

TESIS DOCTORAL

La enseñanza de la Historia a través de los textos escolares (2000-2015):

Historiografía, Metodología y Formación de Identidades

José Manuel Gómez Contreras

2019

Resumen

La presente tesis doctoral *La enseñanza de la Historia a través de los textos escolares (2000-2015): Historiografía, Metodología y Formación de Identidades*, busca profundizar en la conformación del libro de texto como herramienta protagonista en la función enseñanza-aprendizaje. Para ello se ha realizado un análisis basado en tres parámetros fundamentales con los que se puede comprender y dar respuesta a los contenidos que se plantean -basados en las distintas corrientes historiográficas-, la forma en la que se presentan -en sus diversas metodologías- y la creación de identidades.

Se han tenido en cuenta las cuatro principales editoriales -Anaya, Santillana, SM y Vicens Vives- cuyo número de ventas encabeza la lista de los manuales más adquiridos por los centros. De esta forma, la muestra nos empuja hacia una aproximación más cercana y ajustada de la realidad.

El propósito de esta investigación tiene un sentido analítico cuyo objetivo pasa por determinar las estructuras de los libros de texto que forman a los futuros ciudadanos de nuestro país. En la primera parte de la tesis, desarrollada a lo largo de cinco capítulos, se busca la concienciación de los profesionales educativos de los distintos modelos y tendencias que están diseñados en los manuales, de forma que la actividad docente sea capaz de manejar esta circunstancia con una visión objetiva.

En la segunda parte de la tesis, a lo largo de los cuatro capítulos restantes, a través de una metodología mixta tanto cuantitativa como cualitativa, se realiza un estudio de los libros de texto de las principales editoriales en el contexto del siglo XXI (2000-2015) en los cursos de Educación Secundaria y Bachillerato. La investigación realizada de los tres parámetros - historiografía, metodología e identidades-. permite direccionar el camino que tanto la Didáctica

de las Ciencias Sociales como la Didáctica de la Historia están planteando en el universo educativo.

Abstract

The present doctoral thesis, *The teaching of history through school textbooks (2000-2015): historiography, methodology and identity formation*, seeks to deepen the textbook as a leading tool in the teaching-learning function. For this purpose, an analysis based on three fundamental parameters has been carried out, with which it is possible to understand and give an answer to the contents that arise -based on the different historiographical currents- the way in which they are presented -in their diverse methodologies- and the creation of identities.

It has been taken in consideration the four main publishers -Anaya, Santillana, SM and Vicens Vives- whose sales number tops the list of manuals most purchased by the centers. In this way, the sample pushes us towards a closer and adjusted approach to reality.

The purpose of this research has an analytical sense whose objective is to determine the textbook structures that educate the future citizens of our country. In the first part of the thesis, developed over five chapters, it seeks for the awareness of educational professionals of the different models and trends that are designed in the manuals so that the teaching activity is able to handle this circumstance with an objective vision.

In the second part of the thesis, throughout the four remaining chapters, through a mixed methodology, both quantitative and qualitative, a study of the Textbooks of the main publishing houses in the context of the XXI century is carried out (2000- 2015) in the Secondary Education and High School courses. The research carried out of the three parameters - historiography, methodology and identities, it allows us to address the path that both, the Didactics of the Social Sciences and the Didactics of History, are proposing in the educational universe.

ÍNDICE

PARTE PRIMERA: CUESTIONES TEÓRICAS. EL MUNDO ALREDEDOR DEL LIBRO DE TEXTO

Capítulo 1. Planteamiento de la investigación	7
1.1. Justificación de la investigación.	7
1.2. Objetivos.	10
1.3. Hipótesis.	11
1.4. Marco Cronológico.	11
1.5. El libro de texto, objeto de estudio.	13
1.6. Nivel educativo.	15
1.7. Aspectos teóricos y metodológicos.	18
1.8. Pertinencia de la investigación.	20
1.9. Estructura de los contenidos de la tesis.	21
Capítulo 2. Las Ciencias Sociales: una disciplina en construcción	24
2.1. Las Ciencias Sociales y su didáctica.	24
2.2. Evolución de la didáctica de las Ciencias Sociales.	33
2.3. Nuevas temáticas en la didáctica de las Ciencias Sociales.	60
Capítulo 3. La historiografía escolar y la enseñanza de la Historia	75
3.1. Historiografía escolar en España.	75
3.2. La enseñanza de la Historia en España.	92
Capítulo 4. Tendencias historiográficas. Utilidad didáctica	110
4.1. La historiografía anterior a la ciencia.	110

4.2. Tendencias historiográficas: siglo XIX, el nacimiento una disciplina.	119
4.3. Tendencias historiográficas: siglo XX, la consolidación de la disciplina.	136
4.4. Historiografía española.	178
Capítulo 5. El libro de texto en el contexto del siglo XXI	188
5.1. El libro de texto, ¿una verdad absoluta?	188
5.2. El proceso identitario.	191
5.3. El libro de texto en el contexto actual.	200
PARTE SEGUNDA: LOS TEXTOS ESCOLARES, ANÁLISIS HISTORIOGRÁFICO, METODOLÓGICO E IDENTITARIO	
Capítulo 6. La historiografía en los libros escolares	208
6.1. Analítica de los textos. Historiografía (2000-2005).	208
6.2. Analítica de los textos. Historiografía (2005-2010).	240
6.3. Analítica de los textos. Historiografía (2010-2015).	258
Capítulo 7. Las Actividades Didácticas y Metodología en los libros de texto	282
7.1. Analítica de los textos. Metodología (2000-2005).	284
7.2. Analítica de los textos. Metodología (2005-2010).	312
7.3. Analítica de los textos. Metodología (2010-2015).	339
Capítulo 8. La Creación de Identidades en los libros de texto	376
8.1. La identidad nacional en los libros de texto.	378
8.2. La identidad regional en los libros de texto.	436
8.3. La identidad europea en los libros de texto.	454
8.4. La identidad democrática en los libros de texto.	489

8.5. La identidad de género en los libros de texto.	502
Capítulo 9. Conclusiones	513
9.1. Conclusiones historiografía	513
9.2. Conclusiones metodología y estrategias didácticas	525
9.3. Conclusiones identidad	530
BIBLIOGRAFÍA	549

Parte Primera: Cuestiones Teóricas. El Mundo Alrededor del Libro de Texto

Capítulo 1. Planteamiento de la Investigación

El presente trabajo doctoral pretende dar visibilidad a la conformación de los libros de texto escolares de los primeros años del siglo XXI. Para ello se ha realizado un análisis pormenorizado de tres aspectos que estructuran el contenido de los manuales. Estos son la historiografía, la metodología y la formación de identidades. Con ello se pretende acercar a la comunidad investigadora y educativa los resultados del estudio que dan una visión de las principales herramientas dentro del proceso enseñanza-aprendizaje en nuestras aulas de Educación Secundaria y Bachillerato.

1.1. Justificación de la Investigación

La realización de una tesis doctoral conlleva la aplicación y el sacrificio durante muchos meses de un tiempo precioso que se le dedica a la mejora, en este caso, de la función educativa. Los motivos que me llevaron a realizar este trabajo doctoral proceden de distintas realidades que afortunadamente se han conseguido aunar en un proyecto muy ilusionante en lo personal y en lo profesional. Desde que empecé en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Madrid dentro de la Licenciatura de Historia, tenía claro que acaba de comenzar un ciclo muy importante en mi vida.

Estas primeras reflexiones de un chico de dieciocho años lógicamente se fueron madurando y, posteriormente, gracias a la intervención de diversos factores, se logró conseguir la forma que en estas líneas ha tomado. Tras mi paso por la Licenciatura de Historia, pensé en el siguiente paso, que no era otro que el de abrirme la puerta a la enseñanza oficial. Ciertamente, desde bien pronto comencé en este universo tan gratificante, pero impartiendo clases instrumentales cosa, por cierto, bien distinta. Una vez finalizado el Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (MESOB) en la Especialidad

de Geografía e Historia, me incorporé al mundo laboral, al tiempo que realizaba otro Máster de Historia Contemporánea. Ese sin duda fue el punto de inflexión en todo esto. El encarar cada día, como una oportunidad diferente, para mostrar mis conocimientos a otros, fue fundamental para cuestionarme una serie de preguntas que debía resolver de alguna manera. La impartición de Geografía e Historia en Educación Secundaria tiene como en muchas otras asignaturas un nexo común entre el alumno y el profesor: el libro de texto. La trascendencia del libro de texto es muy significativa para personas en formación. La función docente debe incidir precisamente en esa administración del libro de texto dentro de unas coordenadas coherentes con el desarrollo de la asignatura dentro de la clase. Fue así como me fue suscitando un interés cada vez más acusado en la conformación del libro de texto. A la par fueron surgiendo distintas opciones que directamente me llevaron a tratar esta cuestión en mi investigación. Por una parte, la suerte de haber podido acudir a clases de *Tendencias Historiográficas* con el profesor Manuel Pérez Ledesma, gran conocedor de las tendencias historiográficas, que me aportó un gran colchón en cuanto a la forma de entender la Historia. Además de él recibí la no menos gratificante aportación de otro gran profesor, Javier María Donézar en la asignatura *Naciones y Nacionalismos*. Para cerrar este tándem, mi vida como estudiante tuvo la suerte de encontrarse con una profesora, además de gran amiga, que me dio el último impulso para formalizar juntos un proyecto doctoral de lo cual estoy profundamente satisfecho, María Montserrat Pastor Blázquez.

Una vez presentados los protagonistas, resulta apropiado definir las cuestiones profesionales que han hecho posible esta elección. Como he comentado en líneas anteriores, la impartición de la asignatura de *Ciencias Sociales* necesita de un soporte físico necesario para el seguimiento de la asignatura. Ni qué decir tiene que en el tiempo en el que vivimos, afortunadamente, los profesionales docentes utilizamos otras herramientas relacionadas con las nuevas tecnologías y programas que nos ayudan en nuestra función docente. He aquí en el

momento en el que uno empieza a valorar la posibilidad de trabajar en la investigación sobre esta cuestión educativa que ha sido tratada en diferentes tonos por otros autores cuando leo una reciente Tesis que deja las puertas abiertas a una continuación de esta. En ese instante no me lo pensé dos veces ya que era la señal necesaria que me hizo proceder a la elección final de este trabajo doctoral. Un trabajo que tratará a fin de cuentas de colocar al libro de texto en el marco de su construcción y conformación. El libro de texto es un instrumento educativo fundamental y es por eso por lo que una buena comprensión del mismo es importante para la labor docente.

La elección temporal del trabajo de investigación se ha realizado en base a dos cuestiones principalmente. La primera de ellas hace referencia al trabajo de Fernández Sánchez (2015) que estudia precisamente los libros de texto desde 1975 al 2000. Igualmente, autores como Valls Montés (1984) (2001) han tratado otros periodos de la Historia de España. Esta primera cuestión me lleva inexorablemente a la segunda de ellas. Mi presente labor educativa junto a esta situación de la comunidad científica me hizo decidirme precisamente por esta temporalidad enmarcada por tres leyes fundamentalmente: la LOGSE de 1990, la LOE de 2006 y la LOMCE de 2013.

De esta forma, la investigación se entremezcla con una situación temporal que, si bien se encuentra formando parte del pasado, es un paso muy reciente que pone sobre la mesa una situación que se acerca a la actual.

Para concluir con este apartado, me gustaría hacer énfasis en la relación que el libro de texto tiene tanto con el alumnado como con el profesor. Esta disquisición conforma un triángulo primario en el que el profesor, el alumno y el libro de texto han de conjugar una correspondencia adecuada en la que la Geografía y la Historia brinden unos parámetros profesionales, objetivos y atractivos para el alumnado. El hecho de la utilización del libro de

texto como herramienta principal para el estudio de las Ciencias Sociales, resulta ser un argumento con la suficiente envergadura como para embarcarse en un proyecto de investigación sobre el mismo.

1.2. Objetivos

Los objetivos planteados para este trabajo de investigación convergen en un objetivo de mayor rango que podría contextualizar a todos y cada uno de los que aparecen líneas más abajo. El objetivo principal, por tanto, persigue localizar la relación existente entre cada uno de los tres elementos significativos que conforma la investigación, intentado identificar las causas que producen dichas relaciones, al tiempo que indagará en las consecuencias que tiene para el alumnado y para la sociedad. Tras este objetivo general, existen algunos otros que colaboran con la aportación final.

- Demostrar la importancia del conocimiento de las Corrientes Historiográficas para una adecuada implantación de la Historia en el aula y en la elaboración del libro de texto.

- Conocer las construcciones identitarias creadas en la sociedad española actual a partir del discurso histórico que se plasma en los libros de texto.

- Identificar los Modelos Historiográficos que copan la enseñanza de la Historia en el aula.

- Determinar los diferentes Métodos Didácticos que ofrecen los libros de texto a través de la organización de sus unidades didácticas, la explicación de los contenidos o la formulación de las actividades.

- Concretar las relaciones existentes que existen en la enseñanza de la Historia entre las corrientes historiográficas, las estrategias metodológicas utilizadas y la creación de identidades socioculturales.

- Analizar la figura del profesor como mediador en un diálogo de enseñanza-aprendizaje conformado por el libro de texto y el alumnado.

- Reconsiderar el libro de texto como paradigma y apoyo para la enseñanza de la Historia en la actualidad.

1.3. Hipótesis

Los planteamientos iniciales fundamentados al comienzo de la investigación serán el propósito de estudio a fin de corroborar estas ideas, que servirán a su vez para estructurar el cuerpo de la tesis.

- El libro de texto es la herramienta principal, para el estudio y aprendizaje de las Ciencias Sociales en la Educación Secundaria.

- Las Tendencias Historiográficas tienen un reparto desigual en el discurso planteado en el libro de texto.

- En este nuevo siglo se han incorporado fehacientemente las nuevas Tendencias Historiográficas que han planteado modificaciones en la metodología dentro del aula.

- El libro de texto busca otorgar sentidos identitarios a procesos históricos que no siempre tuvieron ese carácter.

- La relación existente entre las Tendencias Historiográficas, la Metodología y la construcción de Identidades, es determinante para el desarrollo de la asignatura de *Ciencias Sociales*.

- El conocimiento de esta relación supone una contribución de entidad para la comprensión de las Ciencias Sociales en la Educación de un Estado.

1.4. Marco Cronológico

El presente trabajo tiene una limitación temporal clara y cerrada. La acotación en el tiempo marca dos fechas clave: 2000- 2015. Ambas fechas otorgan una franja temporal de quince años en los que se pretenderá llevar a cabo esta investigación.

La temporalidad elegida viene precedida de una serie de factores que han influido determinantemente. El primero de ellos, es la intención de abordar una cuestión que a pesar de formar parte del pasado mostrará aspectos que en la actualidad tiene lugar en nuestro ámbito

educativo. El segundo de ellos hace referencia a otros estudios que se han realizado sobre la temática que allanan el camino para realizar la investigación pertinente precisamente en estos años que van desde el 2000 al 2015.

Por otro lado, comenzar en el primero de los años del siglo XXI supone tener una referencia histórica con el empaque que sostiene el cambio de un siglo a otro. De la misma forma esta fracción temporal supone la entrada al mundo educativo de elementos ajenos hasta entonces. Se trata de las TICS, las nuevas tecnologías y el acceso a la información de forma rápida y sencilla que garantiza Internet.

Dentro de la propia temporalidad cabe realizar una reflexión en cuanto a la legislación se refiere. En este caso en 2006 entra en vigor la Ley Orgánica de Educación (LOE), impulsada por el gobierno del PSOE (2004-2008). La LOE sustituirá a la anterior Ley Orgánica del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, también nacida de un gobierno socialista. Por último, en 2013 nace la LOMCE que empezará a aplicarse en 2015.

De modo que tras una profunda reflexión cabrían dos posibilidades para acotar el estudio de nuestra investigación. La primera de ellas haciendo referencia a cada una de las etapas legislativas que componen este periodo del 2000-2015. En esta tesitura nos encontraríamos con tres periodos poco equitativos que quedarían distribuidos de la siguiente manera:

1) 2000-2006: Con la LOGSE en vigor, la Educación Secundaria Obligatoria se amplió hasta los dieciséis años de edad, se formalizó la autonomía pedagógica en los centros siempre acorde a la Ley, y se planificaron dos cursos preparatorios para la Universidad (Bachillerato).

2) 2006-2013: Con la LOE, se busca garantizar la atención a la diversidad de los alumnos, se introduce una nueva asignatura denominada *Educación para la Ciudadanía* y se otorga gran importancia a lo artístico y lo cultural dentro del plan de estudios medios y superiores.

3) 2013-2015: Con la LOMCE, se potencia las TICs en las aulas, se elimina la asignatura de Educación para la Ciudadanía y aparece un examen externo para el curso de 4º de ESO.

Si siguiésemos la división del análisis relacionada con la legislación, nos encontraríamos con un desequilibrio total en el peso de los apartados, debido fundamentalmente a la aplicación de la LOMCE, que se realiza en 2015. Como nuestra temporalidad finaliza en 2015, apenas sería un año y tan solo en los cursos impares que son los cursos donde se empiezan a implantar.

Con esta cuestión clara, se decidió finalmente realizar una división del estudio con mayor compensación temporal. Es por esa razón por la que finalmente se ha realizado una división en lustros, quedando definido el periodo en tres fases:

- 1) 2000-2005
- 2) 2005-2010
- 3) 2010-2015

Así pues, se entiende que, tanto desde un punto de vista organizativo como analítico, esta elección se presenta más equilibrada en contenido. Además de ello y tras el estudio de los libros de texto, se ha observado que los cambios durante estos 15 años no soportan grandes rupturas que guarden relación con la legislación. Este último motivo, ha influido determinantemente en la elección final para la división en estas tres etapas.

1.5. El Libro de Texto, Objeto de Estudio

El libro de texto es el principal protagonista del trabajo. A lo largo de la enseñanza reglada dispuesta en la legislación española desde la conocida como Ley Moyano en 1857, el libro de texto se ha erigido como el principal soporte en las aulas para el profesorado. A pesar de encontrarnos en un momento histórico en el que la educación se ha mimetizado en el entorno tecnológico, el soporte físico del libro de texto sigue siendo la principal herramienta. Muchas editoriales se están sumando a la inercia digital desatada en los últimos años y están

incorporando ejemplares digitales. Por esta razón, además de por ser la herramienta más utilizada por el profesorado en el contexto de la función de enseñanza-aprendizaje, resulta significativo un estudio que analice las distintas directrices que se manejan en los manuales. Al fin y al cabo, en muchas ocasiones los docentes siguen los textos como guía principal y hay que anotar que por otro lado los alumnos encuentran en el libro de texto mejor aliado para el estudio de la asignatura.

En el presente estudio sobre los libros de texto se pretende desmenuzar la conformación de los manuales para conocer qué y cómo se está enseñando a través de ellos. Tanto en la metodología como en la creación de identidades y la composición historiográfica de los libros se llega a una comprensión de los aspectos fundamentales de los libros de texto.

Entender la construcción de los manuales resulta determinante para el cuerpo de docentes, porque es una forma de conocer profundamente el funcionamiento del texto. El análisis e interpretación de los manuales busca responder a tres cuestiones básicas en el uso de esta herramienta. ¿Qué muestran estos contenidos? ¿Cómo se presentan? ¿Por qué aparecen estos contenidos y no otros? A estas cuestiones cabe responder otras menos generales pero que también suponen una reflexión profunda, ¿de qué manera influye el contenido de los manuales en la función enseñanza-aprendizaje? ¿Es consciente el docente de cómo se estructuran los contenidos y cuáles son estos?

En definitiva, el estudio del libro de texto tal y como se ha planteado en este trabajo de investigación pretender aportar luz a estas cuestiones con respecto a los manuales del siglo XXI. Manuales que copan nuestras aulas y que enseñan el pasado a nuestros ciudadanos del futuro.

1.6. Nivel Educativo

El nivel educativo que se trabajará en la investigación es la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. La Educación Secundaria, entendida como un paso más allá de la enseñanza elemental, tuvo su origen a comienzos del siglo XIX en las Cortes de Cádiz con el *Informe Quintana*. Sin embargo, no fue hasta mediados de siglo cuando, por fin, se desarrolló una ley educativa. La conocida como Ley Moyano, “elevó a definitivas las regulaciones de la segunda enseñanza, a la vez que erradicó la provisionalidad de muchas medidas contradictorias” (Ruiz Berrio, 2002, p. 113). En ese momento la enseñanza secundaria se observaba como una educación de ampliación a la elemental para garantizar la perpetuación de la burguesía en el poder recién conquistado (Ruiz Berrio, 2002).

Con el paso de los años la historia educativa ha ido evolucionando conforme se iban asentando unos regímenes políticos de diferentes características. Todo ello nos ha llevado a conformar una legislación en la que la escolarización elemental, tal y como la entendían los hombres del siglo XIX, ha pasado a afianzarse hasta plena adolescencia, procurando de esta forma una formación más completa para los futuros ciudadanos del Estado.

De este modo, tanto la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo, como la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación, diseñan un sistema educativo “configurado de acuerdo con los valores de la Constitución y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella (Ley Orgánica de Educación, p. 12. BOE, 4 de mayo de 2006).

La Educación Secundaria se divide en dos etapas, distinguidas por la obligatoriedad de un primer periodo de cuatro años y un segundo periodo de dos años, preparatorio para la universidad. Los primeros cuatro cursos de ESO tienen la finalidad de escolarizar de manera indispensable a los alumnos pertenecientes a edades comprendidas entre los doce y dieciséis

años como mínimo. Por tanto, se trata de una legislación educativa que persigue “que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico” (LOE, p. 23). De la misma forma, tendrá como finalidad la de “transmitir a todos los alumnos los elementos básicos de la cultura, formarles para asumir sus deberes y ejercer sus derechos y prepararlos para la incorporación a la vida activa” (LOGSE, BOE, n 238, p. 28931).

Los estudios de Educación Secundaria Obligatoria durante este periodo que transcurre entre 2000-2015, llevan implícitos los contenidos correspondientes a las materias de Geografía e Historia dentro de la denominación de Ciencias Sociales. En este sentido, la asignatura de *Ciencias Sociales, Geografía e Historia* se mantiene como una asignatura obligatoria procurando alcanzar uno de los fines que, por ejemplo, la LOE determina: “La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos” (Ley Orgánica de Educación, p. 13. BOE, 4 de mayo de 2006).

Si bien el periodo concerniente a nuestra investigación comienza en el primer año del nuevo siglo, no es menos acertado indicar que la ley educativa que en ese momento regulaba la vida en la educación era la LOGSE de 1990. Según Fernández (2015) los primeros libros de la ESO fueron publicados por la editorial Vicens Vives en 1994, aunque no fue hasta el curso 1996-1997 cuando la LOGSE se implantó en la Educación Secundaria. La implantación de la LOGSE a diferencia de la LOE, se realizó de manera mucho más gradual, por lo que fue el curso 2001-2002 el último en contar con el COU correspondiente a la LGE de 1970.

Año académico	Implantación de la LOGSE
Curso 1996-1997	Primero de ESO
Curso 1997-1998	Segundo de ESO
Curso 1998-1999	Tercero de ESO
Curso 1999-2000	Cuarto de ESO
Curso 2000-2001	Primero de Bachillerato
Curso 2001-2002	Segundo de Bachillerato

Figura 1. Implantación de la LOGSE. Elaboración propia.

Por su parte la LOE, se implantó en apenas tres cursos, contemplando igualmente una transición en la Educación Secundaria que se realizó de la siguiente manera:

Año académico	Implantación de la LOE
Curso 2007-2008	Primero y Tercero de ESO
Curso 2008-2009	Segundo y Cuarto de ESO, Primero de Bachillerato
Curso 2009-2010	Segundo de Bachillerato

Figura 2. Implantación de la LOE. Elaboración propia.

Por último, la LOMCE, publicada en 2013, no entrará en vigor hasta el año 2015 para los cursos impares tanto de Educación Secundaria como Bachillerato. Mientras habría que esperar

un curso más para su implantación en los cursos de Segundo y Cuarto de ESO y Segundo de Bachillerato.

Año académico	Implantación de la LOMCE
Curso 2015-2016	Primero, Tercero de ESO y Primero de Bachillerato
Curso 2016-2017	Segundo y Cuarto de ESO, Segundo de Bachillerato

Figura 3. Implantación de la LOE. Elaboración propia.

1.7. Aspectos Teóricos y Metodológicos

El trabajo analítico de la tesis tiene un carácter de metodología mixta en la que interviene la vertiente cuantitativa y cualitativa. De esta forma se ha intentado llegar a la obtención de resultados en los que los dos ámbitos se complementasen mutuamente para un análisis más eficiente. Así las cosas, son tres los capítulos analíticos del trabajo en los que se procederá a continuación a vislumbrar los procedimientos utilizados.

El trabajo cuantitativo se realiza concretamente en dos capítulos, el Capítulo 6 y el Capítulo 7. En el primero de estos capítulos se hace un estudio analítico de las apariciones de distintos ítems en hasta seis variables, con el objetivo de precisar las tendencias historiográficas más influyentes en el libro de texto. En esta línea, las variables con las que se han trabajado contemplan las temáticas que a su vez se mantienen ligadas a las principales tendencias historiográficas. Estas variables son: política, cultura, sociedad, economía, vida cotidiana y

género. Mientras que los ítems que se evalúan responden a imágenes, textos, número de páginas y actividades.

En el capítulo siguiente el análisis cuantitativo se relaciona con las actividades propuestas y las estrategias y metodologías didácticas que proporcionan. Para llegar a un análisis eficiente las variables que se han proyectado son, según el tipo de actividades, las siguientes: iniciales, refuerzo, ampliación, síntesis y cooperativo. Por otro lado, se ha hecho un análisis cuantitativo del planteamiento de las actividades en base a las variables de investigación, imágenes, textos históricos, vocabulario y nuevas fuentes. El recuento numérico tanto del tipo de actividades como la manera de plantearlos y el uso de las fuentes históricas, nos encamina a reforzar las hipótesis sobre las estrategias y metodologías que los libros de texto utilizan.

Tanto en el Capítulo 6 como en el Capítulo 7, se utiliza además de un análisis cuantitativo, un análisis cualitativo en tanto en cuanto se pone la mira en el contenido que utiliza el texto con respecto a las variables e ítems que se analizan. De esta manera, se lleva a cabo una reflexión conjunta entre lo puramente contable y numérico a lo interpretable a través de la semántica propuesta por los manuales. Para ello se han realizado distintos gráficos a través del programa Excel.

En el Capítulo 8 el análisis que se realiza tiene un carácter cualitativo. En este apartado se ha considerado que el tratamiento de las identidades tenía una mejor perspectiva analítica desde un punto de vista cualitativo. Para ello, se han analizado los manuales en la búsqueda de aquellas referencias tanto en el contenido como en las actividades, que puedan suponer una interpretación constructiva de una identidad determinada.

Es así como la utilización de estos dos parámetros de análisis compone el mapa conclusivo del trabajo. Tanto un modelo como el otro es tratado de forma individual, si bien en dos de los capítulos el análisis cuantitativo y cualitativo van de la mano para la construcción de la

formación de los libros de texto de esta etapa. El análisis cuantitativo nos aporta una perspectiva más tangible, relacionada no tanto con los números sino con el cómo y por qué se plasman ciertos contenidos que nos ayudan a comprender la complejidad de las redes internas de los manuales.

Ambas analíticas nos proporcionan, por tanto, un compendio capaz de aportar ideas válidas para el entendimiento de las características que los libros de texto poseen y que son necesarias para que desde el profesorado y su formación se contemplen. No tanto como una herramienta obligada a ser utilizada sino como una herramienta la cual conocemos profundamente y se pueda utilizar con distintas posibilidades siempre desde el conocimiento de la misma.

1.8. Pertinencia de la investigación

El tratamiento de los libros escolares dentro de investigaciones educativas no ha sido una cuestión demasiado tratada. Quizás sea este el motivo principal por el cual sea necesario profundizar más en estos términos, sobre todo en asignaturas con un enfoque distinguido y encaminado a la adquisición de conocimientos básico sobre nuestro pasado. Los trabajos sobre libros de texto en Ciencias Sociales han sido analizados por algunos autores con distintas metodologías y observando la utilización de estos en periodos diferentes.

Sin embargo, la propuesta que aquí se lanza tiene como cometido abrir un periodo de estudio hasta este momento no tratado en un rango temporal tan amplio. Por lo tanto, se trata de continuar el sendero abierto por algunos autores que sí han tratado otros momentos en la disciplina. En referencia a esto, es también relevante la importancia de la presente investigación en relación con el pasado más inmediato y el presente educativo en la Educación Secundaria y Bachillerato. Conseguir realizar un estudio de los libros de texto de una etapa tan próxima a nosotros nos lleva a mantener un contacto directo con la realidad en la que estamos trabajando y las diferentes posibilidades de mejora. Esta capacitación que aporta el análisis de los libros

de texto va en pos de un mayor conocimiento del instrumento con el que el profesor trabaja y se comunica con el alumnado. Además, este conocimiento de la estructura y el contenido de los libros abre la posibilidad al docente de un cambio en la perspectiva intelectual que se tiene del libro, procurando una mayor preparación profesional y mayor capacitación para obtener del texto lo que se cree más beneficioso para la función de enseñanza-aprendizaje.

Para concluir con este apartado, el presente trabajo pretende ampliar la investigación que Fernández (2015) realizó, aportando las contribuciones pertinentes al análisis que la investigación durante este periodo de tiempo traslucirá.

1.9. Estructura de los Contenidos de la Tesis

La exposición del trabajo doctoral se ha realizado a través de un total de nueve capítulos distribuidos en dos grandes bloques o partes. Cada una de las partes propone los dos pilares fundamentales del trabajo. Estas son, por un lado, el marco teórico del trabajo, mientras que la segunda de ellas ejecuta en análisis que se ha realizado de los libros de texto del 2000 al 2015.

En la primera de las partes, se ha reflejado en los distintos capítulos los cimientos fundamentales para la construcción del análisis que se realizada en la parte segunda y sin los cuales el resultado del estudio resultaría poco contextualizado.

Así las cosas, en el capítulo primero se plasman los objetivos, las hipótesis, la justificación del trabajo, así como la importancia del libro de texto como centro del trabajo doctoral.

En el segundo capítulo se ha pretendido mostrar el mundo de la Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia desde sus inicios hasta la actualidad. Una reflexión de todo lo construido hasta hoy por una disciplina de la que emanará la integridad de las dinámicas educadoras referentes a las Ciencias Sociales.

En el tercer capítulo, se dibujan los trazos que la enseñanza de la Historia ha diseñado desde los comienzos de la enseñanza de la misma a nivel reglada. Los cambios sucedidos en estos casi dos siglos, tanto en la forma como en el contenido, así como el tratamiento de la legislación.

El cuarto capítulo se ha destinado para realizar un recorrido por los distintos patrones que la historiografía ha construido desde el siglo XIX. Una historiografía que está íntimamente ligada con la presentación de los contenidos del libro. Las distintas visiones y perspectivas juegan un papel muy significativo en la preparación del discurso histórico. Es por ello por lo que la visualización del camino historiográfico resulta de un alto interés para la comprensión del contenido de los libros de texto.

El quinto y último capítulo de esta primera parte, pretende realizar una reflexión sobre la importancia del libro de texto en la educación actual. En este sentido el libro de texto se ha visto afectado por numerosas circunstancias que acometen al devenir de nuestros tiempos, que ha afectado al libro de texto y que siguen manteniendo a este como la herramienta más importante en el aula como medio de aprendizaje entre el profesor y el alumno.

La segunda parte comienza con el análisis de las tendencias historiográficas que aparecen en el contenido de los manuales. Esta cuestión es muy significativa para comprender la historia que se les está enseñando a los alumnos y la relación que tiene la Historia como disciplina científica y la educación y su didáctica.

El capítulo séptimo versa sobre las cuestiones metodológicas que aparecen en los manuales, fundamentalmente a través del uso de actividades que caracterizan distintos tipos de aprendizaje.

El capítulo octavo de análisis muestra el análisis sobre el tratamiento de distintas identidades que se crean en el texto y que de alguna manera interceden en la formación de la identidad propia del alumnado.

El último capítulo está dedicado a la presentación de las conclusiones obtenidas tras el análisis. Conclusiones que se realizarán desde un prisma general, pero también desde las distintas disciplinas que se han analizado en los libros de texto.

Para finalizar la estructura de los contenidos se aporta la bibliografía con la que se ha trabajado, desde los libros de texto escolares a las obras y/o artículos que han servido para la elaboración del trabajo final.

Capítulo 2. Las Ciencias Sociales: una Disciplina en Construcción

La transmisión del conocimiento es fundamental en todas las disciplinas científicas. Las Ciencias Sociales como una más de ellas, representa un desafío en distintos aspectos, fundamentalmente por la corta trayectoria de la disciplina.

2.1. Las Ciencias Sociales y su Didáctica

Las Ciencias Sociales y su Didáctica en las aulas ha sido objeto de una evolución significativa en el último tercio del siglo pasado y comienzos del presente. Como se ha señalado con anterioridad, no fueron pocos los movimientos renovadores que, durante los setenta, ochenta y noventa dotaron a la Historia de algunas herramientas y utillaje metodológico con el que mostrar la materia desde un punto de vista más atractivo para el alumnado. Conviene recordar tal y como afirma Prats (1989, p. 201) que “En la tarea de modernización conviene valorar las experiencias que se han realizado, no para que se conviertan en el nuevo plan, sino para tener en cuenta lo que de positivo y de negativo hay en ellas”. En esta misma línea, Escudero y Martínez (1985) señalaban que los objetivos de la Geografía y de la Historia habían cambiado con el posteriormente señalado por Cuesta Fernández (1998) como *el modo de educación tecnocrático de masas*.

[...] era de interrogarse respecto al papel formativo de ciertas disciplinas científicas, es decir, de si determinados elementos de las mismas pudieran ayudar al alumno a conseguir una serie de objetivos de aprendizaje que le permitiesen desenvolverse con éxito ante los problemas de su vida cotidiana (Escudero y Martínez, 1985, p. 72).

Toda esta cuestión nos lleva a plantearnos la importancia que la Didáctica de las Ciencias Sociales, a partir de ahora DCCSS, adquiere dentro de la labor de la enseñanza-aprendizaje, pero también como una estructura consolidada y duradera capaz de equipararse con otras

disciplinas científicas. Bien es cierto, tal y como refleja Prats y Valls (2013) que no es hasta los años ochenta cuando se crea el área de conocimiento de la DCCSS en el ámbito universitario, y que es a partir de entonces cuando se forja una comunidad académica y científica dedicada a la labor pedagógica de las Ciencias Sociales. En esta situación, la evolución que han sugerido distintas publicaciones sobre la DCCSS ha ido aportando cada vez más posibilidades para la mejora y satisfacción del alumnado, adecuándose, de esta manera, a los nuevos tiempos que corren en la sociedad educativa, donde el contacto directo con la información forma parte de la vida cotidiana de los alumnos. Como desgranaremos en líneas más abajo, la DCCSS ha ido enriqueciéndose así misma, procurando atender a un mayor abanico de alternativas e integrando aspectos que no necesariamente entraban en juego en esta dinámica hace apenas dos décadas. En 1997, García Ruiz ya afirmaba que el continuo fracaso de la enseñanza de Geografía e Historia para la formación de ciudadanos debería de ser enmendado desde la propia disciplina de la Didáctica para, precisamente, conseguir los objetivos perseguidos. Para ello, lanza una serie de propuestas que podrían sintetizarse en tres aspectos:

1. Necesidad de constituir un área real de Ciencias sociales.
2. Mantener la Geografía y la Historia como materias separadas.
3. Deshacerse de la cronología como eje vertebrador de la Historia.

Domínguez Garrido (2004) dirige un libro bajo su coordinación muy interesante en el que realiza una serie de aportaciones a la Didáctica de las Ciencias Sociales desde perspectivas novedosas. Tal es el caso de la relación que establece entre la historiografía propia de la Historia del Arte con las directrices metodológicas que presentan a través de una serie de variables de las cuales destacan: el método biográfico, la metodología formalista, el espíritu epocal, la metodología iconográfica/iconológica y la metodología de timbre social.

Ciertamente, Ávila (2001) incide en el mecanismo y metodología que hasta el momento se ha otorgado a la Historia del Arte, con unos claros síntomas tradicionales en los que el alumnado aprende de memoria, contenido que en este caso va más allá del puro dato y que contempla otros sentidos en el aprendizaje. Para Calaf y Fontal (2006) la escuela primaria y secundaria se olvidan del arte y defiende la necesidad de la existencia de materias artísticas en el currículo, así como la necesidad de una revisión en cuanto a la orientación sociológica que se le otorga y a las metodologías que se ofrecen. Tanto Domínguez Garrido (2004) como García Ruiz (1997) comparten algunas concepciones metodológicas en las que la Geografía y la Historia se muestran como el eje vertebrador de las Ciencias Sociales. Es conveniente indicar como algunos autores como Pagés (2005) destacan la utilización de la Didáctica de las Ciencias Sociales y más concretamente de la Historia para imprimir un discurso de carácter neoconservador que sirva como sustrato a la ciudadanía que se forjará unos años más adelante.

Sin embargo, Domínguez Garrido (2004, p. 410) da un paso más adelante e indica que el papel del profesorado en la enseñanza de las Ciencias Sociales es fundamental. Para ello tiene que tener una preparación tanto teórica como práctica. En el caso de situarnos dentro del seno universitario, además debe de compaginar sus labores docentes con labores investigadoras para complementar sus conocimientos y situaciones de la realidad docente. De cualquier modo, afirma que una formación continua debe ser fundamental para su labor. Además, debe de tener un autodesarrollo profesional y desarrollarse en proyectos de colaboración, lo que lo consagra como un profesional de experiencia. Sobejano (2000) se mantiene en esta misma posición incidiendo en la profesionalidad que tiene que tener un profesor en la actualidad, sometido a su vez a numerosos cambios en muchos elementos que afectan a diario su función como docente. “La idea de pensamiento profesional, unida a la de formación permanente, se interpreta hoy como una necesidad personal y social de nuestro tiempo sometido a rápidos cambios epistemológicos, sociales, culturales y tecnológicos” (Sobejano, 2000, p. 16).

De forma paralela, la DCCSS ha intentado abordar otra cuestión importante para formalizar en el alumno la concepción crítica sobre una determinada cuestión. Esta contribución a la madurez del alumno se encuentra más bien al final de la etapa obligatoria y el Bachillerato. La concepción crítica de la información pretende consolidar el ejercicio intelectual de la aplicación de los conocimientos con una base forjada en el aprendizaje a través de la investigación, aunque sea de primer orden. Albert, Gutiérrez y Fuentes (2011) proponen el desarrollo de trabajos de investigación histórica dentro del aula con el objetivo de que el alumno se sienta capaz de colocarse en el papel del historiador como creador de un conocimiento de carácter científico. Para ello configuran una guía con una serie de puntos principales:

1. Elección del tema y objetivos.
2. Diseño del proyecto inicial.
3. Realización y seguimiento del trabajo de investigación.
4. Redacción de conclusiones.
5. Defensa o presentación oral.

Este planteamiento coincide con la idea de impregnar en el alumno el carácter científico de la Historia, así como adecuación en el aula de una metodología propia de los profesionales de la Historia. Pero esta metodología de trabajo no es sencilla, en muchos casos por falta de materiales o incluso de espacios propicios para el desarrollo de las Ciencias Sociales como una disciplina científica (Hernández Cardona, 2002a).

Por ello Matozzi (1999) reflexiona sobre el transvase de conocimientos entre un ambiente científico y un contexto escolar. El autor considera muy significativa la fase de transposición del texto historiográfico al texto escolar. Para Matozzi, es fundamental en la DCCSS llevar a cabo un proceso transitorio para la adecuación de una fuente histórica primaria o secundaria a las características cognitivas de un niño o de un adolescente:

[...] el texto experto está escrito para enriquecer el patrimonio de conocimientos e ideas del lector-modelo. Pretende demostrar, pero al mismo tiempo, someterse al juicio crítico. El texto escolar tiene que funcionar tanto para ser comprendido por un lector inexperto como para construir sus conocimientos básicos o acrecentar los que ya posee [...] (Matozzi, 1999, p. 35).

Una vez concluida esta tarea no poco compleja, Sobejano (2000) añade que el profesor como profesional de la enseñanza ha de encargarse de realizar la transferencia del saber histórico al aula a través de una constante búsqueda de ideas, métodos, procedimientos, estrategias, trabajos, etc. Es importante, por otra parte, comprender que la enseñanza de la Historia en este caso, “[...] deberá tener en cuenta los aspectos intrínsecos de la misma: sujeto y objeto de estudio, explicación del proceso, la causalidad, la temporalidad, y la interpretación, por tanto, su provisionalidad” (Anadón, 2002, p. 151). Y no solo eso, la Didáctica de la Historia tiene que tener muy presente los designios historiográficos de cada tiempo para proveer de una mayor perspectiva al relato histórico (Maestro, 2000).

No se debe olvidar tampoco, tal y como apunta Prats (2000), que las Ciencias Sociales tienen que mostrar una interdisciplinariedad, formándose interrelaciones entre las materias para llegar a los objetivos y contenidos planteados en la misión educativa. Uno de estos aspectos arriba señalados, es tratado por Loste (1997) identificando varios conceptos temporales de los que el alumno tiene consciencia pero que de alguna forma no puede relacionarlos entre sí. Con ello, Loste (1997) propone la división en tiempo personal, tiempo familiar y social, tiempo histórico o colectivo y el tiempo causal.

Esta aportación metodológica en el aula de Ciencias Sociales no es la única que encara la tarea de modernizar la DCCSS para acercar al alumno la Geografía y la Historia de forma tangible y comprometedora. Algunos estudios recientes, han trabajado distintos elementos y su

uso en los libros de texto. Por reflejar algunos de estos trabajos, señalaremos el análisis conjunto de Estepa, Ferreras, López y Morón (2011) sobre el papel del Patrimonio Cultural dentro del contenido de los libros de texto escolares. De la misma forma, y a un nivel más localizado, Ibáñez y Nieto (2015) analizan la repercusión patrimonial de la Región de Murcia en los manuales escolares de la región. Así, llegan a la conclusión de que el espacio que dedican cuatro de las principales editoriales al Patrimonio es escaso y en su mayoría a través de ilustraciones, las cuales, a su vez, tienen bastante menor peso que el contenido textual del libro. Resultados parecidos son los obtenidos por Ferreras y Jiménez (2013) en su análisis de los manuales escolares de Conocimiento del Medio entre el primero y sexto curso de Educación Primaria. Ambos afirman que el Patrimonio es tratado de una forma superficial y academicista, impidiendo que la potencialidad de esta herramienta sea aprovechada de manera óptima. Otro estudio de Estepa y Ávila (2007) analizan el tratamiento del Patrimonio por el profesorado tanto a nivel conceptual de aquello que consideran patrimonio, como su puesta en valor y por lo tanto dentro del proceso de enseñanza aprendizaje en las aulas.

Sin embargo, si entendemos el patrimonio tal y como hace González Monfort (2008), esto es: “El patrimonio es una realidad presente que nos ha dejado el pasado” (p. 26), nos lleva a plantearnos una concepción más amplia en la cual cabe gran parte de realidades actuales relacionadas con épocas pasadas como puede ser la cuestión identitaria. Valga citar el ejemplo de la Tesis presentada por Ortega Sánchez (2015) en la cual analiza a través de los libros escolares la interpretación que se suscribe en los manuales españoles sobre la construcción de una identidad iberoamericana. Otro trabajo de 2012 presentado por Rodríguez Garrido se aproxima al ámbito de las identidades nacionales en España y su representación en los libros de texto, llegando a criticar algunas opciones nacionalistas en las que, según el autor, desaparecen de los manuales los nombres de Cervantes, Quevedo, Calderón o Lope, cada vez que se viola la ley y desaparecen las menciones a la Constitución de 1978 o cada vez que en la

Historia de los últimos 50 años no se menciona a la banda terrorista de ETA. López Facal (2001) relaciona la Historia reglada con la creación de una identidad nacional desde el siglo XIX, si bien achaca precisamente que en el caso español “este proceso ha sido menos eficiente que en otros Estados europeos debido, entre otras causas, a la debilidad del propio sistema escolar hasta fechas relativamente recientes” (p. 145). Domínguez y Cuenca (2001) además de coincidir en estos términos con López Facal, consideran que las Ciencias Sociales se encuentran ante un reto de superación en cuanto a identidades se refiere. Según ambos autores, en la realidad social en la que vivimos es necesario, y parece casi imperioso, pertenecer a un grupo social más amplio o sentirse dentro de un conjunto identitario determinado. Este hecho ha favorecido a que entidades de carácter más pequeño o localista le vayan ganando la partida a otras realidades sociales de mayor tamaño. Un poco más allá González y Massone (2005), analizan el soporte del manual escolar como una herramienta, que sobre todo tras el fin de la II Guerra Mundial, sirve para implementar físicamente el currículo escolar, así como para la formación de individuos integrados en la sociedad satisfactoriamente dentro de un marco de respeto, tolerancia y ciudadanía. Se refieren como “la necesidad de las naciones de formar ciudadanos tolerantes, capaces de convivir con otras sociedades y otras ideologías en el marco de la segunda posguerra” (González y Massone, 2005, p. 73). Desde una perspectiva integradora, Gómez, Cózar y Miralles (2014), destacan la gran variedad de temáticas que el libro de texto puede proponer y la gran cantidad de opciones en los que los investigadores han de reflexionar no solamente para su análisis, sino también para llevar a cabo una mejora en los contenidos, los objetivos y la estructura del material.

La riqueza de temáticas que pueden abordarse desde los libros de texto para comprender y mejorar la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia son múltiples y variadas. Pero, sobre todo, necesarias. Los vínculos entre el poder, las reformas de los currículos, el uso partidista del pasado por parte de las instituciones, el papel de la historia en la creación de

identidades sociales y culturales, y su reproducción en los manuales; los tópicos y estereotipos sobre contenidos históricos, su reproducción en la concepción de la historia por parte del alumnado, la selección y omisión de conocimientos del pasado y sus vínculos con la investigación académica; el tratamiento de las competencias educativas, el desarrollo de habilidades cognitivas complejas sobre historia y el desarrollo del pensamiento histórico y crítico a través de las actividades de los libros de texto, las imágenes y recursos textuales (Gómez, Cózar y Miralles, 2014, p. 18).

Pero no todas las voces convergen en torno a las posibilidades que ofrece el libro de texto y la historia escolar *per sé*. Precisamente Pagès (2003) alrededor de esta idea, diverge profundamente en el objetivo social que la Historia escolar está llevando a cabo. Para Pagès (2003), “La historia escolar no es capaz de situar al alumnado ante el mundo, no le ayuda a entenderlo, no lo forma como ciudadano ni le da elementos para construir su identidad personal y colectiva” (p. 3). Para paliar estas formulaciones, Anadón (2002) propone el trabajo por parte del alumnado de algunas de las fuentes primarias fundamentales para la construcción de la Historia. En este caso, a través de unas actividades secuenciadas, Anadón presenta unas posibilidades diferentes, en las que el documento escrito, el documento oral o el documento iconográfico nos sirven para recrear un pasado en construcción para el alumnado. Hernández Cardona (2002a) abundando más en esta cuestión, además de proponer trabajo con materiales publicitarios, cinematográficos, televisivos y derivados de Internet, lanza una propuesta representativa de la adecuación de las Ciencias Sociales como una materia científica y que ésta a su vez pueda ser trabajada en las escuelas por medio de lo que llama el “laboratorio de sociales”. Este espacio para la materia brinda la oportunidad a los alumnos de trabajar la asignatura desde un punto de vista práctico por medio de instrumentos como brújulas, globos terráqueos, cajones de arena para simulaciones geográficas, colecciones de libros antiguos, fototeca, videoteca, etc. Estas diversas propuestas como la de Oller y Pujol (2002) sobre el

estudio de los transportes como medios de intercambiadores de movilidad y cultura en la sociedad habilitan nuevos horizontes a las Ciencias Sociales para la comprensión del universo en el que en la actualidad vivimos.

A fin de cuentas, el trabajo realizado por Prats y Valls en 2013 plantea la importancia del área de DCCSS y es a su vez analizada a través de cuatro indicadores.

1. Descripción de la comunidad académica y la situación de la docencia universitaria. El área de Didácticas Específicas posee en torno a 200 profesionales, siendo escasa la presencia en decisiones que atañen a las decisiones curriculares universitarias. El 90% de los docentes de esta área, impartía clases en Educación Primaria e Infantil. Las publicaciones no son reconocidas por el resto de la comunidad científica como un tipo de publicación potente.

2. La Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales como ámbito de investigación diferenciado. Aparece a la sombra de la disciplina educativa y existe un déficit de bibliografía propia de la disciplina. Se ha producido un avance significativo en el área, pero aún resulta insuficiente y la debilidad teórica existente es grande.

3. Constatación de líneas de investigación propias. Para este análisis es necesario valorar las Tesis Doctorales aparecidas al efecto, así como trabajos de investigación de otro tipo que amplíen el espectro. Las Tesis Doctorales desde el comienzo del área, se contabilizan en unas ciento setenta obras, mientras que el total de los trabajos asciende a las doscientas aportaciones. Estos trabajos pueden ser diferenciados en distintos niveles: temática, orientación metodológica, área de conocimiento en la que se ha generado la investigación, niveles educativos estudiados, universidades en las que se ha realizado, etc.

4. Influencia de la Didáctica de la Historia en la Historia reglada. En este caso, la influencia viene determinada por el arraigo que tiene la comunidad investigadora con los niveles educativos. Muchos investigadores de esta área proceden de Educación Primaria por lo que la

relación e influencia de la Didáctica de la Historia es mayor. No se puede decir lo mismo para la Educación Secundaria donde la interconexión es menor, siendo los libros de texto el enlace más significativo, ya que el 35% de los contenidos están formulados por profesionales del área de DCCSS.

En el siguiente apartado se pretende profundizar en este análisis desde la bibliografía surgida sobre la DCCSS con el fin de conocer más detalladamente el estado de la disciplina.

2. 2. Evolución de la Didáctica de las Ciencias Sociales

En este apartado se ha intentado reflexionar sobre la línea evolutiva que la DCCSS ha construido y sigue conformando en la actualidad. Para ello, se ha realizado un análisis de algunas de las principales obras dedicadas a esta materia desde los años setenta a la actualidad. De esta manera, se destina este capítulo a la profundización del concepto de DCCSS, en base fundamentalmente a tres aspectos: la estructura, la temática y las nuevas aportaciones que la bibliografía ha ido contemplando con el paso de estos años.

Un acercamiento a esta cuestión nos permite identificar cual es la estructura y temática que tienen esas obras, apareciendo como no puede ser de otra forma, similitudes y diferencias. Ciertamente, a pesar de que el tiempo entre la última obra objeto de análisis de Licerias y Romero (2016) y la primera de ellas de Aldana (1967) es de aproximadamente cincuenta años, se observan ciertos elementos que conforman una base sólida de la disciplina. Esta base sobre la cual se cimienta la DCCSS se consolida gracias a la necesidad de perfeccionar distintos aspectos que son tratados a nivel general durante toda la etapa al compás de las correspondientes novedades que se van presentando paulatinamente. Así, se advierte la existencia de partes estructurales que a *grosso modo*, conviven y se mantienen como exponente dentro de todas las obras. Sin detener por el momento la vista de modo detallado, cabe rescatar, por ejemplo, la importancia de la epistemología o aspectos disciplinares tanto de la propia

disciplina de la DCCSS como también en las materias con mayor protagonismo como son la Historia y la Geografía. Igualmente destaca la existencia de un epígrafe destinado al currículo de las DCCSS dentro del plan de estudios que corresponde con cada etapa histórica. Así mismo, no se puede dejar de lado el aspecto metodológico que también copa cierto protagonismo a lo largo de este análisis y que muy probablemente resulta uno de los más cambiantes en la medida en que nuevas teorías y técnicas metodológicas van viendo la luz a finales del siglo XX y comienzos del XXI. A estos tres pilares fundamentales hay que añadir la preocupación que todos los autores tienen por el tiempo y el espacio, tanto en su concepción como en su trabajo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

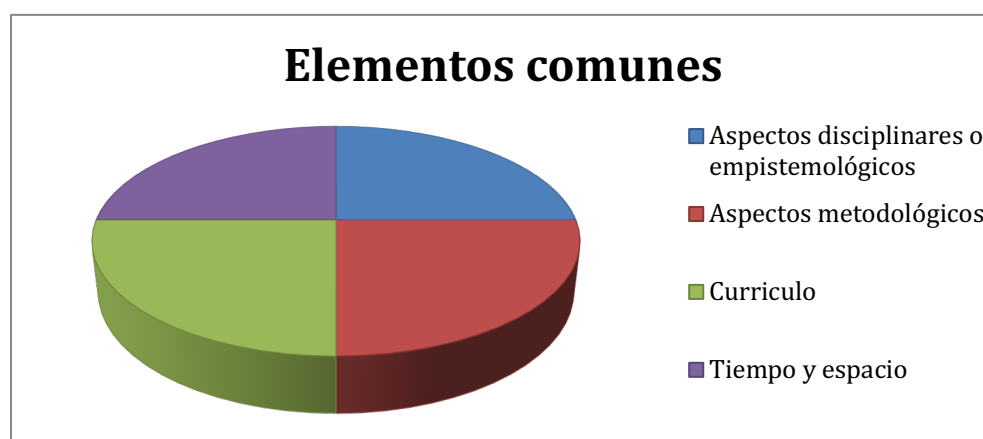


Figura 4. Elementos comunes en la Didáctica de las Ciencias Sociales. Elaboración propia.

Expuesta esta apreciación, se manifiesta conveniente parar en este punto para plantear las cuestiones que conforme a estos apartados han ido surgiendo en la DCCSS en este tiempo. Para ello lo distribuiremos cronológicamente en tres etapas diferenciadas: Años 80 o anteriores, años 90 y años 2000.

Aspectos disciplinares o epistemológicos. Años 80 y anteriores. En las primeras obras que nos encontramos, este aspecto aparece íntimamente relacionado con disciplinas que trata la DCCSS, concretamente en la Historia. Las referencias a la epistemología de la DCCSS son muy escasas, si bien se fijan sobremanera en la Historia. Así Aldana (1967) afirma que la Historia

tiene un carácter científico forjado gracias a su condición de ciencia humana que estudia el pasado a través de acciones que no pueden modificarse. Dentro de esta Historia realiza una subdivisión según la temática (política, militar, religiosa...), su alcance (universal, general y particular) o la cronología (Prehistoria, Historia Antigua, Edad Media...). Por su parte, Sánchez Adell (1969) sigue en esta línea marcada anteriormente y apunta que la Historia tiene diferentes vertientes o perspectivas. Estas son la Historia como vida de la humanidad en la Tierra, como ciencia que investiga los hechos del pasado o como manifestación literaria de los hechos ocurridos. Ambos autores inciden en el carácter científico de la Historia como transmisora de un conocimiento construido a partir de un método científico en el que se plantea un problema, se selecciona las fuentes, se las critica y se ayuda de ciencias auxiliares como son la numismática, la economía, la lingüística, la etnología, la onomástica, etc. Así mismo también se comenta el uso de instrumentos y fuentes para la concreción de la Historia. Es significativo que incluso Aldana (1967) realiza un repaso sobre las tendencias historiográficas desde Homero hasta Annales.

Ya en la década de los ochenta, González Hernández (1980) abandona la idea que hasta ese momento se mantenía, en la que las DCCSS eran prácticamente dependientes de la Historia como ciencia. González Hernández trata de aclarar términos como Ciencias Sociales, ¿cuál es el objeto de las Ciencias Sociales?, ¿qué estudia las Ciencias Sociales?, ¿es necesaria el aprendizaje de las Ciencias Sociales para la sociedad? Para el autor el objeto de las Ciencias Sociales es todo lo que atañe al hombre como ser social ya que en definitiva se trata de la ciencia del hombre. Este hecho social es en el que hay que hacerse y deshacerse para que el hombre vaya construyéndose y descubriéndose gradualmente. A finales de los ochenta, Carretero, Pozo y Asensio (1989) se preocupan por ubicar a las Ciencias Sociales dentro del nuevo currículo educativo. Hasta ese instante las dos principales materias de las Ciencias Sociales –Geografía e Historia-, se mantenían separadas con la LGE, pero con la nueva Ley

educativa de 1990 (LOGSE), ambas iban a ocupar un espacio conjunto bajo el cual se debería dar cobertura a toda una problemática que preocupaba al ámbito científico. En este sentido, la Historia dentro del currículo debía de consolidarse como una disciplina importante en la que se planteasen cuestiones más allá de la propia creación cultural e intelectual o quizás del patriotismo impulsado desde sus páginas. Bajo otro prisma, se podría presentar como un reto educativo para las nuevas generaciones de la enseñanza obligatoria en la que la revisión crítica de los hechos del pasado representase el aprendizaje de lo anterior para una construcción fructífera de la sociedad futura. Del mismo modo que la Historia, la posición de la Historia del Arte también preocupa dentro de la concepción que a partir de entonces empieza a cobrar las Ciencias Sociales a nivel curricular dentro de la planificación interdisciplinar de la nueva Ley. Ramírez (1989) defiende fervientemente lo indispensable de la disciplina, así como la importancia de las corrientes artísticas en la concepción de la Historia en una sociedad ilustrada por gran cantidad de imágenes. “La Historia del Arte es una historia parcial con la misma dignidad que otras historias, como las socioeconómicas” (p. 61). Esta misma preocupación sucede en el campo de la Geografía ya que a finales de los ochenta el fenómeno educativo integrador estaba en boga y algunos autores como Capel, Aitor y Urteaga (1987) abogan por una reforma amplia del currículum en la que las Ciencias Sociales integren conceptos acuñados desde diferentes disciplinas sociales.

A modo de conclusión, la década de los ochenta representa un punto de inflexión para la concepción de las Ciencias Sociales como disciplina, en la que la nueva perspectiva creada a partir de la LOGSE se convierte en un auténtico reto en distintos niveles, entre ellos el aspecto disciplinar y epistemológico.

Aspectos disciplinares o epistemológicos. Años 90. En la última década del siglo XX, la situación en la DCCSS sufre una variación sustancial debido fundamentalmente a dos

cuestiones. La primera de ellas es el carácter plural de la asignatura que finalmente se declama en la LOGSE de 1990. Este hecho es relevante ya que amplifica el peso de las llamadas ciencias auxiliares en las décadas anteriores, aunque no hay que olvidar que tanto la Historia como la Geografía siguen copando el mayor protagonismo. La otra cuestión a la que se debe hacer referencia es al hecho de que a partir de estos años se empieza a tener conciencia disciplinar en tanto en cuanto las DCCSS se empiezan a considerar así mismas como la ciencia educativa que es. Antonio Monclús (1990) destaca como en esos años, la LOGSE ha implantado un concepto de interdisciplinariedad debido en buena parte al calado de las ideas impulsadas por la escuela de Annales, en la que no solamente la Historia sustenta el peso del área, sino que se le suman otras disciplinas como la Economía, el Arte, la Filosofía o la Política. En esta línea, Monclús afirma que las Ciencias Sociales han de definirse en torno a una serie de ejes:

- Eje sociedad-territorio: actividades humanas, recursos naturales, etc.
- Eje sociedades históricas y culturales: formas de vida de los humanos.
- Eje mundo actual: cuestiones actuales de relevancia general.

Así mismo Frieria (1995) se cuestiona la importancia que tienen las Ciencias Sociales para la sociedad. Para ello, lo primero que debe ser objeto de reflexión es la propia existencia de las Ciencias Sociales como disciplina y qué elementos son los que la conforman. A esto hay que añadirle la implicación de un método científico para el entendimiento de las Ciencias Sociales conforme al patrón propio del saber científico. El sentido científico de las Ciencias Sociales depara inexcusablemente en una formación de la disciplina con carácter plural, interdisciplinar, inexacta e incapaz de responder a una lógica absoluta ya que la verdad en su concepto inequívoco es inalcanzable. Sin embargo, vemos como Frieria prioriza las disciplinas históricas y geográficas por encima del resto. Prueba de ello es la realización de una síntesis de las principales corrientes historiográficas diferenciándolas en dos fases: la pre-científica y la

científica. Paralelamente realiza el mismo recorrido sobre el conocimiento geográfico desde la Geografía ligada a las ciencias matemáticas y naturales hasta la geografía posterior a Humbolt y Ritter que será aquella capaz de establecer relaciones entre los hechos geográficos. Frieria señala que es la corriente positivista la impulsora de la creación de la disciplina escolar, independientemente de la aparición de otras corrientes antipositivistas o neopositivistas.

Por su parte Blanco (1998) lleva esta cuestión epistemológica a la Historia y su proyección dentro de las Ciencias Sociales dentro del ámbito escolar. Según Blanco, la Historia como objeto de aula tiene que tener una serie de principios tales como.

- Explicar la evolución de la Humanidad
- Tener como objeto el Ser Humano en un sentido colectivo
- La Historia entendida como una finalidad social
- La Historia como guía del presente.

La problemática que deviene se debe en parte a la Nueva Historia, sus contenidos, objetivos y su tratamiento. Esto aparece en muchos docentes que se encuentran dispersos y confundidos. En muchas ocasiones, destaca la autora, existe muy poca relación entre la Universidad, concretamente en área de DCCSS y los docentes de centros, además de apreciar que, con la LOGSE, la interdisciplinariedad resulta en ocasiones difícil de abarcar para el profesorado, así como para consensuar sus prioridades. Todas estas conclusiones han sido obtenidas gracias a un trabajo de investigación realizado a docentes de centros públicos de Badajoz en los que se ha detectado, además, la ausencia de la práctica científica en la escuela, así como el uso de las Ciencias Sociales como herramienta educativa para la construcción de una sociedad en valores.

Aspectos disciplinares o epistemológicos. Años 2000. Durante estos primeros años del siglo XXI la bibliografía referente a la DCCSS ha aumentado, al tiempo que ha ido

evolucionando y variando algunos puntos fundamentales. Si bien en líneas arriba se apuntaba que los aspectos disciplinares o epistemológicos aparecen como anclaje fijo en todo este tiempo, la realidad es que en estos últimos años este apartado por lo general ha disminuido en su intensidad y significación. Valga señalar algunas obras de autores consagrados como Hernández Cardona (2002b) o Rivero (2011), que han optado por focalizar su estudio en otros aspectos de la DCCSS como pueden ser el metodológico o el curricular. No es menos cierto que también se ha hecho referencia a la epistemología por parte de otros autores que ahora citaremos, si bien resulta sorprendente con respecto a las anteriores décadas, como este apartado disciplinar no se antoja necesariamente imprescindible. En esta dirección, Mendióroz (2013) manifiesta la ausencia de una fundamentación epistemológica global. Mendióroz asegura que la DCCSS es un conjunto disciplinar que tienen como objeto los fenómenos de la acción del hombre como ser social y con el medio donde vive. Esta DCCSS tiene un carácter científico que comparte objeto de estudio y crea conocimiento en base a una realidad social cuya finalidad educativa debe fomentar la libertad, el diálogo y el pensamiento crítico. En 2016, los profesores Tudela y Cambil reflexionan sobre la DCCSS en el conjunto de la sociedad. Para ello inciden en que las Ciencias Sociales estudian y analizan hechos objetivos de la sociedad y que en gran medida todo el conocimiento que se engendra en las Ciencias Sociales es autoconocimiento, ya que es el hombre el protagonista y objeto de la ciencia. Las Ciencias Sociales buscan leyes socio-culturales que se mantienen como un ente vivo y en cambio constante, por lo tanto, no existe ningún paradigma hegemónico ni determinado, aunque hayan existido algunos a lo largo de la Historia, entre los cuales destacan:

-Positivista: Forjado en la investigación experimental, la razón como instrumento y el cuantitativismo.

-Marxista: Caracterizado por la búsqueda de la comprensión de la realidad para posteriormente transformarla y modificarla.

-Humanista: El conocimiento es producto de la actividad humana de cada individuo. En el ámbito educativo relaciona los intereses y sentimientos con el conocimiento.

-Postmoderno: Abierto al debate, ideas e interpretaciones bajo la consigna de la efectividad en las propuestas y resultados.

Por lo tanto, la concepción de la DCCSS en este siglo XXI gira hacia una concepción de servicio a la sociedad para consolidar una serie de valores inherentes a los Estados democráticos que actualmente conforman la mayor parte del panorama político occidental. Prueba de esta tendencia es la obra de Herrero (2005) con respecto a los formadores del futuro profesorado que velará por la difusión del conocimiento de las Ciencias Sociales en las aulas. En aras a este objetivo Herrero publica *La formación del profesorado en ciencias sociales*.

Aspectos curriculares. Años 80 y anteriores. Otro de los pilares que se mantienen en la estructura y temática de las obras dedicadas a la DCCSS son las cuestiones relacionadas con el currículo. En este caso, se puede apreciar que hasta los años ochenta prácticamente la aparición del currículo brilla por su ausencia en un periodo dominado hasta 1970 por la educación franquista más férrea, forjada en las leyes educativas de 1945 y 1953. A partir de 1970, con la LGE, se abren nuevos horizontes que emergen al compás del nacimiento de la DCCSS como disciplina incipiente. Esta idea la podemos reflejar en la obra de González Hernández (1980) que comienza a vislumbrar el carácter interdisciplinar que tendrá las Ciencias Sociales con la LOGSE a partir de su implantación en los años 90, pero sobre todo con ese cambio conceptual que supone la LGE de 1970. En este caso González Hernández apunta la existencia de varias disciplinas que se complementan para llegar a una comprensión de lo real, definida por el medio como descripción geográfica, la humanización del medio o las relaciones del hombre y el medio.

La finalidad de un currículo ha de marcar el camino para que el alumno se descubra progresivamente a sí mismo. Por lo tanto, la escuela debe de enfatizar un aprendizaje permanente que ha de adecuarse a la sociedad. Para Carretero et al. (1989), este pensamiento abunda en una nueva concepción de la educación franquista, abandonando la antigua tradición materialista anterior a la LGE. Una Ley que supuso un cambio curricular acorde a los cambios sociales y políticos que se estaban sucediendo durante esos años. Por otro lado, los autores indican que la Constitución de 1978 no introdujo cambios sustanciales en el sistema educativo con respecto a la LGE a pesar de construirse en los albores de la democracia.

Aspectos curriculares. Años 90. En esta década, el tratamiento de los elementos curriculares cobra protagonismo y comienza a comprenderse el proceso de enseñanza y aprendizaje como una carrera en la que figuran tanto los objetivos finales que planteaba la LGE como el proceso por el cual se consiguen estos objetivos. Frieria (1995) destaca que el currículo está conformado por cuatro bloques fundamentales.

1. Bases epistemológicas
2. Bases psicopedagógicas
3. Bases socioeconómicas
4. Bases metodológicas y didácticas

Además, se distinguen tres niveles curriculares

1. Estatal o perteneciente a la Comunidad Autónoma
2. Centro escolar
3. Profesores y libro de texto, por lo tanto, editoriales

En este análisis del currículo no puede faltar los contenidos esenciales del mismo que han de responder a cuestiones como: ¿por qué?, ¿para qué?, ¿a quién?, ¿qué?, ¿cómo?, ¿cuándo? o la propia significación de los resultados obtenidos.

¿por qué?,	Epistemología
¿para qué?,	Objetivos
¿a quién?,	Psicología del aprendizaje
¿qué?,	Contenidos
¿cómo?,	Metodología
¿cuándo?	Secuenciación
Resultados	Evaluación del alumno

Figura 5. Tabla de los contenidos esenciales del currículo. Recuperado de Frieria, F. (1995). *Didáctica de las Ciencias Sociales: Geografía e Historia*.

Esta atención merecida del currículo por parte de la DCCSS depara en la comparativa entre la LGE de 1970 y la LOGSE de 1990. Ambas presentan diferencias sustanciales que no van a ser fruto de análisis en estas líneas por desviarse en exceso de la cuestión del presente capítulo. Sin embargo, es conveniente apuntar que desde un punto de vista cognitivo la LGE tiene una visión conductista de la educación en la que la consecución de los objetivos finales es el eje protagonista de la enseñanza. Muy al contrario, la LOGSE se mantiene más cercanas a posturas constructivistas mucho más atentas al proceso y los procedimientos. Desde una perspectiva

didáctica, la LOGSE impregnada del espíritu de la Constitución de 1978, establece los contenidos en forma de conceptos, actitudes y procedimientos.

La obra coordinada por Benejam y Pàges (1997) realiza un análisis más completo de los aspectos curriculares en Ciencias Sociales desde la entrada de la disciplina en la vida escolar con la Ley Moyano de 1857, que, con el fin de afianzar y consolidar el Estado burgués, las Ciencias Sociales eran dotadas de un aspecto culturalista, nacionalista y centralista. Si bien tras esta reflexión, Benejam y Pàges destacan que la LGE de 1970 supone un punto de inflexión con el intento de incorporaciones pedagógicas y cierta racionalidad tecnocrática acorde con los tiempos políticos.

Sin embargo, destacan que es la LOGSE la que supone un cambio sustancial con respecto a todo lo anterior. En cuestiones curriculares llama la atención la apuesta que se realiza al proponer un Curriculum abierto, en la que el centro escolar y el profesorado tengan mayores capacidades metodológicas, programáticas e incluso de elección de contenidos. La mayor novedad está en los contenidos en la que se establecen tres tipos.

1. Contenidos conceptuales
2. Contenidos procedimentales
3. Contenidos actitudinales

Los contenidos conceptuales son los que han pervivido de la enseñanza tradicional positivista, mientras que los procedimentales se refieren a formas de actuación, formas de pensar, coordinar, reflexionar, operar, etc. Estos permiten ser graduados según la complejidad y los niveles. Pero son los contenidos actitudinales los que se consideran la gran novedad de la reforma del sistema educativo. La educación formal no es la única manera de transmisión de valores y normas, pero debe de trabajar en la educación futura del ciudadano.

Esta misma tendencia es defendida por De Camilloni (1998) que incide en la visión social que debe tener el currículo y la programación en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Según la autora, el objetivo de las Ciencias Sociales se basa en comprender a los seres humanos, interpretando y respetando su cultura y formas de vida, compartiendo los principios y valores acordes a una sociedad democrática en la que la persona pueda desarrollarse de modo que satisfaga sus necesidades. Estos principios deseables para todo ensayo educativo ideal no siempre han sido posibles al margen del establecimiento de una legislación proclive para un buen desarrollo.

Aspectos curriculares. Años 2000. En los años que dan a luz este siglo XXI, la bibliografía sigue manteniendo su mirada en los aspectos curriculares que tienen una repercusión implícita en las aulas. Con la llegada de los nuevos tiempos, los horizontes educativos han ido ampliando sus posibilidades y exigencias que desde el interior de la educación han de trabajarse en aras al cultivo de una sociedad mejor. De facto, tal y como indica Hernández Cardona (2002b), los currículos de Ciencias Sociales de este siglo XXI tienen un carácter constructivista en que el que por ejemplo la materia de Ciencias Sociales en ESO se atribuye intrínsecamente un valor nominal que consta de dos cuestiones significativas. La primera de ellas hace referencia al carácter interdisciplinar de la materia, lo que dignifica lo sustantivo de cada una de las disciplinas de ámbito social que contribuyen a potenciar el conjunto. La segunda, son las bases estructurales de la materia, que son complementarias con el resto y no excluyentes. Esta disposición dinamizadora de la asignatura ha de ser coordinada convenientemente por el profesor para otorgar al alumnado una visión totalizadora de la realidad que, por otro lado, no deja de ser una demanda social en nuestros días. Este sentido social, crítico, moral y científico de la disciplina con el fin de contribuir con el civismo democrático es recogido también por Santisteban y Pàges (2011). Ambos autores destacan que el conocimiento escolar que recibe el alumno por parte del profesor se ve influido sobre manera por los contextos de aprendizaje de

forma que cada colegio y cada aula son mundos particulares en los que el profesor debe manejar sus habilidades tanto teóricas como prácticas para el buen discurrir de la clase, lo que conforma el llamado currículo oculto. El currículo además adquiere un sentido más profundo y ligado con concepciones sociales democráticas. Canals y González (2011) advierten que la realización de un currículo es un “[...] acto de responsabilidad científica, educativa, ideológica, política y didáctica” (p. 49). Sin embargo, Mendióroz (2013) asume que las teorías curriculares existentes han evolucionado a lo largo del tiempo. En un primer momento existía una corriente de una teoría curricular técnica acorde con el planteamiento positivista con un carácter planificador y próximo al conductismo. En los años 70, señala la autora, existía la tendencia hacia una teoría curricular práctica, de cariz liberal, humanista en la que la investigación era importante para alcanzar el conocimiento. Más adelante, irrumpe la teoría curricular crítica la cual incluye decisiones políticas y se encuentra ligada al constructivismo.

Por otro lado, Rivero (2011) en su obra dedicada a la Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil realiza un análisis del ámbito curricular de las Ciencias Sociales. Según Rivero, el currículo de Ciencias Sociales está muy influenciado por las teorías clásicas, piagetianas y aquellas que trabajan el aprendizaje significativo. Rivero reseña en esta línea alguna de las características que deparan las leyes educativas que han tenido lugar durante los años de la democracia. En este contexto, la LGE impulsaba las experiencias directas y cercanas al niño como manera de potenciar su concepción espacial e individual. La LOGSE, según Rivero, se estructura en torno a tres bloques: la identidad y autonomía personal, el descubrimiento del medio físico y social y la comunicación y representación. La LOGSE persigue una percepción sincrética y global del mundo en la infancia derivados de la provocación de aprendizajes significativos. En cuanto a la LOE, destaca la novedad de la inclusión de competencias básicas en los componentes del currículo, exceptuando en Educación Infantil. La LOE asume que la finalidad de las Ciencias Sociales para la Educación

Infantil tiene como objetivos la consecución de: las pautas de convivencia y relaciones sociales, el descubrimiento de características físicas y sociales, la construcción de la propia identidad o el desarrollo del pensamiento social. Con la llegada de la LOMCE, afirman Romero y García Luque (2016), que se mantiene la estructura de la LOE en la que el currículo queda integrado por objetivos, competencias, contenidos, metodología, didáctica y criterios de evaluación. La aportación principal para el área de Ciencias Sociales concierne a los objetivos que buscan la potenciación de un espíritu emprendedor, el uso de expresiones sociales y construcciones audiovisuales trabajando de esta manera las competencias lingüísticas, matemáticas y fomentando los contenidos culturales y digitales.

Aspectos metodológicos. Años 80 y anteriores. Los aspectos metodológicos han sido recurrentemente tratados por la bibliografía de las DCCSS, por tratarse de uno de los pilares básicos de la disciplina. Este asunto trascendental para la disciplina intenta responder a una de las preguntas sustanciales de la educación. ¿Cómo se enseña la asignatura de *Ciencias Sociales*? A continuación, se procederá a vislumbrar lo que en un primer episodio trabajaba la disciplina en este campo. En líneas generales se aprecia cómo hasta avanzados los ochenta, el lugar que ocupa la metodología en las obras de DCCSS no tiene el protagonismo que detentará en décadas posteriores. Eso, o bien se aprecia una metodología ligada a la enseñanza de la Historia. Por ejemplo, en 1969, José Sánchez Adell resumirá los métodos didácticos en método catequístico, socrático, progresivo, regresivo, biográfico o lección oral y manifestará como materiales o recursos utilizados por el docente los viajes y excursiones, visita a museos, biografías, películas, libros de texto, mapas, atlas o proyecciones. Dos años antes, Aldana (1967) señalaba varios modos de enseñanza entre los que destacaba el individual, el mutuo, el simultáneo o el mixto, mientras que las formas de enseñanza se resumían en la memorización mecánica, los resúmenes magistrales o la observación documental. Además, subraya los medios didácticos existentes que van emparejados con la observación, bien de forma directa

(libro de historia, mapas, libros de texto) o bien de forma indirecta (pizarra, videógrafo, películas, franelógrafo, magnetófono, radio, proyector, electrófono, televisión, etc.).

Como se puede entrever en esta etapa incipiente de la disciplina, la metodología está poco desarrollada y enclaustrada en el papel pasivo del alumno que se mantiene como receptor a través de la observación, lo que supone una participación escasa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Hay que aguardar hasta los ochenta para apreciar como esa sensación va virando paulatinamente hacia un espíritu más integrador del alumno como sujeto y objeto del proceso. González Hernández (1980) defiende el uso de cualquier documento que sirva como vestigio del pasado para suscitar el interés del educando y luchar contra el uso de la memoria, incentivando paralelamente el espíritu crítico. Un poco más adelante Carretero, Pozo y Asensio (1989), se hacen eco del tratamiento de diversas metodologías que convivirán en la vida escolar entrados los ochenta y en la década de los noventa, como es la enseñanza por descubrimiento, el aprendizaje memorístico y el aprendizaje constructivo. Asimismo, contemplan las distintas opciones didácticas acaecidas en esos años como la experiencia de Historia 13-16 o la española *Germanía 75*, ambas con tintes renovadores y alejados de la enseñanza tradicional y memorística, aunque también con sus imperfecciones. Todo ello abunda en una nueva concepción de la educación formalista, abandonando la antigua tradición materialista anterior a la LGE de 1970.

Aspectos metodológicos. Años 90. Durante esta década el tratamiento de la metodología sigue siendo una cuestión fundamental. Los avances en nuevas metodologías destinadas a facilitar la enseñanza y hacerla más atractiva mantienen en constante reflexión este apartado, que ve introducido un nuevo factor que resulta determinante para el proceso: la evaluación.

Friera (1995) entiende la metodología como la manera, el trayecto o el vehículo necesario para alcanzar los objetivos académicos planteados. En este sentido, aparecen distintas

alternativas durante estos años que amplifican las alternativas educativas para la enseñanza-aprendizaje. Además de la introducción de metodología de tipo científica como pueden ser el establecimiento de leyes generales partiendo de casos concretos y particulares (método inductivo) o bien a través de postulados generales el conocimiento formal de casos concretos (método deductivo), se incorporan algunas opciones válidas para el trabajo con los alumnos como:

- Investigación de grupos
- Indagación social
- Indagación científica
- Adquisición de conceptos
- Desarrollo de la creatividad

Esta metodología innovadora en las Ciencias Sociales pretende complementar las ya existentes, como las lecciones magistrales y algunas otras en las que se trabaja convenientemente. Tales son las destinadas al trabajo con gráficos o mapas, el comentario de texto o noticias de periódicos, el trabajo con los medios audiovisuales o juegos de simulación.

La metodología presta atención al proceso educativo para llegar a los objetivos exigibles, pero es necesario contemplar un elemento intrínseco de la función educativa como es la evaluación. Para ello la bibliografía incide fundamentalmente en dos cosas. Por un lado, la fase de la evaluación: inicial, formativa y sumativa o final y, por otro lado, los instrumentos de evaluación como exámenes orales o escritos, cuadernos, apuntes, autoevaluación o trabajos.

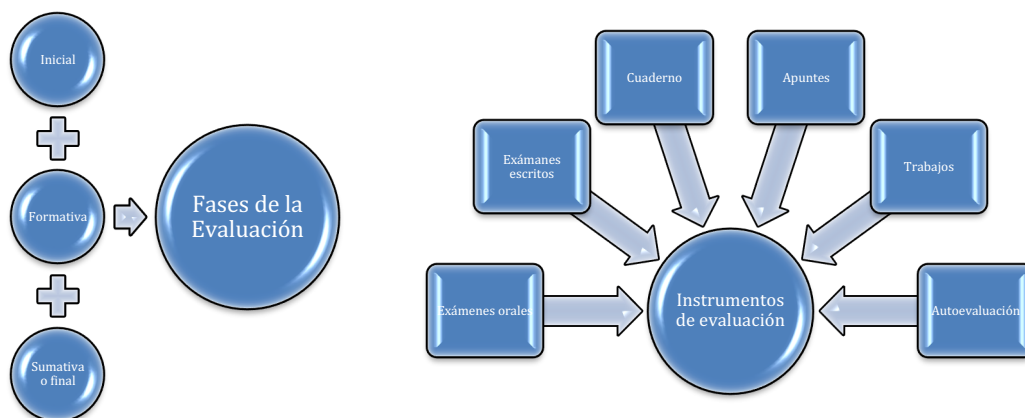


Figura 6. Metodología de la evaluación. Elaboración propia.

Esta misma noción es compartida por Quinquer (1997) que defiende el concepto de evaluación no solo ligado a la puesta de notas, sino también como parte del proceso de aprendizaje y formación. Ya en los inicios de siglo XXI, a las tradicionales evaluaciones inicial, formativa y sumativa, se le suma la posibilidad de evaluar otra serie de aptitudes como los conocimientos de los hechos reales, los procedimientos, las actitudes o los valores que el alumno ha ido adquiriendo a lo largo del curso.

Paralelamente, Quinquer realiza un estudio que afirma que los adolescentes perciben la metodología como una estrategia transmitida a través de las explicaciones, los apuntes o el libro de texto. De esta percepción, señala la profesora Quinquer, subyacen una serie de métodos que pueden sintetizarse en: métodos tradicionales, métodos por descubrimiento, métodos interactivos, métodos de aprendizaje individual, métodos expositivos o métodos de caso. Por su parte, Primitivo Sánchez Delgado (1992) destaca el predominio de la Historia sobre el resto de las materias, así como una preparación escasa del profesorado capacitada en el Certificado de Aptitud al Pedagógica con poca experiencia como alumnos y escasa formación continua. Sánchez Delgado señala que el profesorado ha de implementar en el alumno una motivación, que le explique la utilidad del área, que acuda a actividades prácticas o actividades por descubrimiento.

Para ello el profesorado tiene que conocer bien su materia y la pedagogía, así como los avances que se den en cada una de ellas, tiene que ser interdisciplinar, apasionado y saber trabajar en equipo a la vez que dialogante.

Aspectos metodológicos. Años 2000. La metodología durante las dos primeras décadas de los 2000 sigue formando uno de los soportes más importantes de la bibliografía, incluso hay obras dedicadas exclusivamente al tratamiento de esta. Si durante los años noventa la metodología supuso la introducción paulatina del método científico en la enseñanza de las Ciencias Sociales o la estimable valoración de la evaluación dentro del proceso de aprendizaje, en los años siguientes se profundizará en estos términos, así como la potenciación de trabajos con materiales, recursos, fuentes primarias y secundarias. También existirá una preocupación por la elaboración de la Unidad Didáctica como herramienta para el profesorado o la búsqueda de habilidades y estrategias para incentivar el espíritu crítico, moral, ético del alumno como futuro ciudadano. Miralles, Gómez, Sánchez y Prieto (2011) se referirán a la metodología como la organización de todos los factores que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje y que trabaje en aras de una óptima puesta en marcha del proceso. Con esta concepción clara, es importante para Miralles et al. (2011) distinguir entre “método” como conjunto de medios puestos en práctica para llegar a los resultados deseados; “estrategias” como la manera de organizar la función didáctica; “procedimiento” como conjunto de acciones orientadas a la consecución de la meta educativa y “técnicas” como conjunto de esquemas de intervención en el proceso de aprendizaje. Incluso aportan una serie de reflexiones sobre las buenas prácticas del docente tales como actividades de motivación, la llegada a un aprendizaje significativo partiendo de conocimientos previos, una interacción constante entre el profesor y el alumno, la preparación de actividades diversas y la utilización de distintos recursos y técnicas. Mendióroz (2013) confirma estos puntos anteriormente planteados e infiere la importancia de los aspectos didácticos y metodológicos en el docente y más aún en la persona que se prepara para ello.

Mendióroz apunta que el conocimiento didáctico se construye desde la práctica y que predomina el conocimiento dinámico, provisional e interdisciplinar. La DCCSS como ciencia en permanente construcción convierte al profesor en un agente activo de la función de la enseñanza. Por su parte, Santisteban y Pàges (2011) inciden en el interés que se comienza a levantar por la preparación de las clases como la forma expresa en la que el profesor aplica el currículo en el aula. Dependiendo del enfoque que se proponga y conforme a los modelos de aprendizaje, podemos encontrarnos formas propias del conductismo, del constructivismo o el constructivismo social. Sin embargo, Galindo (2016) advierte que para configurar un modelo hay que tener en cuenta una serie de cuestiones como, por ejemplo:



Figura 7. Cuestiones sobre la evaluación. Elaboración propia.

Es así como Hernández Cardona (2002b) incorpora distintos modelos y propuestas de trabajo en el aula de Ciencias Sociales en aras a conseguir los objetivos planteados en el currículo. Para ello propone tanto la alternativa de trabajo correspondiente como propuestas o actividades para llevarlo a cabo en pro de una mejor puesta en escena de la asignatura. De este modo, aparece el trabajo con la cartografía: planos, mapas... como caso práctico para el conocimiento del espacio geográfico. Igualmente, la importancia del método científico es otro de los elementos a tener en cuenta. Tanto la Geografía como la Historia son dos disciplinas

científicas que, si bien, no tienen ese carácter exacto que poseen otras, han de mostrarse como tales a los alumnos. Para ello no hay mejor forma que potenciando esta idea mediante el trabajo con diversas fuentes que aporten al alumnado una visión más completa de la disciplina en cuestión.

Con todo y con eso, a los trabajos de campo como visitas geográficas o a museos, se le unen toda una serie de fuentes que predisponen al conocimiento científico en el aula como, por ejemplo:

- Fuentes objetuales (herramientas, joyas, muebles, esculturas...)

- Fuentes iconográficas

- Fuentes orales y escritas

- Fuentes relacionadas con los medios de comunicación: Televisión, publicidad, documentales, películas, series, prensa e Internet

- Fuentes estadísticas y gráficas

Hernández Cardona (2002b) se hace eco de la posibilidad del trabajo con juegos de simulación o estrategia, así como proyectos y situaciones empáticas que impliquen a los alumnos en cuestiones que van más allá del puro academicismo. En esa línea Santisteban y Pàges (2011) proponen la búsqueda de estrategias, habilidades, destrezas o técnicas que el docente ha de encontrar para conseguir un aprendizaje significativo en el alumno. Es por ello por lo que se amplifica la trascendencia de la introducción del método científico o las TICS. José Luis de los Reyes (2011) incide en estos términos del aprendizaje significativo, y además añade en el caso de Educación Infantil el conocimiento de sí mismo por parte del alumno. Es por eso por lo que este aprendizaje o descubrimiento del yo del niño ha de realizarse alrededor de la vida cotidiana y la propia experiencia. De los Reyes propone el trabajo con objetos y

reliquias para la transmisión de ideas, recuerdos, sentimientos acompañados de la utilización de lugares habituales como la casa, la calle, el barrio, el colegio, la ciudad, el parque, etc. Este enfoque metodológico ligado a la propia personalidad del niño en el mundo que le rodea ha de complementarse, según Cuenca (2011) con la elaboración de un conocimiento sociocultural forjado en la unión, relación u ordenación de la experiencia del niño con el medio social. Para ello es importante establecer contacto con nociones políticas como la autoridad, la distinción de las clases sociales y el trabajo con actividades económicas como la moneda, las tiendas o las normas sociales.

Otro elemento importante y que siempre ha preocupado a la DCCSS ha sido la Evaluación. A las tradicionales evaluaciones inicial, formativa y sumativa, se le suma la posibilidad de evaluar otra serie de aptitudes como los conocimientos de los hechos reales, los procedimientos, las actitudes o los valores que el alumno ha ido adquiriendo a lo largo del curso. En estos últimos años han sido bastantes los trabajos dedicados a este aspecto, si bien el punto de reflexión se sucede en el Simposio de la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de Ciencias Sociales realizado en la ciudad de Murcia en 2011. En este Simposio, investigadores nacionales e internacionales se hacen eco del proceso de evaluación en diferentes direcciones, todas ellas con la intención de observar a posteriori el fruto de un proceso educativo depositado en vertientes heterogéneas. En este sentido, destaca la evaluación de la competencia emocional por Matarranz y Cascarejo, la del alumno extranjero en un aula ordinaria por Deusdad, la evaluación en la formación del profesorado por González Valencia, el pensamiento crítico del alumnado por González, Pàges y Santisteban, la evaluación desde un punto de vista político y educativo por Martín González o la evaluación como mejora de la práctica de la enseñanza por Merchán Iglesias.

La metodología para Galindo Morales (2016) debe buscar una simbiosis entre varios ejes como son la socialización, la motivación, la participación, la diversidad, la funcionalidad, la

globalización y la significatividad. De todo ello pueden obtenerse distintos itinerarios y metodologías como la cooperativa, la expositiva, la que se encuentra ligada a la resolución de problemas, estudios de caso o simulaciones didácticas.

El tiempo y el espacio. Años 80 y anteriores. La bibliografía de la DCCSS mantiene un permanente foco sobre una cuestión que de manera inherente se encuentra en la esencia de las Ciencias Sociales. Ya desde antes de los años ochenta, el eje espacio-tiempo resultaba determinante en el momento en el que se intenta plasmar ante los alumnos nociones correspondientes a la Historia y la Geografía, todo ello dentro de un marco educativo en el que estas dos materias predominan sobre el resto. La dificultad deviene de cómo manejar el tiempo y el espacio dependiendo de la temática, el curso, la edad del alumno, su madurez intelectual, los materiales de los que se disponen o las metodologías llevadas a cabo. En los años sesenta resulta curioso encontrarse con algunas ideas que funcionaban casi como un dogma y que años más tarde la DCCSS ha ido puliendo. Por ejemplo, el uso de una cronología cerrada, forjada en Eras o Edades Históricas con fecha de comienzo y de final cerrado. Este uso cronológico en muchas ocasiones resulta complejo para la comprensión del fenómeno histórico por parte de los alumnos. Es conveniente apuntar que en esta etapa se tiene conciencia de la ligazón existente entre la Geografía y la Historia, Aldana (1967), si bien no se traslada este hecho a una relación interdisciplinar con otras materias que son complementarias para el conjunto de las Ciencias Sociales. El cambio en este aspecto se empieza a dar durante la década de los ochenta. Carretero et al. (1989) sostienen que, en cuestiones psicopedagógicas, existe una preocupación sistemática por la comprensión del tiempo histórico desde tres perspectivas distintas. Por un lado, la importancia de las nociones temporales para la Historia y su comprensión, por otro la arquitectura cognitiva del alumno dependiente de la edad del mismo y finalmente el interés que despierta entre el docente la metodología a seguir para la comprensión del alumnado del tiempo histórico.

La Historia aparece con un marcado carácter causal y explicativo en la que los alumnos deben establecer nexos con la información recibida para elaborar un diálogo histórico. La Historia es el resultado de un proceso en constante elaboración dentro de una visión no absoluta del discurso. Es por ello, que se toma la Historia como un aspecto para la interpretación de la realidad humana y salen a la luz movimientos y métodos renovadores a partir de los setenta en búsqueda de un pensamiento crítico capaz de opinar, decidir y construir sus propios conocimientos. A nivel científico, es trascendental la conceptualización de la Historia como ciencia creada a posteriori.

El tiempo y el espacio. Años 90. La última década del denominado por Hobsbawm (1995) siglo corto, mantiene ese interés por la construcción de las Ciencias Sociales en base a las coordenadas espacio-temporales. Frieria (1995) al igual que en los ochenta, indica que el tiempo y el espacio es imprescindible para la enseñanza y aprendizaje de la Historia. Ambas concepciones aparecen íntimamente reflejadas en las dos disciplinas que son a su vez los pilares de las Ciencias Sociales. Estas son la Geografía y la Historia. La primera de ellas, atendiendo al concepto espacial y la segunda al concepto de temporalidad. Así mismo, indica el autor, se empieza a introducir distintas perspectivas sobre la DCCSS en educación como la idea de patria, la idea de causalidad o la empatía en la que se realiza el acercamiento a la época. A finales de los noventa, Cristófol Trepata y Pilar Comes (1998) publica una obra sobre el tiempo y el espacio en Ciencias Sociales muy relevante, que muestra la sustancialidad de estos dos elementos dentro del engranaje de la enseñanza y aprendizaje de las propias Ciencias Sociales. Trepata y Comes (1998) asume que el interés mostrado por la DCCSS en la enseñanza y aprendizaje de las cuestiones temporales y espaciales parece intrínseco a su propia condición. Las cuestiones sobre el tiempo y el espacio son objeto de estudio y no son pocas las referencias que se realizan a estas cuestiones: Hernández Cardona (2002b), García Ruiz (2013), Frieria (1995), Carretero et al. (1989) etc. Sin embargo, es seguramente a partir del ocaso de los años

noventa cuando este capítulo de la DCCSS cobra mayor protagonismo. Al hilo de esto, la obra de Trepát y Comes (1998) muestra la preocupación por el tiempo y el espacio, tanto a niveles de fundamentación teórica como su enseñanza y aprendizaje. También la metodología empleada o las distintas actividades y ejemplos que ayudan a su identificación y su posterior comprensión son objeto de análisis. Es evidente que ambas cuestiones aún, siendo complementarias, representan universos paralelos y necesitan de una reflexión conjunta cada una de ellas. En este caso, el tiempo aparece como un concepto fruto de la existencia empírico-racional, en la que la experiencia del individuo le aporta los cambios o movimientos necesarios para percibir la conceptualización temporal. Tras las distintas concepciones que a lo largo de la historia han existido, con características divergentes, el sentido del tiempo en la actualidad al contrario que en la tradición judeocristiana no tiene un horizonte definitivo, sino más bien al contrario en el que el futuro se presenta incierto y lleno de alternativas y posibilidades. Aunque el tiempo es el predominante en las Ciencias Sociales debido en buena parte por el influjo positivista, el tiempo histórico también se ha observado desde prismas diversos. Sirva como ejemplo el tiempo braudeliano, “la triple visión del tiempo histórico: episódico o de corta duración, coyuntural y estructural o de larga duración”.

En cuanto a la enseñanza y aprendizaje del tiempo, este aparece como programador y estructurador del conocimiento histórico. Las distintas escalas cognitivas deparan en una enseñanza estructurada conforme a las posibilidades de aprendizaje que ofrece el alumno, yendo de lo más cercano a temporalidades más abstractas o alejadas de la realidad tangible.

Por su parte, el espacio aparece como el lugar geográfico o ámbito donde suceden y se desarrollan actividades humanas. Dentro de las concepciones espaciales se pueden destacar dos. La concepción espacio-geométrica de Piaget y la concepción social y cultural de Moles. La forma de trabajar el espacio depende igualmente del nivel cognitivo del alumno. Al hilo de este trabajo, Aisenberg y Alderogui (1998) coinciden en la problemática entre lo cercano y lo

lejano como estandartes de niveles de dificultad. Lo lejano plantea diversas dificultades dada la complejidad de temas para abordar desde los niños: familia, casa, escuela, barrio, pueblo, ciudad. Todo esto implica un alto índice de dificultad.

Lo fundamental es crear un marco de limitaciones para que el niño se sitúe y tenga unas reglas marcadas que le deparen una mejor comprensión. De ahí que los juegos y las narraciones tengan especial éxito. Es en este marco desde donde hay que presentarle lo cercano. En los primeros años se trata de presentar una casuística que pueda ser adaptada en contextos y espacios más amplios y profundos. Los contenidos son importantes, pero lo es más, su contexto, sus líneas de marcaje y las limitaciones para que el alumno comprenda mejor el proceso. Por todo ello, Aisenberg y Alderogui (1998) afirman que la ciudad tiene mucha fuerza educadora por el carácter social, de convivencia, de intercambio. Es a su vez un foco de multidisciplinaredad y aporta a la escuela un plus como realidad viva para el alumno. Este concepto multidisciplinar del espacio es validado igualmente por Benejam y Pàges (1997) que además indican que la cronología es el índice temporal del tiempo histórico. Los hechos históricos y la temporalidad son reconstrucciones realizadas por los historiadores. La dificultad deriva en la definición de tiempo histórico, las variables que se priorizan y cómo enseñar a los alumnos a tener una conciencia de temporalidad.

Benejam y Pàges proponen la adecuación y enseñanza del tiempo histórico desde un punto de vista social. El alumno como hace el historiador ha de establecer relaciones entre el pasado y el presente para llegar a una comprensión más eficaz.

Interrelación entre tiempo vivido y tiempo pasado. Para ello hay que considerar el pasado, presente y futuro como una visión dimensional y relacionada, así como los cambios y permanencias de los procesos históricos y su duración (tiempo corto, medio y largo). Todo desembocaría en un dominio de la cronología.

El tiempo y el espacio. Años 2000. Dentro de este bloque sobre el concepto de espacio y tiempo se perfila una visión más detallada del asunto, que aporta novedades metodológicas que van de la mano de aspectos psicopedagógicos, que son a su vez imprescindibles. Hernández Cardona (2002b) resalta que la cuestión del espacio y el tiempo, como se ha apuntado en las décadas de los ochenta y noventa, representa una cuestión relevante en la disciplina de las Ciencias Sociales. Como no puede ser de otra forma, en la actualidad también son elementos que no se pueden dejar de lado y hay que contemplar. La concepción del espacio ha de tener presente las tres etapas correspondientes a las investigaciones de Piaget, coincidiendo en este proceso con Sebastiá (2012). Igualmente pasa con la temporalidad. Según el autor, a medida que el niño va creciendo en niveles cognitivos empieza a controlar temporalidades nuevas que van más allá de la realidad tangible. De modo que pasa de enfocar este elemento desde el tiempo vivido o personal a un tiempo físico mensurable, para finalizar en un tiempo social correspondiente al tiempo histórico. Más aún, paralelamente al tratamiento del espacio y del tiempo, se hace referencia a otros aspectos que conviene nombrar. Son los casos de la cronología tratada en los años anteriores, pero que debido a la visión cultural de la misma se hace difícil su tratamiento; la causalidad como forma de entender el proceso, sobre todo histórico y las nociones sociales que las Ciencias Sociales deben de trabajar y aportar al individuo. Éstas últimas se reflejan en el conocimiento psicológico del otro, el conocimiento moral y social, así como el conocimiento de los sistemas de relaciones sociales e institucionales. Por lo tanto, para afianzar las bases de la DCCSS se ha de atender a una serie de factores que se pueden sintetizar en:



Figura 8. Factores de atención en la Didáctica de las Ciencias Sociales. Elaboración propia

Rivero y Gil (2011) en lo que al espacio se refiere, reivindica que el niño debe tomar durante la Educación Infantil conciencia de aspectos como: el espacio ocupado por su cuerpo, la orientación, la lateralidad, la profundidad, la anterioridad, las posiciones relativas de los objetos, etc. Vigotsky (1962) afirma que el proceso de socialización del niño es clave para su desarrollo espacial. La comprensión del espacio según Piaget (1947) se consigue mediante un punto de vista egocéntrico del niño y se divide en tres etapas:

1. Espacio vivido: Hasta los 6 años
2. Espacio percibido: 6-9 años
3. Espacio concebido o de abstracción de 9-12 años

En esta misma línea Trepal (2011) realiza un seguimiento de la cuestión de la temporalidad y al igual que Rivero y Gil (2011) se fija en Piaget para definir el tiempo y su aprendizaje en los niños:

1. Tiempo vivido: Experiencias personales
2. Tiempo percibido: Experiencias externas, duraciones, representaciones, etc.
3. Tiempo concebido: Experiencias mentales autónomas.

Esta tendencia de la secuenciación de los contenidos espaciales y temporales conforme a la significación cognitiva de los alumnos es apoyada también por Mendióroz (2013), que además añade que el tiempo histórico se ha de trabajar en contexto con el concepto de Historia y el método de investigación histórica: Análisis-sintético. Galindo (2016) da un paso más y se cuestiona ¿qué integra el tiempo histórico? Ante este abismo conceptual, el autor subraya que existen varios aspectos que conforman el tiempo histórico. Estos son los siguientes:

1. La cronología: Sirve para orientarse en el propio presente y relacionar los hechos entre sí.
2. Las duraciones: El tiempo que dura un fenómeno histórico no es generalizable y no siempre existen los mismos ritmos en todas las sociedades.
3. La periodización: Es necesario distribuir por etapas el conocimiento histórico.
4. La causalidad: ¿Por qué suceden las cosas?
5. El cambio histórico: Rupturas o evoluciones de la historia.

Con todo y con ello, la cuestión del tiempo histórico sigue manteniéndose candente aún en nuestros días e indefectiblemente a la disciplina de la Didáctica, que seguirá siendo un punto de llegada y de desencuentros para la investigación.

2.3. Nuevas Temáticas en la Didáctica de las Ciencias Sociales

Los nuevos horizontes que se han ido tejiendo con la consolidación del área ha dispuesto el surgimiento de cuestiones paralelas que interesan o complementan a la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales. Entre las nuevas aportaciones de la bibliografía e investigación toman protagonismo algunas de ellas que, en definitiva, ampliarán y mejorarán las expectativas para el devenir de la disciplina. De todas ellas podemos destacar el tratamiento del patrimonio

cultural, las obras dedicadas a metodología, innovación e investigación, aquellas que ponen su foco en las TICS o la Historia del Arte, aquellas que muestran las dificultades del proceso de enseñanza, las dedicadas a la problemática identitaria y territorial o las que tratan la educación en valores.

Una de las disciplinas que se han mantenido en un segundo plano dentro de las Ciencias Sociales ha sido la Historia del Arte, que hasta el Bachillerato especializado de la LOGSE no ha disfrutado de una asignatura propia. En este sentido, Barreiro (1992) destaca que el objetivo de la Historia del Arte es que los alumnos sean capaces de visualizar a través del arte las características de la sociedad que representa a través de un aprendizaje significativo. De nada sirve aprenderse los cuadros de memoria. Para construir una Historia del Arte integral hay que mantener una metodología basada en: clases expositivas, clases prácticas y actividades complementarias. Sebastián (2012) se refiere a la Historia del Arte como la disciplina que se muestra como una contribución a la formación estética del alumno en la que la educación visual y la ligazón de ésta con el resto de CCSS se mantiene de forma inexorable. Por su parte, Roldán Montes (2016) apunta que la concepción artística es intimidatoria pero fundamental para el desarrollo emocional del alumno. El arte es una creación del hombre. Hay que aprender a valorar, identificar, respetar y apreciar una obra según su técnica, composición, personalidad, autoría, causalidad, etc. Todo ello ayuda al alumno a valorar la obra de arte en su contexto y a otorgar la importancia que tiene tanto como elemento estético y artístico como educativo. Ligado a esta cuestión, no solo las obras de arte de tipo mueble resultan interesantes en su aportación a la DCCSS. También las obras inmuebles o los elementos patrimoniales han favorecido a complementar nuestra disciplina. Según Hernández Ríos (2016) el patrimonio es un recurso didáctico y social de las Ciencias Sociales. Este patrimonio queda dividido según la UNESCO en:

1. Cultural: monumentos, conjuntos arquitectónicos, lugares, etc.

2. Natural: monumentos naturales, formaciones geológicas, lugares naturales, etc.

Además, Hernández Ríos apunta que el auge del patrimonio histórico-artístico en España aumentó desde la caída del franquismo en 1975 al amparo de la Constitución de 1978. Este patrimonio es tanto de bienes inmateriales como materiales. Además, existen ciertos patrimonios especiales como el arqueológico, el industrial, el subacuático, el etnológico o el documental, que son una forma tangible de enseñar y aprender Ciencias Sociales. Todo a través de una difusión educativa que trabaje monumentos, museos, centros de arte e interpretación, bibliotecas o conjuntos urbanos.

Ciertamente la DCCSS ha ido aportando nuevas metodologías y distintas dinámicas para complementar el proceso enseñanza aprendizaje dentro del aula. Valga por caso, por ejemplo, el planteamiento que Prats y Santacana (2011) aportan con respecto a la actividad arqueológica. Para estos autores la arqueología ofrece un gran abanico de oportunidades para el conocimiento de la Historia fuera del aula, pero quizás no esté potenciado lo suficiente. “El yacimiento, sea cual fuere, es un conjunto de restos fragmentados de una realidad que ya no existe [...] Por lo tanto la visita a un yacimiento arqueológico se justifica cuando se ha trabajado en clase un periodo del pasado.” (Prats y Santacana, 2011, p. 46). Del mismo modo, ambos autores proponen una didáctica de los monumentos históricos, así como de la arquitectura. Para ello el profesorado tiene que tener unas nociones previas y haber trabajado el monumento en clase con ejemplos o prototipos con los que se puede comparar un monumento determinado. En el caso de la utilización de la arquitectura como fuente para el conocimiento histórico, Prats y Santacana (2011) hacen referencia a la comprensión a través de las estructuras de edificaciones de las condiciones de vida de la gente, el contexto físico en el que vivían o la distribución del espacio doméstico. Esta propuesta está muy ligada a la línea historiográfica marcada por Annales que trabaja la Historia de la vida cotidiana o la Microhistoria. Pereiro, Prado y Takenaka (2008) reflexionan sobre el origen del patrimonio como elemento educacional e

interpretativo de la historia. Plantean que a pesar de ser los países nórdicos los primeros artífices de esta línea integradora, no es hasta el periodo de entreguerras y después de la II Guerra Mundial cuando se produce ese impulso fundamental de la mano de los países anglosajones con EE. UU. a la cabeza. Hernández Cardona (2002b) coincide a su vez en la importancia del patrimonio como parte activa de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, y señala que el punto de inflexión en cuanto a patrimonio o museología como ámbito activo, tuvo lugar con la reconstrucción de la antigua ciudad de Williamsburg en Virginia. En esta misma línea, Gutiérrez (2004) estima que la enseñanza del patrimonio ha de concebirse desde abajo, es decir, los profesores tienen que estar preparados para llevar a cabo una clase tanto en el aula como en contacto directo con el elemento patrimonial. Es por ello por lo que propone una metodología que hunda sus raíces en las clases del grado correspondiente para impregnar a los futuros docentes de ese espíritu.

Con todo, la interpretación del patrimonio es la piedra de toque para el posterior paso en el proceso de aprendizaje de la Historia a través de elementos tangibles. Así, la interpretación es “[...] el arte de revelar a otros los significados del patrimonio cultural, una tarea compleja y siempre incompleta [...]” (Pereiro et al, 2008, p. 14). Un escalón más arriba coloca Pastor Blázquez (2013) al entablar relación entre el patrimonio, la Historia y la Geografía como un todo interdisciplinar que se complementan en post de una comprensión más exacta del fenómeno histórico. En este punto la ciudad como conjunto urbano social e histórico representa una opción educativa ligada a esta propuesta anteriormente señalada. Bovet (2001) incide precisamente en estas posibilidades que nos muestra la ciudad como objeto histórico, en el que la actividad educativa cobra un valor fundamental para el conocimiento de nuestro pasado y la concepción actual de la sociedad urbana. Ligado a este planteamiento, Prats (1996) señala el empuje didáctico que la historia local supone para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Aunque no es sino a partir del último tramo del siglo XX cuando han nacido proyectos

destinados a la historia local, es indudable el poder de atracción que tiene la posibilidad de observar y aprender del entorno vivo de nuestro más cercano territorio. Incidiendo en esta cuestión, es necesario afirmar la utilización de este patrimonio y las actividades en los museos como complemento extraescolar para la formación integral de los alumnos. Al igual que en los casos anteriores, las visitas a los museos requieren de una formación previa en el aula que sostenga una preparación para enfrentarse con el objeto de estudio o de análisis, en este caso, el método hipotético deductivo resulta crucial. Se ha de realizar una hipótesis anterior a la visita e ir trabajando con ella al compás de la actividad visual que se realiza fuera del aula. En el caso de los museos, Prats y Santacana (2011) recomiendan una serie de pautas que quedan sintetizadas de la siguiente manera:

1. Elegir el tema que se quiere trabajar en función del tipo de museo.
2. Buscar conjuntamente con el alumnado la información básica sobre el tema objeto de estudio.
3. Una vez obtenida la información, formular las preguntas o hipótesis para poder cotejarlas y trabajar con ellas en el museo.

El patrimonio y su tratamiento como fuente y recurso para la Didáctica de la Historia es un tema que se ha tratado desde diferentes perspectivas. López Arroyo (2013), destaca que el patrimonio del entorno cercano es una herramienta muy valiosa y en la mayoría de las ocasiones poco valorada, que puede aportar al alumno dentro de un desarrollo autónomo un aprendizaje funcional y duradero. Fontal (2007) realiza una aproximación a la sensibilización del patrimonio entre los estudiantes de secundaria de Gijón a través del diseño de una unidad didáctica dedicada a potenciar el valor patrimonial desde un ámbito cercano. Caso similar es el de González Mofort (2008) la cual destaca que “[...] la existencia de una gran diversidad de elementos patrimoniales en el medio próximo de cualquier alumno y la atracción e interés que

puede generar para motivar a los alumnos puede hacer que éstos se interesen por el aprendizaje del pasado [...]” (p. 33).

Otras de las cuestiones que se ha trabajado y que cabe realizar una mención especial, son las dificultades en el aprendizaje de las Ciencias Sociales como una cuestión didáctica. Según Licerias (1997) nos encontramos con un grupo heterogéneo de alumnos dentro de los umbrales de capacidad intelectual, auditiva y visual que por algún motivo no consiguen alcanzar los objetivos de aprendizaje cotidianos.

Dentro de estas dificultades, existen diversos tipos ya que pueden ser permanentes, transitorias, de corta duración, de larga duración, progresivas o regresivas. Lo que parece evidente es que las dificultades suelen ser multicausales y de carácter personal, que llevan de manera implícita una consecuencia evidente, el fracaso escolar.

Factores de dificultad según Licerias (1997):

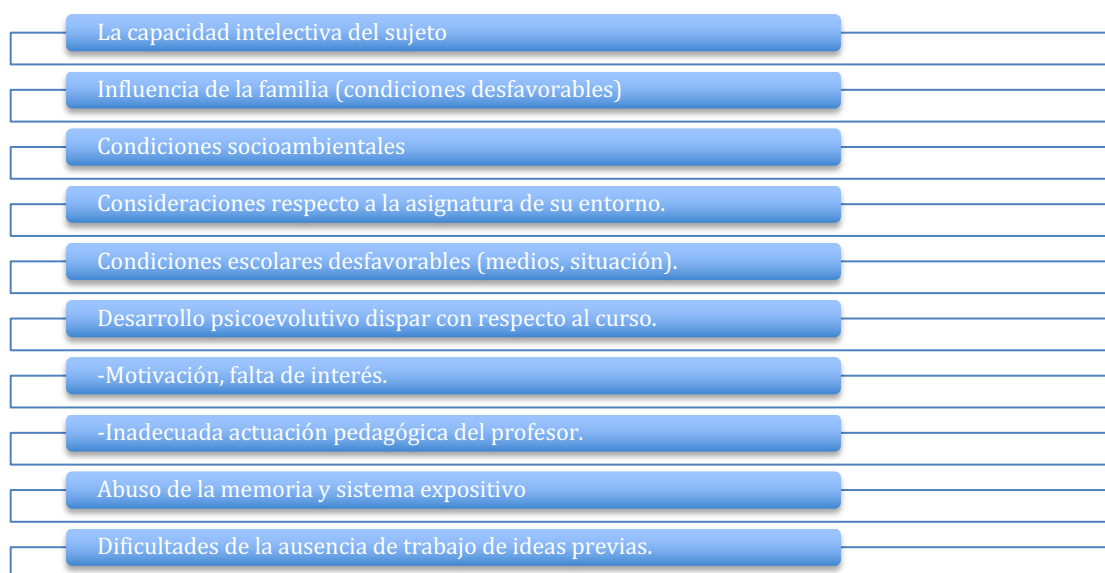


Figura 9. Factores de dificultad. Elaboración propia.

En el aprendizaje de la Historia las dificultades son más específicas y ligadas fundamentalmente a la espacialidad y la temporalidad:



Figura 10. Dificultades en el aprendizaje de la Historia.

La superación de estas dificultades no siempre se lleva a cabo con éxito lo que supone que un porcentaje de alumnos no supere la asignatura. En cualquier caso, la ayuda tanto de profesionales educativos como el ambiente social y familiar resultan determinantes para paliar estos desagrazos que en muchas ocasiones se convierten en auténticos fracasos escolares.

En estos últimos años ha surgido con bastante entusiasmo la exaltación de las cualidades democráticas y ciudadanas que debe impregnar la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales. García Ruiz (2013) pone de manifiesto una puesta en marcha en las aulas de Educación Primaria y Secundaria de un pensamiento marcado por el carácter de actualidad y eficiencia de las Ciencias Sociales. García Ruiz (2013) introduce aspectos como la creación de una concepción del ciudadano, el desarrollo sostenible, el cuidado del medio ambiente y la igualdad social y democrática del ciudadano. Estas ideas fundamentales en su texto se configuran a través de una serie de capítulos que se sintetizan en estas líneas. Ya en 2007, Pàges afirma que la enseñanza de las Ciencias Sociales y más concretamente de la Historia ha resultado determinante para el poder político y que de forma paralela apoyaba la educación en

unos valores y principios que predominaban en el Estado en un momento concreto. Así mismo, Pàges señala que esta búsqueda de la identidad ciudadana a través de la educación viene precedida por una falta de interés por parte de los jóvenes de los aspectos democráticos fundamentales. Mata et al. (2007) contemplan este hecho del mismo modo, aunque añadiendo, en su caso, un componente de tipo político e identitario como es el caso vasco que en ocasiones supone una subcultura sumergida dentro de la propia realidad social. En esta trayectoria, Luna Rodrigo (2007) incide en la sustancialidad que la educación tiene para la cohesión social y ciudadana e intenta cotejarlo con países como Francia e Inglaterra.

Por una parte, las Ciencias Sociales, cuyo protagonismo lo sigue teniendo la Geografía y la Historia se ven acompañadas de otras disciplinas como el Derecho, la Economía, la Historia del Arte o la Filosofía para dar respuestas a los problemas que en la actualidad existen en nuestra sociedad, sea de carácter puramente social o bien medioambientales. En este contexto, aparece el concepto de globalización ligado a la empatía con otras civilizaciones, siendo capaces cada una de ellas de conservar su patrimonio para el futuro venidero. Esta conservación del patrimonio en el más amplio espectro viene derivada de una formación integral del alumno. Es quizás por esta razón por la que el autor otorga mayor importancia a cuestiones como el paisaje y la conservación del medio ambiente, la población y sus asentamientos, los núcleos de concentración, los recursos o actividades económicas que dinamitan la economía mundial. Para todo ello, señala que se ha de impregnar en el alumno una conciencia de moralidad y ética que soporte positivamente lo ocurrido en el pasado para mejorar el presente y construir un futuro propicio para las siguientes generaciones. En ese afán por el conocimiento del pasado, destaca la importancia de la escuela de Annales dentro de la concepción de Historia Total actual, en la que el tiempo aparece distribuido de forma braudelina en tiempo corto, tiempo medio y tiempo largo. Ya en 2001, Estepa, Frieria y Piñeiro asumen que la educación es un acto social y nos educamos para vivir en sociedad y no en solitario. Este concepto de totalidad formativa y

conocedora de las distintas opciones a elegir es el primer paso para la convergencia del respeto mutuo y la empatía social con el otro. En Santisteban y Pagés (2011) aparece una visión de la DCCSS que se acerca a concepciones políticas y sociales propias de los Estados democráticos de occidente. Para los autores, la finalidad de la enseñanza estriba en una orientación educativa de tipo democrática. Es decir, la instrucción es importante, pero lo es más la capacidad de construir en el alumno un pensamiento social y una capacidad para actuar autónomamente y de forma responsable. Sin embargo, los problemas a los que se enfrenta la enseñanza y aprendizaje de acuerdo con la sociedad hacen que no sea tan fácil este objetivo prioritario y cimentado sobre los valores morales de la sociedad. Los principales puntos problemáticos a los que se refieren los autores son la religión, la creación de una identidad de tipo nacional o las presiones institucionales que en ocasiones dificultan el trabajo y la buena labor del profesorado. Igualmente destacan que el objetivo final que el profesor vocacional se tiene que plantear en la actualidad es la formación de un pensamiento social, crítico y creativo en el alumno y que este sea capaz de interpretar las fuentes, dar valor a la información, sintetizarla, y tener un conocimiento y una reflexión racional y causal de los hechos que le acontezcan en su futuro. Se aprecia entonces como los valores democráticos irrumpen con gran protagonismo en la Educación en la que las capacidades afectivas, sociales y morales se superponen a los conocimientos teóricos. Se trata, por tanto, de enseñar a ejercer la ciudadanía, a respetar a los demás, a cumplir con las responsabilidades y comprometerse para mejorar el mundo.

Recientemente, Palma (2016) apuntaba que la Educación en valores va ligada a la concepción universal del mundo que nace tras la II Guerra Mundial y en España tras 1975. Si bien es en 1990 con la LOGSE cuando se abre con fuerza en el ámbito educativo, según Palma, los valores se clasifican como humanos (vinculados con alguna dimensión de la persona) o doblemente humanos (alejados del mundo animal). En todo caso, las CCSS tienen que educar en valores para transmitir el saber ser, sentir, así como el sentido de la realidad individual y

colectiva de la sociedad. Valores tales como la solidaridad, la tolerancia, el diálogo o la igualdad. Toda esta concepción e interés en la temática por parte de los profesionales investigadores dedicados a la DCCSS quedó plasmado en el Simposio que tuvo lugar en Sevilla en el año 2012 donde la educación para la ciudadanía fue la columna vertebradora. El Simposio cuyo título rezaba, *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, muestra desde un prisma poliédrico la idea común de la comunidad investigadora, basada fundamentalmente en:

- La potenciación de los conceptos de democracia entre los jóvenes.
- Educación para la participación ciudadana y democrática en la sociedad.
- La necesidad del aprendizaje de las Ciencias Sociales para la formación de una sociedad basada en el respeto democrático.
- Valorar el futuro como concepto ligado a las Ciencias Sociales.

Otro de los aspectos que la bibliografía ha trabajado durante los últimos años han sido los dedicados a la investigación y a la innovación. Las temáticas de los trabajos de investigación son variadas y Sebastía (2012) señala tres grandes bloques sobre los que gira. Estos son: el currículo, qué enseñar y cómo enseñar.

Para reforzar la posición de la investigación educativa, el autor indica que los fundamentos de una investigación derivan en la consecución de un trabajo científico y por lo tanto capaz de aplicar el método científico. Para ello al menos tiene que concretarse algunos pasos básicos: la observación, la problemática, la hipótesis, la demostración de la hipótesis y la validación y verificación de la misma. Así mismo, la innovación aparece como la introducción de elementos novedosos dentro de la enseñanza aprendizaje por medio de la acción docente en aras a buscar soluciones de mejora dentro del aula. A Sebastía (2012) le preocupa la causalidad y el tiempo

histórico dentro del aprendizaje de las Ciencias Sociales y destaca que las investigaciones que en los últimos tiempos están en boga se resumen en: investigaciones en la metodología, investigaciones sobre los libros de texto, investigaciones sobre los TICS e investigación en didáctica del Patrimonio. También es conveniente añadir a este núcleo de investigaciones los referidos a los medios de comunicación y su injerencia en las Ciencias Sociales, así como los aspectos dedicados al curriculum y las competencias.

En cuestiones de identidad y territorialidad, estas son objeto de debate a distintos niveles dentro del mundo globalizado en el que vivimos. Estepa et al. (2001) afirman que en la educación y enseñanza de las Ciencias Sociales emite un fiel reflejo de lo que sucede en otros ambientes de la sociedad. Partiendo del punto inicial, la idea de identidad discurre en un diálogo de pertenencia a un grupo (familia, barrio, amigos) que se amplifica en lo local, lo nacional o lo supranacional. En este sentido, esta pertenencia a algún ente o por el contrario la no pertenencia a otro se sucede en distintas cuestiones básicas que crean una personalidad y una presencia del yo propio en el universo que rodea al individuo.

En temas políticos que son los que nos diseñan la definición de Estado, viene determinada por una subdivisión geopolítica del mundo en la que se comparten una serie de instituciones, leyes, sistemas de gobierno y de justicia, etc. Por el contrario, la nación es un ente más complejo ya que intervienen factores de tipo emocional, personal, lingüístico, históricos, costumbristas o incluso de oposición hacia otros.

En el caso español, García Estrada y Cascarejo (2001) afirman que el centralismo educativo en el que se forja el sistema ha derivado en una desarticulación del propio sistema, debido al surgimiento de otros centralismos menores como el vasco o el catalán y, por tanto, la organización autónoma actual tiene un telón de fondo eminentemente político con diferenciaciones geográficas y lingüísticas evidentes. Esta policulturalidad dentro de un

territorio deriva en dos extremos muy diversos según Domínguez y Cuenca (2001): nutrirse y complementarse o el rechazo del otro. Por otro lado, la Historia es para González Marzo (2001) y López Facal (2001) un instrumento para la solidez de un Estado nacional. La manera de mostrar esa identidad desde la educación puede incentivar el arraigo nacional o local, o simplemente cumplir una misión identitaria, que en el caso español deriva en algunos casos en nacionalismos o regionalismos más acentuados. Esta impregnación identitaria no se realiza exclusivamente en el aula como indica Molero et al. (2007), sino que también como apunta Cuenca, Estepa y Martín (2007) se trabaja desde un aspecto museístico. El caso andaluz trabajado por los autores nombrados no es el único que responde a estos parámetros. También han tenido gran repercusión centros en otras regiones como el Museo Zumalakarregui en Guipúzcoa como centro de enseñanza bélica y local (Ugarteburu, 2007). En el caso francés, Tituaux-Guillon (2001), afirma que los adolescentes franceses sienten más apego por los territorios geográficamente más cercanos (Europa hermana) que aquellos más alejados, aunque son conscientes de que comparten muchos aspectos comunes. A fin de cuentas, la educación y la territorialidad siempre se han mantenido ligadas, bien con un carácter político o bien desde un punto de vista cultural. En el caso español las características que presenta esta relación son complejas por diversos motivos entre los que destacan los históricos y los políticos.

Por otro lado, uno de los temas que en la actualidad también ha sido fruto de diversos trabajos versa sobre la preparación que los profesores de Ciencias Sociales tienen o deben de tener ante una realidad cambiante como la que nos encontramos. Ana Mendióroz (2013) contempla como a través de la creación de un Espacio Europeo en los Estudios Superiores (EEES) a partir de 2009-2010, se implanta el EEES a través del Grado de Maestro y el MESOB para impartir clases en Secundaria y Bachillerato con el objetivo de formar integralmente a los futuros profesionales a través de un modelo enseñanza/aprendizaje.

A partir de ese instante, el papel del profesor se convierte en guía, facilitador y orientador de los medios cambiantes para el desarrollo del estudiante. La DCCSS tiene como objetivo en el Grado el desarrollo de competencias para dirigir procesos de enseñanza y aprendizaje relacionados con el conocimiento del medio natural, social y cultural. Para ello, según Mendióroz (2013) se trabajan las aportaciones científicas, aspectos psicopedagógicos y aspectos didácticos, así como las reflexiones críticas del docente. En 2007, Liliana Isabel Bravo asume que además de todos estos conceptos es necesario que los futuros profesores adquieran conocimientos sobre cómo enseñar los aspectos democráticos en aras a una contribución social educativa. Esta experiencia en la formación de docentes también es cotejada por Merino, Sánchez y Morales (2007) y García, Moreno y Jiménez (2007) para el caso específico de centros de menores.

En los últimos años las Ciencias Sociales han visto variado su principal instrumento de trabajo en el aula. Hasta hace no mucho tiempo el único soporte con el que el profesor contaba era el libro de texto, si bien, aunque sigue siendo el más utilizado por los docentes a la hora de elaborar su programación de aula, es preciso afirmar que las nuevas tecnologías han abierto nuevos frentes para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Rivero (2011) afirma que: “Las administraciones educativas han realizado un gran esfuerzo para ir dotando a los centros de una infraestructura adecuada. La instalación de pizarras digitales y la utilización de tablets PC o de netbooks como herramienta escolar permiten normalizar el empleo de los recursos digitales” (p. 185).

Esta primera fase es lógicamente la piedra de toque para el establecimiento de una metodología educativa apoyada y complementada en las nuevas tecnologías. Es así como a partir de esta implicación por parte de los centros, en mayor o menor grado, ha contribuido a una serie de opciones tanto para el profesional docente como para el alumnado de las que hasta entonces no disponía. Domingo Coscollola y Pere Marques (2013) aseguran que “Actualmente,

las TIC pueden proporcionar y/o están proporcionando un nuevo entorno de enseñanza y aprendizaje para el alumnado y profesorado, facilitando nuevos entornos y escenarios de formación con unas características significativas” (p. 116). El profesorado debe entender que las nuevas generaciones han nacido bajo el colchón de una realidad diferente en la que Internet es un importante atractivo. Rico (2004) señala que el valor de la motivación no puede dejarse a un lado en cuestiones como el trabajo con el patrimonio, ya que la desconexión entre los individuos y éste es tal, que Internet puede ser útil para el acercamiento y la conexión con los alumnos. Un ejemplo de todo ello es el lanzamiento por parte de las editoriales de libros digitales con carácter multimedia e interactivo. En este caso, un libro digital aporta una serie de ventajas respecto a un libro de texto en formato de papel, sumándole el atractivo de su uso y transporte asequible. Sin embargo, Rivero (2011) advierte que hemos de exigir “los habituales criterios de calidad en los que nos basamos para seleccionar un libro de texto en papel” (p. 187).

Aunque los libros digitales han sido uno de los mejores exponentes de esta nueva era tecnológica, no ha sido el único material didáctico con el que el docente puede trabajar en el aula. También han surgido distintos espacios donde los alumnos pueden interactuar y aprender a través del manejo de las nuevas tecnologías. Es el caso por ejemplo de blogs donde compartir experiencias, opiniones y trabajos, realizando de este modo, un trabajo cooperativo y de mutuo enriquecimiento. Algo más individualizado resultan los videojuegos y webquest relacionados con las Ciencias Sociales. Los juegos, como indica Rivero (2011) permiten desarrollar conceptos y situaciones pasadas dentro de un marco virtual que potencia en el alumno una contextualización de lo ocurrido. Si bien todas estas novedades relacionadas ineludiblemente con el devenir de los tiempos son trascendentales en el momento actual, no hay que obviar aspectos tan importantes como la capacidad de reflexión, razonamiento y crítica que los alumnos de Ciencias Sociales tienen que ser capaces de ir adquiriendo a lo largo de su

aprendizaje. Para ello, Quinquer (2004) nos indica una serie de pautas de recurrente reflexión como profesional docente. La asimilación de los conocimientos en las Ciencias Sociales conlleva una participación y una cooperación entre el alumnado, de forma que al mismo tiempo sientan las Ciencias Sociales como un proceso de constante renovación.

A modo de conclusión, se puede observar como el área de DCCSS a pesar de su evolución en apenas treinta años, aún tiene un largo trabajo por delante para ocupar una posición propia y original en la que se muestre capaz de construir una identidad dentro de la comunidad académica y se acompañe de publicaciones e investigaciones que aporten nuevas alternativas a la enseñanza de las Ciencias Sociales. Miralles, Molina y Ortuño (2011) señalan que aún queda mucho camino por recorrer en Educación Primaria y más aún en educación infantil y al igual que Valls y Prats (2013), destacan que las Ciencias Sociales carecen de un marco claro de estudio. A su vez, el devenir de los nuevos tiempos ha introducido elementos y herramientas educativas ligados a la nueva revolución tecnológica que ha afectado de lleno a nuestro entorno educativo. Esto ha supuesto una apertura hacia distintos universos paralelos en los que la relación del alumno y el profesor se ha visto modificada por nuevos paradigmas. Sin embargo, no hay que dejar de lado el objetivo final al que tanto las Ciencias Sociales como el resto de las disciplinas está destinado. En palabras de Tribó (2005):

Además de ayudar a formar en los alumnos pensamiento científico, la escolarización obligatoria debe formarlos como ciudadanos y educarlos en los valores éticos y democráticos básicos: responsabilidad social, capacidad crítica, sentido ético, respeto y tolerancia, actitudes y valores esenciales para un buen funcionamiento de la convivencia pacífica y democrática (Tribó, 2005, p. 12).

Capítulo 3. La Historiografía Escolar y Enseñanza de la Historia.

La enseñanza de la Historia como disciplina perteneciente a las Ciencias Sociales ha sido contemplada desde el sistema reglado a partir del siglo XIX. Las distintas temporalidades por las que ha pasado la historiografía escolar en España han supuesto avances hacia horizontes metodológicos, identitarios e historiográficos, que se han ido acomodando al desarrollo científico de las disciplinas científicas que acompañan a la propia didáctica.

3.1. Historiografía Escolar en España

El tratamiento de la Historia como disciplina escolar en España se forjó de forma institucionalizada a lo largo del siglo XIX. Un siglo de importantes cambios a nivel social, donde tras la superación del feudalismo en occidente nacía lo que Engels y Marx (1848) denominaron como *sociedad de clases*. También hubo permutas a nivel político con la instauración de nuevos sistemas constitucionales gestados tras las Revoluciones Atlánticas de EE. UU. y Francia (Lettieri y Garbarini, 2002). Esta nueva visión política y social tuvo mucho que ver en la construcción de un concepto político que limitaba dentro de un territorio a individuos que compartían una serie de características comunes, véase la lengua, la tradición, las costumbres, la religión, etc., que los capacitaba para convivir con esa identidad fuera de sus fronteras territoriales. Donézar (2010) definiría el Estado-Nación de la siguiente forma:

La nación contemporánea, el Estado-Nación del siglo XIX, se caracteriza por la primacía de la alianza de todos los gobernados de un país a un gobierno centralizado, cuya soberanía se aplica de modo exclusivo a un territorio estable y que es reputado natural tanto por el exterior de sus fronteras como por el interior. (Donézar, 2010, p. 1869).

Con todo y con eso, la construcción de la identidad nacional vino protagonizada, a nivel global, por una serie de mecanismos o patrones que surtían al Estado de unas herramientas

fácticas para la potenciación de una unidad identitaria consolidada. Sin embargo, tal y como afirma Riquer (1994) lo que sucede en España es una situación que difiere del resto de Estados europeos. La *débil nacionalización* a la que se refiere Riquer se debe a aspectos tales como la ausencia de una financiación estatal fuerte, capaz de promocionar obras e infraestructuras públicas, un ejército carente de unidad en la que los privilegios de la clase acomodada evitaban ir al servicio obligatorio, o como afirma Serrano (1999) una ausencia en la vida cotidiana de los símbolos nacionales tales como la bandera, el himno, monumentos y fiestas que otros Estados si gestionaban con determinación.

Con todo ello, Esteban de Vega y Morales (2004) inciden en que el efecto nacionalizador que supuso la educación a nivel nacional en Europa, no tuvo el mismo resultado positivo en España, debido fundamentalmente a la falta de recursos económicos y a la intervención de la Iglesia católica a través de las escuelas religiosas que amparaba el propio Estado.

En esta etapa de construcción del Estado nacional, la educación reglada e institucionalizada empezó a sentar las bases en el continente europeo. La Historia como disciplina escolar comienza su andadura precisamente en este periodo y “no puede construirse al margen de ciertas marcas e intereses sociales, y su misma existencia implica una distribución de poderes entre los diferentes agentes sociales que participan en su creación y reproducción” (Cuesta Fernández, 1997, p. 18). Es necesario apuntar en este momento, que el libro de texto refleja su significación en tanto que herramienta de efecto conjugador entre el docente y el alumno. Martínez Bonafé (2008) lo define como:

Ese artefacto o recurso material específico de trabajo de enseñanza en las situaciones de aula en los ámbitos institucionales de educación, utilizado, por tanto, por un profesor en el proceso de organizar el trabajo de enseñanza y aprendizaje con un grupo o colectivo de

estudiantes y que ha sido pensado, diseñado, escrito, editado, vendido y comprado para esta finalidad de la educación institucionalizada (Martínez Bonafé, 2008, p. 62).

El profesor Valls (2010) nos indica, por su parte, que los manuales escolares y su estudio e investigación nos ayuda a entender el fenómeno educativo desde un punto de vista más diverso ya, que, a pesar del interés de los testimonios personales, informes de inspección, programas o cuestionarios o incluso memorias y cuadernos de clase, en muchas ocasiones la inexistencia de ellos implica que la perspectiva y las conclusiones resultantes no sean del todo completas. El libro de texto como herramienta docente en la labor de enseñanza-aprendizaje ha sido fruto de debate por parte de la comunidad educativa, más aún en los tiempos que corren con la irrupción de las nuevas tecnologías educativas en el aula. Ciertamente, hay que hacerse eco de una reflexión no exenta en muchas ocasiones de coherencia y sentido común.

[...]los manuales se presentan, para los profesores, como herramientas que mitigan el agobio provocado por la enmarañada y cambiante realidad de las aulas y los cobijan no solo de las excesivas demandas que la sociedad dispara sobre el trabajo docente, sino también de la retórica de la actualización permanente de los discursos de las reformas educativas (Negrín, 2010, p. 188).

Con todo y con eso, los libros de texto cobran su sentido al ampararse bajo el paraguas de disciplinas orientadas dentro de la institucionalización de la enseñanza. Bien es sabido que la institucionalización de la educación en España data del siglo XIX, más concretamente y precisando en cuanto a legislación se refiere, hemos de tomar la Ley de Instrucción Pública de 1857, más conocida como Ley Moyano como el punto de partida institucional y reglado, si bien la educación de raíz providencialista francesa ya estaba permutando con las nuevas pautas de carácter nacionalista (Valls, 2000). La Ley Moyano fruto del carácter del credo político del que surge -unionistas de O'Donnell-, es una legislación ecléctica, no contiene nada de nueva

creación y representa el compendio de todos lo realizado en la enseñanza hasta entonces (Cuesta Escudero, 1994). Como el propio nombre indica, no es baladí entender la primera de las etapas educativas de carácter institucionalizado como una etapa en la que imperaba la adquisición de conocimientos a través de la instrucción, que siguiendo algunas de las acepciones que nos facilita la RAE, se circunscribe a términos tales como «órdenes», «reglas», «reglamento», bastante alejadas a la metodología actual en las aulas.

Sin embargo, el estudio de los mismos nos hace entrever en su estructura, presentación, tratamiento de los títulos e ilustraciones o en las propias actividades y preguntas, cuestiones decididamente sustanciales tanto a nivel académico como a nivel político y social. Para Cuesta Fernández (1997), toda esta visión tiene mucho que ver con la sistematización del nacimiento de la Historia como disciplina escolar.

Para ello, Cuesta Fernández elabora la idea de código disciplinar como una categoría heurística que queda definida de la siguiente forma: el código disciplinar es “una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza” (Cuesta Fernández, 1997, p. 20). Por tanto, la enseñanza de la Historia institucional responde a una serie de cuestiones o patrones diversos ligados a la sociedad en su conjunto bajo los lazos de la entidad o régimen político que regente el poder en ese momento, así como también por intereses de tipo económico.

Al hilo de esta argumentación, el autor distingue a lo largo de nuestra historia contemporánea -siglos XIX y XX- dos modelos de códigos disciplinares basados en la relación que tiene la enseñanza de la historia con el contexto social, económico y político. Dicho de otro modo, la Historia reglada para Cuesta Fernández (1997) da respuesta a una serie de intereses ligados a las tendencias que los poderes fácticos de la sociedad buscan implantar y

consolidar en los incipientes ciudadanos. Estos modelos quedan definidos de la siguiente forma.

1. Código disciplinar tradicional-elitista: Este código estaría limitado entre el nacimiento de la Historia como disciplina reglada y los años centrales del siglo XX. Sus características fundamentales serían tres: elitismo, nacionalismo y centralismo. El primero de ellos refuerza el pensamiento capitalista tradicional, el segundo intenta uniformar los métodos y la doctrina en todo el territorio; el tercero busca la exaltación de la nación dentro de la concepción del Estado Liberal, promoviendo historias nacionales fundacionales o reelaborando hitos históricos de carácter protonacional (Cuesta Fernández, 1997, pp. 90-93).

2. Código disciplinar tecnocrático de masas: Este código se limita temporalmente desde mediados del siglo XX hasta la actualidad. Se fundamenta en la apertura de la educación a la masa de la sociedad, consiguiendo grandes índices de alfabetización. Este código, al igual que el anterior, recoge las posiciones del capitalismo en su conjunto, tendente a un nuevo factor globalizante. Este modelo estructura la vida educacional, encargada de continuar el modelo social y laboral que persigue el capitalismo (Cuesta Fernández, 2004).

Proença (2000) siguiendo esta idea destaca que los manuales escolares son un gran vehículo de transmisión de ideologías y mentalidades que el brazo político ha utilizado para ligarlo al poder y crear una identidad más conveniente para el discurso que se pretende dar en un momento histórico determinado. Del mismo modo, Valls Montés, uno de los mayores especialistas en lo que al estudio de manuales escolares se refiere, afirmaba, además, que los libros son también un vehículo de sociabilización al transmitir a los alumnos los valores sociales predominantes en un tiempo concreto bajo la normativa vigente, lo que, en casos de dictaduras, desvirtúa ese valor pedagógico para convertirlo en un elemento de adoctrinamiento ideológico (Valls, 1984). En esta misma línea Cuesta Fernández (1997) asiente que los libros

de texto escolares no son solo transmisores de ideología, también constituye una de las formas más importantes de la divulgación científica. Así mismo, Cuesta Fernández (1997) aborda la cuestión del estudio de los manuales refiriéndose a una tardía llegada de esta tendencia científica en la investigación educativa, siendo los años ochenta del pasado siglo el primer impulso que se realiza a esta cuestión por parte de autores como Valls Montés (1984), Martínez Risco (1994) y otros que realizaron acercamientos como García Puchol (1993), Peiró (1993a) o López Facal (1995).

A continuación, señalaremos algunos ejemplos de investigaciones que se publicaron en ese momento y que pusieron una primera base para este tipo de investigaciones. Es el caso, por ejemplo, de Peiró (1993b), que se encarga de estudiar las publicaciones de manuales de historia en los institutos de finales del siglo XIX, atendiendo a diversas cuestiones como la autoría, el tratamiento de la Historia de España y la Historia Universal y la difusión de estos manuales en los centros de estudio. Más adelante, López Facal (1995) realiza un estudio sobre el tratamiento del nacionalismo español en los libros de texto. Un tratamiento de la identidad que años más tarde trasladará al ámbito europeo dentro del análisis de los manuales escolares. Martínez Risco (1994), por su parte se preocupa en la intencionalidad que el régimen franquista busca en la asignatura de Historia para potenciar su ideología a través de la educación. Tiempo después, Valls (2009) retomará este sendero de estudio para adentrarse en el tratamiento de la Historia y la memoria escolar sobre el conflicto bélico más significativo del siglo XX en España. Valls (2007) analiza el tratamiento de distintos episodios relevantes en la Historia de España por medio de los manuales de texto. Es el caso, por ejemplo, de la Guerra de la Independencia o el liberalismo español desde una perspectiva ligada a las imágenes y los textos. En el caso de la Guerra Civil española y su expresión en los manuales de textos, Valls realiza una división temporal marcada por el fin del régimen, por un lado, y la implantación de la LOGSE en 1990 por otro. En este último apartado cabe destacar el análisis que realiza sobre la expresión de la

guerra a través de los manuales. Su estudio llega a ejemplares del año 2006 en los que destaca la paridad en el análisis del conflicto, teniendo en cuenta la situación y el contexto social económico y político de los años treinta en España y los datos e informaciones cualitativas contrastadas sobre cuestiones como el exilio, las víctimas, la represión, etc. Un estudio de 2011 realizado por Derrin Pinto, analiza las cuestiones ideológicas a través de los manuales escolares franquistas con una mirada orientada hacia la educación de tipo social. Para ello Pinto (2011) trabaja con 33 manuales escolares de Ciencias Sociales y observa la relación existente entre la cortesía, la ideología franquista y la creación de una concepción de ciudadano del Nuevo Estado.

A partir de finales de los noventa y principios del siglo XX, por tanto, emerge una tendencia hacia este tipo de investigaciones, las cuales van aportando cuestiones relevantes en aspectos como la enseñanza de la Historia, el tratamiento de la materia en distintos cursos desde perspectivas metodológicas distintas, el estudio de los libros escolares en momentos históricos determinados o cómo éstos tratan cuestiones tan delicadas como la memoria.

Retomando la cuestión del código disciplinar dispuesta por Cuesta (1997), Valls (2007) recoge esta definición para comenzar la primera de las cuatro fases en las que divide el tratamiento de los manuales escolares desde la creación del código disciplinar hasta el final del siglo XX. De esta forma y ateniéndose a los manuales escolares como “un elemento más, un lugar en la memoria”, realiza esta división en cuatro etapas históricas las cuales precisan de una breve explicación por su interés y repercusión en la temática de nuestro trabajo.

Primera etapa: Creación del código disciplinar (1836-1890). Según Valls, los modelos de manuales entremezclan su procedencia francesa con las nuevas pautas del Estado-Nación. Los textos están diseñados de manera expositiva, con ausencias de ilustraciones para facilitar la pertinente memorización de estos. Son textos que beben de la historia general del Padre

Mariana y de Modesto Lafuente (1860) y están destinados a la Educación Secundaria. Destaca el éxito de algunas editoriales como Gómez Fuentenebro, Hernando, Bastinos y Librería-Tipográfica Católica.

Segunda etapa: Reformulación historicista y europeísta del «código disciplinar» (1880-1939). En esta etapa hay varios puntos de gran importancia que inevitablemente tienen su reflejo en los textos escolares. El primer de ellos es la inclusión de la historia dentro de todos los niveles escolares y no solo en la Educación Primaria. Además de ello, el autor destaca la aparición de las ilustraciones en los textos, así como la introducción de la corriente positivista, dominante en el discurso científico de la Historia durante el siglo XIX. Con ello aparecen nuevos autores ligados a este pensamiento y dedicados a la enseñanza, compaginando de esta forma su labor docente con la investigación.

Tercera etapa: la regresión a las formulaciones católico-patrióticas del «código disciplinar» (1939-1970). Durante este periodo sumergido en plena dictadura franquista, destacan el carácter ideológico de los manuales escolares tanto en la Educación Primaria como en la secundaria. El nacionalcatolicismo de estos años quedaba impregnado en los libros escolares a través de varios paradigmas que pueden resumirse de la siguiente manera. Por un lado, el concepto patriótico de la nación española se formula a partir del espíritu católico, la identificación de lo católico con lo español y la identificación de este pensamiento con los años gloriosos abocados a los siglos XV, XVI y XVII. Además de estos rasgos, los manuales escolares hasta prácticamente la década de los sesenta presentan una serie de características tales como la búsqueda de héroes protonacionales como El Cid, la decadencia del Estado debido a la penetración de ideas progresistas e ilustradas relacionadas con la masonería y la II República como una etapa antiespañola, anticatólica y generadora del desastre y desorden social.

Cuarta etapa: la búsqueda de un nuevo «código disciplinar» y las desavenencias en su concreción (1975- 1990). Esta etapa viene marcada por la caída del franquismo y la instauración de la democracia en España. Este hecho lleva de la mano una serie de cambios en los planes de estudio orientada a la educación tecnicista de los nuevos tiempos. En cuanto a los manuales se refiere, la gran novedad viene gestada por nuevos historiadores o profesores que introducen en estos manuales las nuevas tendencias que en la historiografía europea y americana habían surgido tras la II Guerra Mundial. Es así como los nuevos manuales dan cabida a la historia económica y social. Además de ello destaca la utilización de ilustraciones e imágenes procedentes de la cultura popular o cultura material. Más aún, se realizan innovaciones de tipo metodológico para la utilización de nueva documentación que va apareciendo en los manuales de texto. Tales son los casos, por ejemplo, de mapas históricos, gráficos, análisis críticos de documentos, novelas, películas, etc.

Ya en la década de los noventa, el profesor Primitivo Sánchez Delgado presentó una tesis titulada *Repercusiones de la Escuela de Annales en la enseñanza de la Historia en España*, la cual realizaba un estudio muy amplio y completo de los elementos más importantes de la escuela francesa y la trascendencia que se debía implementar en la enseñanza histórica en España en pleno proceso de apertura hacia horizontes menos positivistas. Sánchez Delgado (1992), evoca al ámbito educativo a un cambio de perspectiva de la enseñanza con respecto a la influencia positivista.

La enseñanza de la historia debe romper con sus obsesiones enciclopedistas y de exhaustividad en el relato de los hechos. La memoria es importante, pero no es precisamente la única capacidad cognitiva humana, ni siquiera la más importante. Ni un historiador ni un estudiante de historia pueden ser valorados en términos de almanaques, cuanto más gruesos y detallados mejor (Sánchez Delgado, 1992, p. 436).

En esta misma línea López Facal (2010) destaca que la apertura de la enseñanza de la historia a Europa supuso la entrada de ciertos modelos historiográficos en los libros de texto que cambiaron la fisonomía y el contenido de estos. “Los manuales de historia comenzaron a revisarse y *Annales* acabó por convertirse en paradigma hegemónico: sustituyó la vieja historia política por explicaciones socioeconómicas globales que se acomodaba mucho mejor a la nueva situación” (López Facal, 2010, p. 13). Para Maestro (2000) la enseñanza de la Historia debe ir de la mano de la historiografía, sin embargo, señala que los cambios producidos en la Didáctica de la Historia no siempre tienen que estar atribuidos a cambios historiográficos.

Con ello, a principios de los años noventa surgió dentro del Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) un proyecto muy ambicioso de estudio de los manuales escolares desde 1808 hasta 1990. El Proyecto MANES, como indica Tiana Ferrer (2005) estaba enfocado hacia un proceso a largo plazo en el que se iba a intentar conseguir con éxito los siguientes objetivos.

- Recopilar toda la información disponible sobre la edición de manuales escolares en los siglos XIX y XX.
- Elaborar un censo lo más completo posible de los manuales publicados en esa época.
- Recopilar y analizar toda la legislación producida acerca de los manuales escolares.
- Reconstruir la historia de las principales editoriales escolares. Realizar el estudio bibliométrico de la producción editorial de manuales.
- Examinar las características pedagógicas, políticas e ideológicas de dichos manuales, de acuerdo con diversos cortes temáticos y cronológicos.

Años más tarde, Villalaín Benito (2010) destacaba que el Proyecto MANES había conseguido ya una serie de objetivos de cierto calado que pueden resumirse en los siguientes puntos:

- Una Biblioteca de unos cuatro mil volúmenes, de los cuales la gran mayoría son anteriores a 1970.

- Una colección de publicaciones diversificadas en tres tipos: el primero de ellos compuesto por documentos como actas de reunión; el segundo por otros documentos fundamentales para reconstruir la historia de los manuales escolares tales como legislación o libros autorizados y aprobados para su uso; el tercero los diversos trabajos monográficos que han ido apareciendo ligados al propio Proyecto.

- Diseño de un programa de Doctorado centrado en el estudio histórico de los manuales escolares que lleva por título Historia del currículum: el libro escolar, reflejo de influencias pedagógicas e intenciones políticas (siglos XIX y XX).

El estudio y análisis de los manuales escolares en los últimos años ha tenido un impulso creciente tanto en historiadores que han visto en ellos un buen objeto de estudio como en educadores e investigadores de la educación. Choppin (2000) destaca que “[...] el manual es un objeto complejo que desempeña funciones múltiples que, por otro lado, pasan en su mayor parte inadvertidas a los ojos del hombre actual” (pp. 15-16). Quizás ha sido esta condición la que ha llevado a algunos investigadores a realizar estudios tanto de carácter más generalizador como en ámbitos más localizados o sujetos otras cuestiones de tipo interdisciplinar.

Es por ello que Valls (2010) destaca que, en el momento actual, el investigador además de remitirse al puro análisis textual de los manuales tiene que intentar llegar a comprender el tratamiento del libro como enlace entre profesores y alumnos dentro de un contexto social

determinado. Profundizando más aún en los nuevos retos que tenemos por delante, destaca sobre el resto, el especial interés que se le ha de poner a las ilustraciones y documentos que aparecen en los manuales y que aportan nuevas perspectivas de análisis. Todo ello llegando a unas conclusiones en las que se reflexione sobre el grado de eficacia que los manuales escolares tienen con el alumnado. En definitiva, tal y como sintetiza el autor, la clave se sitúa en conseguir realizar un equilibrio entre la historia regulada, historia enseñada y la historia aprendida.

Un año atrás, Valls, realizó un estudio sobre los libros de texto en el Bachillerato entre los años 1993 y 2003 junto a Martínez y Pineda, los cuales nos demuestran la importancia del libro de texto dentro del medio educativo, otorgando además de la función guía o didáctica, una simbología de tipo física tanto para el alumno como para el profesorado: “Una vez que el profesor cuenta con una guía (representada en libro de texto), permite a éste desarrollar el currículo de la materia que imparte y ocupar *el espacio* físico de una determinada manera cargada de significados" (Martínez et al, 2009, p 14). Esta misma reflexión la realiza Merchán (2002) al tiempo que analiza qué criterios de elección tiene el profesorado con respecto a los libros de texto y sus editoriales. En este caso destaca como el profesorado se decanta por ejemplares que tras un análisis visual rápido les resultan más atractivos, así como aquellos que representan los conocimientos que personalmente dominan con más facilidad.

En 2005, Valls realiza un estudio de las ilustraciones, entendidas éstas como documentos de especial interés, así como los textos adyacentes que los acompañan. Este estudio muestra la evolución de las mismas a lo largo de todo el siglo XX y divididas entre Educación Primaria y Educación Secundaria según las leyes educativas que fueron viendo la luz, con unos intereses de tipo historiográfico y didáctico. De hecho, en 2007, dentro de su obra *Historiografía escolar española: siglos XIX y XX*, analiza el tratamiento a través de la imagen de personajes históricos como Felipe II o episodios como el franquismo o el periodo napoleónico en España. En otro

artículo datado en 2011, en esta ocasión junto a López Facal, ambos autores destacan la existencia en la actualidad de manuales diversos en los que existen distintas visiones historiográficas, incluyendo la tradicional o positivista. Coinciden una vez más en la gran evolución de las ilustraciones, no así tanto en la de los documentos para trabajar en clase. Si bien están de acuerdo en la paulatina desaparición de atribuciones de carácter nacionales o patrióticas, así como los estereotipos descalificativos hacia «los otros». López Facal (2010) observa como a partir de la LGE de 1970, los manuales escolares empiezan a disminuir su discurso patriótico nacionalista propio del franquismo para dar paso a nuevas corrientes historiográficas. Y es que “Los mitos básicos de la historia nacional española se consolidaron fundamentalmente durante el último tercio del siglo XIX y los manuales escolares de historia se convirtieron en uno de los vehículos para su difusión” (López Facal, 2002. p. 20).

Sin embargo, destaca como sobre todo a partir de la década de 1990 esta tendencia a la exaltación de lo propio dentro de los textos escolares vira hacia un ámbito europeo. No hay que olvidar que España tras la aceptación correspondiente por parte de los miembros de la UE, consigue formar parte de esta en enero de 1986. La repercusión para los manuales escolares que tiene este hecho, según López Facal, es la introducción de un europeísmo capaz de anular civilizaciones tan importantes como la egipcia o la mesopotámica además de la India y China.

No hemos localizado ningún manual que ofrezca una visión no eurocéntrica de la historia de Europa que, por ejemplo, haga visibles las relaciones entre ambas orillas del Mediterráneo a través del tiempo o que ponga de relieve el desarrollo paralelo de otras culturas (López Facal, 2010, p. 24).

Para el autor, el problema ante el que se encuentra la educación en cuanto a la cuestión nacional o identitaria se refiere, deriva fundamentalmente de la interconexión de varios factores. Estos son el currículum, el profesorado, el material escolar incluido el libro de texto

y las representaciones sociales dominantes que influyen determinadamente en la sociedad (López Facal, 2002). Para la cuestión catalana y el tratamiento de los manuales, cabe destacar el trabajo de Burguera (2002) en el que analiza los libros de texto de segundo de bachillerato. Burguera argumenta que los manuales de esta etapa educativa, al contrario de lo que venía diciendo, muestra tanto episodios de la historia catalana como del conjunto de España, sin embargo, destaca que entre el 50% y el 75% del contenido de los manuales se refieren a hechos concretos o conceptos históricos.

Por otra parte, Negrín (2009) al igual que Choppin (2000) coinciden en la importancia que la nueva tendencia sobre el estudio de los manuales escolares está teniendo en los últimos años, tanto los dedicados a la historia como a otras materias. Puelles Benítez (2000) se refiere también al aumento del interés suscitado por los manuales escolares los cuales, según el autor, cumplen una serie de funciones que son las causas de este auge investigador.

[...] simbólica -representa el saber oficial-, pedagógica -transmite los saberes básicos-, social -contribuye a la inculturación de las jóvenes generaciones-, ideológica -vehicula y jerarquiza valores de modo manifiesto o latente-, y política -sus contenidos son regulados por los poderes públicos de acuerdo con determinados fines extraescolares. (Puelles Benítez, 2000, p. 6).

En el caso de Negrín (2009), es interesante como a pesar de no referirse a los manuales escolares de Historia, resulta atrayente alguna de las reflexiones que realiza en aras a contemplar los libros de texto como objeto de investigación. En este caso, abre distintas alternativas para trabajar con los manuales escolares que sintetizamos a continuación.

- El libro de texto como objeto de productividad, diseño, estructura, material y venta al público para el consumo.

- El libro de texto objeto de investigación de tipo histórica y mutacional a lo largo del tiempo. En este punto, el libro de texto se puede observar desde distintas perspectivas, véase instrumental, ideológica, curricular o documental.

- El libro de texto como objetivo de un análisis crítico, histórico, ideológico.

- El libro de texto analizado desde un punto de vista formal y lingüístico.

- El libro de texto como influencia y protagonista del diseño y desarrollo curricular de la historia reglada.

En esta misma línea Ossenbach (2010) destaca como los manuales escolares han pasado a convertirse en patrimonio de la educación y de la sociedad ya que son capaces de conservar riqueza a distintos niveles como por ejemplo el intelectual, el emocional o el social. Al igual que Negrín (2009) destaca como en los últimos años del siglo XX y comienzos del XIX, los trabajos y estudios de investigación sobre manuales escolares ha crecido, en esta ocasión según Ossenbach por el cambio historiográfico enlazada con la historia cultural.

Desde principios de la década de 1990 los manuales escolares se han revalorizado también como una importante fuente de investigación en el ámbito de la Historia de la Educación, al producirse entonces un importante giro historiográfico a partir del cual la investigación empezó a transitar hacia enfoques emparentados con la nueva historia cultural, analizando la llamada cultura de la escuela (Ossenbach, 2010, p. 119).

En efecto, en los últimos años nos hemos encontrado con trabajos en los que los manuales escolares intervienen como objetivo en el proceso de investigación escolar, en el que además de su análisis estructural y textual, se ha intentado relacionarlo con el contexto del aula y del profesorado. Martínez Varcárcel (2012) realiza un estudio sobre la influencia que los manuales escolares tienen en las aulas de segundo de bachillerato, y al igual que Arista, Bonilla y Lima

(2012), concluye que el profesorado en un alto porcentaje utiliza el libro de texto como herramienta principal para sus clases. Si bien apunta que, a la hora de planificar las sesiones, se guía por esquemas que refieren a los contenidos que se estudian durante el curso. Sáiz (2012), estudia a través de los manuales escolares de 2º de ESO los rasgos de nacionalismo español propios de la historiografía positivista, que evita pluralizar las identidades culturales que convivieron en la Península Ibérica durante casi ocho siglos. Para Sáiz, aún falta por superar este aspecto que deja al descubierto un protonacionalismo acuciante en las editoriales de manuales escolares más significativas. Un año atrás, el propio Sáiz realizó un estudio de las principales editoriales en el ámbito valenciano para los cursos de 1º y 2º de ESO en aras a relacionar las competencias básicas del currículum con los contenidos y la disposición de los libros escolares de Geografía e Historia, llegando a la conclusión de que en la mayoría de ellos las actividades que se proponen son de carácter memorístico y poco reflexivo, dejando de lado cuestiones como el trabajo cooperativo o incluso el trabajo por proyectos. En 2014, Sáiz realiza un estudio sobre la relación entre el trabajo de historiador con el alumnado a través del estudio de las fuentes primarias aparecidas en los manuales escolares de enseñanza secundaria.

Un trabajo interesante presentado en 2011 por Teresa Oteíza estudia la creación de una identidad de tipo social y colectiva a partir de los manuales de texto de 2º de ESO, Oteíza (2011) señala que para poder pertenecer a una identidad o colectivo social “[...] es necesario saber cómo (no) serlo y saber por qué (no) hay que hacer” (p. 322). Maestro (2002) ya afirmaba que el uso y creación de los manuales escolares de carácter liberal tenían el objetivo oculto y a la vez intrínseco de cadenciar una identidad prestada que el profesor transmitía de un modo poco crítico. Por su parte Boyd (2001) afirma además que “La historia nacional proporcionaba una justificación del nuevo orden social [...] que explicaba los orígenes y la misión histórica del estado nacional liberal y sus clases dirigentes” (p. 860).

La cuestión de la creación de la identidad en el caso concreto español es presentada en un trabajo titulado *Historiografía e Historia Antigua en la construcción de la identidad española (siglos XVI-XX)*, cuya autoría corresponde a Fernando Wulff (2003) en la que realiza un recorrido a lo largo de la historiografía española canalizadora de una idea de nación o identidad que ha desembocado a su vez en la existencia de varias alternativas dentro del propio Estado español. Otro trabajo de gran interés por el tratamiento de la simbología en la creación de la identidad, además de por la descripción exhaustiva que realiza del proceso de creación de la nación, es el publicado por Campos Pérez en 2009. En este caso, Campos Pérez (2009) estudia a través de los manuales escolares datados entre 1931 y 1983, la creación de una identidad nacional distinta en cada uno de los procesos políticos que acontecen durante ese tiempo. Estos son: el advenimiento de la República, la Guerra Civil, el primer franquismo, el franquismo desarrollista, la transición y el comienzo de la democracia constitucional de 1978. Igualmente, la temática de la identidad también forma parte de la tesis de Fernández Sánchez (2015) en la que analiza los manuales escolares de cuatro de las principales editoriales entre los años 1975-2000, atendiendo además a aspectos historiográficos y metodológicos. En este análisis identifica una serie de cambios en los manuales caracterizados por los cambios en la legislación y la apertura a nuevas tendencias historiográficas que de forma sustancial evolucionan las competencias básicas y con ello los contenidos y la manera de expresarlos a través del formato papel.

En el año 2019, se celebró el III Congreso Nacional de Historia Moderna, el cual dedica un porcentaje estimable de las comunicaciones al trabajo y análisis de los libros de texto. Trabajos entre los cuales se encuentra uno conjunto en el que participo junto a las profesoras Montserrat Pastor y Gemma Muñoz titulado *Contrastes de la presencia de la Edad Moderna en los libros de textos de Secundaria*. En esta publicación, se recoge una parte del análisis realizado para la

tesis doctoral, así como el estudio de diversos ejemplares del Museo Pedagógico Jesús Asensi de la facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Madrid.

Como se ha expresado en las líneas anteriormente presentadas, el libro de texto representa una fuente trascendental en los nuevos horizontes de la investigación de las Ciencias Sociales. A partir de finales del siglo XX y, sobre todo, ya entrado el siglo XXI, el libro de texto se ha convertido en una oportunidad muy valiosa para el conocimiento de elementos educativos taxativos en su repercusión social. El análisis de estos nos muestra distintas alternativas para la construcción de una realidad educativa tangible, en la que tanto los contenidos como la forma de exponerlos resultan determinantes para la concreción del objetivo final de la educación que no es otro que la socialización del individuo en el entorno geográfico-político en el que vive.

3.2. La Enseñanza de la Historia en España

La enseñanza de la Historia como disciplina reglada no tiene un recorrido temporal demasiado amplio. La profesionalización de la historia caminó al compás del nacimiento de los nuevos Estados nacionales y constitucionales. La construcción de un sistema educativo en España se cimentó a lo largo del siglo XIX. Si bien respondía a unos parámetros paralelos a los de la burguesía, lo cierto es que la instauración de unas estructuras institucionales en el ámbito educativo no fueron tarea fácil. En 1855, Antonio Gil de Zárate, uno de los políticos dedicados a la educación que más tiempo dedicó a esta labor en la administración se refiere de esta forma:

La gran dificultad de la instrucción Pública consiste en variar los métodos de enseñanza, es decir, en suprimir o aumentar las materias que han de constituir cada facultad, en combinarlas de modo que formen el mejor cuerpo de doctrinas, y, sobre todo, en dar a estas doctrinas la dirección más conveniente (Gil de Zárate, 1855, p. 2).

Estas preocupaciones vienen acompañadas de algunas otras referentes a cuestiones como la presencia de la institución religiosa en el ámbito educativo.

La dificultad sube de punto, si las doctrinas dominantes llevan consigo el apoyo de los siglos y el prestigio de muchos sabios varones que han brillado con ellas; si en su sostenimiento se mezcla el espíritu religioso; y si a la sociedad se le ha dado tal carácter de inmovilidad que le haga repeler toda innovación como peligrosa (Gil de Zárate, 1855, p. 3).

Del mismo modo, la educación se veía aclimatada a una metodología que se había perpetuado durante muchos años y que Gil de Zárate (1885) lo asume reflejando que “Los mismos métodos de enseñanza se conservaban, sin haber variado de una manera sensible desde el establecimiento de las universidades, llevando cerca de seis siglos de existencia” (p. 3).

A toda esta problemática de carácter curricular, metodológica e intelectual había que sumarle quizás la que hacía posible que el funcionamiento de un sistema de educación pública pudiera erigirse dentro de un Estado del siglo XIX: Las infraestructuras. Gil de Zárate se refería así a esta situación en la década de los cuarenta: “Nada existía, en efecto, de cuanto se necesitaba para crear un Instituto mediano; ni edificios, ni profesores, ni colecciones, ni medios de ninguna clase. Todo era preciso crearlo” (Gil de Zárate, 1855, pp. 62-63).

La situación en cuanto a la educación se refiere resultaba a mediados de siglo bastante compleja, aunque al menos algunas referencias ya estaban trabajando en ello y parecía que poco a poco se iban consiguiendo metas. La educación como ente público, sin embargo, empezó a fraguarse desde principios de siglo. Fue precisamente en las Cortes de Cádiz de 1812 cuando la cuestión educativa comenzó a tratarse de forma oficial. Valga como ejemplo reseñar un artículo perteneciente al Título IX de la Constitución de 1812. De la Instrucción Pública.

Art.366. En todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñará a los niños a leer, escribir y contar; y el catecismo de la religión católica, que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles (Const., 1812, tít. IX).

Con esta situación tal y como indica Ruiz Berrio (2002) el Gobierno encomienda a un grupo de sabios la redacción de un documento sobre la organización de los estudios públicos. De ahí surge el conocido como *Informe Quintana*. Este primer documento escrito sobre la educación pública en España sufrió una situación política harto compleja que llevó a cambios de regímenes políticos cada escaso periodo de tiempo, suponiendo una inestabilidad legislativa importante. Así pues, tras la muerte de Fernando VII, los liberales alcanzaron el poder e impulsaron una construcción de la educación pública que tuvo su mayor exponente en la Ley General de Instrucción Pública de 1857.

Superado definitivamente el Antiguo Régimen en 1834, los gobiernos liberales se preocuparon por el desarrollo del sistema escolar en España, para lo que fueron dictando o aprobando diversos planes de estudio, reglamentos, nuevas instituciones docentes, organigramas de la administración escolar, etc. (Ruiz Berrio, 2002, p. 99).

Legislación escolar desde 1809

1812 Constitución política de la Monarquía española. Título IX, De la Instrucción Pública.

1813 Informe Quintana o Informe de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios para proceder al arreglo de los diversos ramos de Instrucción Pública.

1814 Dictamen y proyecto de Decreto sobre el arreglo general de la enseñanza pública.

1821 Reglamento general de Instrucción Pública.

1822 Proyecto de Reglamento general de primera enseñanza que se ha de observar en todas las escuelas de primeras letras.

1824 Plan literario de estudios y arreglo general de las universidades del Reino. (Plan Calomarde).

1825 Plan y Reglamento de Escuelas de Primeras Letras del Reino.

1825 Reglamento general para las Escuelas de Latinidad y los Colegios de Humanidades.

1836 Plan General de Instrucción Pública (Duque de Rivas).

1838 Plan de Instrucción primaria (Marqués de Someruelos).

1838 Reglamento de las escuelas públicas de Instrucción primaria elemental.

1845 Plan general de estudios (Pedro José Pidal).

1851 Concordato de 16 de marzo de 1851 con la Santa Sede.

1857 Ley de instrucción Pública (Claudio Moyano).

Figura 11. Legislaciones educativas (1812-1857). Ruiz Berrio, J. (2000). El sistema educativo español: de las Cortes de Cádiz a la Ley Moyano. Recuperado de Tiana, A., Ossenbach, G., y Sanz, F. (2002). Historia de la educación.

Valls Montés (2007) y Cuesta Fernández (1998) coinciden en concebir esta primera etapa como la del periodo donde la materia de historia escolar adquiere sus principales características. Es lo que ambos autores denominan la invención del *código disciplinar* y que Valls Montés (2007) lo refleja acertadamente a través del análisis de un manual de Rivera de 1846. Las ideas fundamentales que destaca este autor podrían resumirse de esta manera:

-El enfoque historiográfico es de tipo positivista y narrativo, centrándose fundamentalmente en acontecimientos políticos, bélicos, dinásticos, etc.

- La ausencia de explicación sobre el origen de la humanidad y el origen y conformación del Reino de España.

- Tratamiento decreciente en las edades históricas, siendo las más recientes las menos tratadas.

- Tratamiento separado de la Historia y la Geografía, así como la Historia Universal y la Historia de España.

La materia de Historia, por lo tanto, nace en el seno de un incipiente Estado- Nación en el que la burguesía trata de garantizar su supervivencia a través de distintos instrumentos como, por ejemplo, la educación y más concretamente la enseñanza de la Historia (Ruiz Berrio, 2002). Este argumento es defendido igualmente por Cuesta Fernández (1998) a lo que añade la prolongación de algunas estructuras sociales y pedagógicas de la anterior enseñanza de la Historia.

No obstante, el código disciplinar de la Historia, que ahora se inventa y fija como un conjunto de discursos y hábitos socioeducativos, guardará en su seno buena parte de la huella de su vieja genealogía retórica, elocuencia, arte de la memoria y equipaje cultural-ornamental de las clases altas (p. 21).

Para Maestro (2000) la relación entre la enseñanza de la Historia, el nuevo código disciplinar y las tendencias historiográficas dominantes de la época están muy presentes en la forma en la que la Historia se imparte en las aulas. “la concepción de la Historia enseñada surge de forma clara y la conclusión de que esta mantiene unos rasgos específicos, acordes en sus rasgos básicos con la teoría de la Historia que subyace en la Historiografía del XIX” (p. 13).

Sin embargo, Maestro (2000) más vas allá e incide en que la Historia del siglo XIX en España viene caracterizada por la influencia clara de algunos autores: “En España estas Historias Generales tienen una formulación específica en una serie de autores que producen sus obras en la etapa isabelina, de las que podríamos señalar como ejemplares, en el sentido que nos ocupa, la Historia General de España de D. Modesto Lafuente” (p. 13). Teniendo esto presente Maestro (2000) indica que obras como las de Modesto Lafuente, el Padre Mariana o Cánovas del Castillo a pesar de sus diferencias conforman una visión más o menos conjunta de la Historia de España que se ha ido perfilando y evolucionando a través de los currículums, los textos escolares y los profesores. Aunque se modernicen los contenidos, las versiones sobre este o aquel hecho histórico concreto y las concepciones teóricas subyacen inmutables.

Este planteamiento de la inmutabilidad en la esencia del devenir histórico es un debate que ha llegado incluso hasta nuestros días. Algunos autores como Morín (2000), plantean la necesidad de cambiar esta forma de ver algunas de las cuestiones educativas que están en boga actualmente.

Si se quiere reformar el pensamiento, es necesario reformar las estructuras institucionales, pero no se pueden transformar las instituciones si no se ha reformado con anterioridad el pensamiento. Es una especie de círculo vicioso del cual es necesario salir. (Morín, 2000, p. 5)

En este sentido, Carretero y Kriger (2004) se cuestionan la posibilidad de romper con el núcleo fundacional de la asignatura histórica para replantearnos otras concepciones y estructuras identitarias distintas. “Pero ¿es posible enseñar una historia desarraigada, o una historia tan fluida como las fluidas identidades que parecen caracterizar este nuevo tiempo?” (p. 2).

Sea como fuere, la cuestión es que durante el siglo XIX la enseñanza de la Historia de concibió con una serie de características que muchas de ellas se perpetuaron durante el siglo XIX y el siglo XX. Esta estructura basada en las ideas de patrón nacionalista se mantuvo durante toda la Restauración con algunas novedades en el ámbito educativo durante la II República, como fue la prohibición de la enseñanza a los jesuitas, la laicización de la educación o el proyecto de creación de un gran número de escuelas o la existencia de aulas mixtas. Con el final de la Guerra Civil tras tres intensos años de contienda, se establece un Estado autoritario cuyo Jefe de Estado es validado por el mero hecho de ganar una guerra fratricida (Pérez Ledesma, 1994).

Con esta situación política, Valls Montés (2007) destaca el cambio político ideológico que supuso la primera Ley educativa del franquismo -Ley de Reforma de la Enseñanza Media de 1938-, introduciendo una visión maniquea de la historia al tiempo que cultivaba concepciones patrióticas vinculadas al catolicismo.

El nuevo sistema educativo se propuso lograr la eliminación total de las orientaciones liberal-progresistas que habían ido configurándose desde finales del siglo XIX y que habían confluído en el sistema educativo republicano (Valls Montés, 2007, p. 54). Negrín Fajardo (2007) refleja este planteamiento a través de un estudio sobre las depuraciones del profesorado de enseñanza secundaria que durante los primeros años del franquismo tuvieron lugar. “Con ella, la dictadura franquista se propuso el objetivo de erradicar los valores democráticos y

progresistas, tan difícilmente conseguidos a través de la Historia, e imponer los valores propios del nacional- catolicismo” (p. 1).

Así mismo, en 2009, Valls Montés presentaba un trabajo sobre la memoria escolar y la historia en el cual destacaba significativamente el escaso desarrollo de algunos temas de gran trascendencia para la historia de España. Tales son los casos de la II República y la Guerra Civil. “En términos generales, la extensión dedicada tanto a la II República como a la Guerra Civil suele rondar las tres páginas, con máximos de seis páginas y mínimos de una.” (Valls, 2009, p. 40). Esta primera etapa del franquismo se caracteriza por la entrega de la educación a la Iglesia católica bajo los parámetros del nacional catolicismo. Canales Serrano (2012) afirma que “el bachillerato de posguerra habría sido más el resultado de un proyecto inconcluso y desvirtuado por las presiones de la Iglesia que de un diseño preconcebido por las primeras autoridades educativas franquistas” (p. 65).

Transcurrida una década, el conflicto internacional entre EE. UU. y la URSS abre las puertas de España al exterior dejando atrás un periodo autárquico de posguerra de duras condiciones económicas y sociales (Payne, 1987). En cuestiones educativas tras la llegada de Ruiz Jiménez el sistema educativo aparece más flexible y, por otro lado, mucho más coherente con la realidad de aquel entonces, manteniendo igualmente la ideología que impregnó el régimen. En la enseñanza secundaria se actuó conforme a una reforma legislativa datada en 1953. La Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953 supuso la división del bachillerato en dos fases, una elemental y otra superior. Este hecho llevó a un aumento considerable de alumnos durante este periodo para la enseñanza de bachillerato elemental. Es un fenómeno histórico y social que Sanz Fernández (2002) denomina desarrollismo educativo posterior a la II Guerra Mundial.

Desde este momento hasta 1970, la política educativa con respecto a la educación secundaria y a la materia de la Historia no sufrió muchas modificaciones. Esta etapa conocida como la

etapa tecnocrática de la Dictadura se caracterizó por el anquilosamiento del régimen en cuestiones ideológicas mientras el desarrollismo económico penetraba en España (Puelles Benítez, 2002).

Cuesta Fernández (1998, p. 49) destaca la potenciación durante el primer franquismo de valores ultranacionalistas, tradicionalistas e integristas que tuvo el primer Plan de Estudios de 1938. Esta línea marcada claramente por la imposición de un régimen de tipo totalitario se fue relajando a partir de los años sesenta, pero será finalmente a partir de 1975 cuando se produzca un cambio profundo.

El final de la II Guerra Mundial supone a nivel político y económico el ascenso prácticamente al mismo plano de dos sistemas antagónicos per sé: el comunismo y el capitalismo. En el caso que aquí nos toca, la esfera capitalista comandada por EE. UU. lanzó su influjo a toda la zona del occidente europeo, lo que supuso el arraigo de una serie de patrones sociales comunes. Esta sociedad procedente de la llamada sociedad de las masas, Fusi (1990), condujo a la tecnocratización de la población dejando de lado el antiguo elitismo. Todo este fenómeno social se tradujo de la misma manera en las posibilidades educativas que a partir de los sesenta y sobre todo setenta tuvieron lugar en España. A este fenómeno social, cultural, económico y educativo es lo que Cuesta Fernández (1998) señala como *el modo de educación tecnocrática de masas*. Este cambio cultural y educativo seguiría hasta la actualidad en cierto modo porque los Estados han puesto sus objetivos en la creación de una sociedad cuyo desarrollo económico dependa de su innovación tecnológica y científica por lo que se precisa de un personal cualificado en mayor o menor grado. (Moradiellos, 2013)

En esta misma senda Cuesta Fernández (1998) sentencia que:

[...] puede afirmarse que existió una gran línea de continuidad, con todos los matices que se quieran, entre la LGE y la LOGSE, porque ambas operaciones reformistas obedecieron,

en última instancia, a los requerimientos de la evolución de la sociedad española hacia un capitalismo avanzado (p. 77).

La LGE abrió las puertas a la FP y a aquellos que prefirieron dedicar sus esfuerzos a prepararse para trabajos técnicos. Aun así, la Historia estaba presente a través de dos asignaturas: *Formación Humanística* en los dos cursos de FP I, y también en los dos cursos de FP II. Eso sí, de una manera muy residual. En el caso de la enseñanza secundaria de Bachillerato y COU, la Historia quedaba incorporada a las asignaturas de *Historia de las Civilizaciones* para el primer curso, *Geografía Humana y Económica* para el segundo, *Geografía e Historia de España y pueblos hispánicos* para el tercero e *Historia del Mundo contemporáneo* e *Historia del Arte* para el COU y dependiendo de la modalidad elegida.



Figura 12. La asignatura de Historia en el Bachillerato de la LGE. Elaboración propia.

La LGE que estará vigente hasta la implantación de la LOGSE a partir del curso 1996-1997, aportando como novedad la entrada en el currículum de BUP de cierto influjo

braudeliano y de historia universal característico de la impronta de Annales (Cuesta Fernández, 1998, p. 93).

Con la llegada de la década de los noventa y la implantación paulatina de la LOGSE se establece una nueva forma de enfocar la Historia dentro del Plan de Estudio realizado por el gobierno socialista de Felipe González. En este sentido, la LOGSE impulsó la creación de cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y dos cursos optativos que servían de puente con la Universidad. A través de la disposición de las materias, se observan dos aspectos importantes. Por una parte, la materia de Historia queda englobada en una asignatura interdisciplinar durante la ESO que se denomina *Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Por otra parte, en Bachillerato se mantiene la Historia como asignatura obligatoria en el segundo curso, *Historia de España*, mientras que las asignaturas de *Historia del Arte e Historia del Mundo Contemporáneo* aparecen inmersas en itinerarios diferentes.

Fernández Cuesta (1998) destaca que la Historia queda relegada a una posición menos importante en la ESO, perdiéndose dentro de un marco conjunto en el que comparte protagonismo con la Geografía y demás Ciencias Sociales. Para García Ruiz y Jiménez López (2010), el nuevo currículum de la LOGSE tiene un carácter más interdisciplinar en los primeros años de la secundaria. De esta forma, se complementaría con el resto de las Ciencias Sociales que harían comprensible de una mejor forma procesos históricos y sociales que solamente con la Historia quedarían en ocasiones incompletos. “se promovieron determinadas conceptualizaciones y procedimientos básicos de otros dominios científicos, en aras a mantener el verdadero valor de su contenido social; entre ellas han de señalarse: Economía, Sociología, Antropología y Ciencia Política”. (p. 162). Si bien estas influencias de las nuevas tendencias historiográficas quedaron plasmadas en el desarrollo curricular y de contenidos en esta etapa académica, las disciplinas de las Ciencias Sociales se seguían manteniendo separadas e independientes, con unidades didácticas propias.

Una vez transcurrida la etapa de ESO el bachillerato hace muestra de su periodo preparatorio para la universidad y procede a ofertar durante el segundo curso la asignatura obligatoria de *Historia de España*. Existen dos elementos para tener en cuenta. El primero de ellos es la importancia que cobra la Historia como asignatura en un curso tan importante previo a la prueba de Selectividad. El segundo de ellos en cuanto a los contenidos se refiere muestra mayor importancia por los siglos XIX y XX de acuerdo con los conocimientos solicitados en la prueba de acceso a la universidad. (P.A.U).

Se puede concluir, por tanto, que con la LOGSE la Historia gana en enfoque interdisciplinar durante los primeros años de la Educación Secundaria, mientras que el protagonismo de la asignatura queda reservada a modo de preparación para los años universitarios durante la etapa del bachillerato.



Figura 13. La asignatura de Historia en la Educación Secundaria de la LOGSE. Elaboración propia.

Con la llegada del nuevo siglo, las nuevas tecnologías han copado la vida de nuestras nuevas generaciones, permitiendo de este modo, un fácil acceso a la información. Esta nueva perspectiva permite interaccionar al alumnado con una realidad educativa que no tiene por qué estar presente únicamente dentro del ámbito escolar. En esta línea, la LOE de 2006 no presenta novedad alguna en cuanto a la organización de la asignatura de Ciencias Sociales: *Geografía e*

Historia en la ESO ni en Bachillerato, a excepción de las tres modalidades que presenta la LOE en el art. 34. para Bachillerato: Ciencias, Humanidades y Ciencias Sociales y Artes; cambiando las cinco modalidades que presentaba la LOGSE para la misma etapa: Artes, Ciencias de la Naturaleza y de la Salud, Humanidades y Ciencias Sociales, Tecnología.

Sin embargo, se plantean otra serie de cuestiones orientadas a la capacidad del alumno por aprender fuera de las aulas, en su vida cotidiana (Tiana, 2011). Todo ello contextualizado en la LOE obliga al profesorado a disponer de una concepción distinta de la que hasta ese entonces se entendía. De esta forma, la función docente no solo consiste en la doble acción enseñanza-aprendizaje, sino también en la preparación del alumno para dotarle de herramientas e instrumentos mentales de cara a la realidad social en la que vive (Ortuño, Gómez y Ortiz, 2012).

Además de esta percepción de importante calado, la LOE muestra un gran interés en la diversidad y la posibilidad de que todas las personas, independientemente de las dificultades que posean, tengan las mismas oportunidades a través de adaptaciones organizativas o curriculares.

Sin perjuicio de que a lo largo de la enseñanza básica se garantice una educación común para los alumnos, se adoptará la atención a la diversidad como principio fundamental. Cuando tal diversidad lo requiera, se adoptarán las medidas organizativas y curriculares pertinentes, según lo dispuesto en la presente Ley (Ley Orgánica de Educación, art.4.3. BOE, 4 de mayo de 2006).

Otra de las cuestiones que sin duda ha sido objeto de polémica con la LOE, es la presencia del ente familiar como el catalizador de la educación de sus hijos. Así, la LOE de 2006, en su artículo 1, h) indica que “El esfuerzo compartido por alumnado, familias, profesores, centros, Administraciones, instituciones y el conjunto de la sociedad”. Este artículo sufre un añadido

en agosto de 2013 por el cual el artículo h bis) dicta “El reconocimiento del papel que corresponde a los padres, madres y tutores legales como primeros responsables de la educación de sus hijos”.

En esta línea la LOE propone la impartición de la asignatura *Educación para la Ciudadanía y los derechos humanos* para los tres primeros cursos de la ESO siendo obligatoria su impartición en uno de los cursos. “En uno de los tres primeros cursos todos los alumnos cursarán la materia de educación para la ciudadanía y los derechos humanos en la que se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres” (LOE, Art.24.3. BOE, 4 de mayo de 2006). Aunque inicialmente se comienza a impartir la asignatura, con la entrada del PP en el gobierno en 2011, se modifica dicho artículo en diciembre de 2013, procurando la anulación de la impartición de dicha asignatura.

Con la llegada de la LOMCE, esta divide la Educación Secundaria en dos ciclos, el primero de ellos de tres años y el segundo, correspondiente a 4º de ESO, de un solo curso.

La etapa de Educación Secundaria Obligatoria se organiza en materias y comprende dos ciclos, el primero de tres cursos escolares y el segundo de uno. El segundo ciclo o cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria tendrá un carácter fundamentalmente propedéutico (LOMCE, art. 23 bis, BOE, 10 de diciembre de 2013).

En Bachillerato las asignaturas relacionadas con las Historia se encuentran inmersas en el currículum de la siguiente manera. Para segundo de Bachillerato, la asignatura de Historia de España es obligatoria. Para primero de Bachillerato la asignatura de Historia del mundo contemporáneo se enmarca en el itinerario de Ciencias Sociales y de Humanidades (LOMCE, art. 34, BOE, 10 de diciembre de 2013).

En cuarto de la ESO la asignatura de Geografía e Historia es obligatoria y troncal. (LOMCE, art. 25, BOE, 10 de diciembre de 2013). Mientras que para los cursos de 1º a 3º de ESO, la asignatura de Geografía e Historia sigue siendo obligatoria y troncal. (LOMCE, art. 24, BOE, 10 de diciembre de 2013).

En cambio, hay que resaltar la incorporación del Bloque 10. La relación entre el pasado, el presente y el futuro a través de la Historia y la Geografía, con el Contenido: La relación entre el pasado, el presente y el futuro a través de la Historia y la Geografía, que implica la incorporación de la dialéctica temporal entre el pasado-presente y futuro-, tan relevante para un verdadero conocimiento histórico. Si comparamos el currículum de Educación Secundaria con el de Bachillerato, es cuando ya encontramos, en este último, un dato muy relevante, pues es cuando en el Real Decreto se señala tanto en la asignatura de Historia de España como en la de Historia del Mundo Contemporáneo:

Se desarrollan capacidades y técnicas intelectuales propias del pensamiento abstracto y formal, tales como la observación, el análisis, la interpretación, la capacidad de comprensión y el sentido crítico y, así la Historia contribuye decisivamente a la formación de ciudadanos responsables, conscientes de sus derechos y obligaciones, como de la herencia recibida y de su compromiso con las generaciones futuras (BOCM, p. 71, 20 de mayo de 2015).

Tras realizar una visión de la enseñanza de la enseñanza de la Historia en España, es preciso indicar tal y como hace Fernández (2015) la aparición de una serie de corrientes o movimientos renovadores durante el último tercio del siglo XX dentro de la enseñanza de la Historia, que pretendieron dar una perspectiva paralela a la oficial que se ofertaba en las aulas. Según Fernández (2015),

Los motivos de la aparición de estos movimientos de renovación fueron los siguientes: la tradición de la Institución Libre de Enseñanza con la figura de Rafael de Altamira; la influencia de movimientos de renovación pedagógica en Europa sobre todo en el mundo anglosajón como The Humanities Curriculum Project [...] y el Schools Council History 13-16 (p. 55).

Los movimientos renovadores de la enseñanza de la Historia tienen características distintas, si bien todas tienen el objetivo de presentar una docencia de la Historia diferente adecuándose a los patrones que guían sus innovaciones pedagógicas. Tal y como indica Fernández Cuesta (1998) estos fueron algunos de los principales grupos renovadores.

1. Grupo de Rosa Senat: Este movimiento renovador se forjó en torno a Rosa Senat y tuvo su máxima aplicación en la Educación Primaria. El objetivo fundamental era la adecuación de los contenidos a las capacidades intelectuales de los niños, dependiendo de la etapa de madurez en la que se encontraba. En este sentido la Historia aparece amparada bajo la influencia de la Pedagogía.

2. Grupo Germanía: Planteaba una serie de cuestiones que muchos profesores de Educación Secundaria y buena parte de los grupos de renovación pedagógica compartían. Pretendían llevar a cabo la eliminación del concepto positivista de la historia, así como la activación del alumno como agente de la enseñanza-aprendizaje.

3. Grupo History 13-16: A finales de los ochenta y noventa diversos grupos de profesores innovadores empiezan a formularse las diversas opciones que la Historia tiene a nivel pedagógico para un mayor desarrollo de la materia entre el alumnado. De esta manera, surge un proyecto inglés History 13-16 cuya idea principal era reproducir en el aula la labor del historiador. Este proyecto caló en España a través de una serie de profesores de Bachillerato que adoptaron el nombre de *Hacer Historia* y *Taller de Historia*.

4. Grupo FEDICARIA: Es un grupo que se formaliza en 1991 a través de la unión desinteresada de grupos más pequeños como Ires, Pagadis, Asklepios, Aula Sete.etc.

El grupo tiene como principal objetivo implementar un pensamiento crítico a la educación y a la enseñanza de la Historia. Para ello elaboran materiales didácticos, desarrollan investigaciones de la Didáctica de las Ciencias Sociales o realizan trabajos para la formación del profesorado.

Como afirma Fernández (2015), estos influjos renovadores de la enseñanza de la Historia llegaron con retraso respecto a la evolución que se estaba dando en otros países europeos. Esto fue debido, fundamentalmente, a la presencia del franquismo hasta entrados los años setenta.

La enseñanza reglada ha ido evolucionando conforme los tiempos y las nuevas tecnologías han ido aportando nuevas variantes y posibilidades. Al mismo tiempo la relación de la psicología del alumno, así como la pedagogía han aportados ciertas líneas de investigación que han defendido la adecuación de los conocimientos y contenidos de la Historia con las edades de los alumnos (Carretero, Palacios y Marchesi, 1998). En esta misma línea Prats y Santacana (2001) afirman que:

Los contenidos de Historia son útiles en la medida que sean susceptibles de ser manipulados por los alumnos. Para ello, se tendrá que tener en cuenta el grado de desarrollo cognitivo propio de cada grupo de edad y, al tiempo, subordinar la selección de contenidos y los enfoques didácticos a las necesidades educativas y capacidades cognitivas de los escolares (p. 13).

Para concluir con este apartado, es necesario mencionar otra de las nuevas incorporaciones a la enseñanza de la Historia forjada en la oportunidad que representa el aprendizaje de la Historia y los acontecimientos de los últimos siglos para desembocar en un pensamiento crítico y democrático del alumnado. Pagés (2003) lo define de esta forma: “El enfoque de la enseñanza

de la historia centrado en la ciudadanía democrática va acompañado de otro enfoque tan o más sugerente, el de la consciencia histórica, con el que, en mi opinión, pueden formar un todo” (p. 4). Este mismo planteamiento va de la mano del trabajo que diversos profesionales realizan compartiendo y utilizando el patrimonio histórico para la comprensión del pasado. Pastor (2013) señala al respecto que “En plena crisis económica del siglo XXI, surge la necesidad de reinventarse nuevos proyectos geoculturales y educativos, que sellen lazos identitarios entre la población y su legado cultural [...]” (p. 109).

Así las cosas, con la llegada del siglo XXI la enseñanza de la Historia se antoja como un desafío tanto para los docentes como para los investigadores y los profesionales de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Acercar la Historia a nuestros alumnos resulta del todo fundamental para construir un futuro de valores críticos.

Capítulo 4. Tendencias Historiográficas. Utilidad Didáctica.

Este capítulo que versará sobre las distintas corrientes historiográficas aparecidas a lo largo de la historia de la disciplina pretende dar sentido entre otros aspectos, al primero de los objetivos que se marca esta tesis. El conocimiento de las distintas tendencias historiográficas nos descubre la importancia que tienen éstas en su aplicación didáctica en el aula. Por lo tanto, es importante completar esta sección para poder continuar de una forma próspera en el conjunto del trabajo. Más aún, sirve para afianzar algunas de las hipótesis que se formulan antes de iniciar la investigación. Véase como ejemplo, la diferencia de importancia de las distintas corrientes historiográficas en el propio libro de texto. La cuestión historiográfica resulta de vital importancia para poder cumplir otro de los objetivos deseados basados en la relación existente entre la historiografía, la Didáctica de la Historia y la creación de la identidad en el libro de texto. Así pues, la evolución epistemológica de la Historia repercute en la didáctica que se muestra en las aulas. La metodología, la temática, así como el tratamiento de las fuentes han proporcionado un conjunto de tendencias historiográficas que se han reflejado en la Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia. Este desarrollo de la disciplina ha pasado por dos etapas claramente diferenciadas: La etapa precientífica y la etapa científica.

4.1. La Historiografía Anterior a la Ciencia

Esta etapa tiene una temporalidad muy amplia, prácticamente desde la antigüedad hasta el siglo XIX. Es por ese motivo que sus concepciones ligadas a la filosofía, la moralidad, la ética y la religión perduran hoy en día en la Didáctica de la Historia. Al tratarse de una extensión temporal tan amplia conviene realizar una división en varias influencias o etapas.

Historiografía judeo-bíblica. La historiografía occidental pone las bases de su pensamiento en dos pilares trascendentales para el entendimiento de las tendencias que a lo largo de los siglos XIX, XX y XXI tendrán cabida en la profesión histórica. Estos son, por una

parte, la Historiografía de tradición bíblica-judaica y por otra, la historiografía procedente de las civilizaciones clásicas griega y romana.

La historiografía bíblica-judaica está basada, como no podría ser de otro modo, en su obra capital, la Biblia. La Biblia queda dividida en dos grandes bloques literarios, el Antiguo Testamento y el Nuevo Testamento, enmarcadas temporalmente consecuentemente con la llegada al mundo de Jesús de Nazaret. La Biblia ha sido considerada una verdad histórica hasta el siglo XVIII (Sánchez Prieto, 2008).

Este modelo queda consolidado bajo el principio de que el pueblo judío no ha caído en el pecado por tener tendencias politeístas y acepta de una manera decidida que solamente hay un Dios y es el suyo. A su vez es un Dios protagonista de la Historia y ha elegido al pueblo judío para que junto a él sean los protagonistas de la Historia y la salvación. Tras la llegada de Jesús de Nazaret, el judaísmo, que esperaba al Mesías, sufre una escisión entre aquellos que no consideraban a Jesús como el Mesías esperado y los que sí creían en su mensaje. Es en ese instante cuando surge el cristianismo, que tendrá como texto más representativo el Nuevo Testamento (Galindo, 1976).

Historiografía grecorromana. Es indudable que nuestra civilización es heredera del mundo griego y romano. Esta herencia cultural también es igualmente coherente con el devenir historiográfico. Los griegos entendían la Historia como la ciencia para el conocimiento del pasado, al margen de las concepciones espirituales y religiosas. No percibían que el protagonismo de la Historia recayese en un solo dios, sino que el codificador de la Historia tenía que ser el propio género humano.

Dentro de la historiografía griega cabe destacar un autor por encima del resto, Heródoto. Heródoto de Halicarnaso es considerado el padre de la Historia por ser el primer autor que tuvo la intención de realizar un diálogo histórico de los hechos acontecidos (Trejo, 1984).

Esta es la exposición del resultado de las investigaciones de Heródoto de Halicarnaso para evitar que, con el tiempo, los hechos humanos queden en el olvido y que las notables y singulares empresas realizadas, respectivamente por griegos y bárbaros y, en especial, el motivo de su mutuo enfrentamiento quede sin realce. (Heródoto, trad. en 2000, p. 14).

Para Heródoto la Historia tiene un carácter de investigación, es decir, el relato histórico tiene que estar consolidado por un proceso en el que el historiador investigue sobre un hecho, un pueblo o una cuestión determinada. La obra más representativa de Heródoto lleva como nombre *Historia* y en ella define un método para la investigación histórica. No se trata, por lo tanto, de relatar los hechos, sino de investigarlos para llegar a la verdad y argumentarla. Los mecanismos para la investigación del historiador según Heródoto son dos:

-Autopsia: Consiste en la observación personal y el conocimiento de la cultura de los demás pueblos. Esto obliga al historiador a permanecer en contacto con otras culturas e incluso a integrarse por un tiempo para conocerlas.

-Audición: Este método es utilizado cuando no puede seguir el método anterior. Consiste en escuchar a los observadores directos que son considerados fuentes directas.

Además de Heródoto, contamos con diversos eruditos que trabajaron en la construcción histórica de su tiempo. Nos referimos a personajes como Hesíodo, Homero, Tucídides, Jenofonte o Polibio, siendo este último el que sirve de puente con la historiografía romana. Para Polibio, Roma representa la continuidad de la cultura griega clásica, convirtiéndose en el motor y símbolo de la civilización occidental, Romero (1952).

La historiografía romana, por su parte, tiende a tener un carácter más literario, con formas más cuidadas, aunque no pierde dos valores griegos fundamentales: el método histórico y hacer la “*historia de su tiempo*”. Si bien, como común denominador nos encontramos con la defensa

de la superioridad cultural de Roma en el mundo y el poder de ella sobre el resto de los pueblos o civilizaciones.

Figuras como Cicerón, defensor de la moral republicana en su obra *Epístolas* y en *Catilinarias* o Julio César, encarnando la gloria de Roma, abrieron paso a autores como Tito Livio ya en tiempos del Imperio. Tito Livio y posteriormente Tácito establecen la virtud y la duda como esencia de la Historia romana.

Tras un periodo de dos siglos en los que la historiografía romana no aporta prácticamente ninguna novedad, en el siglo IV emerge con fuerza el fenómeno del cristianismo surgiendo a la par autores como Amiano Marcelino o Eusebio de Cesarea que suponen la confluencia entre la historiografía judeocristiana y Roma, adoptando esta última la misión eterna del mundo cristiano.

Historiografía medieval. La historiografía medieval hunde sus raíces en la visión teocéntrica del universo en la que Dios ocupa el centro de las preocupaciones vitales del hombre. La Historia escrita durante esta etapa pretende dar explicaciones con carácter religioso de los fenómenos y acontecimientos. La figura más importante es San Agustín de Hipona que con su obra *La ciudad de Dios*, pretendió establecer una correspondencia entre el mundo terrenal y el de Dios a través de las huellas que este dejaba en forma de acontecimiento (Hipona, trad. en 1977, pp. 412-426).

Tras Agustín de Hipona, nos encontramos con una serie de autores que tienen una visión continuista de su obra. Entre ellos cabe destacar las figuras de Paulo Orosio, Hidacio y Juan Biclario. Este grupo de autores serán los últimos que van a estar interesados en realizar historias universales de la Iglesia. A partir de ellos, la tendencia historiográfica universalista desaparece imponiéndose otra de carácter más local en la que los pueblos germanos adquieren mayor protagonismo. En esta tendencia cabe destacar las personalidades de Gregorio de Tours, Isidoro

de Sevilla y Beda el Venerable, los cuales realizaron sendas obras destinadas a potenciar el nuevo poder germano que se había instalado en sus respectivas zonas. Las obras correspondientes a cada uno fueron: *Historia francorum*, *Historia de los godos, vándalos y suevos*, *Historia eclesiástica*. Todos ellos tienen en común dos puntos principales. El primero de ellos es intentar seguir toda la obra de San Agustín de Hipona y de Paulo Orosio fielmente. El segundo punto en común se encamina a la intención de realizar una historia de un pueblo que esté íntimamente ligada al ensalzamiento y engrandecimiento del mismo. Por este motivo, el pueblo aparece como heredero de Roma o la representación de Roma en ese momento en concreto.

Tras esta corriente de carácter más localista, a partir del siglo IX empieza a emerger una línea historiográfica interesante, en tanto deponen la visión apocalíptica anterior e impulsan el entroncamiento del nuevo Imperio Carolingio dentro de la visión de romanidad. La idea principal de esta corriente historiográfica se cimienta en la concepción de que Carlomagno y sus sucesores son el instrumento divino que otorga la continuidad al imperio romano-cristiano. El Imperio Carolingio aparece como heredero del mundo romano, adquiriendo así legitimidad y es el encargado de postularse como otro gran imperio paralelo al ámbito bizantino. De entre todos los autores seguidores de esta tendencia historiográfica los más significativos serán Eginardo y Nitardo.

Historia de base feudalizante. Con el siglo X, se abre un nuevo periodo historiográfico que rompe definitivamente con todos los modelos anteriores y está influido por la aparición de un nuevo modelo social y económico que conocemos como feudalismo. La sociedad queda definida por una jerarquización de estamentos en el que la simbología, la representación del poder y el vasallaje, son la piedra de toque. Aunque la influencia de la historiografía se mantiene vigente en la idea de entroncación del monarca con el Imperio y ser el abanderado de

la fe católica, el argumento vira ligeramente para presentar a una aristocracia también sólida ocupando un lugar vital en la sociedad feudal, aunque el monarca se presenta como el *primus inter pares*.

En esta línea encontramos a autores como Widukind de Corvey, Geoffrey de Monmouth o a la obra hispánica *Crónica Aldefonsi Imperatoris*.

A partir de los siglos XIII y XIV existirá un debate historiográfico que se prolongará durante prácticamente tres siglos, en los que la historiografía va a oscilar entre la continuación sobre la misma base de estos siglos anteriores, es decir, una historiografía de tipo feudal y una etapa historiográfica nueva en la que se va a dar mayor importancia a la monarquía. La nobleza aparecerá descolgada del poder real y será la monarquía la institución capacitada para controlar un territorio con el que se identifica tanto administrativa como jurídicamente. Esta historiografía es la llamada historiografía al servicio de la construcción del Estado monárquico donde se sitúan autores como el Monje Primat, Jean Froissart en Francia, Lucas Tuy y Jiménez de Rada en la península ibérica.

Renacimiento. En el siglo XV aparece un nuevo modelo político basado en la solidez del Estado, en el que un gobernante o príncipe será el encargado de manejar eficazmente la política del territorio. Así, podemos destacar a Philippe de Commines, y, sobre todo, a Nicolás Maquiavelo.

Maquiavelo llegó a alcanzar un papel muy importante como miembro activo en la política florentina. Es ahí cuando va a reaccionar reclamando la presencia en la Historia de Italia de unos líderes capaces de organizar un modelo de gobierno autoritario y no discutido. Este pensamiento queda reflejado en su obra más conocida, *El príncipe*. En su obra, Maquiavelo determina cómo debe gobernar un buen príncipe y cómo debe comportarse. Para Maquiavelo el príncipe es aquel que sabe encajar los dos elementos que componen la Historia.

El objetivo es que el príncipe sobre la base de la virtud forme un buen gobierno y esto repercuta en el bienestar del Estado. El fin y los medios solo son buenos si sirven para mejorar el Estado siendo lo mejor que el autoritarismo se concentre en una sola persona y no en varias como sucedía en la anterior etapa. El príncipe, por lo tanto, es el motor de la Historia y debe de rodearse igualmente de buenos consejeros (Maquiavelo, trad. en 2010).

En la segunda mitad del siglo XV Jean Bodin realiza una revisión al pensamiento de Maquiavelo. Bodin elimina de su pensamiento el valor de los consejeros y le quita importancia al hecho de que el príncipe les haga caso o no en sus consejos. Considera que lo más importante es que estos consejeros estén cualificados y sean realmente dignos de dar tales consejos. En esta línea defiende el absolutismo monárquico en el que el príncipe ha de estar por encima de la ley. Bodin asemeja la república a una casa, en la que la autoridad del padre es incuestionable y respetada. Según Bodin el padre de la república es el rey, y que igual que al padre, al rey no hay que cuestionarle y hay que respetar su autoridad por encima de todo (Bodin, trad. en 2006).

Otro de los pensadores renacentistas, Jean Jacques Bossuet va un paso más allá y refuerza aún más si cabe la autoridad monárquica. Todo ello tiene un objetivo político final: legitimar el gobierno de Luis XIV. Defiende que solamente cuando los monarcas han sido absolutos los reinos han conseguido triunfar. En este momento de la Francia absolutista de Versalles, Bossuet afirma que el único límite que tenía el monarca era exclusivamente la propiedad privada. El rey tiene que ir a favor de las leyes de Dios, pero si se diera el caso de que atentara contra ellas, nadie puede dejar de respetar la autoridad del rey. El único ente que aparece por encima del rey es Dios y es solamente él, el que puede ser capaz de juzgarle (Bossuet, trad. en 1852).

El último de los representantes de la historiografía al servicio de la construcción de la autoridad monárquica es Giambattista Vico, ya en el siglo XVII. En 1725 escribe *Los*

principios de la Nueva Ciencia donde recoge la idea de que la Historia es una ciencia de la naturaleza más y como tal se rige por las mismas leyes naturales y por supuesto también por Dios que es quien genera esos principios en último término. Al igual que en la naturaleza se encuentran procesos de caos y de orden, en la Historia ocurre lo mismo. Conforme nos vamos acercando al final de los tiempos, la Historia va progresando a través de periodos buenos y malos (Vico, trad. en 2012).

La crítica ilustrada y la recreación romántica. Durante la etapa de la Ilustración algunos de los dogmas que sostenían el mundo occidental empezaron a ser fuertemente cuestionados por una serie de pensadores, que pusieron cuanto menos en duda, algunos de los principios hasta ese momento incuestionables. La Ilustración permite pasar de una sociedad en la que la religión era el eje fundamental a una sociedad más laica y acaba sustituyendo la divinidad por la naturaleza, la fe por la razón y la felicidad celestial por la felicidad terrenal. Se compromete a partir de la visión deísta del universo que presenta a la naturaleza como orden perfecto y autónomo. El medio de acceso a la naturaleza para el hombre es la razón que permite extraer sus principios y leyes para adaptarlo a las sociedades humanas. Por medio de esta razón los ilustrados defienden la llegada de la doctrina contractualista (contrato social), defendiendo el Estado en el que viven, pero otorgándole una explicación racional.

Entre los autores seguidores de este pensamiento destaca John Locke, principal ideólogo de la Revolución Gloriosa en Inglaterra. Locke publica en 1690 *Tratados sobre el gobierno civil* donde reivindica la idea de que los hombres son libres e iguales por naturaleza en una situación de paz. Locke defiende que la sociedad civil y el Estado son la misma cosa y el paso entre el estado natural del hombre y el Estado se daría gracias a un contrato de los individuos libres y de común acuerdo. Con este contrato cederían un poder consentido que fuese capaz de garantizar al menos los tres derechos que él considera de máxima importancia: la vida, la libertad y la propiedad.

Por su parte, Montesquieu también partidario de la visión iusnaturalista de la sociedad, habla de la prolongación entre el estado natural y el Estado siempre que las leyes positivas que realiza el hombre para cumplir sus derechos y deberes se ajusten y adapten a las leyes naturales. Más aún, Montesquieu se atreve a cuestionar las formas de gobierno dadas hasta ese momento para introducir una novedad histórica y política clave para el devenir de nuestra sociedad actual: la separación de poderes. La aceptación de tres poderes políticos distinguidos e independientes supondrían la existencia de una mayor eficacia siempre y cuando sirvan de freno los unos con los otros para evitar la concentración de poderes en un solo ente.

La ley, en general, es la razón humana en tanto gobierna a todos los pueblos de la tierra, y las leyes políticas y civiles de cada nación no deben ser sino los casos particulares a que se aplica esta razón humana. Estas leyes ha de ser tan adecuadas al pueblo para quien se dictan que sólo por muy rara casualidad las de una nación convendrán a otra. (Montesquieu, trad. en 1906, p. 18).

Otro de los autores de la Ilustración, Jean Jacques Rousseau camina en paralelo que los anteriores. Para Rousseau el hombre se está degradando en el Estado en el que vive y ve como única solución la vuelta al estado de naturaleza donde es realmente el lugar en el que el hombre es como debe de ser. En 1762 Rousseau publica *El Contrato Social* donde intentará construir un modelo social ideal en el que la humanidad sea buena y tenga la capacidad de adquirir conocimientos y desarrollarlos (perfectibilidad). El contrato social tiene que garantizar la libertad, la independencia y la igualdad además de tener el consentimiento de los gobernados.

En efecto, cada individuo puede, como hombre, tener una voluntad particular contraria o diferente de la voluntad general que tiene como ciudadano [...] A fin, pues de que el pacto social no sea un vano formulario, implica tácitamente el compromiso, el único

que puede dar fuerza a los demás, de que quien rehúse obedecer a la voluntad general será obligado a ello por todo el cuerpo. (Rousseau, trad. En 2004, cap. VII, p. 1).

En el siglo de las luces el despegue intelectual y cultural fue muy amplio y el valor histórico que alcanzaban esos horizontes también. Durante la Ilustración algunos autores como Voltaire, Gibbon o Robertson introducen en la Historia un elemento novedoso. El elemento cultural.

En esta línea, Voltaire (1756), ya pone de manifiesto la importancia de la Historia como elemento educativo del pueblo y por tanto al servicio de toda la población y no monopolizada por las clases altas de la sociedad. Crea el término “filosofía de la historia” y plantea que la Historia vaya más allá de los hombres ilustres de los pueblos para abrirse camino al estudio de las civilizaciones. Por su parte, Edward Gibbon marcha en ese mismo camino, sin embargo, su trabajo y reflexión se centra en el Imperio Romano y sus consecuencias históricas tras la ruptura de este. El Imperio Bizantino es la prolongación natural del decadente Imperio Romano. Es el legado social y cultural que deja el Imperio (Gibbon, trad. en 2000).

4.2. Tendencias Historiográficas: Siglo XIX, el Nacimiento de una Disciplina

La etapa científica hace referencia a aquel periodo de la Historia en la que la disciplina se profesionaliza. Más aún, la profesionalización de la Historia conlleva una serie de consecuencias de mayor o menor calado que se tratarán en líneas más abajo. Sin embargo, la característica fundamental en esta nueva etapa consiste en la capacidad de demostración científica que el historiador ha de presentar para formular de una manera profesional en cada una de sus publicaciones.

Historiografía del siglo XIX. Con la llegada del siglo XIX, la profesionalización en la disciplina histórica empieza a cuajar de raíz. Es a partir de entonces cuando se desencadena irremediabilmente el mundo de la historiografía. Según Burrow (2014):

La historiografía no es sólo un género (extenso y diverso) en sí mismo, que pone de manifiesto continuidades y renovaciones, así como centros de atención cambiantes; forma también parte de la cultura occidental en su conjunto – una parte a veces muy influyente, e incluso esencial -, además de ser receptáculo obvio de las preocupaciones de aquella cultura en la que repercute sus fluctuaciones (pp. 15-16).

Sea como fuere, lo verdaderamente importante durante el siglo XIX en cuanto a la historiografía se refiere, es la evolución paulatina hacia la profesionalización de la Historia y la catalogación de la misma como ciencia. Para Moradiellos (2009),

La expansión de la práctica historiográfica basada en la investigación archivística fue correlativa al proceso de institucionalización y profesionalización de los estudios históricos, completando el eje pragmático que está siempre presente en la cristalización de una ciencia (p. 165).

A lo largo del siglo XIX, serán fundamentalmente tres las corrientes historiográficas trascendentales para el devenir de la disciplina: el positivismo, el materialismo histórico y el historicismo. Si bien, se debe tener presente la existencia de algunos autores que, aún, no formando parte de algunas de estas corrientes, conforman un abanico de posibilidades nuevo.

La relación entre la historiografía y las aulas, donde se enseña la Historia, quedan ligadas por los engranajes que se formulan a través de los conceptos epistemológicos de Historia que cada tendencia historiográfica hace suya. Además de ello existen otros parámetros de análisis donde la historiografía y la enseñanza de la Historia conjugan sus distintas posibles opciones educativas. El tratamiento de las fuentes empleadas por cada tendencia, así como las temáticas utilizadas resultan determinantes para las concepciones de Historia que se pueden plantear. Igualmente, la aplicación de distintas metodologías y la utilización de unas coordenadas

temporales distintas, representan cada una de estas tendencias que acabarán siendo la base de nuestra educación en la actualidad.

El positivismo. El siglo XIX arranca con la escuela positivista impulsada por el alemán Leopold Von Ranke, principal artífice de lo que se denomina positivismo histórico y considerado como “el patriarca de la profesión histórica alemana” (Burrow, 2014, p. 540). El positivismo coloca las bases para la profesionalización de la materia. En su teoría de la Historia, la escuela positivista defiende que la creación de Historia debe de ir acompañada de un conjunto de pasos o características imprescindibles. Tal caso es la separación, en la propia investigación, del presente con respecto al pasado. Con este argumento en la mano, el historiador no se puede enfrentar ante un supuesto histórico desde la perspectiva de la realidad en la que vive. Tiene que ser capaz, por tanto, de evadirse e introducirse en el universo contextualizado del periodo en el que ocurre dicho hecho histórico. La Historia ha de tener, a fin de cuentas, un carácter objetivo manteniendo una coordenada temporal en la que se realice una explicación lineal del acontecimiento.

Por otro lado, las hipótesis que el historiador formule tienen que ser construidas en base a una documentación tangible que pueda demostrar las ideas del profesional de la Historia. Las fuentes que el positivismo trabaja son de carácter documental y escrito.

Para cumplir ese cometido Ranke practicó y propugnó la búsqueda exhaustiva de documentos archivísticos originales, su verificación, autenticación y cotejo mutuo, y su utilización como base fundamental y en la medida de lo posible exclusiva de la narración histórica (Burrow, 2014, p. 156).

Para los historiadores positivistas, la construcción de la Historia debe seguir al menos tres pasos:

- a) El estudio de las fuentes.
- b) La interpretación imparcial de las mismas.
- c) La exposición o resultado del análisis.

La escuela positivista tuvo una gran preocupación por la cronología, el acontecimiento y el hecho político o militar objeto de estudio. Esto le llevó a hacer uso de una metodología explicativa y objetiva, siendo la temática más frecuente la relacionada con lo público y con el ámbito bélico militar, tomando como referencia al Estado. Valga como ejemplo las dos obras más importantes de Ranke, *Historia de los Papas*, e *Historia de los pueblos latinos y germánicos*.

La trascendencia del positivismo no solo recayó en las décadas posteriores del siglo XIX, sino que su permanencia en la disciplina histórica ha llegado prácticamente hasta nuestros días. A pesar de la apertura que la Historia ha conseguido, en parte gracias a la aparición de nuevas subdisciplinas, lo cierto es que el positivismo sigue siendo una tendencia recurrente e incluso en ocasiones difícil de ser desprendida por las nuevas investigaciones. Hernández Sandoica (2004) lo resume de esta forma “[...] una especie de guadianización periódica de las inspiraciones clásicas de la historiografía (digamos claro que son las que provienen del historicismo) las hace aflorar pujantes cada cierto tiempo” (p. 14).

Del mismo modo, Julio Aróstegui (1995) destaca la importancia en la historiografía de la escuela metódica y documental. Para Aróstegui, “la historiografía, en el sentido moderno de este término, fue fundada, pues, en el tránsito entre los siglos XIX y XX a través de un primer cuerpo de reglas y preceptos metodológicos establecido bajo la influencia del historicismo y el positivismo” (p. 100).

La escuela positivista tiene una clara influencia en los libros de texto escolares tanto en los actuales como en los de décadas pasadas. Bien es cierto que con la aparición de las nuevas

tendencias historiográficas tras la tercera generación de Annales, el positivismo ha aminorado su alcance en los libros de texto. Aun así, Fernández Cuesta (2011), afirma que en España existe una visión fosilizada y lineal de la Historia y propone el entendimiento de la Historia a través de los problemas de nuestro tiempo. En paralelo, cabe cuestionarse si la Historia escolar que se imparte en las aulas cuyo porcentaje de influencia positivista es muy amplio, sirve para fomentar un espíritu crítico del alumno o solamente para la obtención de meros datos clasificables en su cerebro. Al respecto Carretero, Rosa y González (2006) señalan que “la enseñanza de la Historia suele ser asimilada rápidamente a un aspecto de la realidad que guarda muy poca relación con el pensamiento crítico” (p. 17).

La escuela positivista, en definitiva, tuvo una gran influencia en la disciplina histórica que se traduce a efectos educativos hasta la actualidad. La originalidad de su planteamiento inicial supuso la creación de la profesión histórica, basada fundamentalmente en la capacidad de objetividad del historiador, el análisis de fuentes documentales, la creación de hipótesis y el tratamiento de los acontecimientos de forma lineal.

El materialismo histórico. En respuesta a la concepción histórica positivista, surgió en la segunda mitad del siglo XIX un nuevo movimiento intelectual impulsado por Engels y finalmente llevado a cabo por el alemán Karl Marx. Marx que vivió los años centrales del siglo XIX pudo presenciar la unificación italiana y alemana, así como el desarrollo industrial que tuvo lugar en Europa a lo largo del siglo. Este hecho resulta determinante para su concepción de la Historia y la política.

El materialismo histórico a pesar de sus diferencias con el positivismo, mantiene un concepto de Historia lineal, es decir, la Historia vista como una sucesión de acontecimientos. En el caso del materialismo histórico esa evolución de la Historia viene definida por los distintos modelos de producción que han existido a lo largo de la historia. Esta nueva

concepción supone la aportación de dos elementos significativos. Por un lado, una nueva temática en la que el acontecimiento pierde importancia en detrimento del sistema de producción, y por otro, la introducción de la economía para la explicación de la historia (Alcaraz y Pastor, 2012, p. 119).

Sin profundizar en el contenido de las obras fundamentales de Marx, *El manifiesto comunista* y *El capital*, es necesario sintetizar algunos rasgos característicos de su teoría para entender la aportación de la nueva temática a la historiografía, así como a la metodología innovadora forjada por la lucha de clases. Así, Marx define que la evolución de la Historia se ha realizado a través del éxito y el posterior fracaso que han tenido diferentes modelos de producción. Véase el esclavista, el feudal y el en su época, incipiente capitalista. Para Marx la Historia está relacionada con la lucha de clases, definida por aquellos que tienen los medios de producción y los que tienen la mano de obra. La primera de ellas controla el ámbito político y las ideas culturales dominantes, que tienden a presentarnos un mundo sin conflictos ni antagonismos. A esta cultura alejada de la realidad es lo que Marx llama ideología. Esta metodología de análisis es diametralmente opuesta a la presentada por el positivismo y conforma una explicación dialéctica de la Historia. El final de esa Historia explicada por el materialismo histórico vendría definido, por la consecución de una sociedad sin clases y sin Estado. Para ello defiende que el motor de la Historia es la revolución, que es lo que permite que caiga el orden antiguo y se inserte uno nuevo. Marx otorga al capitalismo la condición de ser un modelo histórico al igual que la burguesía, que a su vez cumplirá su papel histórico. El capitalismo concluirá cuando muestre su colapso en el momento de las crisis económicas que serán cada vez más frecuentes y más graves.

Esto producirá una reducción de la clase dominante, una monopolización del capital y una ampliación de la clase trabajadora que se ve favorecida por este hecho y debe de cimentar la denominada conciencia de clase para formar un partido, el partido comunista. Es este partido

el que ha de ser capaz de derribar el Estado burgués y construir un nuevo Estado comunista. Esto se realizaría mediante un primer paso, que llamará la dictadura del proletariado y dos pasos consecutivos en los que habría una etapa socialista y otra etapa comunista en la que los medios de producción quedarían eliminados y en los que cada individuo recibiría lo que estuviese acorde a sus capacidades y a sus necesidades (Engels y Marx, trad. en 2001). Según Moradiellos (2009) “Marx abordó el análisis crítico de esos cambios radicales bien pertrechado por su formación académica filosófica” (p. 159). Para Marx la materia es una categoría filosófica de una realidad objetiva. Según esto el mundo está compuesto de ideas materiales y esas ideas van cambiando. La visión materialista de Marx no es nueva en el mundo, algunos filósofos materialistas o economistas como David Ricardo (1817) o Smith (1776), ya habían puesto su grito en este tipo de entendimiento de la realidad. Para Marx el desarrollo humano depende del desarrollo de la producción, y son las relaciones de producción las que conforman las bases de la sociedad. Es una explicación dialéctica de la Historia, entendida ésta, según Morrison (2006), como “una tendencia a ver a todos los seres humanos como vinculados al mundo y a otros a través de una serie de relaciones sociales e históricas interconectadas” (p. 220).

Para finalizar con este apartado, se puede concluir que el materialismo histórico infirió una nueva perspectiva a la anterior visión positivista de la Historia. Aunque al igual que la escuela positivista mantenía una ordenación lineal de la Historia, los protagonistas eran diferentes. El Estado o instituciones público-militares dejaron paso a nuevos actores definidos por su posición económica ante el sistema. Inexorablemente este cambio de concepto de la Historia llevó consigo un cambio en la implementación de la metodología, en la que la dialéctica cobró el mayor protagonismo. Según Moradiellos (2009),

[...] la relevancia de este pensamiento político e histórico fue mínima en el siglo XIX.

Hubo que esperar a la caída de la ideología del progreso y la razón, ya entrado el siglo XX,

para que el marxismo hiciese su entrada triunfal en la disciplina histórica. Aun teniendo gran importancia en la historiografía del siglo XX, en el terreno educativo, salvando las distancias con los sistemas comunistas, no se ha traducido en una influencia clara ni en los libros de texto ni en general en las aulas (p. 160).

El historicismo. En la segunda mitad del siglo XIX efectuando una réplica tanto al materialismo histórico como al positivismo rankeano, brota un nuevo pensamiento historiográfico ligado con el idealismo alemán. Una concepción en la que la forma, el contenido y el objeto de análisis histórico pueblan una nueva experiencia en la disciplina histórica, donde se intentará recrear el pasado a través del conocimiento del presente por parte del historiador. Esta nueva noción incorpora al historiador como protagonista de la Historia, alejándose de la idea del objetivismo puro del positivismo.

Con el historicismo, la Historia adquiere un concepto de progreso, es decir, se mantiene en constante movimiento. Retomando conceptos del idealismo, la Historia es pasado, pero también es presente, de forma que lo sucedido tiempo atrás es intrínseco a los hechos posibles que pueden suceder en la actualidad. No se puede entender la Historia sin comprender el presente y viceversa. Esta nueva visión otorga una coordenada temporal nueva a la ciencia histórica que hasta ese momento solo había conocido la temporalidad lineal. Esta nueva idea historiográfica fue propugnada por autores como Collingwood, Croce, Spengler o Toynbee, pero sobre todo por W. Dilthey, el cual refleja su pensamiento en su obra *Introducción a las ciencias del espíritu*.

La noción de Historia reflejada en Dilthey muestra a esta como un acontecimiento de encuentro entre el pasado institucional – en ese aspecto bastante ligado a la escuela positivista – y el individuo presente construido en base a una formalización social, en la que no solamente la Historia sino también el resto de ciencias, tales como la Sociología, la Psicología o la Política

esculpen el “*espíritu*” individual. Hernández Sandoica (2004) lo define de esta manera: “Todo es el resultado del papel desempeñado por los hombres, de sus intenciones, depositadas lentamente a través de los años y las generaciones, decantadas por el espíritu objetivo, un concepto que tomaría de Hegel pero que variaría por completo de significación” (p. 56).

Otros de los autores seguidores de este pensamiento, R. G. Collingwood (1946) observa en la Historia una posibilidad de volver al pasado a través de la recreación del mismo. Es por tanto una posibilidad de vivir el pasado desde el momento presente en el que se escribe la Historia. Esta novedad supone inevitablemente una apertura a la figura del historiador que se ve sometido igualmente al protagonismo de la Historia.

Esta nueva concepción de la Historia le implementa un carácter no sólo representativo, sino también emocional y sentimental. La Historia para los historicistas adquiere una capacidad de pertenencia en el proceso histórico del individuo. Para estar en posesión de este elemento el individuo tiene que ser capaz de traspasar tanto las fronteras temporales como las imaginarias o supuestas. En definitiva, según el pensamiento de W. Dilthey, el individuo ha de asimilar la teoría del acontecimiento histórico perpetuando su proceso en el momento presente, propio e individual.

Correlativo a esto, se observa un cambio de metodología en el análisis de la Historia. El materialismo dialéctico y la metodología explicativa dan paso a una forma metodológica causal, en la que el historiador como parte del discurso histórico interfiere como causa del fenómeno histórico tratado. El historicismo impulsa el protagonismo de esta causalidad ya que la Historia es un ente en movimiento, incluso con vida propia. Ese carácter cíclico conserva implícitamente esa personalidad causal que potencia esta nueva metodología historicista. Spengler (1927) afirma que “Siempre se ha tenido conciencia de que el número de las formas

en que se manifiesta la Historia es limitado; de que las edades, las épocas, las situaciones, las personas, se repiten de forma típica” (Citado en Hernández Sandoica, 2004, p. 200).

La trascendencia del pensamiento historicista comprende una nueva situación ante las Ciencias Sociales a partir del siglo XX, gracias también a la contribución de Max Webber. Supone la aproximación, la comprensión, la implicación del sujeto en el proceso de análisis. Para Toynbee (1988), “todas las actividades humanas ejercen una influencia recíproca y que, por consiguiente, todas las facetas de la vida humana son interdependientes” (Citado en Hernández Sandoica, 2004, p. 200). Esto Giddens (1995) lo traduce en que “El trayecto ha abocado al reconocimiento de la historicidad en las Ciencias Sociales. Lo cual implica, en términos complejos, no sólo tiempo, más también individuo” (Citado en Hernández Sandoica, 2004, p. 101). Sepúlveda (2001) destaca que "Fueron estas transformaciones -cientifidad, profesionalización, institucionalización, ideologización- las que ejercieron una mayor influencia en la disciplina histórica a lo largo del siglo XX, conformando el activo más deseado de la herencia decimonónica" (p. 109).

Esta visión amplía los horizontes de la disciplina y procura que esa apertura se realice con la complementación de otras ciencias que se integren dentro del conocimiento de las Ciencias Sociales. La Historia aparece renovada con una nueva didáctica. Esta situación que tiene lugar a partir del primer tercio del siglo XX con la creación de la revista *Annales* queda reflejado en Alcaraz y Pastor (2012, p. 122) de la manera siguiente:

A partir de la década de los 50, si que ya podemos decir que desde nuevos escenarios se empieza a concebir una nueva manera de investigar y de, en definitiva, una nueva didáctica de la Historia, ya que se entiende que, ante una nueva Historia, hay una nueva didáctica (p. 122).

Otras aportaciones historiográficas del siglo XIX. Además de las tendencias historiográficas representadas en los tres importantes grupos analizados en líneas anteriores, existen algunas otras contribuciones que, a pesar de no situarse en un grupo o tendencia delimitada, también participaron en la creación de una ciencia histórica más completa.

Tal es el caso de, Max Weber, un estudioso del derecho y la economía, que acabó orientando sus intereses hacia la Historia y la Sociología. No se planteó rebatir el pensamiento marxista, pero lo concibió como la gran alternativa teórica que había que superar. La influencia de su obra ha sido trascendental sobre todo para la Sociología. Uno de los factores que mejor explican esta incidencia sobre la sociología moderna es su insistencia en la objetividad que debían tener las Ciencias Sociales. Para Weber la integridad intelectual del científico le exige una búsqueda continua de la verdad objetiva, dejando al margen sus convicciones ideológicas, políticas y religiosas. Para Abellán (2009),

La ciencia social, tal y como la entiende Max Weber es una ciencia de la realidad que tiene por objeto de investigación la comprensión del significado cultural de los fenómenos de la vida social y la explicación de por qué constituyen fenómenos individuales, indivisibles, en su singularidad (pp. 14-15).

Entre las aportaciones metodológicas más importantes de Weber hay que destacar el concepto de tipo ideal. Se trata de un concepto teórico, surgido de un esfuerzo de abstracción por parte del investigador que puede tener reflejo concreto en la realidad. El tipo ideal es resultado de muchos casos concretos individuales en una única construcción analítica que simbolice algún rasgo esencial presente en todos ellos. Esta nueva realidad ofrece una contribución muy importante al método histórico. Conlleva la introducción de la moralidad y los valores de carácter político, religioso o moral en la explicación histórica. Dentro de su pensamiento en la que considera que la realidad está inacabada y en continuo movimiento y

cambio – características similares al *historicismo*- Webber realiza un diálogo histórico a través de lo que Hernández Sandoica (2004) denomina “*patrones irreales*”.

Paralelamente, Weber se esforzó por dar una explicación propia de los rasgos característicos de sociedad moderna del siglo XIX. Fue por esa razón por la que se centró en el concepto de capitalismo, pues entendía como Marx, que era el que mejor representaba las singularidades de la sociedad occidental moderna. Empero,

Marx limitó su análisis del capitalismo a las sociedades occidentales, sobre todo en Inglaterra. Weber, por otra parte, comparó el capitalismo occidental con las economías de Oriente y se basó en las condiciones económicas de un grupo de países entre los que se incluían Alemania, Rusia, China, Inglaterra y Francia (Morrison, 2006, p. 409).

Para Moradiellos (2009) “es bien sabido, [...], la importancia que tuvo el marxismo en el desarrollo del pensamiento sociológico del alemán Max Weber” (p. 195). No obstante Weber consideraba que el capitalismo no era exclusivo del mundo occidental moderno.

El sistema capitalista y la teoría marxista del capitalismo hizo aflorar en Webber la curiosidad de otorgar una explicación al capitalismo. Sin embargo, en contraposición al materialismo histórico que presentaba una metodología dialéctica, Webber pretendió dar una explicación del capitalismo desde una perspectiva no solamente económica, sino también social, religiosa y moral, buscando en ello una causalidad en todo lo que el sistema capitalista significaba para la sociedad. En esta tesitura, Webber explica la Historia a través de unos procesos de generalización, fundamentados en estructuras sociales.

En este caso vincula la religión con el sistema económico o las relaciones sociales para justificar el éxito del capitalismo en el ámbito protestante, caracterizado por la libertad de mercado, la capacidad de inversión y la aparición de formas específicas de asociación corporativa. Todo ese conjunto conforma una estructura socioeconómica de gran envergadura

que lo distingue de otras opciones. El espíritu del capitalismo occidental se distingue de otras formas de organización socioeconómica por varias cuestiones. A pesar de la influencia que recibió del sociólogo George Simmel (1950), esta visión del capitalismo webberiana no intentó sustituir una visión unilateral materialista de la Historia por otra espiritualista o idealista. Solo formulaba una tesis parcial que debía tenerse en cuenta a la hora de explicar la génesis del capitalismo (causa). Webber, al igual que el historicismo tienen un concepto de Historia causal en el que la causalidad es el origen de toda investigación histórica. Más aún según Hernández Sandoica (2004) “en las ciencias histórico-sociales en cambio, dice Webber, un fenómeno resultaría explicado si es posible enmarcarlo en el complejo de fenómenos que lo producen en su fisonomía individual” (p. 88).

Por este motivo Webber intentó utilizar estructuras que aun siendo colectivas condujesen a un entendimiento unitario al tiempo que conformaba varios bloques explicativos. Valga como ejemplo su obra póstuma *Economía y sociedad* publicada en 1922, donde propone al menos tres jerarquías superpuestas que correspondían a tres dimensiones de la distribución social del poder.

1. División de carácter económico: las clases
2. División de carácter social: los grupos de estatus
3. División de tipo política: los partidos

Este mismo método explicativo estructural lo retomará para analizar el fenómeno de la autoridad o la dominación política como factor de las relaciones sociales. Morrison (2006) lo define como “un amplio recuento histórico que esboza las diferentes formas de autoridad política que han existido en diferentes sociedades” (p. 510). La aceptación de la dominación es consecuencia de la legitimación de la parte débil a los grupos que poseen el mando. Esta legitimación puede ser de tres tipos.

1. Legitimación carismática.
2. Legitimación tradicional.
3. Legitimación legal-racional.

Este mismo recurso de creación de estructuras más o menos amplias para la explicación de un fenómeno histórico, supuso un avance metodológico en las Ciencias Sociales. Una opción transversal del diálogo histórico que será reemprendido décadas más tarde por Fernand Braudel. Según Hernández Sandoica (2004), Weber propone la aceptación por parte de los historiadores de incluir en su horizonte generalizaciones empíricas a través de una explicación que fuese comprendida.

A mediados del siglo XIX, entre las incipientes tendencias históricas del positivismo, materialismo e historicismo aparece un nuevo concepto de Historia, en el que el objeto de análisis supone una novedad sustancial. Esta contribución historiográfica deviene del historiador francés Jules Michelet, catalogado como “el heredero y máximo exponente de una tradición historiográfica francesa que surge tras la Revolución de 1789 [...]” (Moradiellos, 2009, p. 172).

Para Michelet la Historia adolecía de una enfermedad basada fundamentalmente en el dato del acontecimiento, en la crónica de un discurso que no indagaba más allá del hecho. La contribución que realiza se puede abrir en una doble vertiente. Por un lado, el objeto de estudio, el cual debe trasladarse bajo la lupa de una Historia de los pueblos, a la que ningún hecho cultural será extraño y por otro el nacionalismo. Michelet defiende a los pueblos como los máximos protagonistas de su propia Historia y propone una renovación metodológica en la que sean las gentes los protagonistas de los hechos históricos. De forma general, según Jacques Le Goff (1991), “Michelet atento a lo material y a lo espiritual interpreta con una fortuna que no

solo es inspiración, sino un método, los momentos y los hechos decisivos de la Edad Media” (Citado en Burguiere, 1991, p. 481).

Este nuevo pensamiento queda reflejado en su obra *Histoire de la France* donde hace partícipe al pueblo del devenir histórico. Para Moradiellos (2009), Michelet “otorgó el protagonismo de la revolución a un agente histórico que se configuraba como el pueblo de Francia” (p. 174). Gracias a esta nueva perspectiva pudieron abrirse nuevos factores para el estudio de la Historia como fueron los sociales, los económicos o los culturales y no solamente los de carácter político procedentes de la historiografía positivista de Ranke.

Otras de las aportaciones de relevancia que Michelet realizó fue la introducción en su obra *Histoire de la Revolution francaise*, de matices nacionalistas propios del concepto de Nación elaborado por Sieyes (1789) durante la Revolución Francesa. Este concepto no deja de tener un carácter político en tanto en cuanto se entienda como política aquello que nos incumbe a toda la sociedad y las relaciones de poder a las que los hombres están expuestos. Según Foucault (1988) “mientras que el sujeto humano está inmerso en relaciones de producción y significación, también se encuentra inmerso en relaciones de poder muy complejas” (p. 3).

En cualquiera de los casos, la nueva perspectiva de carácter nacional en el análisis de la Historia que esboza Michelet, tiene su consecuente repercusión ya en el siglo XX tras la descomposición de los grandes imperios después de la II Guerra Mundial. Más aún, posteriormente con la aparición de la nueva Historia política, que como señala Hernández Sandoica (2004) “sigue procurando interpretar la acción excepcional de los hombres de estado con claves clásicas de historia de las ideas [...] en la que los sucesos políticos dominan la cronología de los hechos” (p. 429).

La cuestión nacional e identitaria en la Historia escolar es un asunto que siempre ha permanecido latente en los sistemas de educación de los Estados-nación. Valdeón (1989) destaca que el objetivo que perseguía la enseñanza de la Historia buscaba el desarrollo de la conciencia nacional. Sin embargo, con la creciente adscripción a la globalización, las estructuras educativas de carácter identitario y nacional navegan en la actualidad en un debate abierto en el que Carretero et al. (2006) “señalan la existencia de una revisión profunda de las historias nacionales y locales, una reconsideración del pasado que supone cambios significativos en la Historia académica y transformaciones equivalentes en la Historia escolar” (p. 15).

Pero el siglo XIX además de estas contribuciones historiográficas, también nos ofreció el trabajo innovador de Jacob Burckhardt. En un siglo marcado por la Historia política y el materialismo histórico como pilares historiográficos esenciales, Burckhardt observa que este tipo de historiografía constructora de estructuras políticas más o menos reales, está en realidad destruyendo los principios culturales de la nación. Por lo tanto, Burckhardt se encuentra alejado de ese pensamiento estructuralista hasta tal punto que llegó a desestimar la idea de suceder en la cátedra de Berlín a Ranke por mostrarse en desacuerdo con su metodología de la disciplina (Moradiellos, 2009, p. 188).

Nace en Burckhardt un nuevo concepto de Historia menos ligada con la objetividad y la exactitud, para erigirse en el defensor de una cultura que está siendo aniquilada por los procesos de nacionalización e industrialización. Este pensamiento supone el tratamiento de fuentes de estudio distintas a las de entonces. Burckhardt ampliará ese foco analítico a las obras de arte, a las fuentes literarias, a la escultura, a la pintura y la arquitectura. Según Moradiellos (2009) sus textos “pretendieron capturar el espíritu de su tiempo mediante el uso de fuentes literarias y artísticas de un modo empático e impresionista” (p. 188).

Con este nuevo tratamiento de la Historia y su construcción, Burckhardt buscó en sus análisis periodos históricos que rompiesen con las estructuras temporales que la historiografía del siglo XIX había sugerido. Véase *Del paganismo al cristianismo* o el *Renacimiento en Italia*. Así pues, aun teniendo una visión lineal de la Historia, para Burckhardt no es ni la política ni la economía el timón de la coordenada temporal, sino que es la propia huella del ser humano a través de los tiempos los que marcan su perpetuación histórica. En palabras de Moradiellos (2009), Burckhardt “retomó la idea volteriana de una Historia de la cultura y la civilización” (p. 188).

Esta nueva concepción histórica no creó tendencia durante el siglo XIX, sin embargo, puso unas sólidas bases para que en el siglo XX la Escuela de Annales recibiera ese influjo y supiera a bien, hacer de este modelo historiográfico una de las tendencias más significativas durante el siglo XX.

El siglo XIX, en definitiva, es un periodo en el que la Historia empieza a tejer la funcionalidad académica y social que asentará sus raíces a lo largo del siglo XX. Los modelos historiográficos analizados en estas líneas atrás muestran las distintas tendencias de investigación que la disciplina histórica dio a luz. Por una parte, el positivismo histórico unido a la Historia política y militar (Ranke); en segundo lugar, el pensamiento marxista que tanta importancia tuvo hasta prácticamente finales de siglo XX (Marx); tercero, la concepción historicista por la cual el historiador forma parte de lleno en el proceso de creación histórica; a continuación la relación que la Historia tiene con la sociología y su convergencia en el resto de ciencias sociales (Webber); seguidamente la visión del pueblo como creador de Historia y la nación como exponente fundamental en el análisis histórico (Michelet); y por último la incipiente Historia cultural y su relación con la estructura estatal y política (Burckhardt). Todas estas tendencias en mayor o menor medida irán forjando los textos y manuales de los libros escolares sujetos a este dialogo histórico en el que Carretero y Krieger (2004) indican que

“podemos permitirnos no solo dudar sino incluso afirmar que los hechos históricos no son únicamente acontecimientos sino también construcciones a partir de ciertos sucesos que solo adquieren un sentido en el interior de sistemas más amplios de comprensión del mundo” (p. 91).

La Historia como ciencia dio sus primeros pasos durante el siglo XIX, momento en el que paralelamente los Estados promovieron instituciones educativas de carácter público, así como legislaciones sobre la cuestión. La llegada de las investigaciones históricas a las aulas era cuestión de tiempo y los libros de texto su principal vía.

4.3. Tendencias Historiográficas: Siglo XX, la Consolidación de la Disciplina

Durante el siglo XIX, la disciplina histórica dejó en su eje central una Historia política que será en muchos casos el principal hilo conductor durante el siglo XX. Hernández Sandoica (2004) señala que “[...] a principios del siglo XX la Historia tenía un método diferenciado y bien reconocible [...] que se veía aplicado a objetos de investigación de filiación política-diplomática” (p. 72).

Con la llegada del siglo XX el máximo exponente historiográfico lo ocupaba la Historia positivista nacida de la mano de Ranke. Sin embargo, según Moradiellos (2009) “ya entonces apuntaban serias dudas dentro de la profesión y fuera de ella sobre la validez de las premisas teóricas y los resultados prácticos del método empírico-historicista” (p. 1889). En ese momento la Historia comienza a institucionalizarse como tal, pasando a ser un ente académico. De facto “[...] durante el siglo XX se ha escrito más historia que en cualquier otro siglo anterior (Morrison, 2006, p. 551)”. La Historia del siglo XX empieza a establecer una serie de características propias que pueden sintetizarse en:

- Archivos que dan lugar a documentos inéditos que se verán publicados.

- Cátedras que conllevarán el desarrollo de una labor historiográfica frente a la combinación con otras funciones profesionales.
- La institucionalización de la Historia implica una dedicación plena a la disciplina y llevará igualmente consigo la aparición de manuales.
- Modificaciones en los planes de enseñanza de la Historia. Se crearán escuelas donde se enseñarán prácticas de archivos, investigación de documentos, etc. Incluso comenzarán los primeros doctorados en Historia y las primeras revistas profesionales.
- Realización de planes educativos en los que la Historia se inserte como una materia troncal.

En este proceso, a comienzos del siglo XX se pueden observar dos niveles dentro de la disciplina histórica. Por una parte, la Historia académica, y por otra la Historia no profesional. De este modo, alrededor de esta cuestión empiezan a aparecer algunos autores dedicados en exclusividad a la labor historiográfica. Tales son los casos del norteamericano Frederick Jackson Turner y su obra *El significado de la frontera en la Historia de los Estados Unidos* publicada en 1892, el británico Sidney Webb con *La Historia del sindicalismo (1666-1920)*, el alemán Karl Lamprech con su *Historia de Alemania* o el francés Gustave Le Bon con *Psicología de las revoluciones*.

En esta misma línea, según Fernández Sánchez (2015) existe una disciplina paralela que presenta a la Historia con una serie de rasgos particulares.

A este conjunto de corrientes se le conoce por sus nuevas formas de hacer Historia y se considera a este grupo como un punto de inflexión en la Historia por sus aportaciones en la

concepción del nuevo objeto histórico, del hecho histórico, de la historia problema [...] (p. 63).

Dentro de este núcleo de corrientes históricas se encuentra una de las más influyentes en el devenir historiográfico: La Escuela de Annales.

La fundación de Annales. Primera y segunda generación. Será a partir del primer tercio del siglo XX y sobre todo tras la II Guerra Mundial cuando la disciplina histórica cambie su forma de "hacer" la Historia. Posiblemente no solo el conflicto bélico, sino la nueva situación internacional ayudó a que la disciplina se preguntase sobre cuestiones diferentes a las que se había hecho alusión hasta entonces. Es en ese contexto cuando cobra importancia la fundación de la revista francesa Annales, infiriendo una transformación en la disciplina histórica tanto en el tratamiento de nuevas temáticas, como en el propio concepto de Historia, las temáticas a tratar y las fuentes y metodologías que a partir de ahora coparán una perspectiva intelectual distinta. Todo ello fue llevado a cabo debido fundamentalmente a la aparición de un nuevo concepto histórico, una visión en la que la Historia debía estar apoyada y complementada también por el resto de las disciplinas de las Ciencias Sociales. La nueva *Historia total* que pretendía construir Annales necesitaba de una imprescindible aplicación del resto de disciplinas (antropología, psicología, sociología, geografía, economía, demografía, etc...). Hernández Sandoica (2004) esboza el éxito de esta nueva tendencia con estas palabras:

En el brillante porvenir institucional de la escuela de los Annales resultaría clave su modo peculiar de abordar la tentativa interdisciplinar. Tomaron de las ciencias sociales en expansión [...], una serie de préstamos formales, de hallazgos conceptuales y de técnicas de exploración [...] (p. 154).

Los nuevos horizontes que se empezaron a tejer en la construcción histórica con la creación de Annales, fueron implementadas en una primera fase por sus dos fundadores, Lucien Febvre

y Marc Bloch bajo la influencia del historiador Henri Pirenne. Con un carácter marcado en lo económico y lo social, *Annales* pretendió dar un giro al entendimiento de la Historia. Según Moradiellos (2009), “su propósito original era ofrecer una alternativa a la práctica histórica dominante, superando el estrecho enfoque político, diplomático y militar” (p. 202).

La incipiente perspectiva de *Annales* propugnaba que la Historia no debía aparecer al servicio de ninguna estructura superior. La Historia era objeto de la sociedad a la que se le debía una explicación lo más completa posible del pasado. Lafont y Colin (2009) resumen la idea del compromiso que el análisis histórico ha de tener en la sociedad según Febvre: “el compromiso se refiere ante todo a su convicción de que el análisis histórico sirve a la sociedad en la medida en que se afirma en la idea de rigor, de oficio bien realizado, de forma de trabajo compleja, opuesta a toda simplificación” (p. 294).

Aunque la revista pasa por diferentes fases, en su trayectoria queda plasmado la pervivencia de un comité de redacción interdisciplinar. El planteamiento inicial de la revista era original y respondía a los trabajos previos tanto de Febvre como de Bloch. En esa línea tanto Hernández Sandoica (2004) como Sepúlveda Muñoz (2001) coinciden en otorgar a *Annales* la capacidad de romper con la herencia decimonónica de la Historia para evolucionar hacia una Historia más compleja e interdisciplinar. Por su parte, Morrison (2006) entiende que “Si bien abarca una serie de complejidades, es hoy un símbolo de referencia indispensable para los historiadores” (p. 563).

Estas novedosas contribuciones a la disciplina vinieron en un primer momento de la mano de Febvre y Bloch. El primero de ellos, especialista en el siglo XVI mostró desde un prisma multidisciplinar su tesis doctoral *Felipe II y el Franco Condado*. Febvre introduce como novedad la intención de llegar a una *Historia total* a través del tratamiento simultáneo de aspectos sociales, políticos y culturales. La fórmula de Historia total que tendrá repercusiones

en otras tendencias historiográficas como el marxismo histórico, otorga a la Historia una perspectiva mucho más profunda del concepto histórico. Alcaraz y Blázquez (2012) lo definen así:

La Escuela de Annales ciertamente supuso una “revolución” en cuanto a redefinir unas nuevas funciones de la Historia que implicó una “revolución metodológica” en lo que se llamó a definir una “Historia Total” con una visión integradora de las ciencias sociales (p. 123).

Para pretender alcanzar una Historia total además de colaborar con otras disciplinas, la disciplina tiene que deshacerse de la metodología y Didáctica de la Historia anteriormente presentada. Es por ello por lo que de forma coherente con los principios postulados por Annales las fuentes de estudio y análisis tiene que ampliarse y no solo mantenerse sujetos a documentos escritos. A partir de ese momento cualquier huella que haya dejado el hombre como legado y para la posteridad debe ser fruto de estudio. El propio Febvre (1975) se refería a ello, “Indudablemente, la Historia se hace con documentos escritos. Pero también puede hacerse, debe hacerse, sin documentos escritos si éstos no existen” (p. 232).

El otro de los padres de Annales, Marc Bloch destacó por presentar en sus trabajos una mayor influencia por la sociología que por la geografía, más sentida por su compañero Febvre. Con todo y con eso, a Bloch se le debe una serie de contribuciones metodológicas que serán recogidas por posteriores profesionales. Fundamentalmente los avances metodológicos en el estudio de la Historia hacen referencia a tres aspectos.

1. Aplicación del método comparativo para comprender la realidad histórica de un lugar.
2. El análisis arqueológico aplicado a las condiciones económicas y los sistemas de producción.

3. El uso del sistema regresivo en el que el historiador avanza desde el presente hasta el pasado para completar su estudio histórico.

La nueva conceptualización del método regresivo abrió las puertas a la profesión para que el historiador perdiese el miedo de realizar el recorrido inverso. Aróstegui (1989) destaca la autolimitación que los historiadores tenían y en ocasiones mantiene al respecto.

Hay conciencia, y yo participo plenamente de ella, de que tal autolimitación no está justificada y de que se basa en una concepción de la historiografía para cuya superación ya dio fuertes argumentos hace muchos años una escuela de historiadores como la de los Annales (Citado en Rodríguez, 1989, p. 37).

Esta misma línea la sigue (Ruiz Torres, 2004) y las cuales inciden en que “El historiador no podía huir de los problemas del presente y limitarse a la contemplación del pasado” (Citado en Alcaraz y Pastor, 2012, p. 126).

Una vez presentados los dos protagonistas, las aportaciones que la revista hizo a la disciplina histórica pueden sintetizarse del siguiente modo:

- Rechazo de la Historia de acontecimientos, cuya crítica aparece en ataques a los positivistas. En contra partida les interesa el análisis de colectividades o de sus relaciones. Este rechazo llevará consigo una ampliación radical de la temática. Ahora serán los hechos religiosos, económicos y sociales los que deben ocupar las inquietudes del historiador.

- La ampliación de la temática debe estar recogida en el término Historia Social por ser vago y ambiguo.

- La ampliación de las fuentes de estudio. No solamente se debe analizar los documentos escritos de los archivos, sino también todo aquello que refleja la presencia del hombre, como puede ser el arte y la literatura.

- Cambio en el concepto de Historia. La disciplina histórica adquiere un carácter interdisciplinar para intentar conseguir el ansiado dorado de *Historia total*.

- La utilización de nuevas coordenadas temporales como la regresiva o la triple visión de Braudel.

Toda esta percepción distinta y creadora de un modelo singular también planteó una serie de problemas. El principal escollo es que, al considerar a la Historia como una ciencia, había que formular hipótesis, no necesariamente limitándose a recoger datos. Esta visión contrasta con la perspectiva que se tenía de las ciencias como recopiladora de datos. La nueva filosofía de Annales gira alrededor del interés histórico ante un problema. Si no hay problema no hay hipótesis posibles. Los hechos son construcciones del historiador y a él le corresponde considerar cuales son significativos. El propio Bloch (1949) lo explicaba así.

La diversidad de los testimonios históricos es casi infinita. Todo cuanto el hombre dice o escribe, todo cuanto fabrica, cuanto toca puede y debe informarnos acerca de él. Es curioso darse cuenta de cómo las personas extrañas a nuestro trabajo calibran imperfectamente la extensión de esas posibilidades (pp. 55-56).

Tras una primera etapa de avances en la metodología y Didáctica de la Historia, el relevo de la revista lo tomará otra de las referencias intelectuales del siglo XX, Fernand Braudel. Braudel (1968) sigue con la tendencia de la explicación teórica en la que la Historia resulta aquella ciencia capaz de aglutinar al conjunto de Ciencias Sociales para conseguir llegar al concepto de Historia total.

Las contribuciones metodológicas realizadas por Braudel son significativas en tanto en cuanto realiza un análisis histórico a través de la aplicación de estructuras. Este tipo de metodología enlaza con la nueva Didáctica de la Historia que impulsa Braudel, forjada a través de tres niveles temporales y una preferencia al tratamiento de la Historia en base a unas

estructuras de tipo económico, social y cultural. Esta metodología de tipo estructuralista no es más que una elección que facilita el análisis histórico y la explicación de la Historia. Braudel (1968) lo define así: “Lógicamente en cuanto a mí se refiere, en esta búsqueda necesaria de estructuras trataría de construir modelos, es decir, sistemas de explicaciones mutuamente relacionadas” (p. 185).

Este mecanismo explicativo estructuralista lo llevó de la misma manera al terreno de la temporalidad histórica. Para Braudel el tiempo histórico era objeto también de una estructuración. Este pensamiento queda plasmado en su obra *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*. La aportación definitiva en este campo la realizó por medio de la división en varios ámbitos temporales, obteniendo de este modo un periodo corto, un periodo medio o coyuntural y un periodo largo o estructural.

El periodo corto se centra en el individuo, en los aspectos de la vida cotidiana, es decir, en aquellas acciones cuya repercusión tiene un carácter inmediato. Es “*el tiempo por excelencia del cronista, del periodista*” (Braudel, 1968, p. 66). El periodo coyuntural es un periodo más extenso equivalente a la decena de años, el cuarto de siglo o incluso la mitad de siglo en el cual se producen fenómenos históricos más o menos relevantes con una influencia temporal relativamente considerable. Por último, el tiempo estructural es la referente a los periodos de larga duración en la cual se puede crear una tendencia histórica y que Braudel (1968) lo define de este modo: "Para nosotros los historiadores, una estructura es indudablemente un ensamblaje, una arquitectura; pero, más aún, una realidad que el tiempo tarda enormemente en desgastar y en transportar" (p. 71).

Aunque Braudel emerge como la gran figura de la segunda generación de Annales también existirán una serie de autores de reconocido prestigio como Ernest Labrousse, Piere Chaunu o Le Roy Ladurie. Braudel fue sucedido por P. Nora y J. Le Goff, entre algunos otros, iniciando

“la corriente historiográfica conocida como “Nouvelle Histoire” que prestaba un gran interés por la historia de las mentalidades” (Fernández Sánchez, 2015, p. 70). La política será recuperada ya en los años 70 bajo formas distintas a las tradicionales si bien el 32,8% de los estudios versaban sobre Historia cultural, el 27% hacía referencia a la Historia social y el 25,7% al ámbito económico (Moradiellos, 2009, p. 213).

Aunque *Annales* es un referente historiográfico imprescindible para los historiadores, Aróstegui (1995, p. 128) apunta que a partir de la década de 1970 su influencia fue declinando en detrimento de otras corrientes que empezaron a penetrar con mayor virulencia. Los cambios en la disciplina histórica comenzaban por cerrar las puertas a las tendencias que coparon los últimos decenios tras la postguerra.

A pesar de la gran importancia de *Annales*, también ha sido objeto de algunos ecos de crítica. Sepúlveda (2001) expone que *Annales* desde posiciones próximas al positivismo realiza la propuesta de construir una historia inteligible a partir de procedimientos de experimentación desde una perspectiva interdisciplinar. La historiografía marxista, del mismo modo, ha sido crítica con la escuela francesa. Fontana (1982), afirma con respecto a *Annales* que “Su tarea principal ha sido la de limpiar el terreno de soluciones alternativas, demostrar la inutilidad de las revoluciones y desviar la atención desde los grandes problemas al juego oscuro de las sociedades” (p. 212).

Hernández Sandoica (2004) por su parte expone que tanto Bloch como Febvre no pusieron en funcionamiento un tratamiento estrictamente nuevo de lo histórico. Sin embargo, reconoce en *Annales* una puesta en marcha de una novedosa concepción de la profesión y trabajo del historiador. En esta misma tendencia, Alcaraz y Blázquez (2012) destacan que:

Los representantes de la escuela de *Annales* tuvieron una tentativa interdisciplinar al tomar de las ciencias sociales en expansión en esos momentos, tales como la geografía, la

demografía, la sociología, la economía, la psicología, una serie de préstamos formales, de marcos conceptuales, de técnicas y recursos propios de cada una de ellas para hacer de la historia, en definitiva, una ciencia social que vertebrará a las demás disciplinas sociales (p. 128).

Lo que parece evidente es que la escuela de Annales ha supuesto un antes y un después en la ciencia histórica y en la construcción de la Historia.

Historiografía marxista. La historiografía marxista tiene sus orígenes en los textos de Marx y de Engels. Escritos que, aunque no resultasen doctrinalmente históricos, contenían información histórica relevante y análisis sobre temas de actualidad. Estos sirvieron de referencia para los historiadores marxistas posteriores. Tanto para Aróstegui (1995) como para Sepúlveda Muñoz (2001), la metodología marxista tuvo una mayor repercusión en la historiografía debido a la propia concepción histórica de su modelo. En cambio, para Burke (1997, p. 241) representaba un modelo basado en la construcción cultural como una superestructura.

Si tomamos como ejemplo a Marx y su obra *El Capital*, se observan ya detalles de lo que sería la historiografía marxista posterior. En *El Capital* se explican las leyes económicas capitalistas, la disparidad y pauperización de la mayoría de la población o la polarización de las clases. Todo esto desencadenaría en leyes evolutivas que llevarían inevitablemente a la revolución. Si examinamos en cambio los textos políticos, Marx escribió artículos en periódicos sobre Francia en 1848 o el mismo *18 Brumario*. En estos textos, el papel de las clases sociales aparece bien descrito e insiste en la existencia de conflictos sociales y en la voluntad revolucionaria de los sujetos. Engels, por su parte, seguiría esta línea política marcada por Marx con su obra *Guerra de los campesinos en Alemania* que será la obra que comience a impulsar la historiografía marxista. Sin embargo, no sería hasta la década de los treinta del

siglo XX cuando el pensamiento marxista penetra en la interpretación histórica (Sepúlveda, 2001, p. 119).

La historiografía marxista, en general, pretendió dar una explicación dialéctica de los fenómenos históricos. Para ello adaptó conceptos del pensamiento de Marx a una teoría histórica de carácter estructural en el que el elemento económico basado en los modos de producción y el enfrentamiento de clases era el epicentro de la didáctica histórica. La elección de la temática se centró en los distintos fenómenos revolucionarios de los últimos tiempos para ofrecer un diálogo protagonizado por la lucha de clases. Cuando en el siglo XX, la disciplina histórica se profesionaliza, la situación en la historiografía marxista sufre una escisión y quedará dividida en el marxismo soviético y marxismo occidental.

Historiografía marxista en la URSS. En la URSS la historiografía se ajusta tanto a la investigación como a la educación de una explicación histórica basada en los modos de producción. Esta división fue acompañada por estudios mucho más al servicio de la política, bajo estrecha vigilancia del régimen y con un horizonte potencialmente justificativo. Aróstegui (1995) destaca que “desde el periodo antiguo al contemporáneo, salvo muy escasas excepciones [...] la historiografía soviética es casi mera doctrina repetitiva” (p. 112). Fontana (1982, p. 220), por su parte, destaca que tras el triunfo de la revolución bolchevique el Estado se encontró con tan sólo un historiador de prestigio académico.

A partir de la década de los cuarenta la temática aparecida está relacionada con esta división de los modos de producción. Es el caso de Witold Kula y su obra *Teoría económica del sistema feudal* en la que intenta explicar el feudalismo como un modo de producción que desde la economía influye sobre el resto. Analiza a partir de la sociedad polaca el peso del sistema feudal que se extenderá hasta el siglo XVIII.

Manfred Kossok, realizó un trabajo junto a la Escuela de Leipzig en el que analizaba la transición del feudalismo al capitalismo como una revolución. Ese paso se produce a través de las llamadas revoluciones burguesas que se originaron en Inglaterra desde el siglo XVII hasta Prusia ya en el siglo XIX. Kossok (1983) incide en que para estas revoluciones en los que no siempre hay una burguesía consolidada se requiere unas bases populares que inyecten sus energías para el derribe del régimen anterior. Este análisis llevaría un paso más allá, en el que las condiciones económicas y la vida del proletariado en el capitalismo se tratan en autores como Jürgen Kuczynski. Kuczynski escribirá *Historia de la clase obrera* en más de treinta volúmenes en la que registra toda la información disponible de la clase obrera de los años sesenta y setenta.

La temática del marxismo soviético se resguarda bajo el paraguas férreo del PCUS con el único objetivo de mantener un firme control y obtener ese fin político sesgado.

Historiografía marxista en occidente. La situación en occidente (Gran Bretaña, Francia, Italia) es distinta, ya que, frente a la ortodoxia soviética, en occidente la disciplina histórica surge paralelo al proceso democrático y plural. Por esta razón, los historiadores marxistas tuvieron grandes dificultades para ser reconocidos al otro lado del telón de acero.

A partir de los años treinta, Burrow (2014) señala que la problemática histórica condujo al estudio de las revoluciones más carismáticas de los últimos tiempos: la revolución inglesa, la revolución francesa o la revolución industrial. Tras la II Guerra Mundial surgirá una serie de historiadores extraordinarios ligados al partido que formará “una de las escuelas marxistas que más entidad, cohesión y aportaciones ha procurado a la historiografía social” (Aróstegui, 1995, p. 115). En la misma línea, Sepúlveda (2001) define a este grupo de historiadores como el grupo de historiadores occidentales de tendencia marxista más coherente y original.

Entre los más destacados miembros de este grupo emergen las figuras de Christopher Hill, Rodney Hilton, Eric Hobsbawm, E. P. Thompson o George Rudé, que conformarán este grupo heterogéneo en el que tratarán historia económica, política, social, etc. El grupo se mantuvo unido y crearon *Past and Present* en 1952, la revista de mayor prestigio tras la francesa de *Annales* “que mantenía en común una ambición totalizadora que pretendía hacer de la historia el eje central para la comprensión política y de la sociedad modernas” (Sepúlveda, 2001, p. 121). Las cuestiones principales que serán fruto de análisis abordarán fundamentalmente la revolución inglesa, la industrialización y sus consecuencias, y la clase obrera británica. A continuación, se exponen algunos de los estudios más significativos.

En el primero de los casos, Christopher Hill publicó en la década de los cuarenta *La Revolución inglesa: 1640*. En esta obra Hill presenta esta fecha como la cita en la que estalla el conflicto social y económico, y no como una lucha política como hasta entonces había tratado la historiografía a este fenómeno histórico. Para Hill esta será la primera revolución burguesa de la Historia.

El segundo gran tema, la industrialización y sus consecuencias, también generará sus respectivos trabajos y debates. Entre los historiadores económicos destacará R. M. Hartwell (1981) que argumentará que la industrialización trajo mejoras en vestimenta, alimentos, alojamiento y en aspectos sociales como la alfabetización. Frente a esta visión se encuentra Eric Hobsbawm que desmiente estos efectos positivos y expone que estos afectarían a sectores minoritarios de la clase obrera. Hobsbawm (1989) afirmará que las mejoras no fueron fruto de la evolución natural del capitalismo, sino a un intento por parte de los dirigentes de dar salida al producto ya que no se vendía en el exterior debido a la competencia con otros países.

El otro pilar de la historiografía británica es la clase obrera. En este terreno será E. P. Thompson el que con su obra *Formación de la clase obrera en Inglaterra* acapare casi todo el

protagonismo al respecto. Thompson (1963) explica que la clase obrera había surgido a través de un proceso a largo plazo y que no se limitaba a los medios de producción, ni era el resultado de la industrialización. Para Thompson la clase obrera inglesa se forja a finales del siglo XVIII principios del XIX. A diferencia del marxismo ortodoxo en el que las clases derivaban del incipiente capitalismo, Thompson expone que es a través de un periodo de tiempo en el que los trabajadores viven experiencias comunes cuando estas acaban derivando en la conciencia de clase.

Según el especialista en marxismo británico, Harvey J. Kaye, (1984), E. P. Thompson define clase como un concepto histórico y no solo como “una categoría o construcción sociológica” (p. 160). Para Burrow (2004, p. 577), Thompson profundiza más, haciendo énfasis en las ideas de justicia y derechos, así como las diversas formas de asociacionismo obrero.

Al lado de Thompson hay que situar a otros dos autores fundamentales, Hobsbawm y Rudé. George Rudé destacará por su obra *La multitud en la Historia* en la que estudiará la multitud en la Revolución Francesa. Rudé (1971) concluirá a través del análisis de los registros policiales que la gente detenida e instigadora de la revolución eran jóvenes sin antecedentes penales y que actuaban de forma pacífica dejándose guiar por ideales justos. Rudé se opone a las concepciones románticas sobre el papel del pueblo en las revoluciones. En contraposición a Le Bon (1897), que explicaba que la multitud en la revolución y en general en la Historia tenía rasgos de irracionalidad y estaba formada por criminales, Rudé plantea que la multitud mantiene una actitud normal y los participantes son personas integradas socialmente.

Hobsbawm es el historiador marxista británico más prolijo. Autor de muchos artículos relacionados con el ámbito obrero, su gran obra será una síntesis de la Edad Contemporánea: *La era de la revolución, La era del capitalismo, La era del imperialismo e Historia del siglo XX*. En esta última obra se hizo popular la afirmación de Hobsbawm en la que hablaba del siglo

XX como un siglo corto que se enmarcaba entre la revolución rusa y la caída de la URSS. En el conjunto de estas obras, Hobsbawm intenta llevar a cabo una labor de síntesis de Historia total en la que aparecen cambios sociales, económicos, políticos y también de mentalidades. Hernández Sandoica (2004) apunta que a pesar de que Hobsbawm se desligó del estructuralismo que había sido protagonista de la década anterior, en su obra se observa ese influjo historicista a menudo frecuente en la disciplina.

Igualmente, Hernández Sandoica (2004) se refiere al neomarxismo británico como “una sólida corriente que todavía hoy recoge perspectivas y cuestiones del mayor interés para la historiografía” (p. 235). Por su parte Harvey J. Kaye (1984) da un paso más y afirma que “los historiadores marxistas británicos han hecho algo más que compartir unas preocupaciones teóricas e históricas” (p. 7), también han contribuido a la historia y a la teoría social además de a la cultura política británica contemporánea.

Al igual que aconteció en Gran Bretaña, en Francia también hubo un conjunto de historiadores vinculados al partido comunista. Si bien, Sepúlveda Muñoz (2001) destaca la falta de homogeneidad a pesar de mantener el mismo foco de estudio. De este modo, la problemática histórica de este grupo de historiadores giraba en su mayoría en torno a la revolución francesa. Es el caso de Georges Lefebvre y su obra *El gran miedo*, en la que plantea la relación entre campesinos y pequeños propietarios en los que se dibujaban objetivos comunes. Lefebvre (1981) defiende la existencia de una mentalidad colectiva en la que el campesinado se une con el fin de derrocar a la clase privilegiada y concluir el Antiguo Régimen.

En esa misma línea Soboul en su obra *Los Sans-Culottes*, realiza una integración de jornaleros, artesanos y pequeños comerciantes unidos por la forma de vida, el odio a la aristocracia, la defensa de los derechos políticos y sociales o la democracia directa. Soboul

(1980) defiende que la revolución en la que jacobinos y sans-culottes colaboran es una revolución burguesa que necesita el apoyo del pueblo. Para otros autores como Furet (1978) la revolución se produjo gracias a la existencia de multitud de revoluciones de menor tamaño que confluyeron en intereses comunes y desencadenaron el conflicto final. Desde un punto de vista social fue una revolución múltiple ya que participaron sectores de la nobleza compartiendo con el tercer Estado el odio hacia el despotismo monárquico.

Entre los historiadores marxistas franceses la figura más destacada es Piere Vilar. En su obra hay una mezcla entre la posición de la historia regional de Annales y un planteamiento más cercano a la concepción que la historiografía marxista lucía. Su texto fundamental lleva por título *Historia Marxista, Historia en construcción*. Vilar (1973) explica que la ciencia marxista era una ciencia con cierto grado de abstracción en cuanto que trata grandes estructuras que se caracterizan por el enfrentamiento entre los propietarios y los no propietarios de los medios de producción. La aportación de Vilar se fundamenta en la tesis de que en la Historia se dan formaciones económicas y sociales (FES) y que en cada periodo histórico no corresponde un modo de producción, sino que en cada uno aparecen diferentes aspectos de distintos modos de producción y que unidos forman la FES.

El marxismo histórico del siglo XX mantiene una visión lineal de la Historia en la que la dialéctica se traduce en el motor de la Historia. Las temáticas utilizadas por los marxistas giran en torno a las grandes revoluciones en las que a su juicio la clase trabajadora fue la llave que abrió la puerta a un nuevo ciclo político e histórico. La Didáctica de la Historia presentada por el marxismo histórico es de carácter estructuralista en la que la economía como patrón identitario sesga a la sociedad en distintas clases según sean los poseedores de los medios de producción o no.

Fontana (1992) se refiere a este proceso con estas líneas. “Así llegamos al término, hoy por hoy, de un proceso de renovación del marxismo o, más exactamente, de recuperación del programa global del materialismo histórico” (p. 246). Salvando el trabajo de Piere Vilar, Alcaraz y Pastor (2012) afirman que el marxismo en general entendía la Historia como la evolución de las distintas etapas a través de la “naturaleza de las relaciones que establecen los hombres que desarrollan el proceso productivo” (p. 119). Por su parte, Aróstegui (1995, p. 119) señala que el marxismo de los años ochenta ha abierto su perspectiva a una situación algo confusa en la que cabalgan a través de las Ciencias Sociales pero igualmente apta para renovaciones de cualquier tipo.

Historiografía de la Historia económica. Durante el siglo XX, aunque el positivismo rankeano, entendido como tal, había pasado a un segundo plano en contraposición a nuevas tendencias como la interdisciplinar de Annales y el marxismo, lo cierto es que su sombra no desapareció por completo. Annales se convirtió en el espejo donde mirarse para la construcción histórica, pero ese carácter interdisciplinar abrió nuevos horizontes a otras disciplinas que pudieran convivir con ella.

Fue así como nació la Historia económica, representando al nuevo positivismo y como respuesta a la falta de resultados exactos que podía suponer Annales. La Historia económica hunde sus raíces en economistas clásicos como Adam Smith o David Ricardo y es solo en el siglo XX, cuando pasa a integrarse dentro de la propia disciplina histórica.

A partir de la II Guerra Mundial, el despegue del mundo globalizado impulsó a su vez la realización de trabajos de carácter analítico y cuantitativo para dar respuestas numéricas a los problemas que planteaba la disciplina. Del mismo modo que el positivismo, la Historia económica conservaba perfectamente la visión lineal de la Historia, sin embargo, apuntaba una cosa más, la demostración de las hipótesis a través de unos resultados contrastados

numéricamente. En paralelo, las temáticas tratadas por la Historia económica confiaron sus esfuerzos en trabajos de carácter cuantificable, de manera que ligado a ello las fuentes objeto de estudio también tendieron puentes con la disciplina económica. De esta forma, los censos demográficos, tablas de precios y salarios, valores monetarios o transacciones comerciales, se convirtieron en lo protagonistas de los análisis históricos para llegar a conclusiones de tipo no solo económico sino también social y cultural.

Los discursos históricos rescataron diferentes temas de interés general, como, por ejemplo, los procesos de industrialización. La aportación de Keynes con conceptos esenciales como el de *crecimiento y desarrollo* hizo contemplar la hipótesis de que la economía no funcionaba sola y necesitaba la intervención del Estado. Según Moradiellos (2009), la Cliometría o nueva Historia Económica, bebió de los avances en la teoría económica que había ejecutado Keynes, “sobre todo gracias a los conceptos de medición macroeconómicos” (Moradiellos, 2009, p. 222). En esta misma línea tanto W.W. Rostow (1990) como Gerschenkron (1962), realizan trabajos en los que el desarrollo económico de los países se convierte en el común denominador, aportando visiones distintas de las fases que ha de pasar un país para su crecimiento económico.

Aunque la Historia económica intentó desmarcarse como una corriente propia dentro de la Historia, en ocasiones no sucedió de esa manera. Es el caso de la Historia económica francesa, muy ligada a la Historia social y a la influencia de Annales, que derivó en la creación de la denominada *Historia serial* por la cual trataría de aplicar datos homogéneos a la masa social. La correlación entre sociedad y datos cuantitativos llevaba implícito la intención de enfocar esos estudios a una historia de carácter total como pudieron hacer Chaunu o Ladurie. Ello derivó en nuevas aportaciones temáticas tales como Historia de la alimentación, Historia de las hambrunas, de las epidemias o del clima, haciendo un guiño a la cercana Historia de las mentalidades.

En EE. UU. la situación de la Historia económica viene protagonizada por la *New Economic History Revue*, la cual pretende crear una Historia con características científicas contables y precisas, en las que según Hernández Sandoica (2004) sería imprescindible la aplicación de la medición al objeto histórico. La *New Economic History* persigue, por tanto, que los historiadores hagan con el pasado lo mismo que los economistas hacen del presente. Autores como Simon Kuznets, Robert W. Fogel, Stanley L. Engerman o L. E. Davis trabajarán bajo el señuelo de la autenticación de un método de análisis hipotético-deductivo en el que los resultados estarán apoyados y fundamentados en la ciencia económica y matemática. Fruto de esto surgieron los análisis de regresión o la distribución hipergeométrica.

Entre las aportaciones metodológicas que se adhieren al método hipotético-deductivo destacan dos. Por un lado, la metodología de la contrafactuación aportada por Fogel y Engerman en *Los ferrocarriles y el crecimiento económico en los EE. UU.* Una innovación basada en pregunta condicional sobre una posible cuestión-problema en la investigación histórica.

Por otro lado, existe un propósito de realizar una explicación histórica que pueda ser demostrada con datos y que a su vez sea verificable. No es más que la aplicación de un método científico ligado inevitablemente a la concepción de la ciencia exacta. Esto supone un cambio significativo con respecto a *Annales* y a la Historia dentro del campo científico. Hasta ese momento la disciplina histórica aparece como una ciencia con una metodología determinada, dependiendo de las tendencias, pero que tienen como identidad común, la denominación de ciencia inexacta. Con esta contribución la Historia adquiere una nueva concepción asimilable a otras ciencias exactas como las matemáticas, la estadística, la física o la química.

Para concluir este apartado, es reseñable que esta nueva visión de la Historia otorga el tratamiento de ciencia exacta al diálogo histórico, eliminando así las distintas posibilidades de

un análisis no verificado cuantitativamente. Dicho de otra manera, se aleja del concepto historicista en la que el historiador es parte del propio proceso de estudio. En la Historia cuantitativa el historiador tiene que mantener un carácter objetivo en su estudio al igual que el positivismo del siglo XX, con la salvedad de que sus hipótesis deben ser refrendadas por resultados exactos. Alcaraz y Pastor (2012) contemplan como principal contribución de la Historia económica el establecimiento de la “relación entre los puros datos cuantificables con cuestiones sociales, en campos temáticos de comercio, demografía, actividades productivas como la agricultura, etc” (p. 129). Aun siendo esto cierto, Aróstegui (1995) señala que, dentro del mismo seno de la corriente, los condicionamientos y limitaciones del cuantitativismo no dejaron de ser objeto de crítica. (Barraclough,1977) afirma que la búsqueda de esa cuantificación de datos fue una de las tendencias más significativas en la Historia del siglo XX (Citado en Moradiellos, 2009).

El postmodernismo y giro lingüístico. El postmodernismo es una corriente de pensamiento que apareció en los años ochenta y que afectó a diversas disciplinas dentro de un concepto global e innovador. La publicación de *La condición Postmoderna* del filósofo francés Lyotard sacó a la palestra la desconfianza que se comenzaba a observar en los metarrelatos. La modernidad se había basado en relatos de progreso de emancipación que influían sobre el mundo cultural. Sin embargo, el propio concepto de postmodernidad está sometido a un intenso debate para dilucidar a qué limitación temporal hace referencia dicho término. Ernest Gellner (1992) determinaba que no estaba nada claro que terminología utilizar para referirse a este fenómeno. Bajo este planteamiento indefinido, el postmodernismo abarca todas las corrientes artísticas al igual que las corrientes de pensamiento, que reaccionan a los paradigmas de la tradición moderna.

El fenómeno postmodernista afecta significativamente al concepto de Historia y por lo tanto también a la práctica historiográfica. El conocimiento del pasado no se concibe a través de los

análisis documentales ya que el historiador ha aplicado su particular visión del discurso histórico. Esto que es inevitable estaría sujeto a una labor profesional de constante reconstrucción, en la que la nueva metodología implícita en esta forma de trabajo sería la interpretación continua del fenómeno histórico. Se trata de una redefinición constante y no una mera explicación para crear nuevas realidades a partir de interpretaciones, en este caso a cargo del historiador. Sepúlveda Muñoz (2001) observa que los hechos pueden ser explicados de formas diferentes, no solo como interpretaciones de representaciones, sino también como análisis de una realidad tangible. Jenkins (2009) confirma que la evolución que ha tenido la disciplina en la segunda mitad del siglo XX ha tenido como consecuencia la apertura de distintas formas de entender el pasado abriendo paso a nuevas formas de escribir la Historia.

Este movimiento intelectual de finales de siglo vino acompañado además de un proceso reflexivo sobre la presentación y exposición del discurso histórico en el que el texto era el protagonista central. Aparece una concepción en la que las palabras y su ordenación conforman no sólo el contenido sino también el continente de la Historia. Esta nueva idea fundará el denominado *giro lingüístico* que planteará la problemática en el entendimiento del lenguaje. Pensadores como Habermas o Morín (1994) confluirán en la manera de enfocar la importancia del lenguaje como método de explicación principal de las Ciencias Sociales.

Las coordenadas que aparecen con el giro lingüístico tienen una consecuencia inmediata de acercamiento al gran público. El uso del lenguaje para mostrar percepciones, ideas, interpretaciones y realidades pasadas derivó como señala Sepúlveda Muñoz (2001), en dos corrientes distintas. Por una parte, el deconstruccionismo defensor de la explicación a través del análisis del lenguaje y en la decodificación del texto. Como bien indica Hernández Sandoica (2004), esta decodificación del texto y el trabajo de la filosofía del lenguaje derivó en la creación de la Historia de los conceptos, potenciada por autores como Pocock (2011) o Skinner (2014). De otra parte, este giro lingüístico ha facilitado el renacer del nuevo

historicismo entendido como una concepción de carácter narrativo, si bien manteniendo el carácter analítico propio de la disciplina. Hayden White máximo exponente de esta concepción, alimenta la idea del historiador como mediador, diferenciando así el elemento narrativo del analítico y alejando el primero de la idea de la obra histórica como ficción.

Consecuentemente observamos como en estas dos tendencias la lingüística aparece muy presente en el discurso histórico, modificando la metodología en tanto se procura una explicación y una interpretación de los hechos históricos, acompañados por el uso de la palabra, la frase, el párrafo y el propio texto. Hernández Sandoica (2004) sostiene que la conexión existente entre la historiografía y la lingüística ha sido forjada por la postmodernidad y sus aportaciones del lenguaje y la textualidad.

Historiografía de la Historia social. Sociología histórica. La Historia Social se puede circunscribir como una nueva temática nacida a mitad del siglo XX dentro de la disciplina de la Historia. En la obra de Hobsbawm (1995) aparece diferenciada dos líneas distintas de entender la Historia social. Por un lado, la de Annales, en la que la Historia Social es subordinada a la económica. Y por otro, la propia visión del marxismo británico donde aparece la idea de “historia desde abajo”. En este sentido, cobra vida la referencia a un autor británico, G.M. Trevelyan, que en 1942 publicó *Historia social de Inglaterra*, en cuyo comienzo aparece una definición de lo que Trevelyan (1946) definiría como historia social. “La historia social puede ser definida negativamente como la historia de un pueblo prescindiendo de la política” (p. 11).

Trevelyan (1946) señala que los libros de Historia tradicionalmente se han dedicado a la Historia política y esto había generado un vacío en la base que habría que cubrir. Esta nueva Historia social tiene un campo propio de estudio que no es otro que el de la vida cotidiana de los habitantes durante tiempos pretéritos. El problema investigador que surge es precisamente

el cómo estudiar la cotidianidad, es decir, las relaciones del hombre con todo lo que existe a su alrededor. Todo ello conlleva un programa de investigación muy ambicioso y amplio con gran dificultad para abarcarlo. Más aún, la cuestión de la periodización tan importante en la Historia no puede ser política ya que esta quedaría en un segundo plano, de manera que los tiempos dependen de las diversas escenas cotidianas que el historiador pueda plantear.

Las formulaciones de Trevelyan fueron discutidas por el gremio, que buscaba una definición más precisa. En los años cuarenta y cincuenta cuando aparecieron las primeras revistas de Historia social, empezaron igualmente a intentar llegar a una conceptualización lo más completa posible. De facto, el problema en las definiciones de Historia social ha perdurado hasta nuestros días, lo que procura que los historiadores no tengan muy bien definido su campo de estudio.

Para Fernández Sánchez (2015) la Historia tiene una fundamentación social porque es la ciencia de los hombres y mujeres y las relaciones de estos entre sí a lo largo del tiempo. En definitiva, se podría catalogar a la Historia social como aquella corriente historiográfica en la que la sociedad representa el eje de explicación histórica. Se trata de la búsqueda de una explicación que busque una determinación en las estructuras sociales.

La disciplina de la Historia y la sociología han tenido relaciones convulsas a lo largo del tiempo. Desde el principio hubo un enfrentamiento entre unos y otros. Mientras los historiadores veían a la sociología como una disciplina dedicada a las generalidades, defendían que la Historia se encargaba de algo más concreto. Por su parte, los sociólogos creían que los historiadores se encargan de pequeñeces estériles recopiladas en documentos. Al hilo de esto, la profesora Hernández Sandoica (2004) afirma que “la sociología trató desde su nacimiento de separarse de la historia” (p. 262).

Así pues, la segunda generación de sociólogos encarnados en las figuras de Durkheim, Webber o Pareto eran defensores de que la Historia como disciplina científica debería formular sobre las sociedades del pasado lo que ellos hacían con las del presente. A partir de 1920 la sociología y la antropología comienzan a romper con el pasado porque emergen nuevos elementos como estadísticas, muestreos o encuestas que les permite tener un terreno propio para el análisis de los problemas contemporáneos. Todo ello a través de un material propio y no dependiente de otra disciplina. Esto coincidió con un cambio de vista teórico tanto en la sociología como en la antropología, debido en gran parte a la aportación de Malinowski (1922). Desde Malinoswski, el pasado desaparece en la antropología y en la sociología hasta los años cincuenta y sesenta, donde algunos autores como Norbert Elías (1982) vuelve a recuperar el factor temporal como elemento decisivo.

A partir de los años sesenta aparecieron algunos trabajos históricos producidos por sociólogos inaugurando la denominada *sociología histórica*. Tales son los casos de Charles Tilly (1964) y Barrington Moore (1973) y su obra dedicada a analizar los orígenes de la democracia y la dictadura. Esos cambios de actitud y de acercamiento a los historiadores por parte de la sociología, está ligado con los rápidos cambios sociales que se producen tras la II Guerra Mundial. La sociología histórica tiene su culminación en los setenta y ochenta con diferentes autores como Skocpol (1984), la cual explica que la sociología histórica podía tener tres diferentes actitudes:

1. Ampliación de modelos sociológicos a sujetos históricos.
2. Utilización de conceptos sociológicos.
3. Establecimiento de relaciones causales entre distintos niveles de sociedad.

La Historia social supuso un gran reto tanto para la ciencia histórica como para la sociología, debido buena parte a su implícita condición de Ciencias Sociales con perspectivas de estudio

en ocasiones divergentes. Empero, se consiguió salvar ese obstáculo para lograr una ciencia capaz de comparar elementos sociales dentro de un contexto histórico bajo la estrategia de una subdisciplina característica (Hernández Sandoica, 2004, p. 265).

Historia de las mentalidades. Las corrientes historiográficas del siglo XX, sobre todo la de Annales, abrió nuevos caminos para la búsqueda de un discurso histórico más completo a la vez que complejo y totalizador. Ese afán de llegar a componer un diálogo en el que la Historia alcanzase una totalidad en su análisis fue refrendado por una nueva corriente histórica: la Historia de las mentalidades. La Historia de las mentalidades supone una nueva percepción del sujeto de estudio, que lleva consigo un nuevo proceso de investigación y análisis en el que absolutamente todo lo que rodea a un fenómeno histórico resulta relevante para su análisis. En este nuevo concepto será determinante la influencia que tendrá la escuela de sociología francesa que había evolucionado desde Durkheim, pasando por autores como Levi- Bruhl o Halwbachs. Tanto Levi-Bruhl con *La mentalidad primitiva* como Halwbachs con *Memoria colectiva y memoria histórica*, muestran como no solo las palabras expresadas a través de los documentos son objeto de análisis, sino también aquellos conceptos que perduran en el tiempo a través de tradiciones, concepciones lógicas o incluso en la propia memoria. Todo ello deja entrever la importancia de la tesis principal de este concepto de Historia en el que la estructura colectiva y mental van ligadas intrínsecamente a la religión, las tradiciones, las costumbres, la cultura, etc. Este conjunto de elementos, mentales y emocionales conformarían el sustrato necesario para la creación de la Historia total.

La Historia de las mentalidades abarca un amplio y extenso campo de investigación en el que el conjunto de lo historiable ha de ser objeto de análisis en la investigación. Estas nuevas líneas marcadas por la incipiente corriente historiográfica supusieron el consiguiente cambio en la utilización de fuentes primarias. En este sentido, todo aquel legado fruto del paso del hombre a través del tiempo es crucial para llegar a una conclusión íntegra, en la que la cuestión

tanto material como también psicológica forjaba una nueva forma de historiar. Hernández Sandoica (2004), señala que:

[...] en esta nueva historia, todo sirve de fuente, todo es aprovechable desde los grandes textos clásicos revisitados, a los testamentos que nos abren gestos de la muerte, desde las imágenes piadosas al registro civil antiguo que revela los secretos de las parejas, desde los procesos hasta los manuales de confesión [...], todo asimismo se convierte en objeto de investigación para el historiador, o puede convertirse (p. 291).

Siguiendo el discurso anterior, la Historia de las mentalidades continua el sendero que mantuvo abierto la escuela francesa de Annales, la cual trató temas relacionados con la religión, las costumbres, la vida, la muerte, etc. Para ello solo hace falta recurrir a dos de las obras de los fundadores de la revista. Por un lado, *El problema de la incredulidad en el siglo XVI: La religión de Rabelais* de L. Febvre o *Los reyes taumaturgos* de M. Bloch. Barros (1993) lo argumenta de la siguiente manera:

La constante preocupación de los fundadores de la revista y de la escuela de los Annales (1929), Marc Bloch y Lucien Febvre, por hacer una historia sintética, total, les condujo a estudiar tanto las bases económicas como las bases psicológicas y culturales de los hechos históricos” (p. 111).

Sea así el caso, la Historia de las mentalidades surge en un momento en el que el cuantitativismo está en pleno auge, por lo que esta corriente busca otro tipo de análisis y metodología en la investigación. Sin embargo, la embrionaria Historia de las mentalidades emana influida sobre manera por las estructuras económicas que plantea el cuantitativismo. Si bien, la preocupación por aspectos incontables hizo que disciplinas de las Ciencias Sociales con un marcado carácter de ciencia inexacta, tales como la antropología, la sociología o incluso

la psicología, calasen profundamente en una concepción alejada de los argumentos numéricos que defendía el cuantitativismo.

De este modo, al igual que las fuentes, las temáticas de esta nueva corriente aportan elementos innovadores. Valga como ejemplo el tratamiento de la mortalidad, la nupcialidad, el pensamiento religioso, las tradiciones, las fiestas, las creencias, etc. Estos nuevos temas suponen una concepción un tanto original y una aportación metodológica distinta en la que no interesa tanto el cuánto, sino el por qué y el cómo. En esta línea, es destacable el proceso de análisis en el que la formulación de hipótesis queda relegado a un segundo plano, para otorgarle mayor importancia al conocimiento de una problemática que afecta a todo el marco social.

La repercusión que esta corriente historiográfica ha tenido en la Didáctica de la Historia ha sido determinante en los últimos tiempos. En los libros de texto de la actualidad, la concepción lineal positivista basada en fechas, datos y estructuras temporales se siguen manteniendo. Sin embargo, son varios los apartados en los que los libros de texto nos muestran otros aspectos de las diferentes culturas ligados fundamentalmente a la vida cotidiana. Así aparecen cuestiones sobre la alimentación, las creencias religiosas, las costumbres, las vestimentas, el ocio e incluso las formas de vida. El alcance en el profesorado va íntimamente ligado a la Didáctica de la Historia que ha derivado de corrientes como ésta, con lo que el abanico de recursos y posibilidades ha aumentado. Alcaraz y Pastor (2012), señalan que:

En la actualidad, desde los currículum, se otorga gran relevancia a los estudios hechos sobre la vida cotidiana de las sociedades históricas: cómo vivían, se alimentaban, se vestían, etc. las sociedades a lo largo del tiempo, construyendo ejes o líneas del tiempo para facilitar la comprensión de los cambios en la vivienda, sistemas de transporte, vestidos, alimentación, ocio, etc. (p. 132).

La Historia de las mentalidades, en definitiva, supone una contribución historiográfica sin precedentes, que incorpora la investigación de conceptos psicológicos, culturales y sociales tomando como protagonistas al colectivo humano de una determinada época. El análisis de ideas, valores, sentimientos o emociones son algunas de las pretensiones de esta corriente historiográfica que tendrá su reflejo en el actual sistema educativo y consecuentemente en la Didáctica de la Historia.

La Historia oral. Otra de las corrientes historiográficas que surgen con fuerza a finales del siglo XX es la Historia oral. Para comprender la Historia oral es conveniente retrotraerse a los padres de la Historia que consideraban que la historia era más fiable si contaba con testigos directos o al menos conocedores de los episodios que se pretendían contar. El Padre Bartolomé Pou se refería a Heródoto: "Nuestro Heródoto, primero viajante que historiador, quiso ver por sus mismos ojos los lugares que habían sido teatro de las acciones que él pensaba publicar" como el primer viajante historiador que requería de presenciar los escenarios sobre los que iba a escribir. (Heródoto, trad. Padre Bartolomé Pou, 2000, p. 4).

Esta tendencia fue despreciada con los siglos a medida que se desarrollaban el análisis de los documentos escritos, lo que llevó a los historiadores a adentrarse en el pasado y dejar la historia más reciente para los cronistas o periodistas. Un estudio de P. Joutard (1986) sobre la evolución de Historia oral advierte que, en el siglo XIX, siglo de la profesionalización de la disciplina histórica, los que recogían el testimonio oral se consideraban folcloristas y no historiadores propiamente.

El nacimiento de la Historia oral como disciplina se da en los años 60 en EE. UU. Unos años antes La Escuela de Sociología de Chicago, activó la entrevista directa y desarrolló un fuerte interés por el método de la historia viva, introduciendo las bases de la entrevista autobiográfica (Samuel, 1985). Sin embargo, el hecho más importante, según Jiménez de

Aberasturi y Otagi (1987) se dio gracias a la labor periodística de Allan Nevis que “comenzó a publicar sus primeras entrevistas con los grandes magnates americanos del petróleo. Este mismo año, aparecería el "Oral History Research Office" (Centro de Investigación de Historia Oral) y empezarían a surgir los primeros proyectos de investigación de historia oral” (p. 83). Poco después se expandió a las universidades de Los Ángeles, Berkeley o Texas y su éxito se observó en la creación de la Oral History Association.

En este contexto se publica en EE. UU la obra de Oscar Lewis, *Los hijos de Sánchez*, mientras que en Europa se divulgan textos como *La cristiada* de Jean Meyer o *Historia y memoria: la muerte de Luigi Trastulli* de Alessandro Portelli que serán los propulsores del tratamiento de la Historia oral en la disciplina histórica.

El caso de la Historia oral tiene un carácter propio y singular por el hecho de que el mismo concepto encamina al historiador al tratamiento de la misma como metodología, pero también como fuente. Hernández Sandoica (2004) afirma que la Historia oral representa una de las opciones posibles para la construcción historiográfica.

El estudio de la Historia oral como fuente descubre un nuevo espacio que la disciplina ocupará con la denominada Historia del presente. La Historia oral como objeto de análisis conjuga la visión del protagonista dentro de la metodología para el análisis del fenómeno histórico. Al tratarse de una narración de tipo oral sobre un hecho histórico de más o menos cercanía temporal, en líneas generales se trata de episodios históricos recientes que la Historia del presente abraza con entusiasmo. Pero además de formar parte de la metodología para el estudio, la Historia oral es una fuente relevante para el análisis y la comprensión del pasado más inmediato. Esta naturaleza de tipo individual que la sostiene implica la posibilidad de la introducción del elemento subjetivo que de manera casi inherente lleva consigo el testimonio propio de un individuo.

La utilización de la Historia oral como recurso en la Didáctica de la Historia es recibida con ánimo tanto por los docentes como por los estudiantes. En ocasiones la Historia aparece alejada de la realidad en la que se vive, sin embargo, la Historia oral ofrece una oportunidad al acercamiento con el elemento histórico. Benadiba y Plotinsky (2001) afirman:

Sabemos que la enseñanza de la historia, sobre todo en los primeros años de escolaridad, es una tarea compleja. En la medida que los conceptos o temáticas sociales sean significativos para alumnos y docentes, la tarea se simplifica y adquiere otro valor, sobre todo cuando el alumno se reconoce como parte del proceso histórico (p. 10).

El influjo didáctico que implementa la Historia oral entre los alumnos es muy significativo, ya que los hace partícipes de la Historia y además pueden ejercer la función del historiador al dedicar este elemento vivo para la construcción escrita o mental del discurso histórica. Hernández Sandoica (2004) argumenta que la Historia oral tiene “una capacidad didáctica extraordinaria por la empatía que suscita en el aprendiz- no menos normalmente que el entrevistador-, la fuente oral resulta ser la causa principal y a la vez el producto inmediato o efecto consecutivo” (p. 351).

Pero, además, la Historia oral induce al tratamiento de la memoria colectiva sobre un hecho del pasado reciente. Es una forma de comprender el fenómeno histórico desde una perspectiva actual, pero sin perder la visión del pasado desde un punto de vista colectivo. Alcaraz y Pastor (2012) subrayan que “la historia oral cumple un objetivo muy actual y muy tratado últimamente como es el de la memoria colectiva y del propósito de analizar el pasado desde el presente e interpretar el futuro” (p. 133).

La cuestión de la memoria colectiva ligada a la Historia oral cobra fuerza en determinados episodios traumáticos de las sociedades recientes y sirven además de para presentar el problema, para reparar, comprender y enseñar los errores del pasado. Uno de los casos más

significativos es el del historiador Ronald Fraser (2012) y su obra *Blood of Spain* en la que recogió las experiencias comunes de personas que participaron en ambos bandos de la Guerra Civil española.

Historia cultural. La Historia cultural comprendida desde una conceptualización propia hay que retrotraerla en su existencia al siglo XVIII, momento en el cual el fenómeno de las luces engalanó con sus nuevos planteamientos los paisajes europeos y coloniales. Entendiendo este siglo como un momento de progreso y civilización, el término *cultura* se posiciona abanderando una nueva visión intelectual en el que el futuro es el progreso de una sociedad que contiene una serie de costumbres, ideas, lengua, tradiciones, etc. (Fichte, 1808).

Esta visión de la cultura como algo que va más allá de la propia sociedad y del momento presente, es recogida en el siglo XIX y comienzos del XX por autores que empezarán a formalizar una nueva forma de escribir Historia en la que el pilar vertebrador sea precisamente el legado cultural. Tales son los casos de J. Burckhardt, J. Huizinga o F. Meinecke. Este nuevo concepto de Historia colocaba al arte, a la religión, al Estado o a la ciencia como las canalizadoras del discurso histórico, contemplándose, de esta forma, una nueva perspectiva de construcción histórica que se afianzará a partir de mediados del siglo XX.

La Historia cultural, a diferencia con otras tendencias historiográficas, tiene en la actualidad unas líneas muy poco marcadas en cuanto a su temática y su metodología. El espacio correspondiente a la Historia cultural es tan ambiguo como amplio, pudiéndose incluso insertar dentro de ella otras corrientes como, por ejemplo, la microhistoria o la Historia oral. Hernández Sandoica (2004) lo define de esta manera. “La historia de la cultura abarca, por lo tanto, a estas alturas, objetivos amplísimos, recubriendo el espacio que antes tratara de cubrir la historia social” (p. 374). Profundizando más en este aspecto comenta “[...] tendremos un ramillete amplio de formas de historia cultural, y casi siempre finalmente social, pues antes o después

remiten a prácticas que realizan los individuos en sociedad [...]" (Hernández Sandoica, 2004, p. 374).

Por tanto, estamos ante una corriente historiográfica prolífica en cuanto a su temática y capacitada para aunar bajo su seno distintas subdisciplinas históricas como la historia social, la historia de las ideas, la historia de los conceptos o la historia de la vida cotidiana. Este amplio abanico de posibilidades lo define Burke (1997) con una cuestión: "¿Cómo se puede escribir la historia de algo que carece de una identidad estable? Es algo así como intentar atrapar una nube con un cazamariposas" (p. 15). P. Burke, uno de los historiadores culturales más brillantes se propuso realizar un estudio del origen de la Historia cultural a través del análisis histórico de varios elementos tales como, la lengua y la literatura, el arte, la música, las disciplinas, las doctrinas, los modos de pensamiento e incluso el sueño. Es entendible a través de esta reflexión que, en definitiva, la Historia cultural agrupa una gran cantidad de preocupaciones y problemáticas de distintas opciones.

Los autores dedicados a la Historia de la cultura han proyectado, en consecuencia, obras de diferente calado y temática. Algunas referencias al respecto pudieran ser la de Michel Foucault que entre los temas estudiados destacan los correspondientes a la sexualidad, a la niñez, a la prisión e incluso a la locura. La cuestión de la infancia y la familia tratada por el francés Philippe Aries con obras como *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*, *La infancia o El hombre ante la muerte*. Cuestiones como el dolor y la memoria han sido analizadas por Alain Corbain, al tiempo que cuestiones sociológicas y de carácter religiosos fueron estudiadas por Lucien Febvre en *El problema de la incredulidad en el siglo XVI: La religión de Rabelais*. El problema de la identidad que de la misma manera ha sido trabajada por Zemon Davies en *El retorno de Martin Guere*. N. Luhmann dedicó una obra al amor como hecho natural del hombre mientras que G. Levi destacó con *La herencia inmaterial*. Otros autores como Roger

Chartier han profundizado en la interpretación del mundo como elemento cultural incluso a través de la lectura.

La Microhistoria, la Historia de lo cotidiano y la Historia local. La Microhistoria podría definirse como una práctica historiográfica de finales del siglo XX más que una doctrina o método histórico. El cambio trascendental que supone la microhistoria es el cambio de escala de estudio. De esta manera, las investigaciones históricas sitúan el foco en espacios reducidos, limitándose por tanto a análisis muy concretos alejados de la pretensión de alcanzar un discurso globalizador. Hernández Sandoica (2004) destaca al respecto que la diferencia entre la aproximación macroanalítica y la microanalítica se basa fundamentalmente en las estrategias. Mientras que para la primera es deductiva y “especifica sus pruebas a partir de un modelo global”, para la segunda predomina la inducción por la que “se individualizan los mecanismos y los generaliza a través de las fuentes” (p. 480).

Uno de los autores más relevantes de la microhistoria, Giovanni Levi (1993) ya intentó explicar en qué consistía la microhistoria. Levi incidía en que la microhistoria surgía como respuesta a la crisis del marxismo y de las teorías del progreso. Frente a ello, los microhistoriadores insisten en la inexistencia de un determinismo para el hombre. El historiador James Amelang (2002) realizó un compendio de definiciones en el cual llegó a proyectar una serie de características que, a su juicio, poseía la microhistoria. Estas son algunas de ellas:

- La microhistoria reduce la escala de estudio y análisis.
- Observa una preferencia por lo singular y lo extraordinario.
- Se utiliza la forma narrativa frente a la historia más estructural.
- El papel protagonista para la microhistoria lo adquieren las clases populares.

Esta manera de historiar queda latente en una de las obras más populares de esta corriente, *El queso y los gusanos* de Carlo Ginzburg donde se conjuga el elemento biográfico personal de un individuo enigmático con la historia de lo cotidiano, y las relaciones con las creencias y costumbres de la Italia del siglo XVI. Barraclough (1981) indicaba que la microhistoria bien utilizada es capaz de aportar más que una historia globalizante con bases débiles, aunque los historiadores de microhistoria deben de conocer que la investigación tiene que adecuarse a un engranaje global coherente para llegar a un entendimiento.

La microhistoria aportó obras de gran relevancia para la historiografía como *La herencia inmaterial: la historia de un exorcista piemontés en el siglo XVII* de Giovanni Levi o *El regreso de Martin Guere* de N. Zenon Davies, en las que se entremezclan todas las características anteriormente señaladas pero que enlazan con dos ramas de la historiografía que cobrarán importancia en las últimas décadas del siglo XX: la Historia de lo cotidiano y la Historia local.

En relación con la primera de ellas, surge una corriente en Alemania que se reconocerá como la Historia de lo cotidiano. Los precedentes de esta nueva corriente hay que buscarlos en una serie de historiadores que se habían preocupado por el estudio del fenómeno nazi en Alemania. Autores como Broszat (1987) o Kocka (1988) trabajan en el análisis de la potencialidad que tenía el nazismo a nivel social y la aceptación del régimen por la gran masa de la población alemana.

De este modo, la nueva Historia de lo cotidiano estudiará de una manera autónoma al individuo, dejando de lado elementos tradicionales como las biografías o las estadísticas. La libertad del individuo adquiere gran importancia, con sus propios valores y experiencias adquiridas en su vida cotidiana. Arraigada a la Sociología y la Historia a escala pequeña, la Historia de lo cotidiano, como afirma Hernández Sandoica (2004) no debe referirse a aspectos anecdóticos o descriptivos de la sociedad, sino que más bien tiene que enmarcarse en un

contexto de construcción de carácter relacional. Más aún, señala que todas las variantes de carácter nacional tienen algunos puntos en común como la acción social, el interés del resto de Ciencias Sociales por la cotidianeidad, así como la curiosidad por parte de los historiadores de profundizar en cuestiones que se habían mantenido al margen hasta el momento. El grupo de mayor interés en cuanto al tratamiento de la Historia de la vida cotidiana se formó en Alemania. La *Alltagsschichte*, que así se denominaba, estaba caracterizada por tener una forma de trabajo muy característica. Frente a las rígidas estructuras universitarias que habían formado parte del panorama historiográfico, buscan formas más democráticas y prácticas (Lüdtke, 1995). Incluso previo a la universidad, existen investigadores formados por grupos de profesores que organizarán talleres de historia que en muchos casos serán subvencionados por los municipios a cambio de algún tipo de estudio local.

Para este estudio se utilizarán métodos y conceptos nuevos. Es el momento de la introducción de una fuente histórica desprovista de notoriedad hasta ese momento, la Historia oral. La Historia oral es una fuente que en muchas ocasiones no se puede disfrutar de ella, pero siempre que sea posible a través de entrevistas, diarios, análisis de casos ejemplares, tienen su entrada en la disciplina. Al igual que métodos y fuentes novedosas también destaca la aparición de conceptos claves como por ejemplo los conceptos de clase, cultura o libertad vinculados al pensamiento de E.P. Thompson (1963).

Muy ligado a la Historia de la vida cotidiana y a la microhistoria, también a finales del siglo XX aparece con fuerza la Historia local. La incipiente Historia local surge en el centro del proceso globalizador, por lo que uno de sus grandes objetivos es atraer a la particularidad el análisis histórico. (De Giorgi, 1993, pp. 17-18) señala que la Historia local debe definirse en torno a una Historia general en los que las diferencias de tamaño son sustanciales puesto que la Historia local no hay que entenderla como una Historia municipal, sino que también puede referirse al ámbito nacional. Esta preocupación por la comprensión del ámbito más cercano

marcha en paralelo al fenómeno de la mundialización. Tanto Fontana (1985) como Casanova (1999) destacan precisamente este aspecto globalizador como el reclamo para el conocimiento que se muestra a nuestro alrededor. Vilar (1980) en esa misma línea también destaca la necesidad de compaginar la observación de las microestructuras con el estudio de las estructuras globales, de modo que la investigación micro acabe convirtiéndose en uno de los eslabones de la cadena de la Historia global.

La Historia local propone un acercamiento de la cuestión histórica al alumnado, la hace más tangible al tiempo que produce un mejor entendimiento de la realidad utilizando las distancias próximas. Prats (1996) apuesta por la utilización de este enfoque para introducir el conocimiento de la Historia general. Hernández Cardona (2002b) va un poco más lejos para incidir en la importancia de esta perspectiva en los alumnos para que estos sean capaces de trabajar con fuentes directas o indirectas, manipularlas y conseguir información para luego procesarla, y transformarla en conocimiento. Ya Mercado (1992), advirtió la influencia que la Historia local ejercía sobre la educación a través de la creación de la memoria histórica en el alumnado, trabajando conjuntamente la vida cotidiana de la sociedad local.

Borgui (2010) observa que los estudiantes necesitan acercarse a la Historia además de las clases lectivas en jornadas extraescolares en las que la Historia local esté reflejada en museos, bibliotecas y archivos. En esa misma dirección, Ríos (2010), muestra a la Historia local como una estrategia didáctica capaz de encontrar el nexo de unión entre la teoría y la didáctica de la disciplina para representar una Historia útil y real. Miranda (2015) pone de relieve la inexistencia de la localidad como objetivo de estudio en la enseñanza media y propone el propio estudio de la localidad por parte de los estudiantes para el conocimiento de la Historia de su municipio.

Tanto la Historia local, como la microhistoria y la Historia de la vida cotidiana convergen en una nueva forma de historiar más próxima, en la que el foco es mucho más reducido, los protagonistas más concretos y la temática se conjuga con algunas de las más significativas Ciencias Sociales como la sociología, la antropología, la cartografía, la geografía o la psicología. El concepto espacial del fenómeno histórico difiere del resto de tendencias, acentuándose, en este caso, el acercamiento a niveles más localizados. Estas nuevas corrientes son aprovechadas por la Didáctica de la Historia para acercar al alumno en su búsqueda y análisis de realidades sociales que sean capaces de comprender y no realizar cavilaciones intelectuales sobre supuestas hipótesis que en ocasiones se les escapa de lo real.

Historia de género. La Historia de las mujeres o Historia de género se encuentra dentro de las nuevas tendencias historiográficas que a partir de finales del siglo XX se han visto impulsadas con una fuerza determinante. Empero, la aparición de esta corriente no es fruto de la casualidad sino más bien de la evolución social que ha vivido la mujer a lo largo del siglo XX. Un desarrollo tanto en lo personal como en lo profesional se refiere. Ciertamente, se podría formular como punto de inflexión el momento final de la II Guerra Mundial. Hobsbawm (1995) expone que la mujer durante el conflicto bélico ocupó un lugar muy importante dentro de la base social trabajadora y laboral sustentado en algunos de los países contendientes el ardor de la guerra a través de sus labores fabriles. Tras la guerra, la toma de concienciación de la mujer como parte protagonista de la sociedad cobra intensidad. Es el momento en el que las mujeres comienzan la entrada en el mundo laboral, así como sus estudios en las universidades. En esa situación sociocultural dentro del mundo académico y también fuera de él, surge un movimiento defensor de la mujer que pretende crear un nuevo discurso histórico teniendo presente la situación de la mujer y propugnando la concepción histórica sesgada predominante hasta entonces. Sin embargo, según señala López Cordón (1999), la irrupción en el mundo académico de la historia del androcentrismo no fue ni mucho menos sencilla, ya que desde la

profesión se le veía como un proyecto sobre la base de investigaciones consolidadas o incluso como una moda pasajera. A pesar de ello, en los años setenta empezó un camino que nos ha llevado hasta nuestros días y que ha mostrado una tendencia historiográfica creciente, insertando la Historia de la mujer en el conjunto de tendencias renovadoras de finales de siglo XX y comienzos del XXI. Los primeros pasos fundacionales en los cuales se planteaban distintas propuestas metodológicas tuvieron como indica. Hernández Sandoica (2004) un objetivo claro: “Reescribir la historia hecha por hombres- y en definitiva para hombres- [...]” (p. 440).

A partir de este objetivo prioritario y excepcional en su contenido, el rasgo característico que ha pervivido en la corriente es el claro eclecticismo y la vinculación de una u otra manera con el resto de las corrientes historiográficas. De manera que a pesar de constituir *per sé* un ámbito propio de estudio, su interrelación con el resto de las tendencias denota ese carácter interdisciplinar que la Historia de género y sobre todo las relaciones de género poseen. En este sentido cobra relevancia publicaciones como la de Villalba Pérez, *Mujeres y orden social en Madrid: delincuencia femenina en el cambio finisecular (1580-1630)*, así como otras publicaciones relacionadas con el espacio de género.

Se debe subrayar al respecto que la Historia de género ha estado desde sus comienzos íntimamente relacionada con la Historia social, pero también ha contribuido en su tarea la aportación de la Historia oral y la Historia cultural. La Historia política, aunque no siempre ha mantenido una relación constante durante estos años, lo cierto es que durante los años ochenta y noventa se establecieron nexos en común entre el género y el Estado. Una influencia según Di Febbo (2003) que ha llegado también a nuestro siglo.

El tratamiento de la cuestión laboral para la mujer tiene una inclinación a la cuestión de los movimientos sociales y de la Historia social que ha sido tratada por autores como Joan Scott,

Michell Perrot, George Duby, Lousie Tilly o Luisa Pasaserini. Sin embargo, no sólo la cuestión laboral ha sido abordada por la historiografía, también desde un punto de vista político, antropológico, social, cultural e incluso biológico y científico.

La cuestión de género ha sido objeto en muchas investigaciones y de tipos diferentes como hemos apuntado anteriormente. Todas ellas con la pretensión de construir un discurso en el cual la mujer aparezca como sujeto de la Historia. El lenguaje, así como las distintas perspectivas tratadas, han construido una tendencia historiográfica que en la actualidad posee gran importancia tanto a nivel internacional como en lo que a nuestro país se refiere. El concepto de Historia aparece vinculado además de al género masculino, también a la participación de la mujer en el devenir de la Historia. La coordenada temporal, por su parte se mantiene lineal, ya que la innovación resultante hace referencia a la metodología de estudio, cambiando en este sentido el objeto de estudio y por tanto el discurso histórico.

Historia ecológica. La Historia ecológica como corriente historiográfica no tiene una trayectoria muy dilatada en la disciplina. Sin embargo, quizás como la mayoría de las tendencias que han ido forjándose a partir de mediados del siglo XX, la Historia ecológica ha bebido de una fuente que ha saciado la sed de muchas preguntas-problema para los historiadores: Annales. Además de Annales, los últimos años del siglo XX han puesto de manifiesto una problemática de considerables dimensiones en la que el binomio hombre/naturaleza ha permanecido en el centro del huracán. El aumento de la población y la explotación masiva de los recursos naturales ha provocado tanto en la disciplina histórica como también en otras materias, hayan aflorado distintas iniciativas para la conservación de nuestro planeta. Posiblemente sea esta característica, según Hernández Sandoica (2004), la que sea capaz de aunar el pensamiento de todos los autores correspondientes a esta tendencia.

Esta subdisciplina histórica tiene como principal novedad el cambio total del objeto de estudio. En este caso todo lo relativo al medio ambiente y la naturaleza se convierte en el eje central de la investigación. “[...] por primera vez en la historia de nuestra cultura, el agua de los ríos y los lagos, el bosque y la floresta se convierten en los protagonistas de los acontecimientos, en el centro de la investigación” (Hernández Sandoica, 2004, p. 473). Ciertamente podemos encontrarnos con trabajos que no estando insertos en esta subdisciplina trataban cuestiones como, por ejemplo, el clima (Ladurie, 1991), la Historia agraria (Garrabou y Sanz Fernández, 1985), o cuestiones de tipo agroecológicas (González de Molina Navarro, Ramos, y Ramos López, 1985).

Por tanto, la problemática con la que la Historia ecológica se presenta procede lógicamente de los distintos elementos que conforman la realidad medioambiental. Póngase por caso los bosques, la pesca, el abastecimiento tanto de alimentos como de agua, que derivarán en el tratamiento de cuestiones como la hambruna, la transmisión de enfermedades, la peste, las epidemias, el descenso de población, etc. La relación entre el hombre y el medio ambiente está muy presente en estas latitudes, así como en la conformación de la propia corriente, entendiendo, de alguna manera, que todo lo relativo a este nexo adquiere un elemento social y que, por consiguiente, se mantiene ligado preferentemente a la Historia social. Sieferle (2001) asegura que “El Estado del medio ambiente es el resultado de determinadas estrategias sociales. Las pautas interpretativas vienen dadas de antemano por la Historia social y solamente deben ser rellenas con material histórico-ambiental” (p. 37).

La aparición de la Historia ecológica ha aportado una nueva forma de concepción de la Historia en la que no solo el hombre, como género, es el responsable de sus acontecimientos, sino que también el medio que le rodea influye convenientemente en el discurrir del hecho histórico. Esta tendencia tiene una repercusión mayor en los países latinoamericanos, donde no son pocos los trabajos que en los últimos tiempos se han realizado al respecto.

Historia del presente. La Historia del presente emerge como una nueva alternativa para la disciplina en un momento de grandes cambios sociales, económicos y políticos que afectaron al mundo entero. Tras el final de la II Guerra Mundial y el impacto psicológico que tuvo en la humanidad, pronto se comenzó a intentar formalizar respuestas a tal fenómeno histórico. Al contrario que la escuela positivista que defendía la existencia de un cierto espacio temporal entre el momento en el que se escribe y el que se analiza, la Historia del presente se acerca al acontecimiento con relativa proximidad. Esta nueva tendencia hay que comprenderla dentro de un contexto historiográfico en el que en pocos años ha emanado diversas formas de hacer historia. Algunos de estos casos son la Historia de lo cotidiano, la Historia de género, la microhistoria o la Historia local entre otras.

Sin embargo, la Historia del presente supone no tanto un cambio de temática sino más bien de un campo en el que la Historia no había trabajado antes. Aróstegui (2004) señala que “no hablamos propiamente de un tema nuevo, sino de algo más importante: de un campo o ámbito histórico no explorado hasta hace poco” (p. 20).

Tras la II Guerra Mundial, muchos países europeos se cuestionaron lo sucedido e intentaron darle una explicación a través de la creación de una historia reciente formulada por instituciones como el Institut d'Historie du Temps Presents, el Institut fur Zeitgeschichte o el Institut Contemporary British History. Aunque el método de la Historia del presente no es original busca ámbitos en los que tanto el cientifismo como el gran público tenga un cierto interés.

Esta nueva corriente ha enraizado perfectamente con las demandas del lector que en su cultivo propio prefiere la explicación de una historia ligada a la memoria colectiva en la que se sienta más o menos partícipe del discurso histórico. Para ello las temáticas que han proliferado han sido los textos biográficos, los textos políticos ligados a una visión cultural de la misma y

los textos comparativos de carácter internacional, todo ello sin olvidar los fenómenos históricos de gran relevancia. Alted, Pardo y Tusell (2001) destacan que la Historia del presente ha producido modificaciones metodológicas en la disciplina histórica a la par que ha hecho aparecer nuevas preocupaciones intelectuales. La relación entre Historia del presente y la educación está en plena vigencia con el objetivo de aplicar a lo público concepciones democráticas que contribuyan al mejor fluir de la sociedad. Cuesta (2011), sintetiza que “una didáctica crítica que se fundamenta en la problematización del presente y en pensar históricamente el pasado, deba acudir a la memoria (a la historia con memoria) y a su uso público con vistas al ejercicio pleno de la ciudadanía” (p .22).

En esta línea Funes (2006) trató la cuestión de la Historia reciente a través de un proceso de investigación cuyo objetivo final es la definición del sujeto que enseña la Historia, en este caso el profesorado, yuxtaponiendo tres tipos de saberes, el conocimiento histórico, el didáctico y los basados en la experiencia y las rutinas.

Uno de los exponentes más significativos en este campo en España es Fernando Hernández Sánchez, el cual ha dedicado numerosas publicaciones a esta rama de la historiografía tales como *Guerra o revolución el Partido Comunista de España en la guerra civil o El bulldozer negro del general Franco: Historia de España en el siglo XX para la primera generación del XXI*. Uno de los artículos hace referencia precisamente a la enseñanza de la Historia del presente titulado *La enseñanza de la historia del presente en la España actual: entre el agujero negro y el relato intencional*.

Por su parte, Alcaraz y Pastor (2012), explican:

Para esta tendencia historiográfica no existen únicas propuestas teóricas ni metodológicas, pero el uso de esta corriente viene legitimado en la actualidad y presenta interesantes propuestas de aplicación en la Didáctica de la Historia en la actualidad por tratar

temas y cuestiones destacadas en el currículum como: la historia como memoria colectiva, propuestas de formación de identidades tanto individuales como colectivas, entorno democrático en que se producen, etc. (p. 134).

Consecuentemente, la Historia del presente nació bajo el paraguas de un contexto social determinado y catatónico en el que era necesario cubrir una determinada problemática que merecía una explicación. Sin embargo, fue paulatinamente derivando en una forma de hacer historia capaz de atraer al público y hacerle partícipe de la propia Historia a través del uso de la memoria colectiva. Precisamente este recurso metodológico sirvió para entroncarse con aspectos didácticos de la Historia, donde la Historia del presente ocupa un lugar destacado en los currículum, con el objetivo de facilitar la comprensión de la disciplina al alumnado haciéndole formar también parte de él. Esta novedad metodológica de esta tendencia, cambia la lógica temporal de la Historia en el momento en el que el objeto de estudio no se encuentra en un tiempo demasiado lejano al presente. En este sentido, las fuentes utilizadas para la Historia del presente además de las propias fuentes de la Historia incorporan aquellas relacionadas con otras disciplinas como la comunicación y el periodismo.

4.4. Historiografía Española

La producción de Historia en España durante el siglo XX aumenta su volumen de publicaciones de una forma muy significativa. La institucionalización de la disciplina, la apertura de cátedras en las universidades y las continuas nuevas proyecciones que se fueron desarrollando, consiguieron que el horizonte bibliográfico se ampliase considerablemente. Los influjos internacionales también incidieron convenientemente en la matriz de la Historia, pasando del positivismo historicista durante casi la primera mitad de siglo a cuestiones relacionadas con la Historia de género, la vida cotidiana o el tratamiento de la Historia oral en los albores del siglo XXI. Hernández Sandoica (1999) se refiere así:

Pero la calidad, y la buena salud, de la historiografía contemporaneísta, en general, tiene también que ver, de manera directa, con un proceso interno a la propia disciplina”. Profundizando más en esta cuestión, comenta: “Me refiero al auge de las denominadas historias sectoriales, un crecimiento sustancial en nuestro caso a su vez, permitido por el notable fortalecimiento en cantidad y anchura, durante los años ochenta, del sistema educativo superior (p. 357).

Empero como toda disciplina en evolución, los trabajos que fueron llegando de la mano de incipientes historiadores a partir de los años cincuenta y sesenta, implementaron nuevas temáticas y metodologías al tiempo que dejaban entrever las distintas tendencias históricas procedentes fundamentalmente de Francia, EE. UU. e Inglaterra. La etapa de la postguerra fue un periodo muy convulso donde parte de la producción historiográfica se encontraba sesgada por el pensamiento del régimen y otra parte se había tenido que marchar al exilio. Jover Zamora (1976) concluye que para valorar las corrientes historiográficas que empiezan a surgir en el periodo franquista hay que calibrar ese periodo histórico de gran complejidad.

Lo cierto es que la historiografía española desde el siglo XIX tuvo siempre el propósito de la construcción de un compendio sobre la Historia nacional. No es de extrañar que, con la llegada del liberalismo a comienzos de siglo, el poder político comprendiese que todo aquello que se pudiese instrumentalizar a favor de la corriente nacional liberal no haría más que consolidar este nuevo sistema social encabezado por la burguesía. Por esta razón, desde mitad del siglo XIX algunos autores buscaron la fórmula perfecta para llevar a cabo una Historia de España con este carácter propio, original y único. Tales son los ejemplos de Modesto Lafuente con su *Historia de España* a mediados de siglo XIX, y ya en el XX los casos de Rafael Altamira con *Historia de España y de la civilización española*, Antonio Ballesteros y su *Historia de España y su influencia universal* y Menéndez Pidal e *Historia de España*. Esta dirección historiográfica continuó en los años cuarenta imbricándose las dos concepciones

predominantes en ese momento, la positivista y la nacionalista. Durante este periodo algunos historiadores como Bosch Gimpera o Sánchez Albornoz se exiliarán, mientras que en la península emergerán autores como García Bellido dedicado a la Historia Antigua o Julio Caro Baroja que aplicará una metodología propia de la etnología, disciplina de la cual era su exponente principal. En Historia Medieval destacarán las figuras de José María Lacarra, Julio González o Emilio Sáez.

Estos años de posguerra supusieron en la temática historiográfica un mayor predicamento por la Historia Medieval y sobre todo por la Historia Moderna, hasta ese entonces ligada a la Historia Contemporánea. Según Jover Zamora (1976) y haciendo referencia a una publicación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid entre los años 1944 y 1947, se presentaron un total de cincuenta y cuatro tesis de las cuales tres se dedicaron a la Prehistoria, tres a Historia Antigua, doce a la Historia Medieval, veintiséis a la Historia Moderna y tan solo siete a la Historia Contemporánea.

Con la llegada de la década de los cincuenta y los sesenta, la disciplina histórica empieza a abrirse a las influencias de la nueva Historia procedente de Europa y EE. UU. Estos son los años en los que España vuelve a recuperar protagonismo internacional tras el veto sufrido por el régimen franquista. La nueva década se presentaba con nuevos retos para la disciplina. Retos en forma de temáticas y nuevas formas de escribir historia que estaban fermentando fuera de las fronteras peninsulares. A grandes rasgos fueron tres las líneas historiográficas que se presentaban en esos años. Por un lado, la influencia de la escuela francesa de Annales, proporcionando una visión más amplia en cuestiones sociales y económicas que hasta ese instante escaseaban en los trabajos autóctonos. Por otro lado, la llegada del marxismo a la historiografía española; y por último la aparición de los regionalismos y la Historia regional. Esta última aportación temática supuso un cambio en la perspectiva hacia la Historia de España como entidad nacional. La historiografía tradicional española veía tambalearse uno de sus

pilares, mientras que a partir de ese momento estas nuevas perspectivas regionalistas iniciaban un camino en el que el protagonista sería el conjunto del pueblo español.

Con este plantel, los años cincuenta fueron testigos del trabajo de uno de los más importantes historiadores españoles, Jaime Vicens Vives. Vicens Vives fue uno de los importadores de las nuevas tendencias historiográficas que se afianzarán en las siguientes décadas en el panorama nacional. Barros (1998) lo refleja afirmando que “La homologación de la historiografía española con las corrientes historiográficas más avanzadas, del otro lado de los Pirineos que tiene sus inicios en los años cincuenta con Vicens Vives, se consolida en los años setenta y ochenta con el relevo generacional” (p. 38). La versatilidad metodológica y temática de Vicens Vives, según Jover (1976), le llevó a tratar cuestiones desde la edad medieval a la Historia contemporánea, así como combinar en su trayectoria profesional desde una metodología positivista a una metodología de tipo cuantitativa. En definitiva, cabe reseñar alguna de sus principales obras que dejó su legado para la profesión. Algunos ejemplos fueron *Historia social y económica de España y América (1957)*, *Índice Histórico Español (1953)* o *Manual de Historia económica de España (1956)*.

La incorporación del pensamiento histórico de Annales en los años cincuenta por algunos historiadores como Vives, Artola, Maravall, Nadal, Giralt, Ruiz, de Vázquez de Prada o Castillo, fue sin duda incentivada por el constante interés para la revista francesa de los fenómenos históricos acaecidos en la península o en territorios pertenecientes a la corona hispánica. Basta con señalar algunos ejemplos como las obras de Lucien Febvre, *Felipe II y el Franco Condado*, *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II* de Fernand Braudel, *Sevilla y el Atlántico* de P. Chaunu o *Cataluña en la España moderna* de P. Vilar, el cual resultó una figura trascendental para el marxismo hispánico de los años venideros. El marxismo hispánico ha cuajado de forma dispar, pudiéndose distinguir dos niveles tal y como indica Jover (1976). Un primer nivel, más ortodoxo centrado en su propio discurso e

ideología y otro nivel, más adaptado a un utillaje conceptual y metodológico para según qué cuestiones. El marxismo a partir de la caída de la URSS entrará en un declive ante el colapso y el posterior desplome del sistema político soviético. Josep Fontana (1992) se refería a este hecho histórico que “ha sido el descrédito de unos esquemas elementales que proporcionaban a muchos historiadores un marco de referencia para situar su trabajo, lo que ha conducido al estado de desorientación presente” (p. 12). Ruiz Torres (2002) destaca que tanto la influencia de Annales como del marxismo plantean otra forma de ver la historia, mucho más apegada en este caso a la economía y a la sociedad.

Los años sesenta se presentan en España con unas condiciones sociales y económicas diferentes. Si bien el régimen de Franco apenas resulta permeable en lo político, en lo económico abre sus puertas a la entrada del turismo internacional. En el ámbito académico y universitario se traduce en un aumento de estudiantes universitarios, una ampliación de cuadros de la investigación histórica y el predominio de la Historia social y la recepción de una metodología marxista con fuerte impacto sobre todo en la Historia moderna y contemporánea. Esta explosión temática en cuestiones de las etapas modernas y contemporáneas se producen por la atracción que se tiene del mundo actual. La Historia es pasado, pero también presente. Aróstegui (2004) reflexiona aportando que la Historia del presente se relaciona con lo vivido por el hombre en primera persona, y por tanto tiene su particularidad como tendencia historiográfica.

Lógicamente la Historia de la presente, entendida tal y como se ha construido en los últimos años del siglo XX y comienzos del XXI, era distinta a la de aquel tiempo. Sin embargo, la evolución en la metodología y la amplitud de miras que se inauguraron al cruzar el ecuador de siglo, abrieron el abanico a nuevas formas de hacer historia. Es preciso señalar que la Historia económica y social ocupó gran parte del protagonismo durante la década de los sesenta y los setenta, publicándose obras de diferentes etapas históricas bajo esta tendencia. Sirva como

testigo *Los movimientos obreros en tiempos de depresión económica (1929-1936)* de Casimir Martín, Vicens Vives y Nadal; *Clases y conflictos sociales en la historia* de Blázquez, Valdeón y Tuñón de Lara; *Estado moderno y mentalidad social* de Maravall; *La sociedad española en el siglo XVII* de Domínguez Ortiz o *El movimiento obrero en la historia de España*, de Tuñón de Lara.

Sin duda alguna, la figura de Tuñón de Lara fue una de las más trascendentales tanto en el marxismo español como en lo que a la disciplina histórica se refiere. Aróstegui (1999) señala que “El significado de Manuel Tuñón de Lara [...], se basa no ya sólo en su obra, en sus publicaciones y estudios, sino también en el rasgo que presentaba de historiador con talante y posición excepcionales” (p. 6). Para Pérez Ledesma (1999, p. 21) Tuñón de Lara fue un exponente renovador en la disciplina histórica que aportará en su obra *Metodología de la historia social en España*, las influencias de las corrientes francesas con una forma de estructurar la Historia a través de la tendencia marxista.

Tras la muerte del franquismo, la disciplina histórica empezó a despegar y emitir a través de sus trabajos las respuestas a las inquietudes que se habían fraguado durante casi cuarenta años de dictadura. Pérez Garzón (1999) destaca que el periodo transcurrido entre 1975 y finales de siglo XX se trata de “un momento historiográfico que, sin alharacas, pero también con firmeza, se puede calificar y etiquetar de edad de plata, por la riqueza, calidad y cantidad de obras históricas [...]” (p. 335). Para Hernández Sandoica (1999) la historiografía contemporánea en España, “resume su estado en dos notas: libre de elecciones y dispersa en los enfoques. La dispersión ha podido sin duda verse acentuada por la ausencia, casi general, de escuelas uniformes y compactas” (p. 361).

Ciertamente, el último cuarto de siglo XX y comienzos del siglo XXI, tiene una serie de características comunes en cuanto a temática, metodología y en las tendencias que se han ido

proyectando hasta nuestros días. La hegemonía de la Historia social es uno de estos pilares que sustentan la historiografía española. Desde los primeros momentos cercanos al marxismo, la Historia social ha ocupado gran parte de la producción bibliográfica de nuestro país. Autores como M. Vigil, A. Barbero, J. Valdeón, J. Nadal, J. Fontana, G. Tortella o A. Domínguez Ortiz han conjugado dentro del mundo de la Historia social cuestiones de género, patronazgo, actividades simbólicas y culturales, sociabilidad, acción colectiva, familia, etc.

Otro de los aspectos fundamentales es la producción de bibliografía con carácter local. Tras la caída de la dictadura y la instauración del modelo de las autonomías, muchos han sido los estudios que han tratado cuestiones locales. Bien sea por cuestiones de ayudas económicas o por el propio interés histórico que depara dicho trabajo, la producción bibliográfica en este terreno ha sido abundante, abriendo el paso a una nueva tendencia histórica, la microhistoria. La microhistoria a comienzos del siglo XXI ha tenido trabajos relevantes de historiadores como J. Amelang, F. Berlín o Sánchez y Hernández. Sin embargo, no ha sido la única tendencia de entre las nuevas que ha hecho su entrada en el panorama bibliográfico español. Otra de las nuevas tendencias historiográficas, la Historia oral, ya tuvo en los años ochenta su primera toma de contacto. Esta nueva forma de contar con el presente a través de los recuerdos y la memoria calaron profundamente entre las universidades españolas además de ocupar un lugar importante en asociaciones dedicadas al estudio de algún hecho histórico pasado reseñable. Abdon Mateos (1998) afirma que la Historia oral es una manera extraordinaria de potenciar la Historia del presente a través del tratamiento de la memoria colectiva de una sociedad. Borderías (1995) incide en la importancia que la Historia oral desencadena en la Historia social española dada sus peculiaridades históricas del siglo XX. La Historia oral en España empezó a cuajar a partir de la década de los noventa, formando distintas asociaciones o grupos de trabajo donde la Historia oral era el eje sobre el que giraba la investigación. Entre estos grupos podemos destacar al Grupo Historaula, Grupo Gogoan o Proyecto Clío. Entre los historiadores

que hacen uso de la Historia oral cabe destacar a P. Domínguez, P. Folguera, M.P. Rivero, M. Vilanova, J. Sobrequés, M. C. Nieto París o M. Llona.

Otra de las cuestiones que aparecieron en el último tercio del siglo XX, fue la introducción de la Historia de género. López Cordón (1999) refleja la dificultad que sufrió este nuevo enfoque historiográfico en un mundo dominado por el género masculino, y señala que la recuperación de la mujer como sujeto histórico no fue sencillo al principio y la propuesta tampoco estaba muy aceptada. Sin embargo, con el paso de los años, las aportaciones bibliográficas primero de M. Ángeles Durán, R. Capel y J. Iglesias de Ussel y después de P. Domínguez, P. Folguera o López- Cordón han afianzado una corriente en la que el sujeto de estudio enfoca a la mujer como protagonista del discurso histórico. Cid López (2006) destaca que la Historia de las mujeres ha aportado una nueva concepción nueva a la disciplina y presupone que efectivamente la Historia académica ha sido construida desde el género masculino apartando del diálogo a la mujer.

La Historia cultural en España ha derivado en distintos trabajos que finalmente han realizado su aportación particular al conjunto de la Historia cultural. Los trabajos de J. Uría (1996) en los que ensamblará las actitudes de la cultura popular obrera con lugares para la sociabilidad de la gente, se verán influidos por la antropología. La obra de A. Manguel (2002) sobre la lectura de imágenes como representación de una realidad cultural o la obra sobre la edición en España de J. A. Martínez (2001) son algunos de los ejemplos de la versatilidad de trabajos sobre la Historia de la cultura que ha ofrecido la historiografía española en los últimos tiempos. También los acontecimientos más historiados en España han sido protagonistas de trabajos de Historia cultural. Tal es el caso por ejemplo de la obra de J. Ugarte (1999) sobre una fiesta religiosa como modelo de una política antirrepublicana en Navarra.

La Historia ecológica o ambiental es otra de las recientes tendencias historiográficas que igualmente han recalado en nuestro país. Tras los últimos episodios críticos sobre el calentamiento global del planeta y la desnaturalización de nuestra madre Tierra en esa dicotomía hombre/naturaleza, han sido algunos los historiadores que se han posicionado en esta temática. De esta forma, el medio ambiente, la naturaleza y el hombre aparecen condenados a entenderse en esta nueva perspectiva del diálogo histórico. Tal es el caso de autores como J. M. Martínez Carrión (2002) el cual muestra la importancia de la estatura como aspecto relativo al nivel de vida de una sociedad. Sin embargo, esta relación entre el hombre y la naturaleza no es la única opción visible en esta tendencia. El tratamiento del agua en los sistemas agrícolas es tratado por R. Garrabou y J.M Naredo (2006). Si bien esta cuestión aparece ligada a una Historia agraria en términos no sólo económicos sino también ecológicos. En este caso sobresalen autores como J. Martínez Alier, M. González de Molina, G. Guzmán y A. Ortega. Paralelamente a la Historia ecológica o ambiental, en los últimos años está surgiendo una nueva corriente que Kusch (1976) denominó como geocultura. Esta nueva concepción presenta al patrimonio cultural dentro de un espacio o lugar visionado a través del tiempo, insertando de esta manera una interpretación propia del patrimonio en cada tiempo y por tanto otorgando un sentido histórico y cultural a dicho patrimonio. Según Cuenca (2002), “hasta hace muy poco tiempo, la Didáctica de las Ciencias Sociales no ha considerado dentro de su campo de interés el tratamiento del patrimonio para la formación del profesorado” (p. 14). En esta labor, en el caso español cabe destacar el trabajo de Pastor (2013), la cual defiende que es prioritario cumplir cuatro aspectos para la conservación del patrimonio, así como para su desarrollo. Esto es “conocerlo, protegerlo, conservarlo y difundirlo” (p. 107). Del mismo modo, Blanco, Ortega y Santamarta (2003) ya destacaban la importancia del patrimonio como agente socializador del niño en su relación más allá del aula, así como las relaciones que el

contacto con el patrimonio durante el aprendizaje de las Ciencias Sociales repercutirá en su formación como ciudadano.

A pesar de estas nuevas aportaciones a la historiografía española, destaca la ausencia de escuelas metodológicas, así como debates metodológicos. Por el contrario, el individualismo entre los historiadores ha destacado por encima de la formación de unos soportes intelectuales defensores de algún tipo de forma de escribir historia de una determinada manera. Así mismo es bastante llamativo también la poca notoriedad de trabajos metodológicos, exceptuando algunos autores como J. Fontana (1992), J. Aróstegui (1995), J. Casanova (1991) o Santos Juliá (1978).

En definitiva, en los años transcurridos desde la guerra civil, la historiografía ha ido creciendo en calidad, profesionalidad y cantidad de obras que se han publicado hasta hoy día. Las distintas corrientes historiográficas que han tenido lugar a nivel internacional han calado de distinta manera en la historiografía española que ha sabido defenderlas con trabajos de primer nivel. Sin embargo, a pesar de toda esta producción, resalta la ausencia de una escuela unificadora capaz de aunar el pensamiento historiográfico de los historiadores españoles.

Capítulo 5. El Libro de Texto en el Contexto del Siglo XXI

El siglo XXI se presenta como un desafío para los métodos y soportes que han estado presentes en las aulas durante décadas. El libro de texto durante mucho tiempo se ha contemplado como la única herramienta dentro del aula en el proceso enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, cabe cuestionarse si la educación basculará hacia otras posiciones o mantendrá en él, el soporte fundamental durante el próximo tiempo.

5.1. El Libro de Texto, ¿una Verdad Absoluta?

El libro de texto a lo largo de la Historia escolar ha representado el material por excelencia con el que manejarse tanto en el aula como fuera de él. Como material es indudable que conforma un papel prácticamente indispensable hasta día de hoy, a pesar de que la venta de ejemplares digitales en el mundo ha aumentado exponencialmente con respecto a los libros impresos. “Cuando en agosto de 2010, Amazon anunció que había vendido el doble de libros electrónicos que de libros impresos, se puede decir que se llegó a la aceptación generalizada de los libros electrónicos.” (Alonso, Gómez y Córdón 2012, p. 1). Un estudio de Statista indica que, a pesar del auge de los libros digitales, aún sigue siendo muy escaso el porcentaje de venta de los mismos con respecto al formato físico.

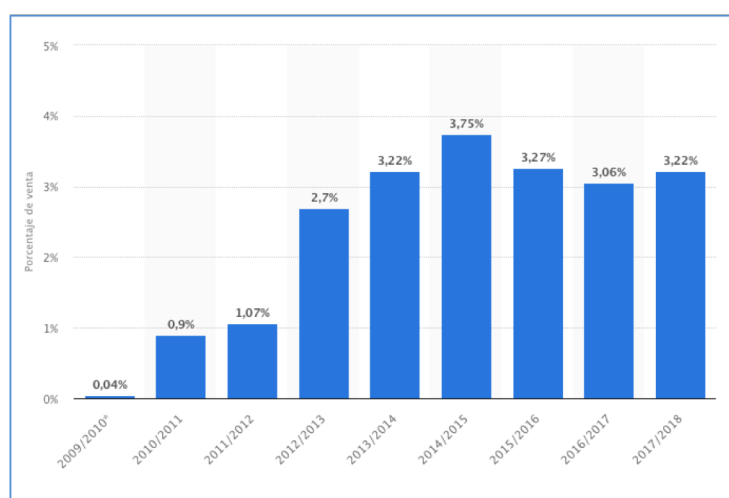


Figura 14. Venta de libros de textos digitales con respecto al total. Recuperado de www.statista.com

Con todo y con eso, el libro de texto físico representa muchos elementos para el alumno, en muchas ocasiones ligadas a la psicología del humano, emparentado con la rutina y la afición por determinadas cosas. De este modo, en el libro de texto físico se crea una identidad propia que da seguridad tanto al alumno como a la familia, en tanto en cuanto los contenidos de las asignaturas se encuentran en gran medida insertos en él. Esa seguridad se convierte en rutinaria con el solo hecho del transporte y cuidado del material. El uso del libro conlleva su cuidado y conservación, de modo que al margen de ser un material educativo en muchas ocasiones se convierten en un ente físico que aporta defensa y seguridad al alumno. Todo ello lo convierte en un objeto que, en mayor o menor medida, da cobertura a distintas necesidades sociales convirtiéndose en un medio de dinámica social en el que personas de distintos países se comunican mediante el aprendizaje (Borja Alarcón, 2005, p. 1).

Como hemos señalado la llegada de las nuevas tecnologías a las escuelas, sobre todo en los países desarrollados, ha abierto la puerta al mundo digital tanto en la metodología como en el uso de materiales y herramientas ligadas a las TICS. En este sentido, es cierto que existe un cambio de mentalidad que camina en paralelo con las nuevas formas de enseñar a través de metodologías innovadoras. Estos nuevos usos didácticos en no pocas ocasiones utilizan escasamente el libro de texto o directamente prescinden de él. Esta nueva perspectiva surgida a partir de los últimos años difiere de la posición identitaria que según Fernández Sánchez (2015) los libros de texto han detentado a finales del siglo XX y con anterioridad. El libro de texto, por tanto, se muestra como un bifaz de dos caras. Por un lado, conforma una herramienta prácticamente ineludible para el fenómeno educativo. Por otro, es un objeto que cobra su propia significación en el ámbito educativo, conexo con la concepción identitaria del objeto sin el cual la educación quedaría desequilibrada.

Todo este pensamiento sobre el libro de texto escolar hace cuestionarse sobre la capacidad de influencia que los libros de texto tienen en el estudiante. Desde un punto de vista

paradigmático, un libro escolar posee la verdad única y rigurosa que los alumnos deben de aprender. En el caso de las Ciencias Sociales y más claramente en la Historia esta situación no es así, debido en gran medida al carácter inexacto de dichas ciencias. Sin embargo, una cosa es lo que sea y otra cosa es lo que representa para el alumno. En este caso, el alumno ve al libro de texto como el apoyo infalible de su estudio y su carácter implacable puede chocar en ocasiones con la metodología o conocimientos del propio docente. Esta realidad educativa otorga al libro de texto una verdad casi absoluta del conocimiento en una asignatura en la que la verdad paradigmática no es siempre la misma y en el que la construcción histórica aportada por los profesionales de la Historia no está trazada desde el mismo prisma. Según Díaz-Salazar (2016), “El uso de los libros de texto como mecanismo de soporte de la exposición de la materia es habitual” (p. 207). Este hecho no sería relevante si la metodología utilizada por el profesorado a niveles generales fuese distinta a la tradicional expositiva. Sin embargo, en la investigación realizada, Díaz-Salazar (2016) indica que “Según los estudiantes entrevistados las prácticas más recurrentes de los profesores es la exposición de los contenidos, es decir normalmente el docente realiza una clase magistral siguiendo como hilo conductor el temario que dicta la legislación” (p. 206). Desde este punto de vista pragmático se concluye que la trascendencia del libro de texto en la actualidad tiene un carácter propio, de referencia para el estudio con un marcado carácter de guía planificador y verificador del conocimiento de la asignatura. Esta idea se contrapone a la propia esencia de la profesión del historiador que acecha la verdad sin la seguridad de encontrarla más allá de una interpretación. La visión de la profesión histórica en el aula no es vista desde dentro de las aulas como algo cercano o tan siquiera empático. Distintos trabajos como los de Hernández Cardona (2002b) Prieto, Gómez y Miralles (2013), Carrasco, Molina y Puche (2012), Díaz-Salazar (2016) han intentado plasmar una dirección metodológica en la que el alumno se integre como sujeto de la propia

Historia en el aula y sea capaz de reconstruir históricamente un proceso desde una propuesta didáctica distinta y ligada a la labor del historiador.

5.2 El Proceso Identitario

La identidad, esa palabra con connotaciones tan diversas y que, en ocasiones, es fruto de conflicto entre iguales. Esta es una de las cuestiones más complejas a las que nuestra sociedad de Estados-nación puede y debe de dar respuesta. Tal y como decía Rousseau en *El Contrato Social*, el hombre es un ser sociable por naturaleza, por lo que en su condición intrínseca como individuo animal y racional prevalece la vida en común con el resto de los individuos. Esta vida en sociedad que nos ha llevado hasta los albores de nuestros días no ha hecho más que reforzar esta idea primigenia del autor francés. Sin embargo, el ser humano mantiene su esencia vital en una navaja de doble filo. Esto viene a mostrarnos como, por una parte, el individuo necesita formar parte de algo superior al concepto individual que le invade, es decir, necesita pertenecer a algún grupo del tipo que sea (amigos, equipo deportivo, familia, asociación cultural) o incluso a un ente social de mayor arraigo. Esta pertenencia a un grupo, independientemente de las características del mismo, conforma una identidad determinada. Una identidad de tipo social que en sus diferentes vertientes consolida una construcción social compartida por individuos que acaban siendo representados por unos valores, creencias, sentimientos, costumbres, etc. Esta identidad de tipo colectiva no es la única a la que el individuo se aplica dentro de un proceso sociabilizador. Tal y como apunta José Luis de los Reyes (2011) el niño desde temprana edad busca la identidad propia y establecerse dentro de su contexto social. Es en Educación Infantil donde debe aprender a situarse en el mundo que le rodea y a conocerse a sí mismo. Desde la infancia, el ser humano intenta llevar a cabo una integración en el universo tangible que le rodea. Atienza y Van Dijk (2010) señalan que “Las identidades sociales no son innatas, sino que se adquieren desde la infancia, si bien es cierto

que van cambiando y transformándose gradualmente a través del discurso y de otras formas de interacción” (p. 68).

Esta cuestión no es ni más ni menos que el inicio de una identidad propia e individual dentro de un marco social. Una identidad propia que, con el tiempo, primero durante la adolescencia y más tarde en la edad adulta, se convertirá en una identidad social a un grupo de horizontes más amplios.

Esta identidad posiciona al individuo y a su grupo social en una serie de características comunes. La identidad, por lo tanto, proporciona mecanismos para la diferenciación con el que no comparte tus cualidades características y esto que en muchas ocasiones resulta positivo, tiene una versión completamente distinta cuando resulta ser el caldo de cultivo de conflictos más o menos graves. Por situar algún ejemplo, cabría nombrar los conflictos de género, de sexualidad, de agrupaciones deportivas, políticas o incluso nacionales.

Con esta primera toma de contacto en lo que al término identidad se refiere, la situación se complica cuando esta identidad abarca algo tan ambiguo como la Nación. La identidad nacional que a lo largo de la Historia ha surgido como uno de los debates más significativos, es también en la actualidad un punto latente de discusión a nivel educativo en nuestro territorio. Han sido varios los autores que han escrito sobre esta cuestión, López Facal (2001) (2008), Valls Montés (2000) Pérez Garzón (2008), Carretero y Krieger (2004), Cuesta (2011), Sáiz y López Facal (2012), y en todos ellos se percibe esa relación entre la identidad nacional, la educación, la enseñanza y la conformación desde la escuela de este aspecto identitario de carácter nacional. Pero esta cuestión no es nueva, se ha apuntado en capítulos anteriores la importancia que tras las revoluciones burguesas se le concede a la educación y concretamente a la enseñanza de la Historia para tejer un organigrama social ligado a la simbología nacional.

Además de la relevancia que adquirió para la educación la proclamación del principio de la igualdad individual, otro factor decisivo para la organización de los sistemas públicos de enseñanza sería la necesidad de transmitir a través de la escuela valores que debían contribuir a la creación de una conciencia nacional y un nuevo imaginario colectivo, el cual se concretó muchas veces en la idea de la patria. (Ossenbach, 2002, p. 27).

Parece bastante claro que esta iniciativa se asentó en Europa a lo largo del siglo XIX. Sin embargo, lo que aquí nos afecta sobre la identidad nacional deviene del significado de Nación al que afectaría ese impulso desde la educación por lo nacional. Pues bien, con la Revolución Francesa de finales del siglo XVIII, el concepto Nación cuajó con fuerza gracias a la labor teórica de Emmanuel Joseph Sieyès, uno de los inspiradores de la futura política burguesa que derrocará el Antiguo Régimen. Sieyès que plasmará su pensamiento en la obra *¿Qué es el Tercer Estado?* en 1789, refleja una idea de Nación ligada al conjunto de la población de un país que está bajo las mismas leyes, sin ningún tipo de privilegio por parte de ninguna clase social. Todos estos individuos que conforman la Nación tienen los mismos derechos civiles y políticos que aparecen representados bajo una legislatura elegida por el pueblo, ejerciendo así su soberanía, en este caso de carácter nacional. Este concepto francés fue uno de los pilares trascendentales no solamente para la revolución en Francia, sino también para las revoluciones europeas de comienzos del siglo XIX, incluyendo la etapa constitutiva española de 1812. Aunque pareciera suficiente esta idea de Nación que triunfó y se consolidó como base del devenir político en los sistemas de poder creados a partir de entonces, no es la única que aparece como exponente de relevancia. Unos pocos años más tarde, emerge la figura de Fichte y su idea de Nación representada en los *Discursos a la nación alemana*. Influido inevitablemente por la coyuntura histórica en la que Napoleón satelizaba el territorio alemán, el idealismo de Fichte evocaba a la esencia de una Nación que presentaba elementos comunes e intrínsecos, contruidos y adquiridos durante siglos, ante los que, de la noche a la mañana, no se podía

exterminar ni modificar. Estos elementos, entre los que destacaba el lenguaje, formaban los nexos de unión de un pueblo o Nación que independientemente de sus leyes conformaba una identidad de carácter histórico. En esta misma línea, el idealismo alemán de Herder y Hegel profundiza en el sentido del espíritu del pueblo. Un pueblo que vive en unas limitaciones naturales determinadas, con una climatología propia, un idioma común, una historia, unas costumbres y unas leyes forjadas durante siglos. Esto es lo que se define como *Volksgeist* o espíritu del pueblo. Este nuevo concepto de Nación con un carácter más sentimental, histórico y territorial diverge del anterior concepto reseñado de Sieyes donde la Nación es un ente de carácter legal y político. Así las cosas, a partir de comienzos del siglo XIX estas dos concepciones de la Nación convivirán de maneras distintas en regímenes políticos diversos, pero que conformarán el panorama político tanto del siglo XIX como del siglo XX en diferentes tesituras y circunstancias.

Con estas condiciones, la educación en España que no empezó a tener un sistema educativo reglado oficialmente hasta 1857 con la conocida Ley Moyano, intentó impulsar ese ímpetu unificador en torno al carácter nacional, en el caso educativo, apelando mayoritariamente a las tendencias que se podrían clasificar dentro del idealismo alemán. La educación tanto en el presente como en el pasado es un arma intelectual de valores, principios y modelos que desde la política se pretende extender al resto de ciudadanos.

El poder de la educación es tan fuerte que no hay poder político ni eclesiástico que no desee «apoderarse» de la escuela, por lo que a cada cambio político sucede una nueva legislación educativa. El caso español es significativo al respecto. (Gervilla, 2006, p. 537).

Y para conseguir esta promoción y difusión del saber aquellos políticos pusieron en marcha una serie de reformas científicas y escolares que por su distanciamiento de la

realidad social, económica y cultural de la nación, así como por su elaboración autoritaria, se quedaron en muchas ocasiones en meros proyectos. (Puelles Benítez, 2002, p. 92).

Con todo y con eso, la potenciación de la identidad nacional que se pretendió dar en el Estado español careció en muchas ocasiones de estrategia, estructuras, infraestructuras y medios económicos para llevarlo a cabo Riquer (1994). A todo esto, en el caso de la educación, hay que sumarle la importancia de la Iglesia como agente educador durante todo el siglo XIX que, dicho sea de paso, no ayudó a consolidar un sistema nacional educativo eficaz como sí ocurrió, por ejemplo, en Francia. Lo cierto es que, tras la Ley Moyano, “La Restauración no dio al país ninguna nueva ley general de educación, asumiendo la larga vigencia, con algunas reformas de aspectos parciales de la misma” (Escolano, 2002, p. 233).

Con la llegada de la República en España, los símbolos y la educación de carácter nacionalizador bailarían junto a los paradigmas y simbología republicana.

[...] la Segunda República supuso, a partir de 1931, un cambio radical en el plano ideológico y en el estratégico que dio comienzo a un nuevo modo de hacer política y que planteó la cuestión de la escuela como problema nacional. (Escolano, 2002, p. 333)

El gobierno republicano de primera etapa era consciente de lo que representaba la educación para la población española, que, por ese entonces, dicho sea de paso, tenía un índice de alfabetización paupérrimo. Además de eso, era conocida el efecto nacionalizador que en Francia había consolidado la educación, un efecto que al mismo tiempo potenciaba los valores republicanos. Si a esto le sumamos la idea de educación nacional que durante la República empezó a cuajar en paralelo a la doctrina eclesiástica que había encauzado la educación de los españoles más de un siglo, nos encontramos con una serie de legislación que tendría como una de sus principales ambiciones durante los primeros años la creación de un sistema educativo novedoso en España. Este carácter recayó en varios aspectos, siendo dos de especial interés. El

primero de ellos fue el tratamiento de la educación como labor social. Se trataba de un pensamiento educativo que pretendía llegar a todo el territorio a través del desarrollo de una escuela pública, obligatoria, gratuita, laica y mixta, en la que la influencia de la Institución de Libre Enseñanza fue determinante. El otro elemento original del sistema educativo de la segunda República fue la retirada de la Iglesia de la educación pública. Hasta ese momento, la institución católica era el motor de la educación, tanto pública como privada. Con la llegada de la República, se diseñó una política de separación de la Iglesia y el Estado, y fue en el ámbito de la educación donde las medidas resultaron ser más drásticas y tajantes. Medidas que eran inevitables para la creación de una escuela de acuerdo con unos principios y una metodología completamente distinta a la que había tenido hasta entonces el Estado español. El primer gobierno pretendió crear un sistema educativo desligado de la Iglesia y del pensamiento católico. El ataque a la religión condenó a la República, que quedó dividida prácticamente desde los inicios. Una división que se puede observar en Septiembre de 1931, momento en el que se anunció que pasaría a la Comisión de Constitución una exposición dirigida a las Cortes Constituyentes, acompañada de pliegos de firmas, cuyo número se dice asciende a 1.401.595, en que las mujeres católicas de España solicitan que no se modifiquen las relaciones con la Iglesia sin acuerdo con la Santa Sede; que no se excluya a los padres de familia ni a los prelados de los Consejos de Instrucción pública; que se considere obligatoria la enseñanza de la Religión católica; que se respete la familia cristiana; que no sean expulsadas las Órdenes religiosas, y que se permita volver a sus diócesis a los prelados que forzosamente las han abandonado (Diario de Sesiones de las Cortes Constituyentes de la República Española, número 46, día 29 de Septiembre de 1931).

En definitiva, el modelo de identidad nacional que la República estaba creando e impulsando a través de la educación pretendía emancipar a esta de la religiosidad que había impregnado la escuela hasta entonces al tiempo que fomentaría rasgos propios de la identidad republicana que

había nacido en 1931. Esta apuesta en pro de una escuela diferente resultó en vano por efímera puesta en escena al llegar la CEDA al poder, primero, y con la llegada de la dictadura después.

Desde el comienzo, el régimen franquista diseñó un marco legislativo acorde al pensamiento ideológico que mantenía en su discurso. Desde 1938 con la Ley de Reforma de la Enseñanza Media, se fue creando una legislación que se complementaría años más adelante con la Ley de Reforma de la Universidad en 1943 y la Ley de Educación Primaria en 1945.

La primera de las leyes tuvo lugar con el Primer Ministro de Educación de la Dictadura, Sainz Rodríguez, y buscó como objetivo prioritario la formación de los adolescentes con eminente carácter humanista, religioso y patriótico. Este sector de la población sería el que tras acabar el conflicto se encargaría de las labores de la administración del Nuevo Estado o se insertarían en la Universidad. Por lo tanto, lo que se pretendió según Puelles Benítez (1986) con todo esto era poner las bases de la educación de la futura élite del Estado que se crearía al finalizar la guerra.

Entre otros aspectos, destaca la docencia formativa en temas como el religioso, el patriótico y el humanístico. La educación de los estudiantes pretendía eliminar todo aquello que la República se había esforzado en abordar, para retornar a una educación de carácter moralizante, religiosa y patriótica en la que el Imperio Español, el siglo XVI y los héroes de antaño recuperaban ese protagonismo sobre el que se tenía que cimentar la nueva España. De tal manera que el catolicismo y la religiosidad se convertirán en la espina dorsal de este sistema educativo que dispondrá de materias tales como el Catecismo, el Evangelio y la Moral, la Liturgia, la Historia de la Iglesia o la Historia de la Filosofía.

Poco después, en 1943 ve la luz la Ley sobre la Ordenación de la Universidad. Una vez realizada la Reforma en la Enseñanza Media, el siguiente paso fue el de reformar la Universidad para proseguir con la misma línea educativa en los grados superiores de

licenciaturas y doctorados. La Universidad propugnará por el espíritu del Movimiento Nacional, el patriotismo y engrandecimiento de España, y los aspectos religiosos que son consustanciales a la tradición española (Ley sobre ordenación de la Universidad española Cap. I. BOE, 31 de julio de 1943).

Si bien la Iglesia católica fue la protagonista en el ámbito educativo, la Falange Española Tradicionalista y de las JONS adquirió importancia en el terreno universitario mediante dos vías. Por un lado, proponiendo al Rector de la Universidad correspondiente, que será máximo responsable de gobierno y por otro, a través del Sindicato Español Universitario de Falange Española Tradicionalista y de las JONS. (Ley sobre ordenación de la Universidad española Cap V. BOE, 31 de julio de 1943).

La Ley de Educación primaria del 17 de Julio de 1945, estuvo diseñada para cimentar la base social de los nuevos tiempos en los que España se iba a sumergir, una ruptura completa con el anterior régimen republicano y una vuelta atrás hacia la búsqueda de la “auténtica tradición española”. La Ley de Enseñanza de 1945, muestra una la relación educativa con la causa cristiana y la recuperación de esa tradición católica perdida, además del ensalzamiento de la Patria a través de los ideales utópicos del Movimiento. Estas son las ideas fundamentales para la construcción de dicha legislación que atenderá a efectos en las escuelas y en la educación de los niños.

Todas estas particularidades son las que constituyen lo que se denomina el nacional-catolicismo, un sistema de carácter dual en el que el Estado y la Iglesia caminan de la mano en muchos aspectos de la política, pero es sin duda la educación uno de los ámbitos en los que esto se percibe con más claridad.

Desde que se iniciara la Guerra Civil Española, en aquellas regiones y provincias donde triunfó el pronunciamiento militar, se comenzó a extender la idea del pensamiento pedagógico

único mediante la creación de una nueva escuela cimentada en los pedagogos clásicos, así como en la doctrina expuesta por la Iglesia en la encíclica *Divini Illius Magistri*, promulgada por el Papa Pío XI para la educación cristiana de la juventud y en los principios políticos del fascismo. (Ayllón, Malmierca y Ratero, 2016, p. 6).

Para concluir con este periodo, es justo añadir como referencia de una evolución aperturista la Ley de Reforma de Enseñanza Media publicada en febrero de 1953 y que tuvo como protagonista ministerial a Joaquín Ruiz Giménez. Una Ley de carácter más abierta que supuso la destitución del propio Ruiz Giménez tres años después debido a las revueltas estudiantiles en la universidad, achacadas desde el régimen precisamente a esa ampliación intelectual que desde esta Ley se había impulsado.

Esta nueva Reforma de la Enseñanza Media se sucede tras catorce años de la implantación en 1938 de la primera de las leyes educativas formuladas por el régimen. “la experiencia acumulada durante catorce cursos académicos completos permite acometer esta renovación legislativa después de consultada la Jerarquía eclesiástica sobre los extremos en que correspondía hacerlo” (Ley sobre ordenación de la Enseñanza Media, BOE, 28 de febrero de 1953).

En esta nueva ley se ve reflejado un pensamiento educativo más avanzado y menos tradicional que en el anterior. A pesar de la nueva disposición legislativa, mucho más elaborada en los distintos niveles que trata, véase la administración de los centros oficiales y no oficiales, los principios jurídicos, los procedimientos de inspección, el profesorado, los órganos consultivos, los planes de estudio, etc., el carácter político del régimen queda explícito dentro de la legislación.

El espíritu patriótico y del movimiento nacional es asegurado por la ley en el terreno educativo. “El Estado cuidará de que en todas las instituciones de Enseñanza Media se

cumplan las normas legales y reglamentarias que les afecten, y velará por la formación del espíritu nacional de acuerdo con los principios fundamentales del Movimiento" (Ley sobre ordenación de la Enseñanza Media, BOE, 28 de febrero de 1953). Igualmente, el espíritu y la moral religiosa: "El Estado reconoce y garantiza los derechos docentes de la Iglesia, conforme al Derecho canónico y lo que se concuerde entre ambas potestades" (Ley sobre ordenación de la Enseñanza Media, BOE, 28 de febrero de 1953).

Este ideario educativo de marcado carácter intervencionista y con un claro protagonismo del concepto nacional que se debía de plasmar en la educación, derivó al final del régimen en una Ley de ordenación general que hasta avanzados los años noventa se mantendría vigente. La LGE de 1970 fue tras la Ley Moyano de 1857 la única Ley educativa de carácter general que marcaba la educación de los ciudadanos de manera obligatoria hasta los catorce años. Ciertamente coincide con el debilitamiento y ocaso del régimen lo que le permitió abrir nuevos horizontes.

5.3. El Libro de Texto en el Contexto Actual

El comienzo del siglo XXI ha traído al plano educativo distintas alternativas no siempre ligadas a lo que tradicionalmente se enmarcaba dentro de la propia profesión. Hecho que de un modo u otro ha repercutido irremediabilmente en la escuela y en todo lo que la rodea. De esta forma, la educación ha tenido que asumir distintos retos que lejos de arriesgar su condición, ha potenciado algunos elementos capaces de dar respuesta a cuestiones como la globalización, la utilización de las Tics, la problemática de la violencia en la escuela, la igualdad de género, el carácter socializador. Porque si algo parece claro es que el exceso de información y la facilidad con la que se obtiene la misma, ha supuesto que la educación no solo contemple la vía escolar o familiar como pilares fundamentales. Sino que además el universo que los niños y

adolescentes tienen a su alcance se ha maximizado hasta tal punto que los propios docentes han tenido que aplicarse concienzudamente en entender este fenómeno.

La era de la información y de la incertidumbre requiere ciudadanos capaces de entender la complejidad de situaciones y el incremento exponencial de la información, así como de adaptarse creativamente a la velocidad del cambio y a la incertidumbre que le acompaña. (Pérez Gómez, 2010, p. 38).

Sin embargo, no es la única cuestión de calado que la educación en España tiene que afrontar. Probablemente el asunto identitario y nacionalista sea uno de los protagonistas en nuestras horas, sobre todo en los casos vasco y catalán. Para acercarnos y comprender este proceso es necesario retrotraerse unos años atrás, concretamente hasta la Transición española donde se empezó a tejer una política educativa distinta a la que se había expuesto durante casi cuarenta años.

Baste citar, a título de ejemplo, el despliegue creciente de los movimientos de renovación pedagógica –con implantación en la mayor parte del territorio nacional –demandando una nueva escuela pública, laica, gratuita y de calidad; o las protestas y encierros de profesores de la enseñanza básica, media y universitaria reivindicando –entre otras cuestiones– un sistema de selección del profesorado más cabal desde el punto de vista pedagógico [...]. (Hernández Beltrán, 2008, p. 58)

La Constitución de 1978 da respuesta a varias cuestiones que durante el franquismo habían permanecido dormidas y silenciadas. Una de estas cuestiones depara en la identidad que algunas regiones del Estado han ido adquiriendo como propias con el surgimiento de los movimientos nacionalistas de finales del siglo XIX y principios del XX en los entornos catalán y vasco. De esta forma, aunque el Estado es de carácter unitario la compensación que se realiza es el entramado político de los Estados de Autonomía, en imitación a los Estados de carácter

federal. En el artículo 2 de la Constitución queda reflejado este propósito: "La Constitución se fundamenta en la indisoluble unidad de la Nación española, patria común e indivisible de todos los españoles, y reconoce y garantiza el derecho a la autonomía de las nacionalidades y regiones que la integran y la solidaridad entre todas ellas" (Const., 1978, art.2).

Este hecho histórico y jurídico tiene un sentido nada aleatorio y que deviene del proceso histórico español. En este caso, la oposición a la dictadura de Franco había confluído en un marasmo de facciones políticas abanderadas por la izquierda y los nacionalismos. La cuestión nacional y el formato de Estado que se empezó a tejer entonces era algo difuso, lo que parecía claro es que el modelo franquista de carácter unitario y coercitivo debía desaparecer.

No obstante, conforme avanzó el proceso de transición a la democracia, la posición de la izquierda se fue modificando. Tanto comunistas como socialistas siguieron reclamando un Estado federal, pero poco a poco fueron abandonando discretamente la defensa del derecho de autodeterminación. (Quiroga, 2008, p. 101).

De esta forma, en la estructura del Estado ya se empieza a observar como a pesar de tener un carácter unitario, el reconocimiento de varias nacionalidades y la formación de autonomías va a abrir las puertas a una gobernación descentralizada en muchos de los aspectos fundamentales para los ciudadanos. La educación, aparece como un derecho fundamental, se reconoce la libre enseñanza, la obligatoriedad de la enseñanza básica, así como la garantía por parte de los poderes públicos del cumplimiento de la legislación (Const., 1978, cap. II, art.2). Es relevante señalar que la educación como ámbito general no aparece como competencia exclusiva del Estado ni de las Autonomías, si bien estas deben fomentar la enseñanza de la lengua de la Comunidad Autónoma (Const., 1978, cap. III, art.148). En cualquier el texto constitucional señala que:

Las materias no atribuidas expresamente al Estado por esta Constitución podrán corresponder a las Comunidades Autónomas, en virtud de sus respectivos Estatutos. La competencia sobre las materias que no se hayan asumido por los Estatutos de Autonomía corresponderá al Estado, cuyas normas prevalecerán, en caso de conflicto, sobre las de las Comunidades Autónomas en todo lo que no esté atribuido a la exclusiva competencia de éstas. El derecho estatal será, en todo caso, supletorio del derecho de las Comunidades Autónomas. (Const., 1978, cap. III, art.149).

Con este contexto político llegados al siglo XXI, nos encontramos con una situación educativa en lo que a la identidad se refiere bastante particular. Los Estatutos de Autonomía diseñados hasta 1983 en las Comunidades Autónomas, exceptuando Ceuta y Melilla en 1995, asumen parte del proceso educativo amparados como se ha señalado en la Constitución de 1978. Esta delegación de poderes por parte del Gobierno central a las Comunidades Autónomas recuerda en gran medida al funcionamiento del sistema educativo en EE. UU, donde la Constitución establece que no es misión del Gobierno central, sino de los Estados federados, ofrecer un sistema educativo que atienda las necesidades de sus ciudadanos. Este proceso de descentralización hace que cada Estado tenga la función y responsabilidad de organizar, administrar y evaluar su propio sistema educativo. El Gobierno federal se encarga de supervisar y disponer programas de compensación educativa para las minorías con necesidades educativas específicas, así como financiar proyectos y programas innovadores. Los distritos escolares locales son los que diseñan y ejecutan los planes de estudios, contratan el personal y administran los presupuestos.

Sin embargo, aunque administrativamente, el funcionamiento puede asimilarse a EE. UU, la realidad educativa se manifiesta diferente por varias cuestiones. En primer lugar, España a pesar de constituir un Estado, lo conforma tal y como dice la Constitución "[...] la unidad

indisoluble de la nación española y reconoce y garantiza el derecho de las nacionalidades y regiones que la integran [...]" (Const., 1978, art.2). De este modo se reconoce, por tanto, la existencia de varias nacionalidades dentro del propio Estado español, cosa que en el caso americano no sucede. He aquí la primera distinción, de la cual se puede suponer que estas nacionalidades impulsarán de alguna manera su potencial histórico y cultural. La segunda de las cuestiones, ligada íntimamente a la primera es la superposición de varias lenguas o idiomas en nuestro territorio. Ciertamente, son aquellos territorios que encarnan estos caracteres propios los que se encuentran sumergidos en esta cuestión donde la preservación de lo propio se entremezcla con cuestiones que van más allá de sus fronteras autonómicas. La tercera de las cuestiones a las que se debe hacer referencia es la política. Bien sabido es que la Constitución de 1978 abre un nuevo panorama para los territorios que históricamente se han considerado como una nación dentro del territorio español. Los casos más significativos son los del País Vasco y en los últimos años Cataluña. Son estas regiones a través de sus representantes las que han optado de forma distinta por presentar modelos políticos que buscan una relación distinta a la actual con el Estado español.

Con este contexto social y político, se observa como en estas Comunidades Autónomas, dentro de la cooficialidad del idioma se imparten las mismas horas de Lengua Castellana que de Lengua Vasca o Catalana. Un informe de la UGT en 2014 sobre la implantación de la LOMCE en primaria muestra este hecho que de forma sintetizada se plasma así.

Otras Comunidades Autónomas como la Comunidad Valenciana y Galicia, disponen de asignaturas de Libre Configuración autonómica que en este caso aprovechan para impartir sesiones de la lengua correspondiente a su territorio, que oscilan entre las tres y las cinco horas semanales.

Comunidades Autónomas	Horas semanales Lengua y literatura castellana por curso	Horas semanales Lengua cooficial por curso
País Vasco	4 horas	4 horas
Cataluña	4 horas	4 horas

Figura 15. Implantación de la LOMCE. Elaboración propia

Este marasmo enriquecedor de lenguas e idiomas que florecen en España debería ser sinónimo de convivencia, participación o tolerancia. Sin embargo, en los últimos tiempos no han sido pocas las voces que han argumentado el uso político dentro de la educación, por ejemplo, en Cataluña. Un caso significativo es el del sindicato de profesores AMES que en abril de 2017 lanza un informe demoledor en el que afirma que tras haber analizado libros correspondientes a la etapa de segundo ciclo de Educación Primaria de las principales editoriales utilizadas en Cataluña y compararlas con ejemplares del mismo ciclo, pero correspondientes a la Comunidad de Madrid, se concluye:

1. En muchos libros de texto de Cataluña se distingue excesivamente las diferencias entre los catalanes y los ciudadanos del resto de España, mientras que se reduce o se ignora lo que los une. En la Historia aparece un constante enfrentamiento entre España y Cataluña, en el que España siempre actúa cercenando las libertades, las costumbres, las tradiciones y la lengua propia de Cataluña.

2. Muchos contenidos que se estudian en Cataluña, tienen a generar sentimientos diferentes a los que estudian en el resto de España. Esto puede suponer que despierten rechazo u odio hacia lo español.

3. La ausencia de referencias a las instituciones y normas compartidas (monarquía, constitución, gobierno de España, estructuras del Estado, favorecen que los alumnos catalanes no adquieran una identidad española, sino catalana.

4. Se produce una situación de tensión en las aulas en la cual los alumnos que no tienen sentimientos independentistas, no se atreven a emitirlo públicamente.

Para todo ello, el informe plantea el establecimiento de unas pruebas externas al final de Primaria y la ESO iguales para todas las Comunidades Autónomas, examinadas por funcionarios dependientes del Ministerio de Educación. Según el informe, esto desencadenaría en un control de la ideologización que se está produciendo en la enseñanza de las Ciencias Sociales en Cataluña. La problemática estriba en que la competencia en los contenidos de los libros de texto corresponde a la Comunidad Autónoma en cuestión, ante lo que el Ministerio de Educación solo puede constatar que se cumple los contenidos estimados. Si esto no ocurre y se produce alguna alteración manifiesta por alguna denuncia, el Ministerio de Educación se encarga de solicitar a la Alta Inspección que realice un informe pormenorizado sobre los libros de texto de dicha Comunidad y si hubiere algún contenido inadecuado poder subsanarlo. Si ambas partes están en desacuerdo y no se llega a un consenso el Ministerio de Interior se ve obligado a presentar el asunto ante los Tribunales. (AMES, 2017, Adoctrinamiento ideológico en los libros de ESO de la materia “Ciencias Sociales: Geografía e Historia” utilizados en Cataluña durante el curso 2017/2018. Disponible en <https://profesoresporelbilinguismo.wordpress.com>).

Así pues, los condicionantes sociales y políticos de este comienzo de siglo nos plantea una situación del libro de texto en el entorno escolar con cuestiones muy significativas por resolver. El marco de las nuevas tecnologías, el proceso de globalización, la construcción de identidades o la sustancialidad de un material didáctico fundamental en la educación a lo largo de la

Historia son muestra de las cuestiones que se muestran en nuestros días ligadas al protagonista de este trabajo.

Los manuales escolares, especialmente los de las principales casas editoriales (en el caso español, Santillana, Anaya, S.M., Vicens Vives y Ecir representan alrededor del ochenta por ciento de los manuales utilizados en secundaria), son productos extremadamente complejos. En su elaboración inciden una amplia serie de cuestiones que no deben ser soslayadas a la hora de examinarlos y de razonar sobre sus características más destacadas. Valls y López Facal (2011, p. 298)

Valls (2007) tras efectuar un análisis sobre las editoriales más destacadas en cuanto a porcentaje en uso en las comunidades autónomas, concluye que son cinco editoriales las que ocupan los primeros puestos. “Como se puede constatar [...] son cinco las editoriales que, en la actualidad, y también a lo largo del periodo posterior a 1970, pueden ser consideradas como las grandes editoriales escolares [...]” (Valls, 2012, p 118-119)

Estas editoriales de mayor éxito comercial ocupan, por tanto, un abanico amplio de los escolares que estudian Ciencias Sociales. Más aún, un estudio realizado por Statista señala que, a pesar del despegue de los libros digitales, tan solo representan en el año 2015 un 3,27%. Por tanto, el formato papel sigue siendo el protagonista de las aulas escolares.

Parte Segunda: Los Textos Escolares, Análisis Historiográfico, Metodológico e Identitario

Capítulo 6. La Historiografía en los Libros Escolares

En el siguiente capítulo, se realiza un análisis de los libros de texto en base a las distintas tendencias historiográficas que conforman el esqueleto de los textos utilizados por los alumnos de nuestra Educación Secundaria. La significación de este análisis va de la mano del diálogo histórico que es construido por el autor o los autores de los textos y que de manera implícita influyen de una forma u otra en la función enseñanza-aprendizaje. En este aspecto, las líneas historiográficas analizadas son aquellas que tienen un mayor protagonismo en la elaboración de los textos, combinando, así, tendencias de distintas temporalidades cuya relación con las metodologías educativas son distintas correspondientemente. Así las cosas, se procede al comentario de algunos de los ejemplares utilizados en nuestras aulas de Educación Secundaria. La división que se ha realizado en el análisis tanto en este Capítulo 6 como en los dos siguientes responden a una reflexión pausada sobre los criterios de la propia división. Para ello entendiendo que la última de las leyes, la LOMCE, ocupa tan sólo el año de 2015, la división por legislación quedaría del todo descompensada. Es por ello por lo que finalmente el criterio de la división por lustros ha prevalecido sobre el criterio en base a las legislaciones educativas.

6.1. Analítica de los Textos. Historiografía (2000-2005)

El libro de texto publicado por Vicens Vives en el año 2000, autoría de Antonio Fernández, Montserrat Llorens, Rosa Ortega y Joan Roig refleja una clara dominancia de la variable política en lo que a cuestiones historiográficas representa. Con un 41%, es de largo la variable que encabeza el análisis del mismo. Muy por debajo, prácticamente la mitad, se encuentra la variable social con un 26%, acompañada de la económica y la cultural con un 15% y un 14%

respectivamente. Las variables de la vida cotidiana con un 3% y la de género con un 1% concluyen la estadística del contenido general.

Durante los primeros años del siglo XXI, las nuevas formas de hacer historia procedentes de Annales, han ido calando en los textos educativos y los manuales escolares. Sin embargo, aunque se haya trabajado mucho en el formato y los contenidos para otorgar mayor atractivo al formato papel, los cambios en tendencias historiográficas es una cuestión un poco más compleja.

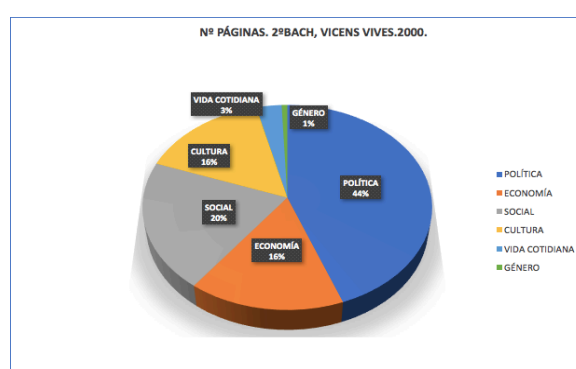
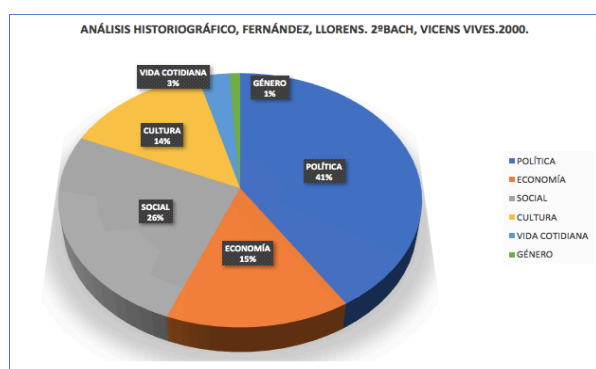
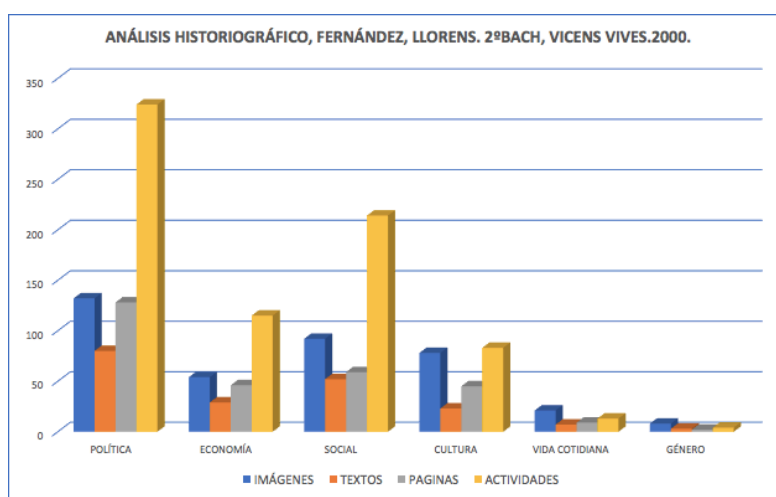


Figura 16. Análisis historiográfico: Vicens Vives, 2º Bachillerato, año 2000. Elaboración propia.

En el libro de 2º de Bachillerato de Vicens Vives se observa el predominio de la variable política sobre el resto, ocupando casi el 50% del contenido analizado. Esto supone que independientemente de la temporalidad tratada, lo fundamental es el concepto que se tiene de

la Historia. En este caso, y según el análisis, se encuentra ligada a la política, tal y como comenzó a principios del siglo XIX la Historia como disciplina científica. Evidentemente el formato en este caso se enriquece con imágenes que ocupan prácticamente entre un tercio y la mitad de las hojas, algo que por otra parte hace más cercano el contenido. Por debajo de la variable política, se sitúa la variable social que explica desde una perspectiva diferente lo que la sociedad en su conjunto vive y no se puede explicar con la política. En el caso de este libro de texto en concreto, cabe hacer referencia, por ejemplo, al movimiento obrero y sindical, la entrada de los medios de comunicación, el drama de la guerra, el apoyo social al sistema imperante, etc. Tras la variable social se encuentra, la variable económica y la cultural. Ambas tendencias históricas trabajadas durante el siglo XX sobre todo tras la filosofía que Annales impregnó a los nuevos historiadores en búsqueda de una Historia total. En este contexto, tanto la Historia social como la económica o la cultural dan respuesta a otra serie de fenómenos históricos que desde la política únicamente no se pueden dar desde una perspectiva más compleja. Si bien estas tres variables tienen un peso significativo, no sucede lo mismo con la variable de la vida cotidiana o el género. Es importante apuntar que el hecho de que tengan un porcentaje, aunque sea mínimo, es considerablemente positivo ya que predispone a los nuevos autores a tener presente nuevas tendencias que han ido gestándose a finales del siglo XX.

El texto de 2º de Bachillerato de la editorial Santillana para el año 2000 y elaborada por Ramón Villares, José Ángel García de Cortázar, Isabel Burdiel, Manuel Redero y María de la Cruz Romeo refleja la mayoría del peso del texto en dos variables concretas. Por una parte, la variable política con un 37% y por otra parte la variable social con un 30%. Con menos presencia en los contenidos del libro, se observa la variable de cultura y de economía, ambas con un 14%. Para finalizar, la variable de vida cotidiana obtiene un 3% y un 2% la variable de género.

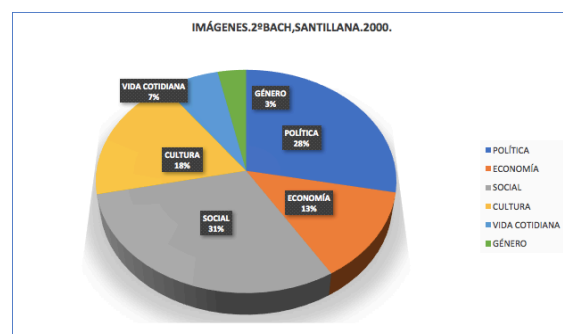
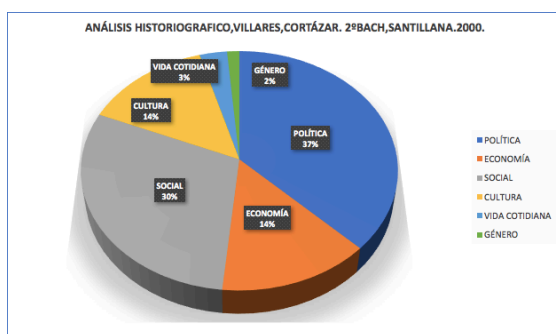
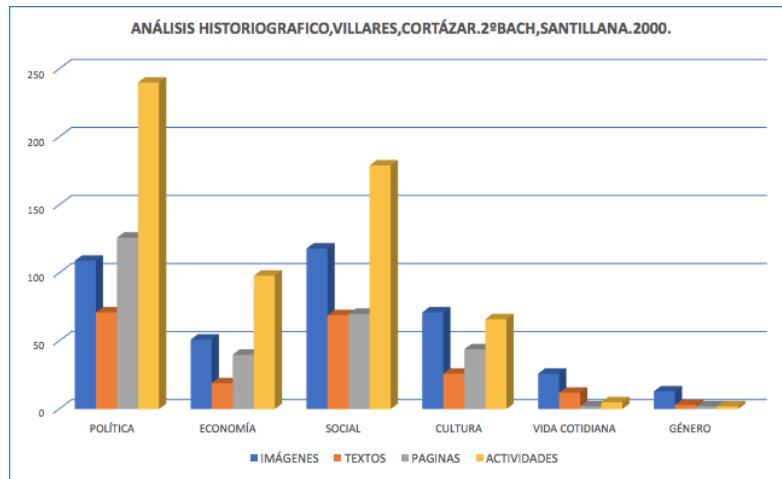


Figura 17. Análisis historiográfico: Santillana, 2º Bachillerato, año 2000. Elaboración propia

Antes de empezar a señalar algunos aspectos significativos del contenido del libro de texto, lo primero que llama la atención del ejemplar es su formato físico, en este caso más pequeño que el resto de los ejemplares del resto de editoriales. Igualmente resalta la presentación de la misma portada en donde se observan numerosas imágenes en contraposición al resto de portadas en las que se suele utilizar una única imagen.

Una vez analizado el contenido del libro de texto es preciso indicar que el ejemplar presenta una estructura bastante marcada en cada una de las unidades didácticas. Exceptuando la primera unidad didáctica, todas ellas dedican al final de la unidad un par de hojas para la propuesta de actividades. Mientras que en el transcurso de la unidad no son muchas las actividades que se plantean con respecto a cada uno de los epígrafes. Destaca así mismo el gran contenido de texto en cada una de las páginas y una aplicación de las imágenes a razón aproximada de una o dos por página, lo que a simple vista da una sensación ligada a una

metodología de tipo memorística. Ligado a este concepto que observamos, se encuentra una parte del libro dedicada a las claves del tema y mapa de conceptos. Es reseñable apuntar la utilización de fuentes primarias, siendo fundamentalmente los textos y las imágenes u obras de arte las que copan este aspecto.

Tal y como se plantea en el gráfico, los datos muestran un predominio de la variante política y social. Atendidas ambas desde una perspectiva historiográfica, los contenidos políticos muestran la tendencia rankeana que todavía persiste en los textos escolares. De esta forma, quedan enfatizados las fechas, los nombres, el momento y el lugar del hecho histórico. En la vertiente social se observa una visión conjunta del hecho histórico dentro de una explicación en la que el cuerpo social dé respuesta a lo que realmente está sucediendo en el lugar donde la propia sociedad es la protagonista. Es una forma de acudir a la Historia social que con Trevelyan se fue despertando y que en este texto tiene un espacio visible.

Igualmente, esta edición guarda un espacio para la memoria del conflicto. En este caso, la memoria viene definida por un lugar concreto donde se ha producido un hecho histórico de dimensiones determinantes, y que indefectiblemente representa para la sociedad una pieza fundamental en la nueva educación del pasado. Este espacio tan interesante del libro se puede entender dentro del nuevo paradigma de la profesión que pretender impulsar la memoria como ente de estudio, reflexión, aprendizaje y puesta en valor de nuestro pasado y que autores como Peiró Martín (2004) señalan como fundamentales para el uso público de nuestra historia.

El manual de Ramón Villares y Ángel Bahamonde del año 2000 para la editorial Santillana contempla un amplio protagonismo de la variable política con un 56%. La variable economía, que ocupa el segundo lugar, obtiene un porcentaje del 23%, seguido de la variable social con un 12%, la variable cultura con un 7% y prácticamente sin presencia, las variables de vida cotidiana y de género con un 1% cada una de ellas.

La superioridad de la variable política es evidente en todos los ítems analizados, doblando en porcentaje en algún caso. Todo esto queda reflejado en la estructura del manual en el que se puede observar poco espacio en blanco en cada una de las hojas lo que produce de antemano un aspecto denso. A la ausencia de espacio en blanco hay que añadirle la gran cantidad de texto que tienen las páginas, ocupando en torno a tres cuartas partes. Una cuarta parte queda definida por imágenes, cronologías, esquemas y breves resúmenes. El tamaño de las páginas del manual es menor que el del resto de manuales analizados.

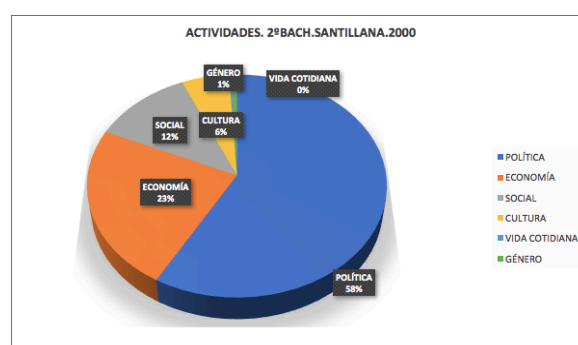
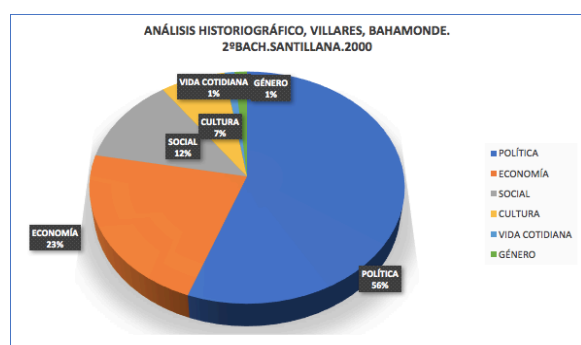
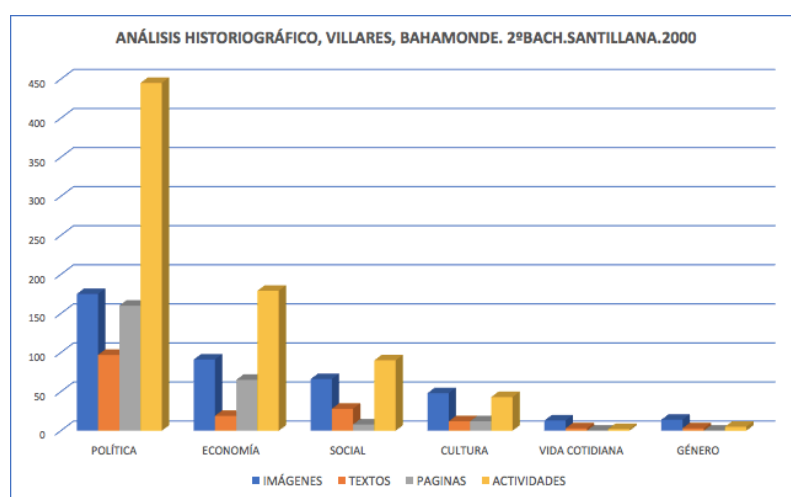


Figura 18. Análisis historiográfico: Santillana, 2º Bachillerato, año 2000. Elaboración propia.

Se plantean actividades en cada uno de los epígrafes, al tiempo que al final de las unidades se proponen actividades casi siempre en torno al trabajo con cronologías, imágenes, comentarios de texto, mapas y gráficos. Destaca la ausencia de un contenido más amplio sobre

el género, que apenas dispone de espacio dentro del manual, exceptuando en el ítem imágenes donde reside su mayor potencial. Situación similar es la que sucede con la vida cotidiana.

El libro propone una explicación del fenómeno histórico desde distintas perspectivas, aunque están bien diferenciadas por capítulos y poco integradas entre sí, convirtiéndose en bastantes ocasiones en enumeraciones que se alinean con un aprendizaje más memorístico. No se aprecian propuestas para los alumnos de trabajo cooperativo ni de investigación. La variable cultura tiene una presencia demasiado escasa. Las características referidas arriba sobre el carácter teórico pueden reflejarse en las siguientes líneas:

Las revoluciones de 1848, también iniciadas con la bella revolución de febrero en París, tuvieron una influencia mucho mayor en la historia de Europa. En países como Francia, donde predominaba el liberalismo moderado, el proceso revolucionario adquirió un sesgo de carácter democrático y socialista (Bahamonde y Villares, 2000, p. 38).

Es preciso afirmar que, si bien las variables están distribuidas de forma poco equitativa, en su favor, podemos destacar la introducción de las principales tendencias historiográficas que surgieron a finales del siglo XX. Se percibe la tendencia positivista, pero también la influencia de Annales a través del enfoque disciplinar. Igualmente, la Historia social y la Historia cultural quedan reflejadas en un menor grado y por debajo se sitúa la microhistoria o Historia local, o la Historia de género.

El libro de texto de Manuel Burgos y José Calvo de 1º ESO para el curso 2001 y de la editorial Anaya presenta un 34% de la variable cultura, seguida de la política con un 31%. La variable social obtiene un 21%, mientras que la economía con un 8%, la vida cotidiana con un 4% y el género con un 2%, completan el análisis historiográfico.

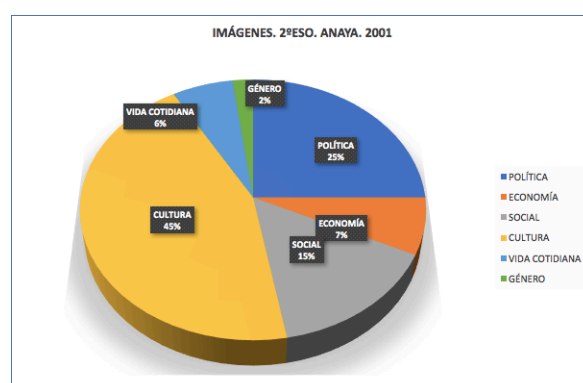
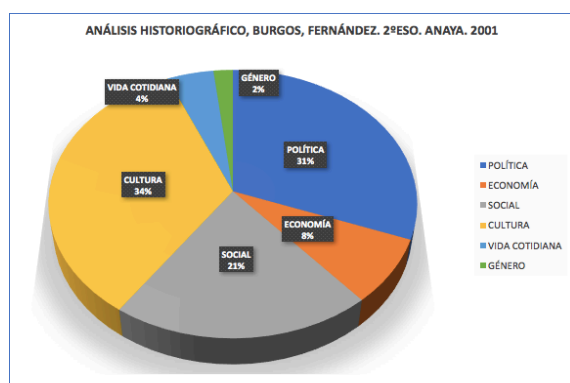
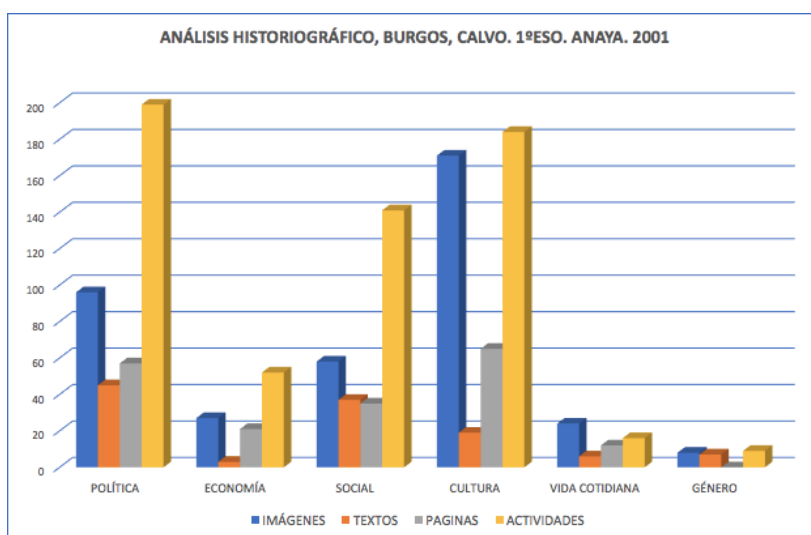


Figura 19. Análisis historiográfico: Anaya, 2º ESO, año 2001. Elaboración propia.

El tratamiento de la vida cotidiana o la microhistoria como tendencia historiográfica no ocupa gran peso en este manual. Aun así, es interesante como se realiza una observación del día a día de la sociedad, forjada, por ejemplo, en el uso de indumentaria, la alimentación, los hábitos o los momentos de ocio.

La escasez de alimentos fue una realidad frecuente, y el pan constituyó el principal sustento de las clases populares. La carne se consideraba un lujo, especialmente la de vaca y de buey, de ahí que solo pudieran consumirla clases pudientes. [...] A lo largo del siglo XVI también cambiaron las formas de entretenimiento, al ganar fuerza las celebraciones de carácter profano. El teatro abandonó su carácter religioso y se convirtió en una de las

diversiones más comunes; las comedias fueron el género más popular, pues representaban mundanos como el juego amoroso, los celos o la honra (Burgos, Calvo, Jaramillo y Martín, 2001, p. 217).

El texto presenta el diálogo histórico de una forma plural y multicausal. Para ello las principales tendencias historiográficas o aquellas que más peso tienen en la profesión aparecen en el diseño del texto. De esta forma, se encuentra el aspecto político ligado a la historiografía positivista, la Historia social nacida en el siglo XX, el tratamiento de la Historia local o microhistoria o teorías económicas procedentes de la cliometría. Ciertamente, en esta última referencia, se echa en falta algún gráfico explicativo. La presencia de la tendencia historiográfica de género también queda plasmada. Aunque el porcentaje es muy pequeño, existen referencias como: "Las mujeres rara vez salían a la calle, salvo en los días de fiesta religiosa o para ir al cementerio y a los baños públicos" (Burgos et al, 2001, p. 217).

El libro de texto editado por SM en 2002, cuya autoría pertenece a María Antonia García Fuentes y Belén Pallol nos muestra el predominio de la variable cultural con un 33%, seguida de cerca por la variable política con un 31%. Algo más alejado se mantiene la cuestión social con un 22%, la económica con un 7% y por último la referente a la vida cotidiana con un 6% y la correspondiente al género con apenas el 1%.

El libro de texto realiza una explicación histórica bastante completa inyectándose de distintas disciplinas para llegar a un relato histórico tejido con diferentes hilos científicos. La influencia de Annales es muy clara como lo ha sido a partir de su fundación en toda la historiografía posterior. Sin embargo, lo que cabe destacar en este texto es el tratamiento, en algunas ocasiones, del tiempo regresivo utilizado por Le Febvre, no solamente para el diálogo histórico de carácter científico, sino también para una mejor función didáctica de la historia en la sociedad.

Es así como aparece la imagen de Schliemann, el descubridor de Troya como el enlace necesario para poder unir ese pasado con el presente histórico:

A los 14 años Heinrich Schliemann trabajaba como aprendiz en una tienda. Allí oyó recitar unos versos de Homero en griego, y desde entonces sintió una verdadera pasión por las obras homéricas. [...] Después de una brillante carrera como comerciante, a los 36 años había reunido una fortuna inmensa y se dedicó por entero a buscar la antigua ciudad de Troya, cuyo asedio relata la Iliada (García Fuentes y Pallol, 2002, p. 176).

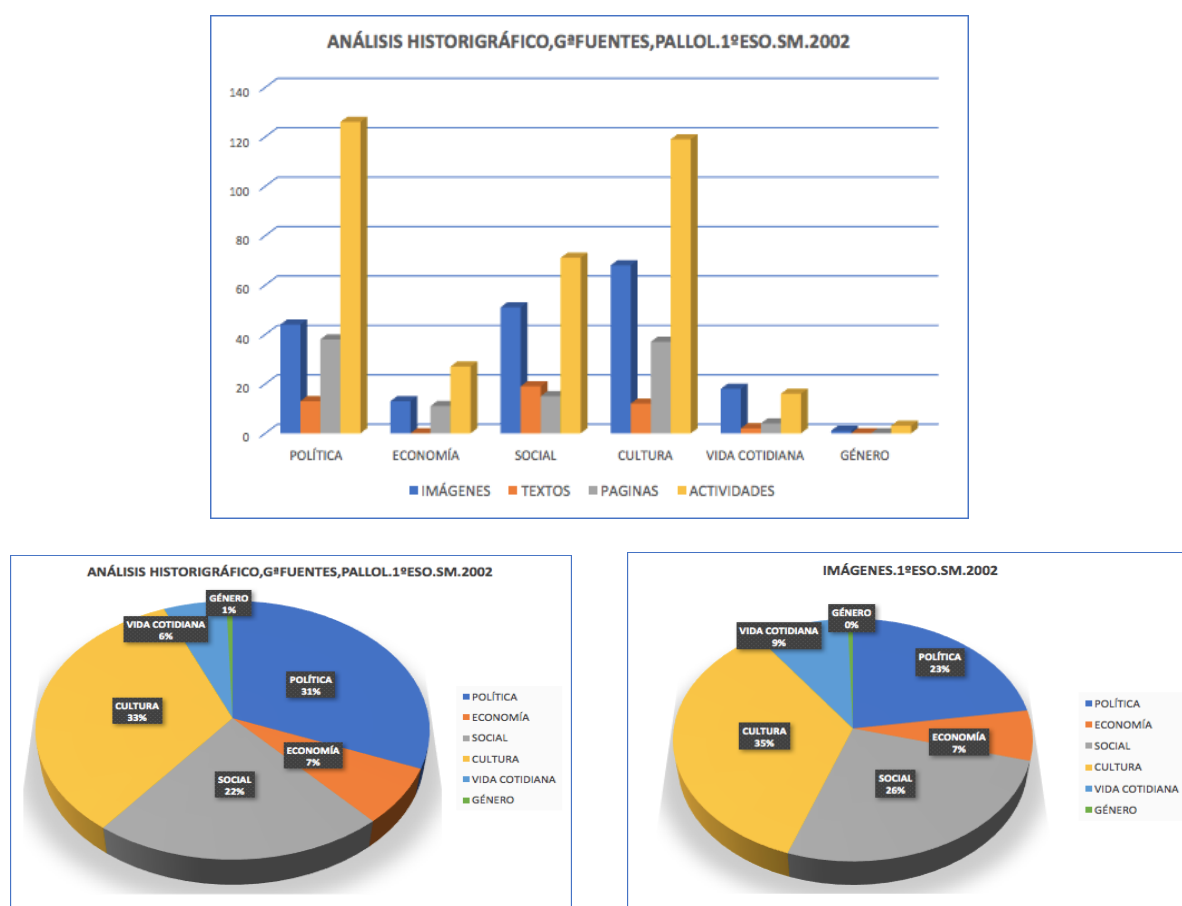


Figura 20. Análisis historiográfico: SM, 1º ESO, año 2002. Elaboración propia.

Esta visión del relato histórico como un ente vivo es el resultado de un tránsito desde el presente hasta el fenómeno histórico. Esto no hace más que reforzar la idea que desde Annales

se defendía. Esta idea de historia totalizadora que luego la acogerá entre otros Hobsbawm (1995).

La escritura nació hacia el año 3000 a.C. en las ciudades de Sumer, al sur de Mesopotamia. Eran ciudades-estado, es decir, cada una se gobernaba a sí misma y a las tierras que la rodeaban, donde había pequeñas aldeas. [...] El templo era un centro religioso y también económico y político. Poseía tierras y rebaños, almacenes en los que se guardaba la cosecha y talleres donde se hacían objetos de cobre, esculturas y cerámica. Organizaba el comercio y empleaba a transportistas, pastores, artesanos y campesinos, a los que pagaba cediéndoles la tierra para que la cultivaran o entregándoles raciones de productos básicos, como cereales, dátiles y lana. Los sacerdotes dirigían toda esta actividad, y también gobernaban la ciudad: aprobaban leyes, eran jueces, organizaban el ejército y hacían obras públicas como caminos, canales y murallas. Uno de los sacerdotes era el rey, que se consideraba un intermediario entre los dioses y las personas (García Fuentes y Pallol, 2002, p. 150).

En general, este libro de texto se ha elaborado desde una intención globalizadora, procurando presentar la historia y su didáctica desde distintos puntos de la historiografía para otorgar la máxima precisión posible a nivel historiográfico.

El texto de Ramón Villares y Ángel Bahamonde de 1º de Bachillerato para el año 2002 editado por Santillana refleja la superioridad de la variable política con un 52% del contenido, seguido de la variable economía con un 21%. En un segundo plano se encuentra la variable social con un 17%, la variable cultura con un 7% y un escalón por debajo las variables género y vida cotidiana con un 2% y un 1% respectivamente.

El análisis de las distintas variables muestra una relación muy cercana al libro de 2º de Bachillerato del año 2000 elaborado por los mismos autores. Prácticamente los porcentajes de

ambos manuales representan el mismo peso en cada una de las variables. Destaca nuevamente el peso que ocupa la política y como las cuestiones relacionadas con el género y la vida cotidiana tienen muy poca representación.

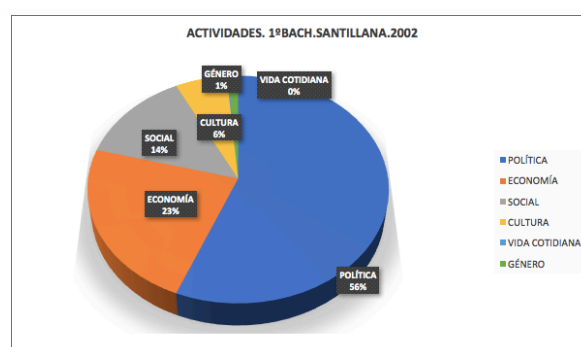
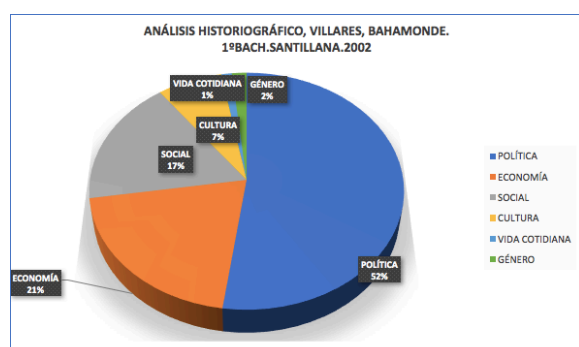
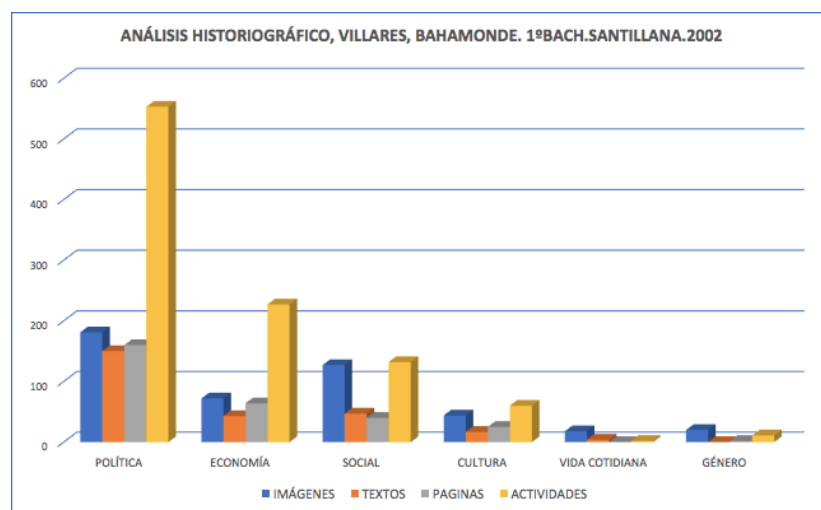


Figura 21. Análisis historiográfico: Santillana, 1º Bachillerato, año 2002. Elaboración propia.

Igualmente, la estructura de las unidades didácticas son exactamente igual que las del manual anteriormente analizado. Se observa una parte de la unidad didáctica dedicada a la teoría. Estas páginas vienen distribuidas al principio de la unidad didáctica junto con actividades, textos e imágenes fundamentalmente. El final del tema se dedica para actividades relacionadas con textos, cronologías, imágenes y textos. No existen referencias para la realización de actividades en el que el alumno se presente como el centro de la función enseñanza-aprendizaje. Los trabajos de investigación y el tratamiento de Internet no aparecen.

Las variables de género y vida cotidiana son mínimas. Aparecen las últimas tendencias de finales de siglo, pero sigue habiendo un peso fundamental de la Historia política. La influencia de Annales es tangible en tanto en cuanto se percibe la búsqueda de una explicación multicausal y multidisciplinar, sin embargo, en ocasiones no hay una conexión integrada en las unidades didácticas.

En el libro de texto de 1º de ESO editado por SM en 2003 y elaborado por José Sánchez, Juan Santacana, Gonzalo Zaragoza y Antonio Zárate, aparece la superioridad de la variable cultural por encima del resto ocupando el 38% del total. Tras ella se encuentra la variable social con un 28% y en una situación muy pareja las variables política y económica con un 14% y 13% correspondientemente. En el plano inferior observamos la presencia de la vida cotidiana con un 6% y el género con un 1%.

El texto con predominancia de la variable cultura en su contenido y como se puede apreciar también en el ítem imágenes, presenta una metodología didáctica enriquecida desde distintos planos historiográficos. Lo que más llama la atención en el desarrollo de este, es el encabezamiento de cada epígrafe, así como sus títulos. En este caso, nos encontramos con la introducción del paradigma del historiador en la presentación de los contenidos de las unidades didácticas, que no es otro que la pregunta, la duda, el cuestionamiento constante sobre el pasado. Pues bien, es así como comienzan la mayoría de los apartados con títulos como: ¿Cómo se organizaron los primeros imperios urbanos?; ¿Cuándo se desarrolló la agricultura en España?; ¿Quiénes eran los griegos?; ¿Cómo era la sociedad romana?, etc...

Desde este punto de partida, el libro presenta gran cantidad de imágenes referidas a obras de arte, mapas políticos, simbología guerrera, escenas y objetos de la vida cotidiana o las relacionadas con las creencias religiosas.

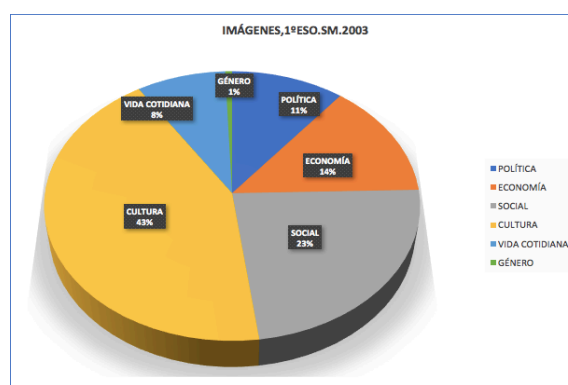
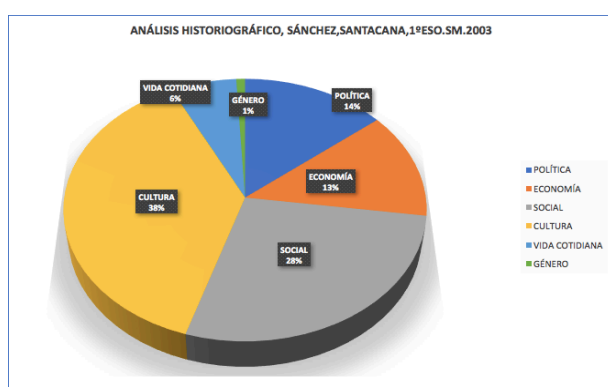
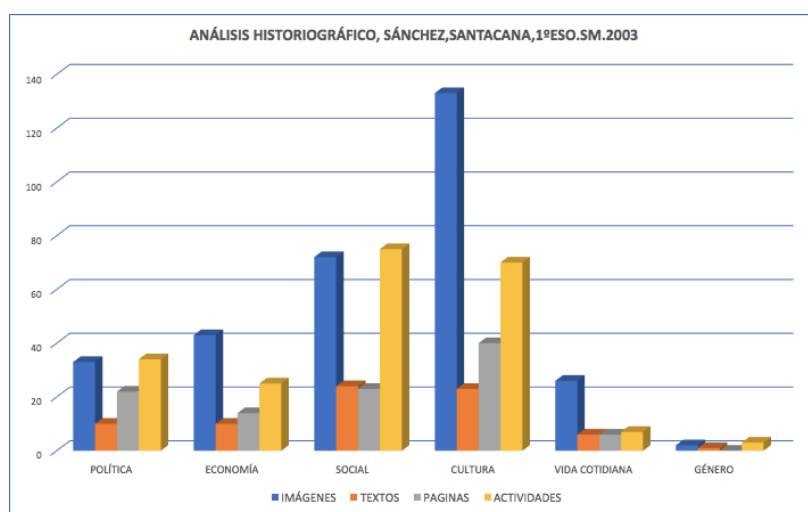


Figura 22. Análisis historiográfico: Santillana, 1º ESO, año 2003. Elaboración propia.

Es significativo, por otro lado, el tratamiento propio de historiadores del siglo XIX como Modesto Lafuente o Rafael Altamira del término España. Más concretamente en la presentación dentro de una unidad didáctica de la cuestión neolítica en la Península. Si bien solo aparece en el título de un epígrafe y ya no vuelve a aparecer en ningún otro rincón, llama poderosamente la atención este aspecto que desde la historiografía más actual se ha intentado reducir.

Paralelamente, dentro de cada unidad didáctica existe un epígrafe dedicado a la investigación por parte de los alumnos, que no hace más que reforzar la idea que ya se planteaba líneas más arriba y que pretende suscitar el interés de los niños y niñas por interpretar fuentes históricas del pasado. En este caso, nos encontramos con fuentes escritas, numismática, mapas

u obras de arte que necesitan ser cuestionadas para poder resolver las actividades propuestas con un claro carácter interdisciplinar e integrador con disciplinas como la geografía, la economía, la geología o el arte.

En conclusión, este texto escolar además de su labor didáctica pretende despertar en el alumnado la base de toda ciencia, concretamente de la ciencia histórica. En su búsqueda por la transmisión de una información y unos contenidos didácticos determinados para este curso, araña intelectualmente al alumno para emitir constantemente dudas que han de ser resueltas desde el mundo actual.

El texto de 2º de Bachillerato del año 2003 de Anaya fue elaborado por Joaquín Prats, Manuel Fernández Cuadrado, José Emilio Castelló, M^a Antonia Loste, Cristofol Trepas y Julio Valdeón. En él se puede observar la hegemonía de la variable política con un 45% del contenido, seguido de lejos por la variable economía con un 20% y tras ella la variable social con un 12%. La variable cultural mantiene un 12% del total, mientras que las referidas a la vida cotidiana y género suman un 5% en su conjunto.

Hasta hace poco tiempo, la visión de la Historia como asignatura escolar ligada a la metodología tradicional, en la que el trabajo memorístico era el pilar fundamental ha sido prácticamente una concepción intrínseca de la enseñanza de la Historia. Para todo ello, la colaboración de los libros de texto con su estructura y contenido es importante ya que predispone la función en las direcciones que propugna el propio texto.

En el caso de este manual escolar el peso de la variable política es indiscutible, esto se puede observar en espacios como " El 29 de diciembre de 1874, el general Arsenio Martínez Campos encabezó un alzamiento en Sagunto y proclamó rey de España a Alfonso XII, hijo de Isabel II" (Prats et al., 2003, p. 231). O en otros como "los liberales aprovecharon esta situación para

unirse con los partidos de izquierda –republicanos y socialistas, principalmente- y exigieron la dimisión de Maura" (Prats et al., 2003, p. 269).

Todo este apoyo textual a la variable política se afianza con documentos escritos de carácter primario, véase documentos gubernativos, jurisdiccionales o legislativos. Valga como ejemplo, la ilegalización de los partidos políticos en 1936, el Manifiesto de Sandhurst, el preámbulo de la Constitución de 1978, etc.

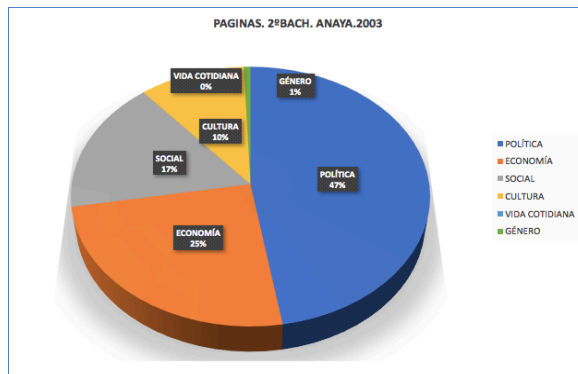
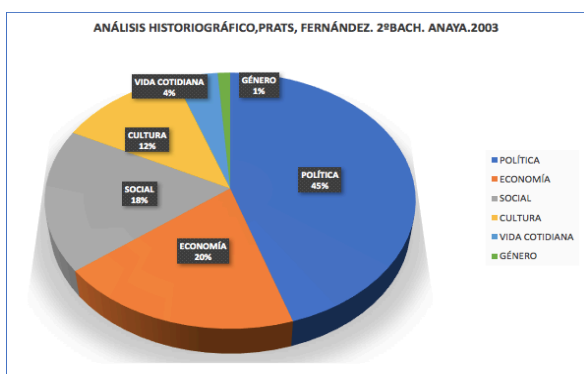
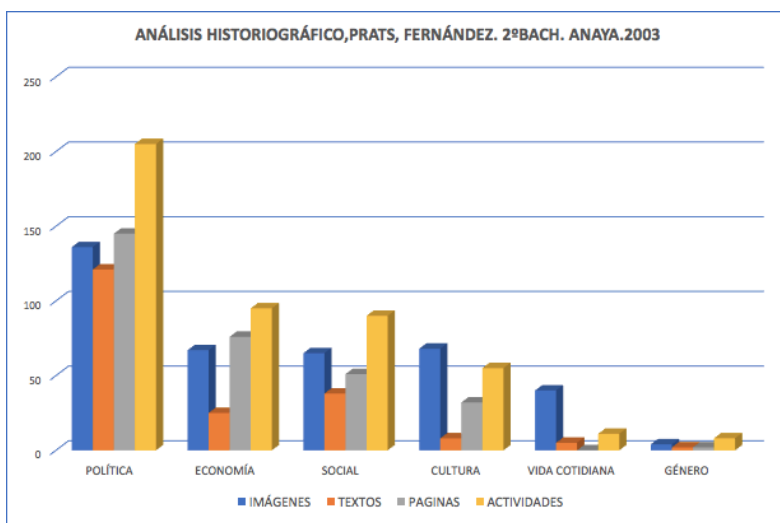


Figura 23. Análisis historiográfico: Anaya, 2º Bachillerato, año 2003. Elaboración propia.

En el último escalón de las variables analizadas se encuentra la variable género que no recoge mucho contenido pero que recibe un espacio visible dentro del texto. Sirva como ejemplo las siguientes líneas:

La dictadura franquista supuso para la mujer el retorno al sistema de valores tradicionales machistas y la pérdida de todos los derechos y avances conseguidos durante la segunda República. En el nuevo régimen, la mujer tenía que estar sometida al hombre, y su función principal tenía que ser la maternidad y el cuidado de los hijos de la casa (Prats et al., 2003, p. 378).

En cualquier caso, el predominio de la política en estos cursos de bachillerato es visible en el análisis de prácticamente la totalidad de los libros. Algo que por otra parte debe hacernos cuestionar a los profesionales si ese es el modelo de texto que queremos implementar en nuestras aulas.

El texto de 4º de ESO de SM para el año 2003 está elaborado por M^a Antonia García Fuertes, Sara Navas y Belén Pallol. El predominio de la variable política es evidente en cada uno de los ítems, alcanzando un total del 44% del contenido del texto. Si bien, a nivel general esto ocurre así, la diferencia que existe en el análisis de alguno de ellos, como por ejemplo el de imágenes no es tan notable. Se puede apreciar que en este caso se encuentran prácticamente igualados con apenas una diferencia de un 5%. La variable política obtiene un 36% de contenido de imágenes, mientras que la variable cultura alcanza el 31%.

Con este análisis se atisba igualmente la escasa presencia de las variables minoritarias como son la vida cotidiana y el género. Las dos juntas suman un 5%. En un término más centrado, en cuanto al peso se refiere, las variables social y económica obtienen un 16% y un 10%. Esto hace que, en su conjunto, el peso de las variables quede repartido algo más igualado, salvando la importancia que mantiene la política.

La presentación del texto en su interior muestra como las unidades didácticas están elaboradas en base a un enfoque textual pero también iconográfico. La importancia de la imagen es fundamental también en este último curso del segundo ciclo de la Educación

Secundaria. Ciertamente, los contenidos que tratan desde la Edad Moderna hasta la llegada de la democracia en el siglo XIX en España son más complejos atendiendo a la madurez que un alumno debe de poseer en esta etapa educativa. Suma un total de 103 textos, todos ellos fuentes primarias que aportan el matiz científico necesario para que los alumnos visualicen el proceso de construcción histórica.

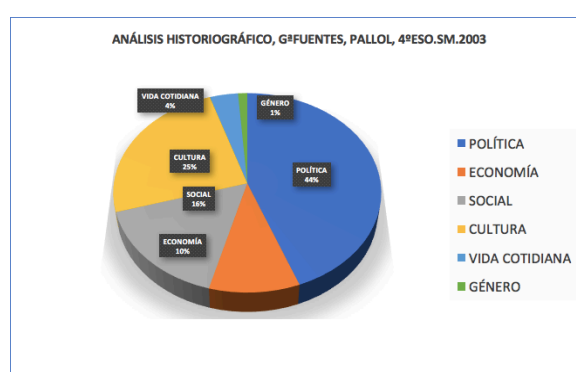
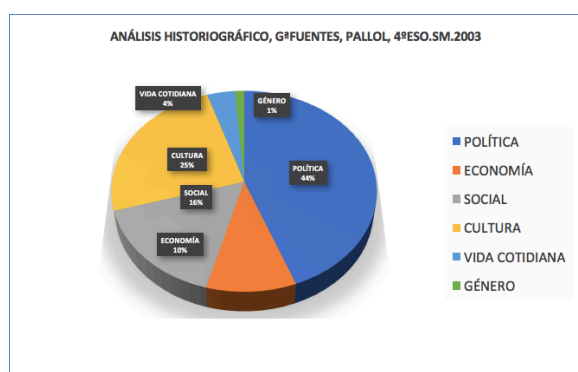
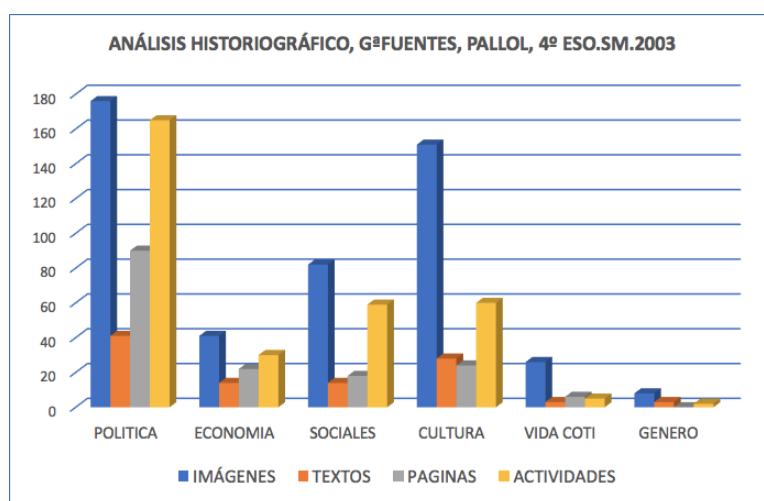


Figura 24. Análisis historiográfico: SM, 4º ESO, año 2003. Elaboración propia.

Al final de cada unidad didáctica el libro de texto proporciona entre dos y cuatro páginas de actividades para profundizar, reforzar, analizar y comparar. Así mismo hay actividades dentro de la propia unidad didáctica que están diseñadas para su resolución acordes al texto de cada epígrafe y al de las fuentes primarias que se representan.

El libro de texto de Joaquín Prats, José Emilio Castelló y Manuel Fernández Cuadrado, M^a. Carmen García, M^a Antonia Loste, Cristófol Trepal y Julio Valdeón correspondiente con el

curso de 2º de Bachillerato del año 2003 y publicado por la editorial Anaya, muestra un predominio de la variable política con un 41%. En un segundo plano se aprecia la presencia de la variable social con un 24% seguida de la economía con un 19% y la cultural con un 12%. En el último escalón se fija la presencia de la variable de vida cotidiana con un 3% y la de género con un 1%.

La variable política emerge como protagonista, también en este libro de texto. Con un porcentaje elevado, el contenido del manual refleja perfectamente la importancia de la Historia política heredada del siglo XIX y principios del XX. Esta historia sucesora de la escuela positivista que pretende dar una explicación del fenómeno histórico a través de datos tangibles como fechas, lugares, personajes o legislación, se deja de lado otros elementos fundamentales para la construcción del relato histórico. Por eso es interesante como a pesar de que la variable política se superpone claramente al resto, existen un gran peso de variables que han ido complementando durante el siglo XX un prisma distinto desde el que mirar la historia. Hecho que, por otro lado, marca un enriquecimiento de la disciplina y una pluralidad que no hace más que ayudar a la creación de un diálogo histórico más completo. En esta línea el texto trabaja con datos estadísticos como la distribución regional de la población española, la estructura social del campo, el valor de los bienes desamortizados durante el siglo XIX, principales sociedades alimentarias, evoluciones demográficas, exportaciones e importaciones, producción agrícola y ganadera, tasas de paro y un largo etcétera.

Si en algo el texto se queda escaso, es en el tratamiento de las variables de vida cotidiana y género que como en la gran mayoría de los textos analizados recibe un porcentaje pequeño. Sin embargo, en este caso concreto observamos que el número de imágenes que reflejan el mundo cotidiano tiene un peso significativo de un 10%, cuestión ésta nada desdeñable para tratarse de una variable de poco peso.

Por lo que se refiere a la estructura, el texto presenta un aspecto atractivo en el que tanto el volumen de texto como el de imágenes van en paralelo. Además de las fuentes primarias iconográficas, el libro propone numerosos documentos escritos primarios para su lectura y análisis.

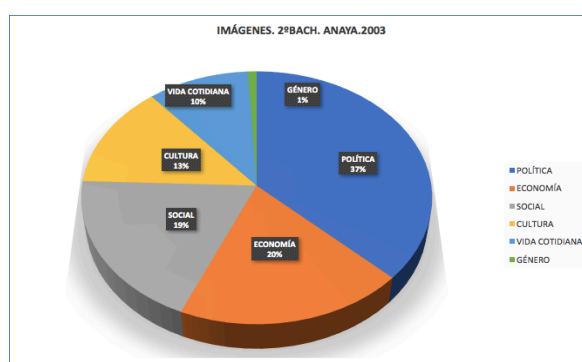
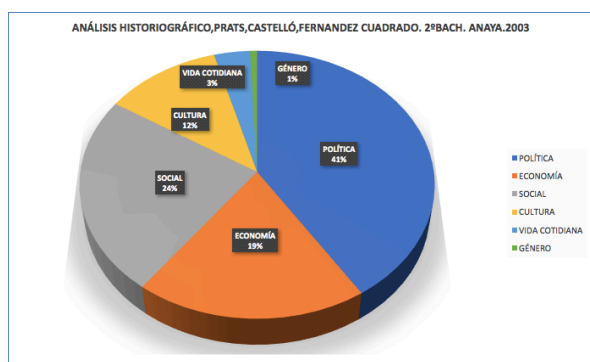
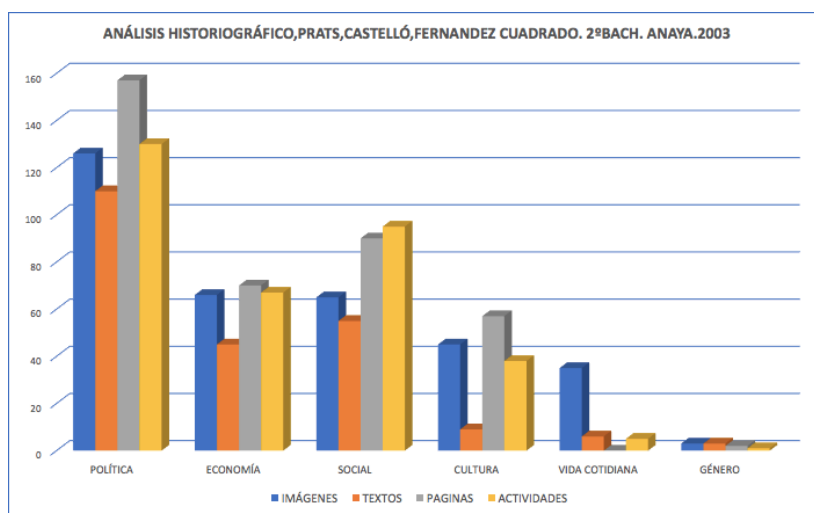


Figura 25. Análisis historiográfico: Anaya, 2º Bachillerato, año 2003. Elaboración propia.

El texto de Anaya del año 2004 correspondiente al curso de 1º de ESO y elaborado por Manuel Burgos, José Calvo, Virgilio Fernández, Manuel Jaramillo y Francisco Velázquez destaca por su homogeneidad en la presencia de una variable significativa. Esto quiere decir que existen dos rangos definidos claramente. En el primero de ellos las variables comportan una importancia similar, teniendo la cultural un 30%, la política un 29% y la social un 24%. En un segundo rango las variables con menos influencia en este texto son la economía con un 9%, la vida cotidiana en un 6% y la de género con un 2%. Aun habiendo un desequilibrio

evidente entre los dos rangos, huelga decir que la presencia de las variables de vida cotidiana y género en su conjunto marcan un 8% aumentando su peso con respecto a otros libros de texto.

El texto presenta una visión de la revolución neolítica ligada a los postulados de Gordon Childe en la que la vida urbana es fruto de la capacidad humana de hacerse a sí misma. Sin embargo, el libro incorpora una nueva hipótesis relacionada con las nuevas formas de hacer historia, cercanas a la ecología y al clima.

En esta línea es significativo la afirmación siguiente: “Hace unos 10.000 años se produjo en la Tierra un periodo interglaciar que supuso un aumento gradual de las temperaturas y un cambio climático” (Burgos, Calvo, Fernández, Velázquez y Jaramillo, 2004, p. 156).

La repercusión de la figura de la mujer es muy escasa, si bien existe alguna mención como es el caso de la situación de la mujer en el antiguo Egipto en el que aparece el busto de Nefertiti en imagen. “La mujer egipcia estuvo bien considerada socialmente [...]. Su poder solo se ejercía como ama de casa, y el marido podía tener las concubinas que su fortuna le permitiera, además de la esposa legítima. El adulterio femenino era castigado por la muerte” (Burgos et al., 2004, p. 171).

Es interesante como el libro al final de cada unidad didáctica trata aspectos relacionados con el presente. Problemáticas que existieron en la historia y que siguen ocupando un espacio en la sociedad actual. Entre estos casos podemos destacar, la esclavitud, las migraciones forzadas o la conservación de la naturaleza.

De la misma forma, los aspectos espirituales ligados a la sociedad que bien podrían insertarse dentro de la Historia de las mentalidades ocupan un lugar significativo para el entendimiento de la vida cultural y social de las culturas antiguas. Sirva como ejemplo los monumentos megalíticos, la simbología religiosa egipcia, el poder del templo en el mundo mesopotámico o el elenco de divinidades clásicas grecorromanas.

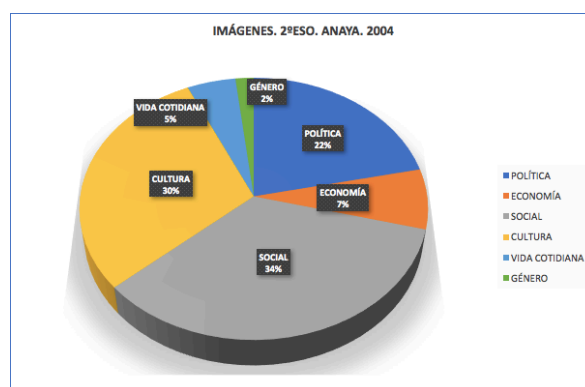
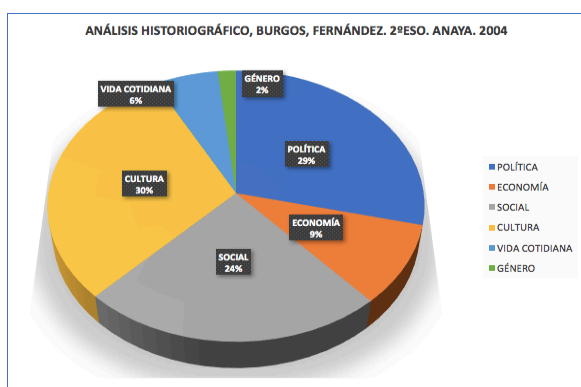
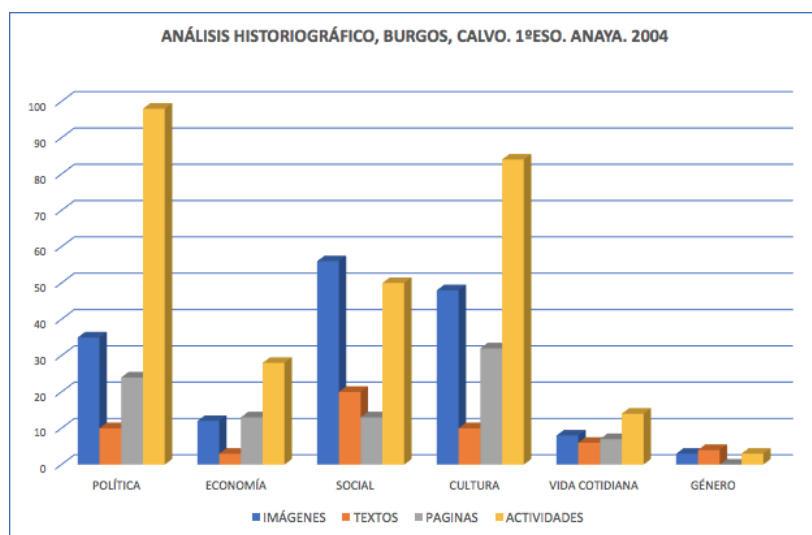


Figura 26. Análisis historiográfico: Anaya, 2º ESO, año 2004. Elaboración propia.

Se trata, por lo tanto, de un texto que pretende ensamblar a través de las nuevas corrientes históricas una visión histórica completa careciendo, eso sí, en algunas ocasiones de la visión económica, muchas veces necesaria para la finalidad didáctica.

El libro de Anaya de 2004 para 2º de ESO y elaborado por Manuel Burgos, Virgilio Fernández, Manuel Jaramillo y Santiago Martín muestra prácticamente casi intacta la esencia que tiene el libro de 1º de ESO de ese mismo año y editorial. Aunque los porcentajes varían puntualmente y no de manera acusada, se observa la presencia de las variables de cultura con un 31%, política con un 30% y social con un 22% como las más significativas. Tras ellas aparece un crecimiento de la economía en tres puntos obteniendo un 12%. Por el contrario, la vida cotidiana disminuye su peso obteniendo un 2% que es superado por la variable de género

con un 3%. El ítem de imágenes muestra la presencia de la variable cultura con un 39%, la política con un 24% y la social con un 20%, mientras que las otras tres bajan en peso sustancialmente.

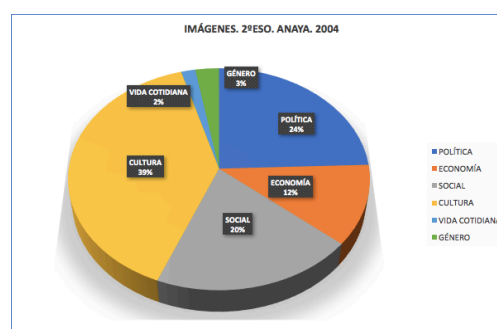
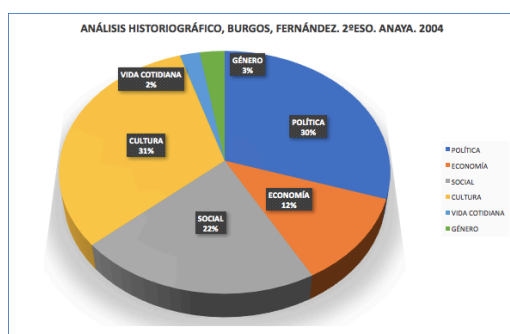
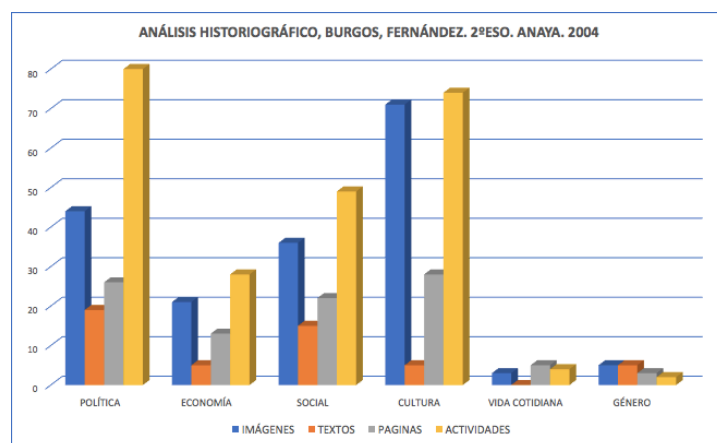


Figura 27. Análisis historiográfico: Anaya, 2º ESO, año 2004. Elaboración propia.

En el libro de texto, la variable cultural y la política se mantienen en un mismo plano. Es relevante como la influencia de Annales aparece inmersa en la estructura del texto. En esta línea, destaca la visión de la división temporal de Fernand Braudel que manejó en su obra *El mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*. Esta división entre el tiempo corto, coyuntural y a largo plazo se aprecia en la presentación del islam y su expansión: “Los califatos omeya y abasí: La dinastía Omeya trasladó la capital a Damasco y llevó el califato a su máxima expansión [...] con los abasíes, la expansión se detuvo y la capital se situó en Bagdad” (Burgos, Fernández, Jaramillo y Martín, 2004, p. 171). Estas primeras líneas hacen referencia al tiempo corto. En referencia al tiempo coyuntural relata: “los primeros sucesores de Mahoma fueron familiares o amigos íntimos que adoptaron el título de califa o sucesor del

Profeta” (Burgos et al., 2004, p. 171). Para concluir con esta idea y apoyándose en esta triple visión señala: “Mahoma, el profeta del islam, nació en La Meca, en el seno de una familia noble dedicada a la conservación de la Kaaba” (Burgos et al., 2004, p. 170).

El texto en líneas generales tiene un índice elevado de explicación multicausal en cuanto a los hechos históricos se refiere. Para ello sirva como ejemplo en este caso, la explicación de la crisis del siglo XIV viene interpretada por diversos factores que hacen de este siglo un tiempo de involución: “Después del esplendor del siglo XIII, todos los países europeos entraron durante el siglo XIV en una profunda crisis, al verse afectados por tres grandes calamidades: la guerra, la peste y el hambre” (Burgos et al., 2004, p. 232).

El libro de M^a Antonia García Fuentes y Belén Pallol de SM editado en el año 2004, refleja el predominio de la variable política con un 34%, llevando una ligera ventaja a las dos siguientes, la variable cultural con un 28% y la variable social con un 24%. La economía queda representada con un 12%, mientras que la vida cotidiana y género apenas tienen peso, representando entre las dos un ínfimo 2%.

A pesar de estar destinado para un curso no muy avanzado como es el de 2º de ESO, el libro de SM mantiene la esencia de la profesión histórica. La utilización de las fuentes históricas primarias, en un principio escritas tal y como defendía Ranke, y posteriormente también artísticas, son refrendadas en este libro a través de textos como un fragmento del Liber Feodorum Maiorum, una crónica de Alfonso VI sobre la ocupación de Toledo, una imagen del libro sagrado islámico, un pendón de las Navas de Tolosa o un plano del Madrid musulmán.

Es importante que desde los textos escolares se muestre, además de la información histórica necesaria, independientemente de la tendencia historiográfica, se adelanta al alumnado una intención que para ellos puede parecer banal pero que no lo es. Los alumnos deben de conocer los entresijos de la disciplina y no hay mejor manera de mostrárselo que a través de las fuentes

documentales que hacen posible la construcción de hipótesis históricas que refrendan el trabajo del historiador.

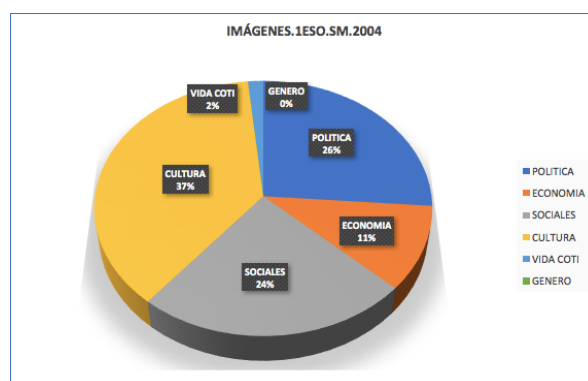
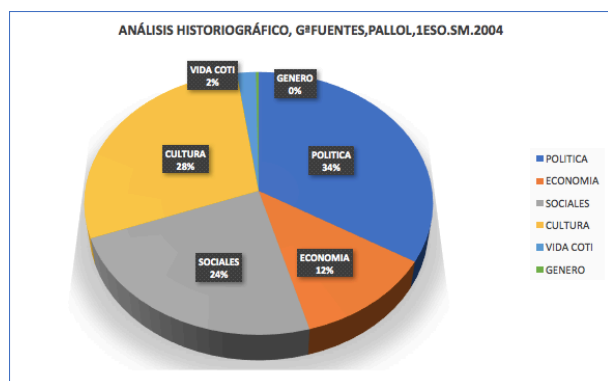
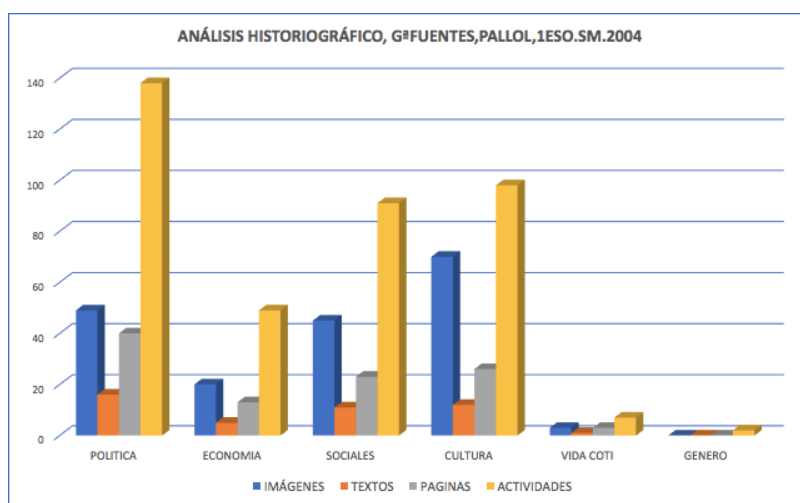


Figura 28. Análisis historiográfico: SM, 1º ESO, año 2004. Elaboración propia

En el caso de este texto, llama la atención que las fuentes aparecidas no se limitan a las fuentes escritas, muy utilizadas durante el siglo XIX con el positivismo, sino que además aparecen fuentes históricas primarias de carácter iconográfico, culturales o bélicas.

Esto nos da una idea de la voluntad multidisciplinar que pretenden los autores aplicar al texto. Valga como ejemplo el tratamiento de la presencia musulmana en la península ibérica. El libro presenta una explicación dirigida desde un punto de vista político: “Antes de Abderramán I, los emires dependían por completo del califa, que los nombraba y destituía cada poco tiempo” (García y Pallol, 2004, p. 196).

También desde un punto de vista militar: “El califa de Bagdad envió un ejército contra Abderramán I, pero este consiguió derrotarlo [...]” (García y Pallol, 2004, p. 196).

A continuación, se presenta el aspecto económico y el social: “La economía andalusí tenía su base en el campo, donde estaba ocupada la mayoría de la población. [...] La mayor parte de la sociedad andalusí estaba formada por musulmanes. Entre ellos se distinguían dos grandes grupos [...]” (García y Pallol, 2004, p. 200).

Y finalmente observamos como desde el ámbito cultural:

La cultura andalusí es el resultado de muchas influencias: la cultura clásica de origen romano, que conservaban sobre todo los mozárabes; los conocimientos científicos y prácticos, como la medicina, que siempre habían mantenido los judíos; y las enseñanzas que los musulmanes habían reunido desde que apareció el islam, como las matemáticas de origen indio o la literatura árabe (García y Pallol, 2004, p. 202).

El libro de texto de 1º de ESO editado por Vicens Vives en 2004 y realizado por Albert Mas, Pilar Benejam, Margarita García Sebastián, Cristina Gatell y Joan Roig tiene entre su contenido más destacado la variable cultura con un 36%, prácticamente a la par se observa la presencia de la variable social con un 22% y la política con un 21%. Tras ellas la variable economía tiene un peso del 15% y bajo esta, se encuentra la vida cotidiana con un 5% y el género con un 1%.

Aunque la variable cultura es la predominante en el texto, hay que señalar que la política también guarda interés para los autores. En el caso de esta última variable son varios los ejemplos que hacen referencia a la misma. "La organización del Estado egipcio estaba dominada por un rey, el faraón, que tenía un poder absoluto. [...] El faraón garantizaba el orden y la justicia en el interior del reino y la defensa contra los ejércitos enemigos" (Mas, Benejam, García Sebastián, Gatell y Roig, 2004, p. 148).

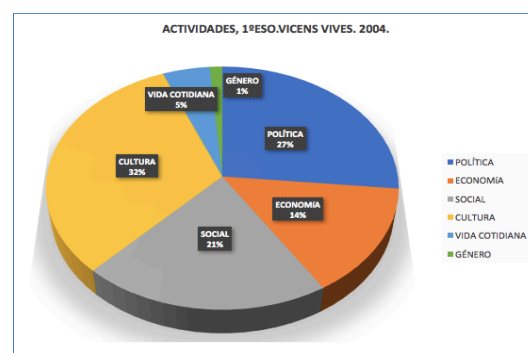
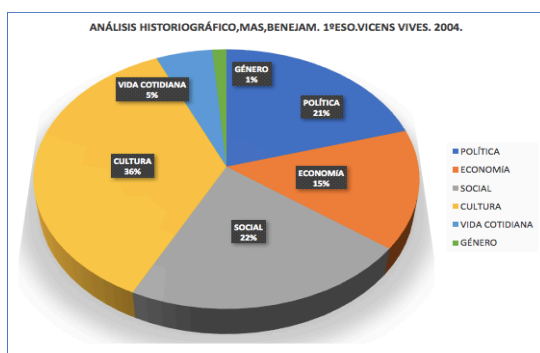
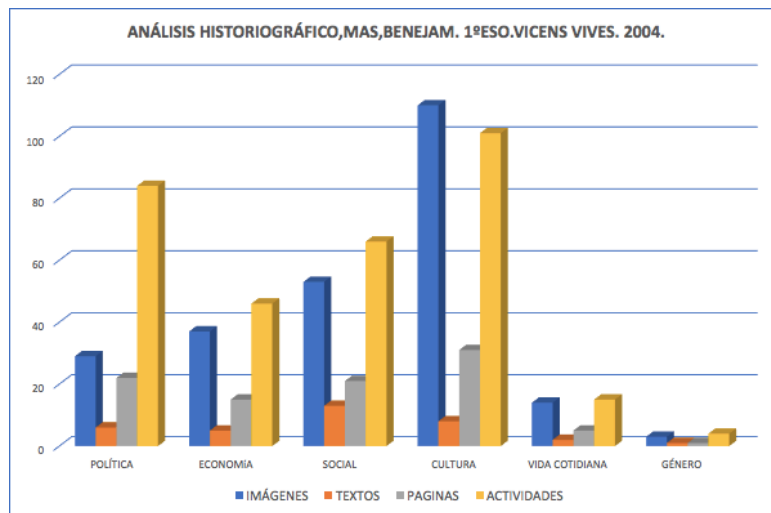


Figura 29. Análisis historiográfico: Vicens Vives, 1º ESO, año 2004. Elaboración propia.

Otro ejemplo claro es el siguiente: "En sus inicios, Roma fue gobernada por una monarquía. El rey tenía máximos poderes: administraba justicia, mandaba el ejército y era el sumo sacerdote. Para gobernar contaba con un sacerdote" (Mas, et al., 2004, p. 193).

La variable cultura, de especial interés en este texto, viene presentada por temáticas diversas, desde la religiosidad, las obras de arte, espectáculos artísticos como el teatro, avances científicos, pensamiento filosófico, etc. Son numerosos los ejemplos como este: "Los griegos realizaron también importantes avances en el campo científico. Pitágoras y sus discípulos fueron los primeros griegos que estudiaron las Matemáticas" (Mas et al., 2004, p. 178).

La presencia de la mujer en el texto es escasa. Bien es cierto que existe presencia por lo que se percibe la implementación de la historiografía de género, pero su importancia es limitada.

Algo más de peso tiene las cuestiones referidas a la vida cotidiana de la sociedad, otorgando especial importancia a las viviendas, la alimentación, el comercio, la vestimenta o la forma de relacionarse el parentesco sanguíneo.

Se percibe, por lo tanto, una intención interdisciplinar para la explicación histórica enfocada desde distintas perspectivas, cada uno con su presencia correspondiente, cuyo objetivo apunta a un compendio de estas para llegar al fenómeno histórico total.

El libro de texto de Vivens Vives para el curso de 2º de ESO en el año 2004 fue elaborado por Margarita García Sebastián, Cristina Gatell, Montserrat Llorens, Rosa Ortega, José Pons, Joan Roig y Carles Viver. El texto muestra un predominio de las variables cultural y política, prácticamente pareja con un 33% y 32% respectivamente. En tercer lugar, observamos el peso del 21% de la variable social y tras ella la económica con un 12%. Sin apenas presencia se observa la variable de vida cotidiana con un 2% y la de género con un porcentaje que no alcanza siquiera el 1%.

La presencia de la variable política es bastante latente en este manual escolar. Sin ir más lejos en el ítem de actividades nos encontramos que rebasa a la variable cultura y ocupa el primer puesto. Para ello hace uso más o menos frecuente de coordenadas temporales a través de un eje cronológico que se aproxima bastante a la visión político-militar de la Historia. Valga como ejemplo ejes cronológicos referentes a la Edad Media, a las cruzadas, los siglos de dominación árabe, los reyes de la Corona de Aragón, los Reinos de León y de Castilla, etc. "A finales del siglo XI, el Estado más extenso de la Península era el reino de Castilla y de León. Este reino se unió y se dividió varias veces a lo largo del siglo XII, tal como puedes ver en el cuadro cronológico, por motivos hereditarios o matrimoniales" (García Sebastián et al., 2004, p. 112).

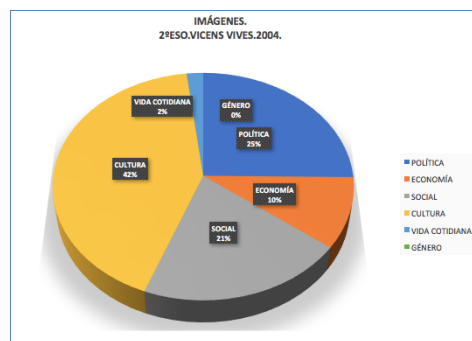
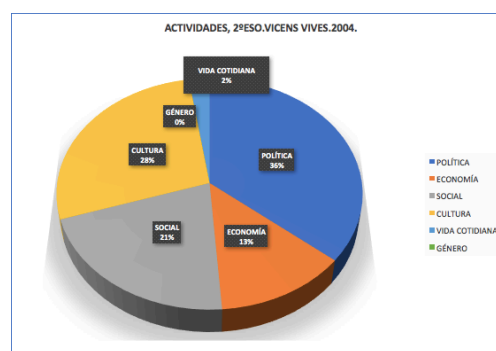
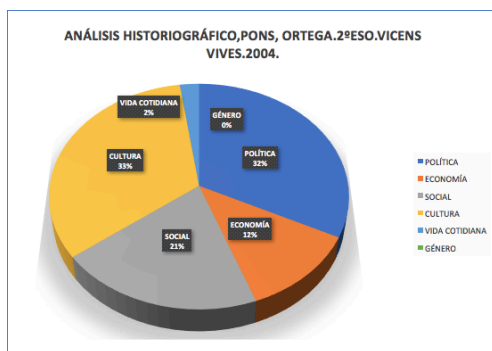
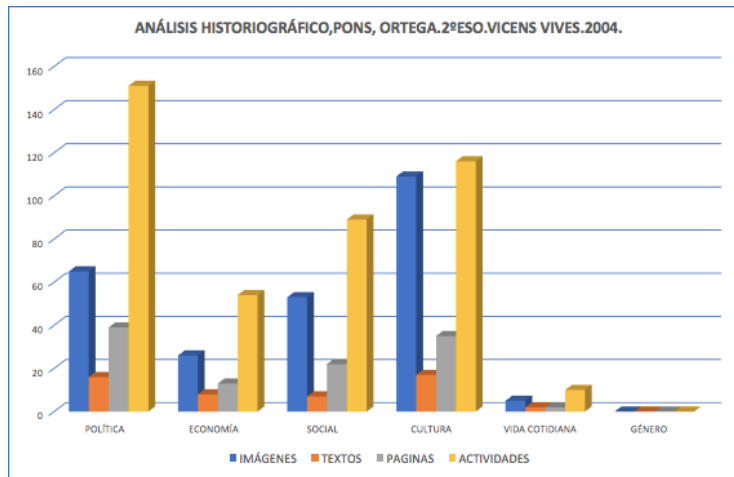


Figura 30. Análisis historiográfico: Vicens Vives, 2º ESO, año 2004. Elaboración propia.

Tiene peso el aspecto cultural, que se apoya en numerosas imágenes y representaciones de la arquitectura, pintura, objetos de la vida cotidiana, edificaciones y pinturas. El papel del género es prácticamente inexistente tanto en las imágenes como en los recursos o actividades. Igualmente, la vida cotidiana está tratada de forma menor. Sin embargo, el texto plantea la multicausalidad en los hechos históricos. Esto hace que inevitablemente se utilicen mapas, gráficos y estudios de apoyo relacionados con la demografía, la economía o la geografía. Así

mismo, se plantean distintas actividades con fuentes primarias, fundamentalmente escritas e iconográficas.

El libro de texto elaborado por Margarita García Sebastián, Cristina Gatell Arimont, Montserrat Llorens, Rosa Ortega y Joan Roig para 4º de ESO en 2004 y editado por Vicens Vives, muestra un predominio de la variable cultura con un 43%. Debajo de ella a una distancia acusada se encuentran en un mismo plano, la variable cultura, la variable social y la variable economía con un 19%, 17% y 16% respectivamente. La variable vida cotidiana con un 4% y género con un 1% cierran el análisis.

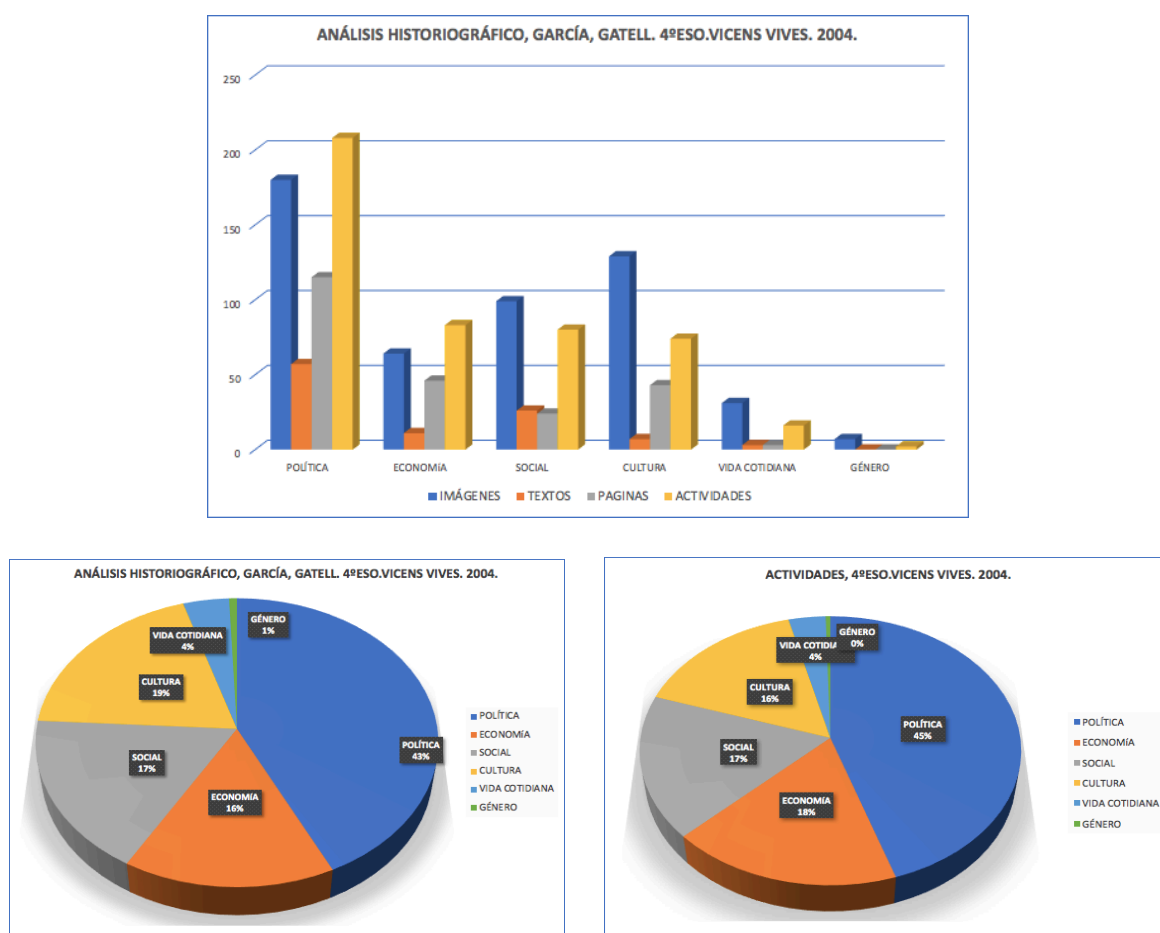


Figura 31. Análisis historiográfico: Vicens Vives, 4º ESO, año 2004. Elaboración propia.

El libro está nutrido de textos primarios acompañados de preguntas y actividades sobre los mismos, una labor que los historiadores realizan a menudo cuando se enfrentan a ellos. Un

total de 165 textos, de los cuales más del 50% son destinados a la política acerca el análisis de documentos propios de la academia positivista al alumnado. Las imágenes suman un total de 368 a lo largo del libro, siendo igualmente la política la variable más favorecida con más de un 40%. Además de ello, es interesante el uso de mapas y maquetaciones en los que el espacio aparece representado para una mejor comprensión. Paralelamente, se observa el uso de gráficos ligados a las nuevas tendencias económicas surgidas a mediados del siglo XX para mostrar los volúmenes de metales preciosos, los niveles económicos, rentas estatales, niveles comerciales, etc.

El rasgo común que se encuentra en el libro de texto es el trabajo con el contenido que aporta cada epígrafe, ayudado de los textos e imágenes y las actividades que se plantean al respecto. Es destacable como se apunta líneas arriba el gran número de textos con los que se trabajan por lo que el contenido general tiende a comportarse dentro de un método más memorístico.

El libro de texto de Manuel Burgos, José Calvo, Manuel Jaramillo y Santiago Martín de 4º de ESO para la editorial Anaya en 2004, muestra un mayor porcentaje de la variable política, obteniendo esta un 40%. Sin embargo, lo reseñable de este análisis es la no demasiada distancia que obtiene con la siguiente variable, en este caso, la cultura. Entre ambas existe una diferencia del 10%, lo que hace reflexionar sobre el peso repartido de manera más igualitaria entre dos variables que además son las predominantes en todos los análisis que se han realizado. Tras la política y la cultura, el margen que existe con el resto de las variables es notable, situándose la variable social y la economía con un 11% y 13% respectivamente. En un plano más difuminado las variables de vida cotidiana y género alcanzan unos discretos números, un 5% la primera y un 1% la segunda.

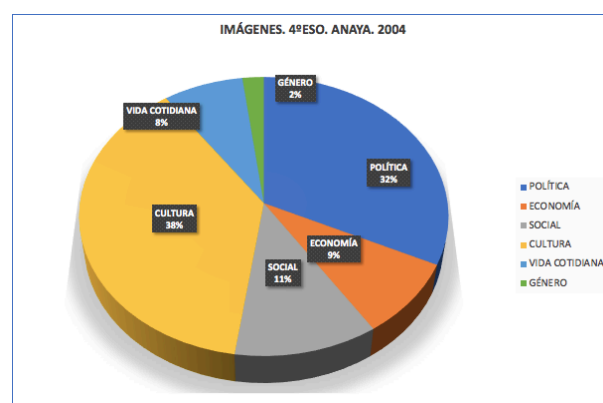
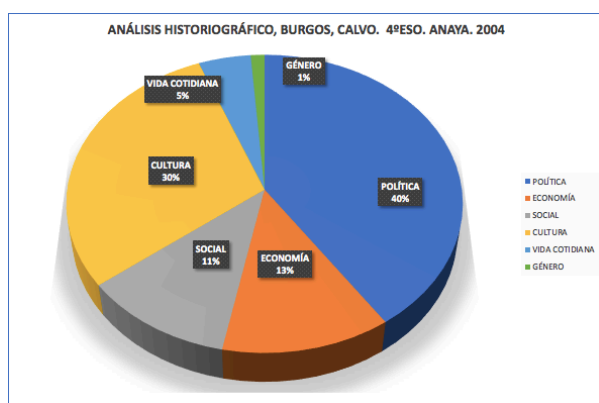
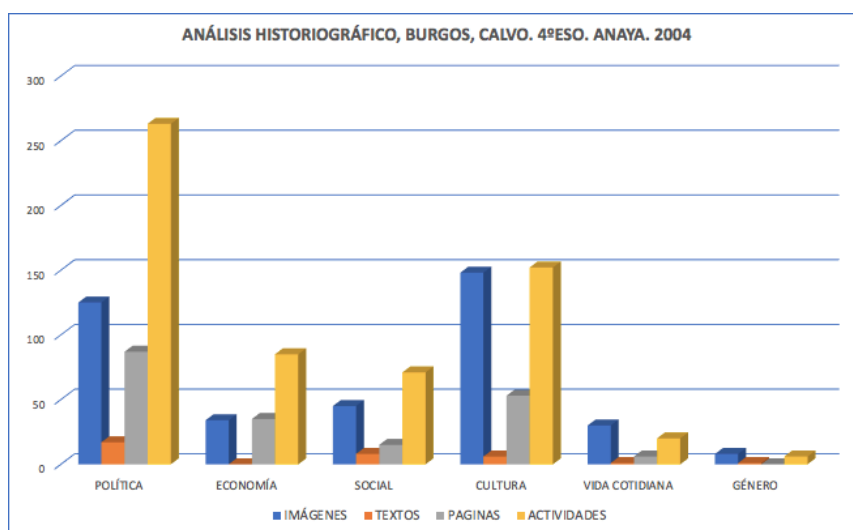


Figura 32. Análisis historiográfico: Anaya, 4º ESO, año 2004. Elaboración propia.

La presentación del libro de texto tiene un diseño ordenado, ligado a los epígrafes que aparecen en cada unidad didáctica. Las imágenes son importantes y ocupan prácticamente una tercera parte de la página. Además, el texto presenta un apartado habitual en sus páginas ligadas al vocabulario que se trabaja en cada epígrafe y que puede resultar más difícilmente comprensible para el alumno. Dentro de los propios epígrafes se sitúan distintas actividades que ayudan en la reflexión de los contenidos. Igualmente, al final de cada unidad didáctica se distinguen actividades de síntesis, de aplicación, de relación y de ampliación. Destaca el tratamiento del tiempo y el espacio, que son elementos fundamentales para el desarrollo del concepto histórico, sobre todo con alumnos adolescentes que aún no dilucidan correctamente

el valor de estos términos. Esta cuestión es tratada en todas las unidades didácticas. Se echa en falta como en algunos libros de estos años un espacio para el tratamiento de la historiografía como disciplina científica, en la que el alumno investigue y sea consciente del proceso hipotético deductivo que los profesionales de la Historia llevan a cabo para modelar su discurso.

6.2. Analítica de los Textos. Historiografía (2005-2010)

Una vez analizados los ejemplares del 2000 al 2005, se procederá a hacer lo propio en la etapa 2005-2010.

El libro de Vivens Vives, titulado *Demos* y editado en 2007 fue elaborado por Albert Mas, Pilar Benejam entre otros autores. El texto nos muestra un claro predominio de variable cultural con un 49%, seguida de la variable social con un 17% y de política con un 14%. Las variables que quedan menos representadas son la económica con el 10%, la de vida cotidiana con el 10% y por último la de género con un 0%. Esta última variable es prácticamente inapreciable, no acaparando ni siquiera una página completa del libro de texto. Con respecto al ítem de actividades, la variable cultura con un 33% sigue representando el mayor porcentaje, seguido de la política con un 31%. Las actividades relacionadas con la variable vida cotidiana obtienen un 7% mientras que las de género marcan un 1%.

Este libro de texto da visibilidad a una de las tendencias historiográficas de finales de siglo como es la Historia de las mentalidades. Una disciplina trabajada ya desde *Annales* con Le Febvre. En este caso muestra como ya desde la prehistoria, más concretamente desde el paleolítico, aparecen las primeras estructuras mentales colectivas relacionadas, en este caso, con el ambiente religioso y espiritual: “las primeras creencias religiosas, parece ser, que surgieron de la necesidad de dar una explicación a fenómenos que para los primeros humanos

resultaban misteriosos, como la vida, la muerte, el crecimiento de las plantas, la lluvia o el sol” (Benejam et al., 2007, p. 134).

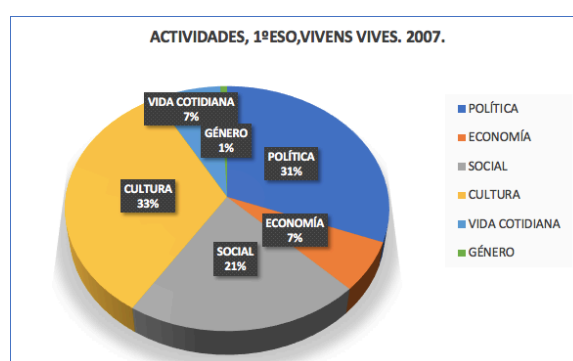
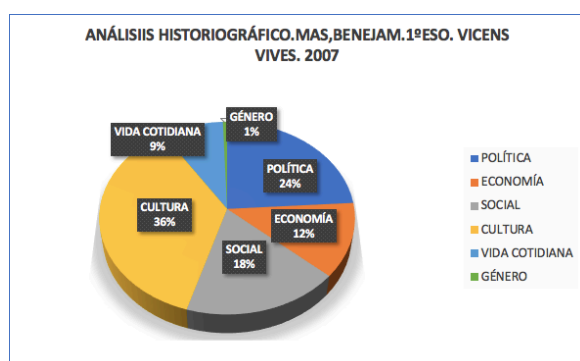
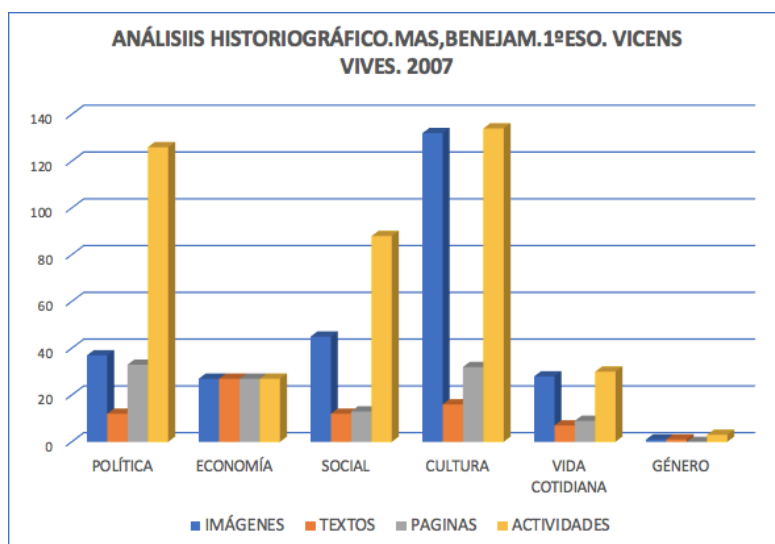


Figura 33. Análisis historiográfico: Vicens Vives, 1º ESO, año 2007. Elaboración propia.

Otro de los aspectos más significativos de este libro de texto, es el elevado porcentaje que obtiene la variable de vida cotidiana. El tratamiento de esta visión historiográfica se debe de identificar con las nuevas variantes historiográficas de finales de siglo, ligadas íntimamente a la microhistoria o a la Historia local. En este caso se puede señalar: “Las viviendas solían construirse alrededor de un patio central desde el que se abrían puertas a las distintas habitaciones [...] los hijos y las hijas vivían con la madre, en el gineceo hasta los 7 años” (Benejam et al., 2007, p. 178). En definitiva, el texto plantea ciertas modulaciones hacia

territorios menos explorados por los libros de texto de la época, en cuanto a líneas historiográficas se refiere.

El libro de texto editado por Anaya en 2007 correspondiente a 1º de ESO recae su elaboración en Manuel Burgos y Mª Concepción Muñoz-Delgado. El contenido del texto muestra un predominio de la variable de cultura con un 39%. En un segundo escalón la variable política marca un 29%, mientras que en el tercer nivel se encuentran a la par las variables social y economía con un 15% y un 12% respectivamente. Para concluir este análisis se aprecia la aparición de la variable vida cotidiana con un 4% y la variable género con un 1%.

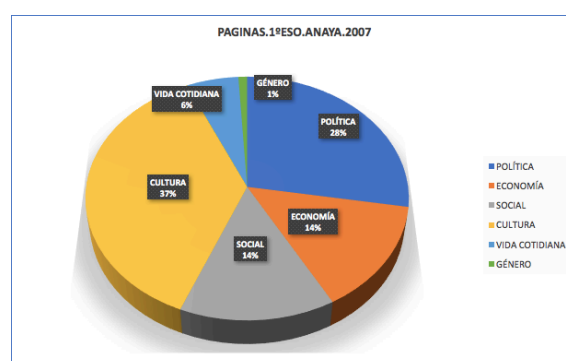
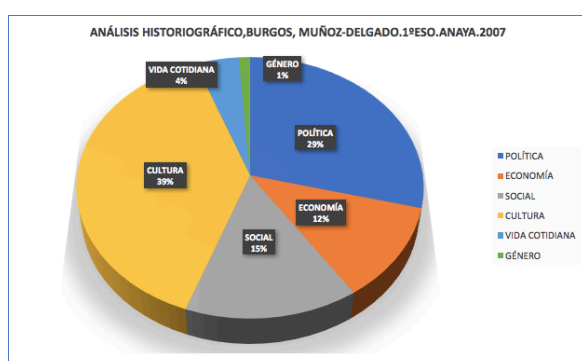
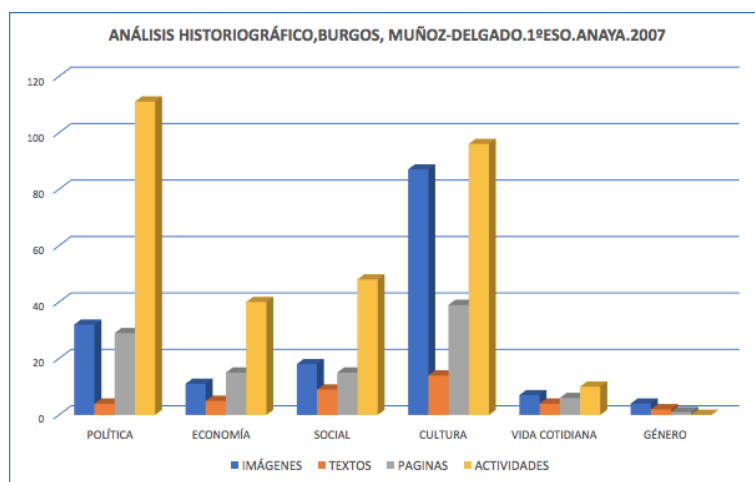


Figura 34. Análisis historiográfico: Anaya, 1º ESO, año 2007. Elaboración propia.

El presente libro de texto bebe de la Historia total que se ha ido buscando desde el surgimiento de Annales. Una historia en la que todos los registros son válidos para intentar

realizar una recreación del fenómeno histórico lo más completo posible. Hemos situado la variable cultural como la más prolifera en este texto con porcentajes nada despreciables. Existen algunos contenidos en los que aparece reflejado ese carácter innovador en los que aparece incluso una explicación climatológica de un determinado hecho histórico. Esta subdisciplina de la corriente ecológica no está muy amplificada, si bien existen figuras como Le Roy Ladurie (1991) que escriben sobre esta cuestión. Así pues, en el texto se plasma de la siguiente manera:

El proceso de hominización es la progresiva adquisición por los homínidos de rasgos propios que los diferencian de los primates. Comenzó en África, hace unos 5-8 millones de años y la causa pudo ser un cambio climático, que motivó el paso de un medio tropical húmedo con bosques a otro de sabana más seco y desarbolado (Burgos y Muñoz-Delgado, 2007, p. 147).

Por otro lado, aunque el texto no muestre un gran contenido sobre el papel de la mujer, no es menos cierto que le dedica algunos fragmentos acompañados de imágenes representativas de la época. En este caso vemos como la mujer romana es descrita en estas líneas: "En Hispania, tras la conquista romana, se impuso un modelo patriarcal de familia que excluyó a las mujeres, colocándolas bajo la autoridad del padre de familia. Las mujeres podían ser ciudadanas romanas, pero esto no les permitía participar en la vida política" (Burgos y Muñoz-Delgado, 2007, p. 231).

Otras, de las nuevas formas de hacer historia que queda plasmado en el texto, es la microhistoria o la Historia de la vida cotidiana. Por tanto, observamos como dos de las tendencias históricas que han irrumpido en la disciplina histórica en las últimas décadas del siglo XX y principios del XXI tienen su representación en el libro. En este último caso sirva como referencia la vida cotidiana en los antiguos griegos que se narra de la siguiente manera:

"En Atenas, los niños estaban a cargo de su madre o nodriza hasta los siete años. Desde ese momento comenzaba su formación básica en la escuela o con profesores particulares" (Burgos y Muñoz-Delgado, 2007, p. 191).

Además de estas referencias sobre las tendencias históricas más recientes y menos provistas de importancia en el texto, existen claramente tendencias historiográficas ligadas a la explicación política y militar, social y económico que por lo tanto multiplican las alternativas explicadoras que presenta el texto.

El libro texto dirigido por Enrique Juan Redal para el curso de 2º de ESO de 2007 fue editado por la editorial Santillana. La variable más significativa en el análisis de este texto es la variable de cultura con un 40%. En segundo lugar, la variable política con un 26%, seguida de la variable social con un 19% y la economía con un 11%. En última instancia con un peso mínimo se observa la vida cotidiana con un 3% y el 1% de género.

Es interesante observar como en el ítem textos, la variable cultura ha dejado paso al predominio del apartado social. El nacimiento de la Historia social ligada a la sociología intenta explicar la realidad histórica desde una perspectiva diferente a la que el positivismo y la disciplina histórica había tratado (Trevelyan, 1946). En este sentido, la historia abarca un amplio espectro en el que lo político aparece en un segundo plano, siendo la sociedad y su esencia la protagonista de la Historia. En este caso encontramos:

En 1520 las principales ciudades castellanas se rebelaron contra Carlos V porque el rey había repartido cargos del gobierno entre extranjeros y había establecido nuevos impuestos que perjudicaban a la burguesía urbana de Castilla. Estas ciudades, llamadas comunidades de villa y tierra, comenzaron la denominada guerra de las Comunidades (Redal, 2007a, p. 146).

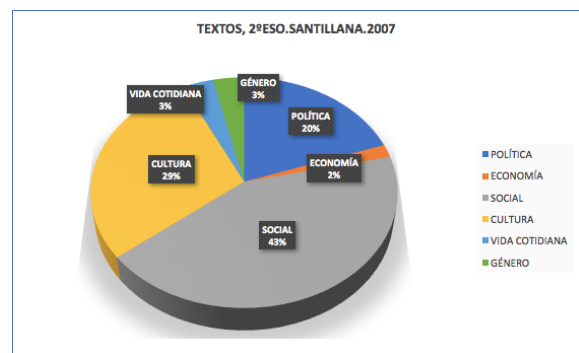
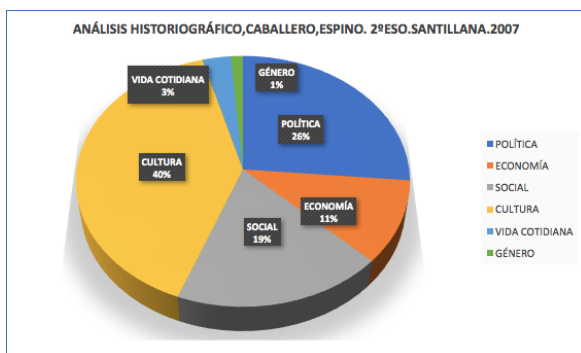
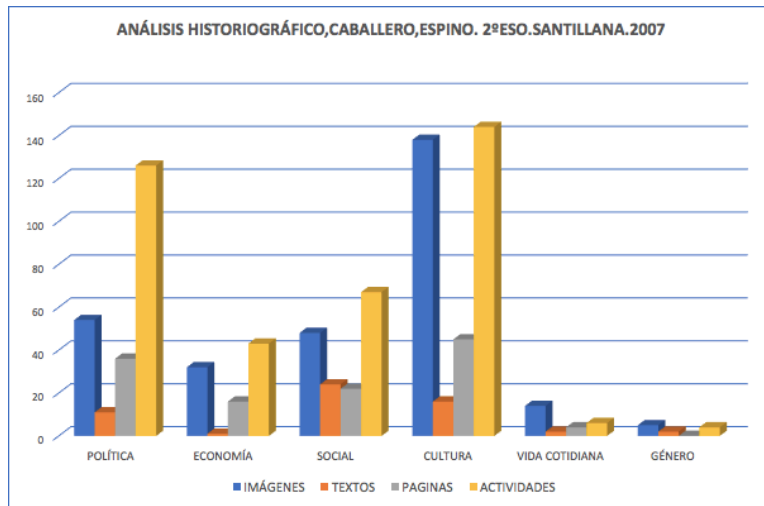


Figura 35. Análisis historiográfico: Santillana, 2º ESO, año 2007. Elaboración propia.

Paralelamente, el libro de texto realiza un tratamiento multidisciplinar para la explicación histórica en muchas de las variables estudiadas. Valga como ejemplo la variable cultura, la cual explica desde un prisma abierto cualquier actividad de tipo cultural:

El arte barroco, igual que el renacentista, se inspiró en las formas clásicas. Sin embargo, se dieron grandes diferencias. Los artistas barrocos querían representar la realidad tal como era, sin ocultar sus defectos y sin idealizarla. También deseaban despertar fuertes sentimientos en el espectador. Para ello realizaban obras llenas de movimientos y contrastes. La literatura alcanzó uno de sus momentos de esplendor, con autores como el inglés Shakespeare y el francés Moliere. Destacó especialmente el Siglo de Oro de las letras españolas, con autores como Cervantes, Lope de Vega y Calderón de la Barca. La música

también conoció un momento extraordinario con compositores como Vivaldi, Haendel o Bach. En esta etapa se escribieron las primeras óperas (Redal, 2007a, p. 166).

El texto dirigido por Redal, es gráficamente muy rico y nutrido con varias imágenes por cada página. La mayoría de estas imágenes van destinadas a la cultura obteniendo un gran compendio de las obras de arte más significativas del románico, gótico, renacimiento y barroco. En cuanto a las actividades, la variable política también tiene una representación interesante, por debajo de la variable cultura. Si bien como en la mayoría de los ejemplares estas dos opciones son los pilares en los que se forja este libro de texto.

El manual de Ángeles Pérez, María del Rosario Piñeiro, María Enriqueta Ortega y María Pilar Zapico de 1º de ESO para el año 2007 de la editorial SM, nos muestra la variable cultura por delante de la variable política con escaso margen. Mientras la primera de ellas tiene un 36%, la segunda tiene un 33%. En un segundo plano, la variable social señala un 16% mientras que la economía se sitúa en un 10%. Por último, la vida cotidiana obtiene un 4% y el género un 1%.

En este caso, llama la atención la proximidad que existe entre el peso de la variable de cultura y la de política. Ciertamente cumple la línea marcada por todos los manuales del primer ciclo de la ESO que se han analizado. Esto es la preponderancia de la cultura sobre la política. Si bien en este caso están muy próximas. Esto queda plasmado gracias fundamentalmente al tratamiento de la Historia Antigua desde una óptica ligada a la Historia política.

En paralelo, el manual repasa los aspectos culturales fundamentales de todas las civilizaciones, desde representaciones artísticas, objetos y ajuares funerarios, literatura o costumbres y tradiciones.

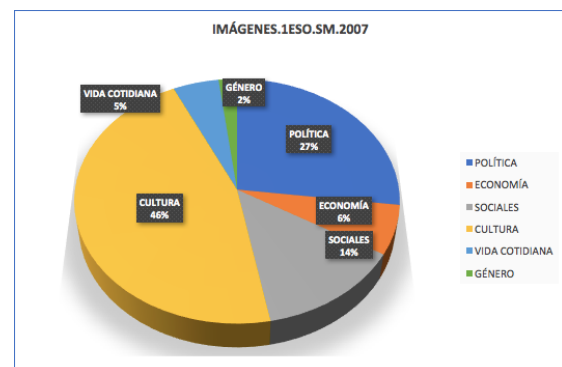
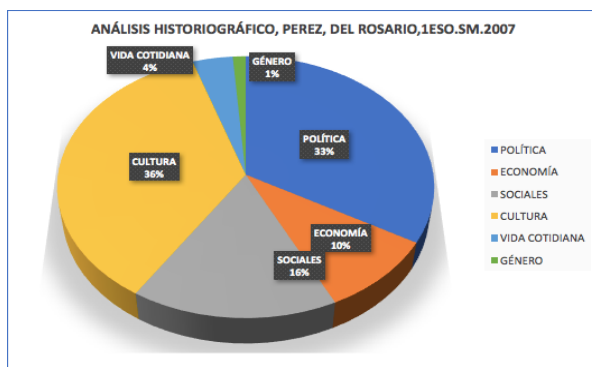
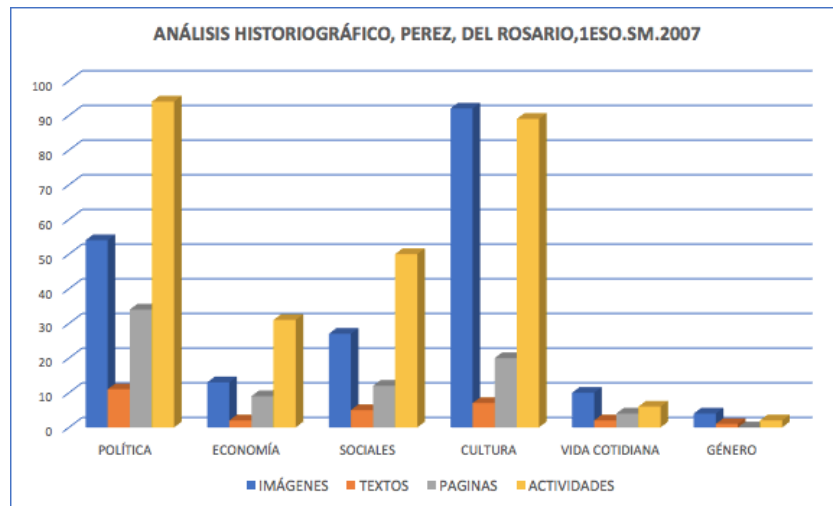


Figura 36. Análisis historiográfico: SM, 1º ESO, año 2007. Elaboración propia.

Al hilo de esto, las tendencias historiográficas ligadas a la vida cotidiana o la microhistoria que autores como James Amelang han ido trabajando en los últimos años, quedan representadas en lo que el manual señala como "formas de vida en el Paleolítico Inferior y Medio", "formas de vida de los pueblos germánicos" o "la vida en la ciudad". Aunque aparezca reflejada esta tendencia histórica, quizás podría haberse profundizado más. Algo similar ocurre con el género que apenas tiene representatividad ya que son muy pocas las referencias al respecto.

La explicación del hecho histórico se intenta realizar desde una óptica multidisciplinar, incluyendo los aspectos sociales, culturales, políticos y económicos como base de las unidades didácticas. La interconexión en la explicación histórica en muchas ocasiones no se encuentra demasiado integrada, ofreciendo buenas referencias, pero individualizadas por su temática.

El libro de 4º de ESO del año 2008 editado por Santillana y dirigido por Enrique Juan Redal, muestra un elevado porcentaje de la variable política con un 51%, seguido muy de lejos por tres variables que ocupan un plano similar. Estas son la variable cultura con un 15%, la variable social con un 15% y la variable economía con un 11%. La variable de vida cotidiana ocupa un 5%, mientras que el género llega al 3%.

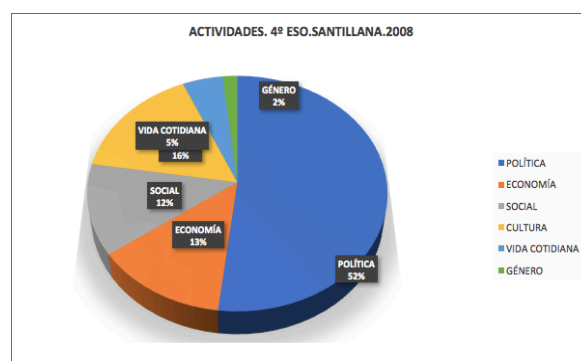
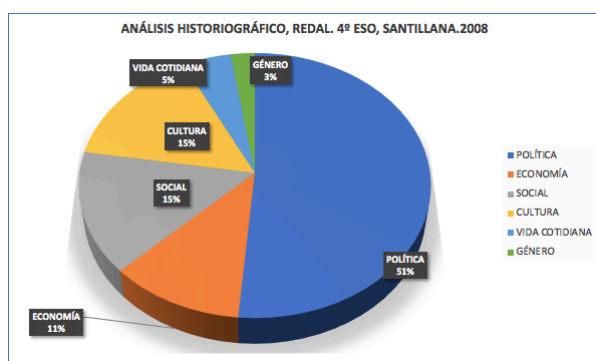
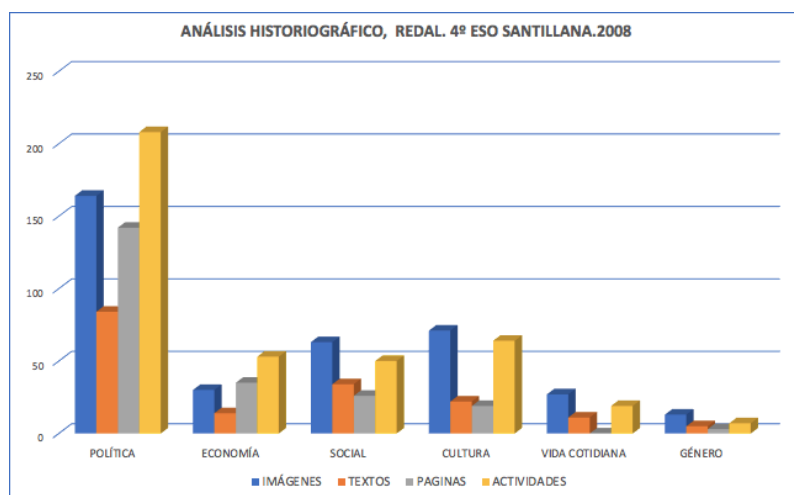


Figura 37. Análisis historiográfico: Santillana, 4º ESO, año 2008. Elaboración propia.

El libro presenta un formato de texto superior al uso de imágenes, la variable política queda consolidada en su contenido por encima del resto, si bien deja lugar para el tratamiento multidisciplinar de hechos históricos que necesitan de una perspectiva con un carácter más amplificado. Al final de cada unidad didáctica, es destacable alguno de los apartados que intentan fomentar el compromiso de la Historia con el presente y con la sociedad en la que vivimos. Para ello, plantea distintas plataformas conceptuales como puedes ser la comprensión

del presente, caricaturas políticas, investigaciones, el uso de la publicidad, invenciones, exploraciones geográficas, etc. Estas cuestiones otorgan un cuerpo interesante anexo al propio contenido del libro que podemos observar en estos fragmentos.

En relación con la política, sirva como ejemplo: "El monarca español Carlos IV se opuso a las ideas de la Revolución Francesa y, como otras monarquías europeas, España entró en guerra contra Francia (1793- 1795)" (Redal, 2008, p. 98).

En el ámbito económico se puede señalar: "La readaptación de las economías europeas a la paz fue larga y difícil debido a la destrucción provocada por la guerra, la inflación y el aumento del paro"(Redal, 2008, p. 126).

En cuanto a la variable social: "Los manifestantes no pretendían destruir el zarismo, sino tan solo denunciar el mal gobierno y forzar el inicio de las reformas políticas" (Redal, 2008, p. 143).

En conclusión, se aprecian perfectamente las nuevas tendencias historiográficas del siglo XX, aunque el predominio de la variable política continúa. Así mismo el texto propone una serie de alternativas que resultan significativamente interesantes para la aplicación práctica del modelo científico en la sociedad, a través de un proceso de reflexión y toma de conciencia en el futuro ciudadano.

En relación con la política, sirva como ejemplo: "El monarca español Carlos IV se opuso a las ideas de la Revolución Francesa y, como otras monarquías europeas, España entró en guerra contra Francia (1793- 1795)" (Redal, 2008, p. 98).

En el ámbito económico se puede señalar: "La readaptación de las economías europeas a la paz fue larga y difícil debido a la destrucción provocada por la guerra, la inflación y el aumento del paro"(Redal, 2008, p. 126).

En cuanto a la variable social: "Los manifestantes no pretendían destruir el zarismo, sino tan solo denunciar el mal gobierno y forzar el inicio de las reformas políticas" (Redal, 2008, p. 143).

En conclusión, se aprecian perfectamente las nuevas tendencias historiográficas del siglo XX, aunque el predominio de la variable política continúa. Así mismo el texto propone una serie de alternativas que resultan significativamente interesantes para la aplicación práctica del modelo científico en la sociedad, a través de un proceso de reflexión y toma de conciencia en el futuro ciudadano.

El texto de Margarita García Sebastián, Cristina Gatell, Albert Mas y Pilar Benejam para el año 2008 de la editorial Vicens Vives presenta el protagonismo de la variable cultura con un 32% junto con la política con un 30%. Con un 22% aparece la variable social mientras que la economía con un 13%, la vida cotidiana con un 3% y género sin presencia alguna completan el análisis historiográfico.

La presencia de la variable cultura y política prácticamente a la par, muestra un alto grado de equilibrio en el tratamiento de las temáticas utilizadas. Bien es cierto que, en el ítem de textos, el mayor número lo copa la variable política, si bien las imágenes tienen un porcentaje mayoritario de la variable cultura.

El desarrollo del dialogo histórico viene marcado por el tejido multidisciplinar que se emplea en el manual. Por otro lado, se aprecia el uso de fuentes primarias y una incipiente propuesta de investigación diseñada por las correspondientes actividades. Dentro de estas fuentes primarias escritas se encuentran algunas de carácter económico: "Jacques Coeur era un hombre de origen plebeyo, muy hábil e inteligente. Fue el primer francés que poseyó buques que, cargando tejidos de lana y otros productos franceses, se dirigían a Alejandría de Egipto" (Benejam, García, Gatell y Mas, 2008, p. 134). Otras de carácter político: "El día 2 de enero,

después de conocer el mensaje del rey Boabdil, el rey y la reina salieron del campamento y se dirigieron a la Alhambra" (Benejam, et al., 2008, p. 136). U otras ligadas al ámbito social: "En nuestros dominios existen algunos malos cristianos que han judaizado y han cometido apostasía contra la Santa Fe Católica, siendo causa la mayoría por las relaciones entre judíos y cristianos" (Benejam, et al., 2008, p. 138).

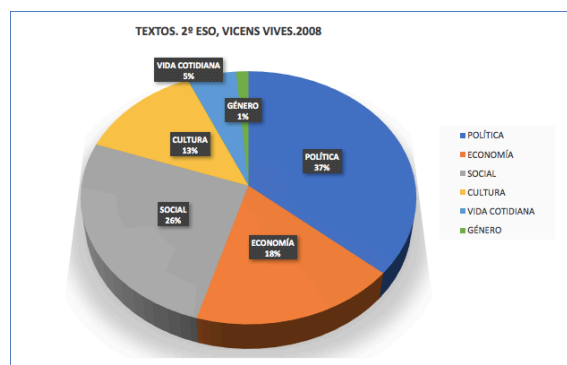
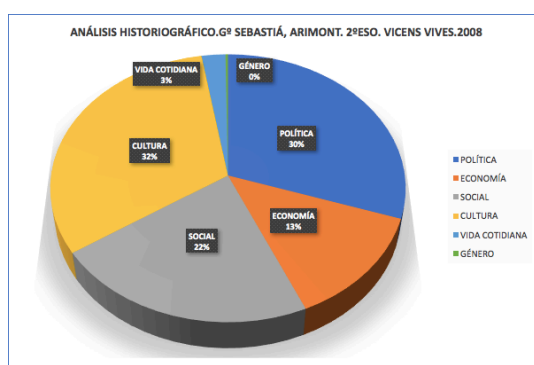
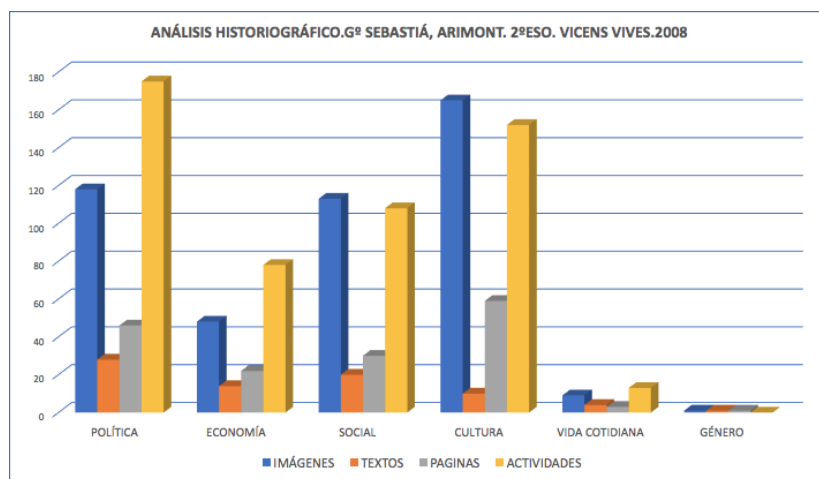


Figura 38. Análisis historiográfico: Vicens Vives, 2º ESO, año 2008. Elaboración propia.

Todo ello fomenta, la aplicación de distintas perspectivas impulsadas desde distintas disciplinas que buscan alcanzar el fenómeno histórico total. Cierto es que el papel de la mujer queda un poco desplazado y su aparición es muy escasa, no alcanzando tan siquiera el 1%. El tratamiento de la microhistoria tampoco es muy espléndido, aunque aparecen referencias a la vida urbana, las actividades comerciales o la vida en el campo.

En 2009, el libro de texto elaborado por Joaquín Prats, José Emilio Castelló, Manuel Fernández Cuadrado, M^a Camino García, M^a Antonia Loste, Cristófol A. Trepas Y Julio Valdeón para 2º de Bachillerato de Anaya, presenta una hegemonía de la variable política con un 46%, tras ella la variable social aparece muy alejada con un 21%, seguida de la variable economía con un 16% y la variable cultura con un 13%. La vida cotidiana queda representada con un 2% al igual que el género.

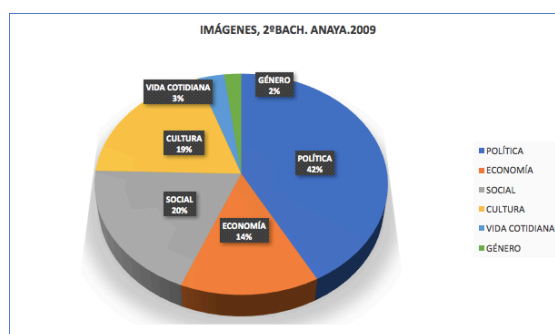
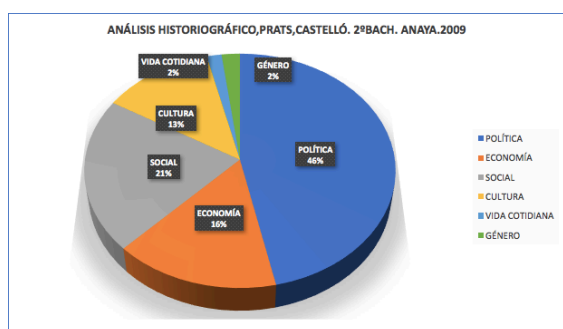
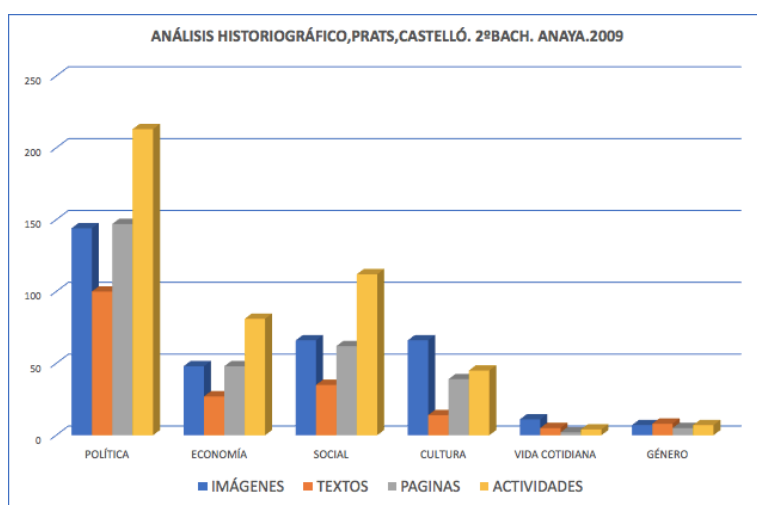


Figura 39. Análisis historiográfico: Anaya, 2º Bachillerato, año 2009. Elaboración propia.

La variable política sigue la tendencia que los análisis de los libros de Bachillerato señalan, por lo que se convierte dicha variable en la protagonista. Al tratarse en esta ocasión la temática correspondiente a España es interesante observar el tratamiento que se realiza en cuanto a la identidad del propio Estado además de los posibles posicionamientos políticos y sociales que pudieran darse. Si bien las vías de interpretación se ajustan a un grado de objetividad más o

menos imparcial, se aprecia como la identidad de España empieza a tejerse desde antes de que el concepto de Estado español se asiente como tal. Dentro del siglo XVII existen dos visiones distintas desde un punto de vista identitario e historiográfico. En primer lugar, los años de la monarquía de Felipe III y Felipe IV quedan reflejados dentro de una concepción política denominada monarquía hispánica, un cúmulo de territorios bajo el paraguas de la figura real. "Durante el siglo XVII, la monarquía hispánica vivió un claro proceso de decadencia. El reino de Castilla, principal potencia de la monarquía sufrió una profunda crisis económica" (Prats et al., 2009, p. 110). La época de Felipe II es catalogada como la etapa del Imperio hispánico en el cual se configuran territorios de ultramar, pero también los europeos. Esto nos indica el desarraigo con la historiografía tradicional propia del siglo XX de autores como Modesto Lafuente que defendían la construcción de una España unida tras el matrimonio de Fernando II de Aragón e Isabel I de Castilla. "Felipe II heredó de su padre la misma idea de la política internacional: la defensa del catolicismo y la superioridad del imperio hispánico en Europa" (Prats et al., 2009, p. 100).

Teniendo esto en cuenta, llama poderosamente la atención como durante la monarquía de Carlos II, previo a la guerra de Sucesión el manual empieza a hablar de España cuando hasta ese momento ni la condición política de los territorios habían cambiado, ni tan siquiera la dinastía monárquica era distinta. "Carlos II sucedió a su padre, [...]. Un obstáculo para la recuperación interna de España en este reinado fueron las constantes agresiones de la Francia de Luis XVI, (...)" (Prats et al., 2009, p. 114).

Teniendo esto en cuenta, llama poderosamente la atención como durante la monarquía de Carlos II, previo a la guerra de Sucesión el manual empieza a hablar de España cuando hasta ese momento ni la condición política de los territorios habían cambiado, ni tan siquiera la dinastía monárquica era distinta. "Carlos II sucedió a su padre, [...]. Un obstáculo para la

recuperación interna de España en este reinado fueron las constantes agresiones de la Francia de Luis XVI, [...] " (Prats et al., 2009, p. 114).

Por otro lado, la presentación de los contenidos nos muestra la existencia de las tendencias historiográficas más importantes. El manual bebe de la influencia de Annales, en tanto en cuanto persigue la Historia total. Para ello hace uso de mapas, imágenes, gráficos, documentos primarios, textos, estadísticas y obras de artes. La conexión que se observa en la temática es enriquecedora influyendo determinantemente en el carácter multidisciplinar. Ciertamente se introducen algunas tendencias actuales como la Historia ecológica ligada a la Historia económica o social, aunque se perciben ciertas ausencias que hubiese sido interesante encontrarse, como pudiera ser la cuestión de la memoria.

"El cambio agrícola más trascendente fue la introducción y la progresiva expansión de maíz en las zonas señaladas del norte de la Península" (Prats, 2009, p. 115).

El texto contempla las principales tendencias historiográficas con pesos dispares cada uno de ellos e incorpora algunas de las visiones más actuales que completan la unidad multicausal del fenómeno histórico que se persigue.

El texto elaborado por Ángel Bahamonde y Otero Carvajal, para 2º de Bachillerato para el año 2009 de la editorial SM, señala la variable política con un 36% como la más significativa. La variable social con un 25%, la cultura con un 18% y la economía con un 16% se mantienen parejas, superponiéndose a la vida cotidiana con un 4% y al género con un 1%.

Este manual de SM sigue la tendencia que hasta ahora hemos observado en los textos de Bachillerato. El predominio de la variable política en estos cursos se hace latente por encima del resto de variables. Sin embargo, en este libro de texto el peso queda mejor repartido entre todas las variables, exceptuando las siempre débiles de la vida cotidiana o de género. En este

sentido, es significativo hacerse eco de las distintas posibilidades que ofrece la unidad didáctica y que precisamente va en coherencia con el contenido que conforma el texto. Por un lado, afianzando el planteamiento historiográfico positivista existe un apartado denominado "recuerda" en el que plasma las fechas, personajes y hechos más relevantes a tener en cuenta dentro de un marco de metodología memorística. Por otro lado, se acerca al trabajo del historiador a través del tratamiento de las fuentes históricas que para cada caso son interesantes de cara a la creación de un diálogo científico. A todo ello se le suma una propuesta de debate histórico que resulta muy interesante para que el alumno perciba las distintas tendencias historiográficas que existen y la validez de cada una de ellas. Es una forma de percibir la historia desde distintas perspectivas, cuestión que desafortunadamente no es muy tratada en las aulas de la Educación Secundaria ni Bachillerato.

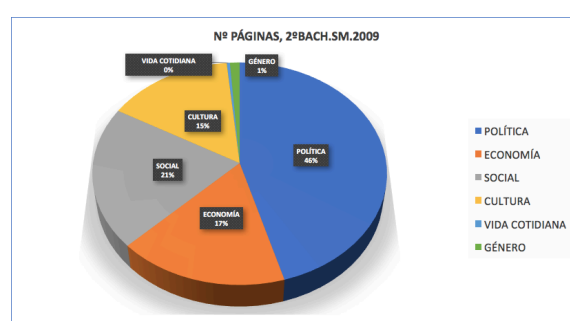
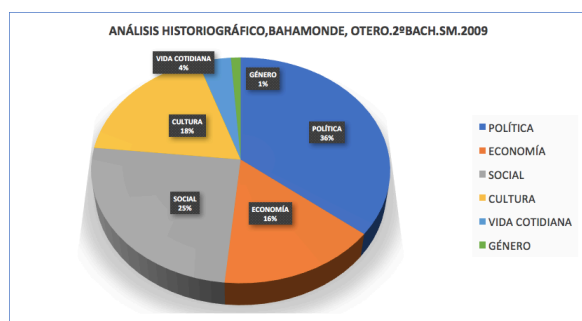
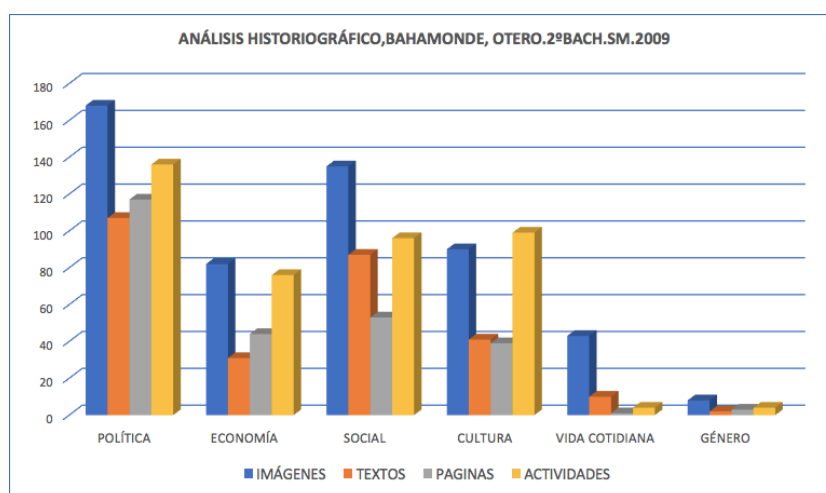


Figura 40. Análisis historiográfico: SM, 2º Bachillerato, año 2009. Elaboración propia.

Además de esto, el texto introduce un apartado titulado "hacia la universidad" que permite potenciar algunos aspectos más profundos de la disciplina.

Así las cosas, como se ha apuntado líneas arriba la paridad del tratamiento de las variables es mayor que en otros ejemplares. Además, se aprecia en algunas ocasiones un tratamiento conjunto de las variables, que en el caso que seguidamente se señalará, queda entremezclado con la cuestión identitaria.

El fracaso de la política educativa a lo largo del siglo XIX dificultó la difusión de la conciencia nacional a partir de la escuela. Los niveles de escolarización fueron siempre muy débiles, y los doce millones de analfabetos que poblaban la España de la segunda mitad del siglo XIX no tuvieron ocasión de aprender a leer ni a escribir en castellano ni en ninguna otra lengua, ni tampoco de conocer la historia nacional construida por la historiografía liberal (Bahamonde y Otero, 2009, p. 121).

Como se puede apreciar en estas líneas, subyacen distintas variables que hemos analizado. Por una parte, la variable política delegada a la legislación que se ha implementado en el ámbito educativo. Por otra parte, la variable cultural ligada a la educación y riqueza intelectual de las personas. Y por último una importante reflexión social lastrada por la escasa tasa de alfabetización.

El manual escolar de Joaquín Prats, José Emilio Castelló, Carlos Forcadell, M^a Camino García, Ignacio Izuzquiza y M^a Antonia Loste para primer curso de Bachillerato editado por Anaya para el año 2010, manifiesta el predominio de la variable política con casi el 50% del contenido del texto. Las variables menos atendidas siguen siendo las habituales que en el resto de los libros de texto ocupando un porcentaje muy minoritario. En este caso la variable de género obtiene un 1%, mientras que la variable vida cotidiana llega al 3%. Es reseñable la

presencia de la variable economía con un 21% al compás de la variable social con un 19%, dejando a la variable cultura en este caso con un peso bastante escaso de un 7%.

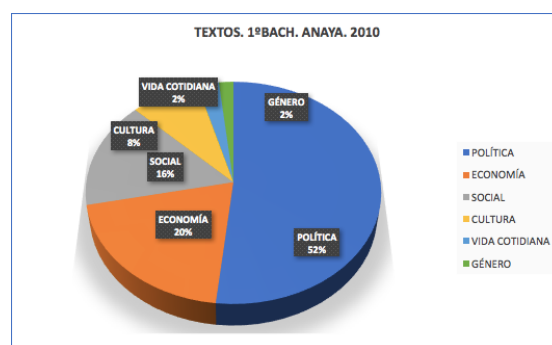
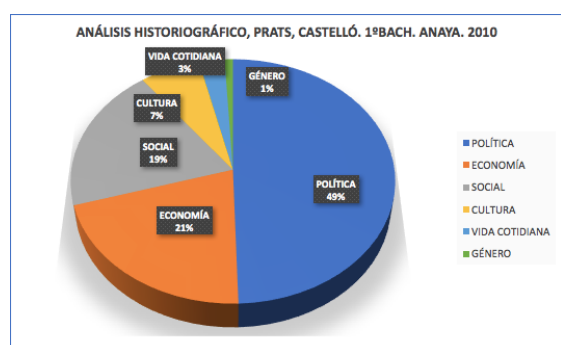
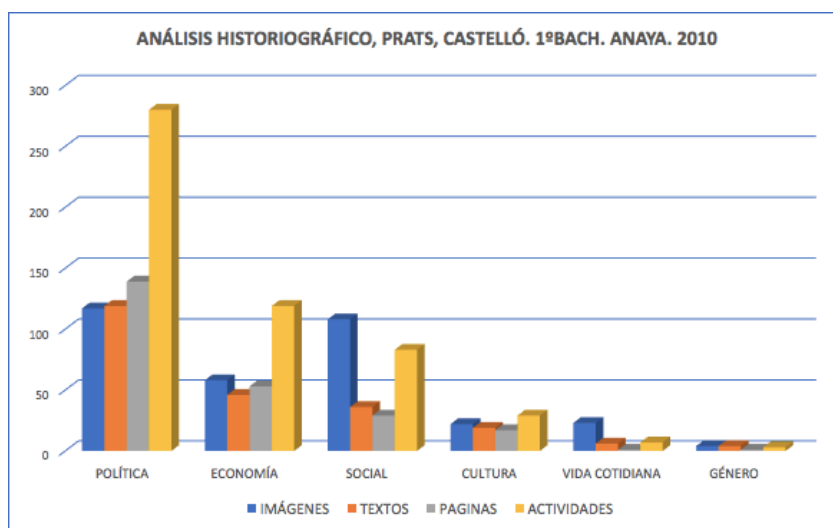


Figura 41. Análisis historiográfico: Anaya, 1º Bachillerato, año 2010. Elaboración propia.

La presentación del contenido nos muestra un aspecto moderno ya que combina perfectamente el peso entre el texto y las imágenes. Dentro de estas últimas proliferan obras de arte, fotografías, mapas o gráficos. A simple vista el libro se muestra más atractivo que por ejemplo los de principios de los 2000. Aunque en el capítulo de actividades se profundizará más sobre esta cuestión, valga la pena reseñar la presencia de actividades en cada uno de los epígrafes lo que aporta un trasfondo menos teórico que ocupando únicamente las dos últimas hojas de la unidad. Ciertamente también existen actividades en la parte final de cada unidad, pero se diversifican en actividades para ampliar conocimientos y de síntesis. Es interesante

apuntar como dentro de la tendencia historiográfica ligada a la política el libro afianza este elemento ligado con una metodología más memorística como pueden ser el trabajo con palabras clave, fechas importantes o mapas conceptuales. Sin embargo, se debe señalar que el texto intenta realizar un acercamiento de la profesión histórica al alumnado a través de distintos apartados entre los que pueden destacar, por ejemplo, el taller de historia, el trabajo con documentos o la utilización de distintos métodos y técnicas para llegar a la obtención de resultados contrastados.

La variable economía en este texto tiene un peso importante, ocupando el segundo lugar. En este caso, se aprecian numerosos gráficos y estadísticas que otorgan un aspecto cuantitativo fundamental para el desarrollo de una historia comparativa. Bien es cierto que esta exactitud de datos deja al margen otros aspectos más ligados a lo humano y lo tangible que otras tendencias como la Historia de las mentalidades puede trabajar. Por el contrario, la cliometría aporta ese elemento contable y tangible con el que tanto el historiador como el alumno puede llevar a cabo un diálogo más concreto.

6.3. Analítica de los Textos. Historiografía (2010-2015)

Para la etapa entre 2010-2015 han sido varios los manuales analizados que serán presentados a continuación.

El manual de Luis Enrique Otero, Virgilio Fernández y Gutmaro Gómez para 1º de Bachillerato del año 2011 y editado por SM muestra un predominio de la variable política con un 48% seguida de la variable cultura con un 21%. Ocupando un segundo plano las variables economía con un 14% y la social con 13% anticipan la poca representatividad de la variable vida cotidiana con un 3% y el género con un 1%.

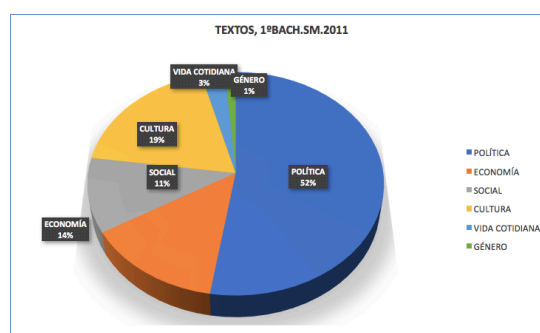
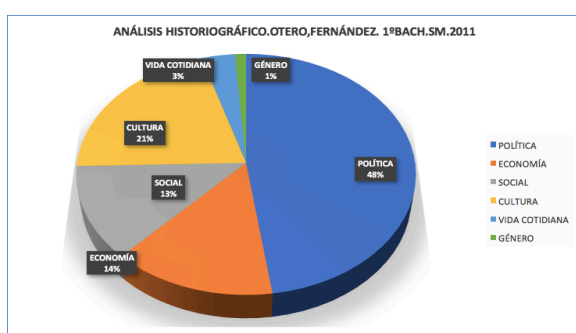
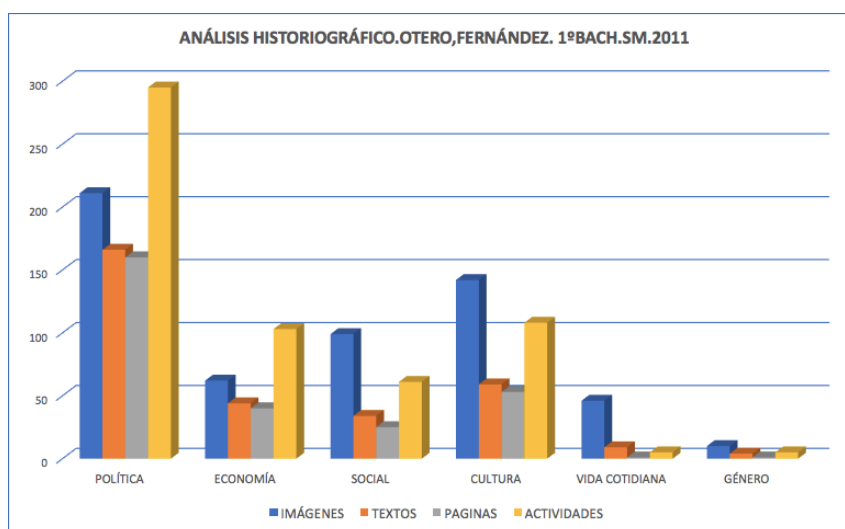


Figura 42. Análisis historiográfico: SM, 1º Bachillerato, año 2011. Elaboración propia.

La estructura del libro y concretamente de las unidades didácticas queda perfectamente definido en dos secciones. La primera de ellas mucho más teórica, se realizan las explicaciones correspondientes en los distintos epígrafes que conforman la unidad didáctica. En esta primera sección se observan numerosas fuentes primarias, casi todas de tipo textual e iconográfica, acompañadas por algunas cuestiones concernientes a estas fuentes. Se aprecia igualmente una ausencia de actividades ligadas a la explicación. Por otra parte, en la segunda sección de las unidades didácticas, situadas al final de la unidad, el manual presenta en la mayoría de las unidades un planteamiento subdividido en tres ámbitos. Primero, hace referencia al trabajo del historiador en el que se proponen una serie de datos e instrumentos para que el alumno obtenga un resultado al planteamiento histórico concreto. Segundo, un apartado dedicado a la síntesis del tema caracterizado por esquemas u organigramas que faciliten el estudio. Por último, se

proponen una serie de actividades entre las que se incluyen nuevamente el trabajo con documentos primarios y cinematografía.

El tratamiento de la temática viene representado por una superioridad de la política sobre el resto de las variables atendiendo a los contenidos correspondientes del curso. El enfoque que realiza es multidisciplinar en el que la cultura ocupa un punto significativo. Es interesante la presentación de algunos movimientos sociales que se imbrican en el ámbito cultural de los países como son el feminismo, el ecologismo, el pacifismo, la discriminación racial o la liberación sexual de finales del 68.

Se observa una ínfima representación del género que en algunos casos podría ser más extensa, si bien, aunque sea mínimamente hay reflejo de esta variable. Algo similar sucede con la vida cotidiana que queda representada con un bajo porcentaje. En este sentido se hace hincapié, por ejemplo, en la vida de los soldados en las trincheras durante las dos guerras o la situación del pueblo judío en el holocausto.

Es preciso señalar el tratamiento de la Historia social en algunos apartados del libro como aquella historia del pueblo desligada de la política, aunque como se ha comentado en líneas anteriores la línea política es la más significativa. Se echa en falta en algunas ocasiones una mayor correspondencia entre las temáticas. El objetivo de la explicación multicausal queda patente en el manual, sin embargo, en bastantes ocasiones la referencia que puede haber de distintos aspectos para un proceso histórico se desliga en la explicación, pudiendo desarrollarse en unión en algunos casos.

El texto para 2º Bachillerato de Anaya para 2011, presenta un claro predominio de la variable política con un 48%. Tras ella, la variable social ocupa un 23%, seguida de la variable economía con un 15% y la variable cultura con un 12%. Las variables minoritarias quedan reducidas a un ínfimo porcentaje, ocupando apenas un 2%.

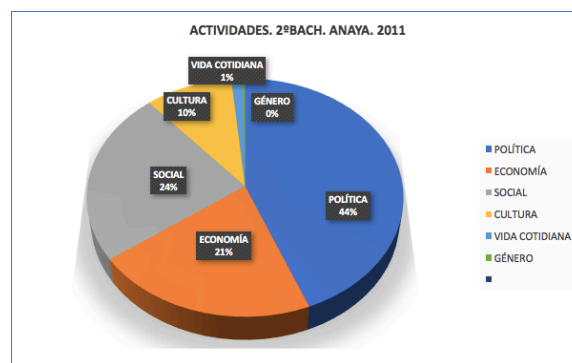
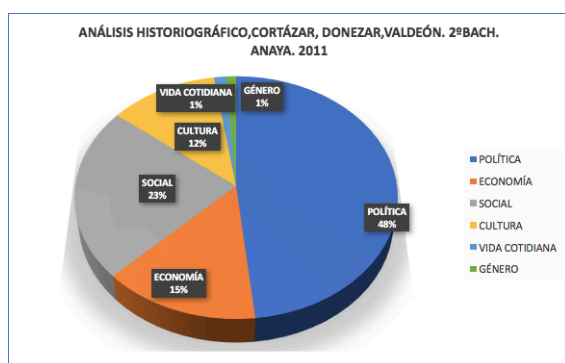
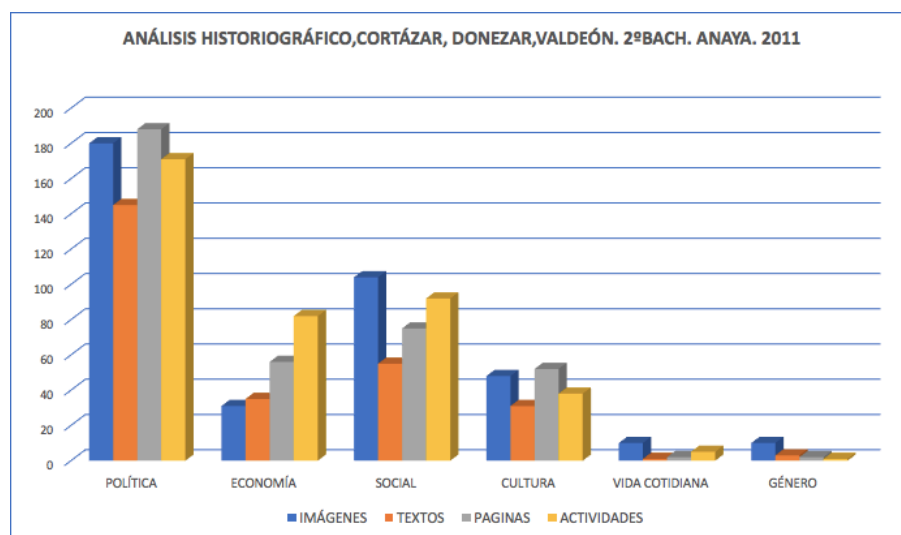


Figura 43. Análisis historiográfico: Vicens Vives, 1º ESO, año 2007. Elaboración propia.

El texto de Fernando García de Cortázar, José María Donézar, Julio Valdeón, Manuel Fernández y Ángel Cuadrado, tiene un gran contenido textual en toda su forma. Las imágenes existen, sin embargo, se aprecia que el volumen de texto es mayor que en otros ejemplares de esta etapa. Además de esto, el indicador de la variable política elevado nos acerca a pensar la cercanía que el libro muestra con una metodología de tipo tradicional y memorística. A todo ello hay que sumarle la escasa presencia de las más recientes formas de hacer historia que de manera paulatina van ocupando un espacio dentro de los textos. Ciertamente, la influencia de las Escuela de Annales queda latente en el tratamiento de tres variables significativamente importantes como son la economía, la social y la cultura. El sumatorio de las tres unidas asciende a un 50%. Luego hay que tener muy presente que, aunque la variable política sea el

pilar sobre el que gire el contenido, la presencia de las nuevas formas de hacer historia existe. En este sentido, se observan distintos gráficos y estadísticas relacionadas con los precios, los habitantes, las enfermedades, la alfabetización, valores comerciales, ingresos estatales, etc. Probablemente las grandes damnificadas de las variables sean las correspondientes a la vida cotidiana y al género que prácticamente no tiene representación.

El libro de texto de dirigido por Enrique Juan Redal de 1º de ESO para el año 2011 editado por Anaya, muestra una clara dominancia de la variable cultura con un 44%. En una segunda posición se aprecia la política con un 22% seguida de la variable social con un 17%. La economía con un 8%, la vida cotidiana con un 7% y el género con un 2% cierran el total del análisis.

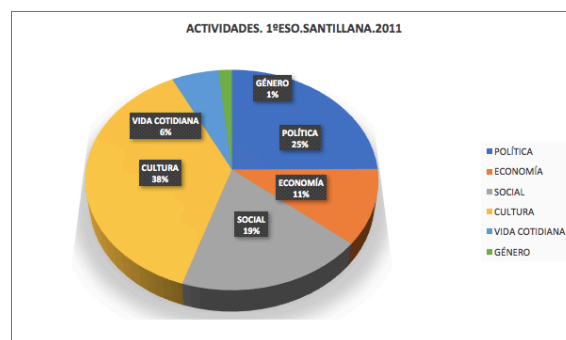
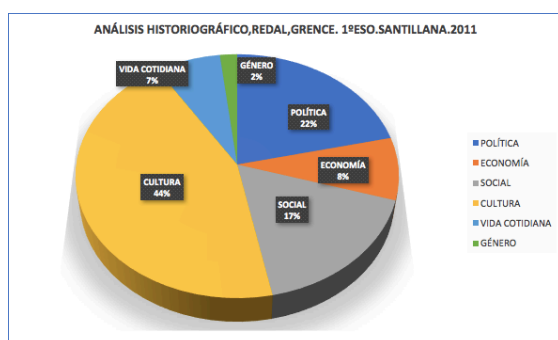
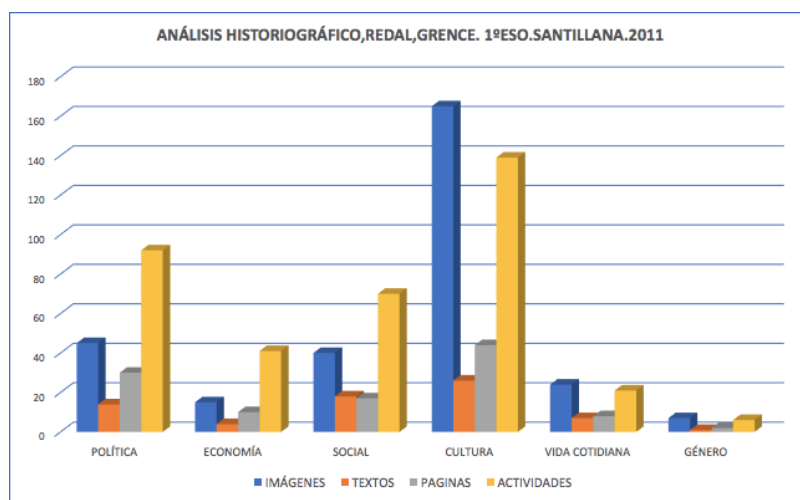


Figura 44. Análisis historiográfico: Santillana, 1º ESO, año 2011. Elaboración propia.

Los porcentajes de las variables con respecto al libro de 2007 dirigido por el mismo autor son bastante similares, acentuándose en esta ocasión, la distancia entre las dos variables

principales. El microcosmos de la vida cotidiana es un elemento relativamente importante en el texto. Si bien los porcentajes no alcanzan mucho peso, no es menos cierto que son porcentajes elevados comparados con otros textos escolares. Así podemos observar el tratamiento de esta cuestión en algunas páginas en las que se puede leer contenidos tales como: "Las sociedades germánicas se organizaban en tribus y tenían un carácter rural. La mayoría de la población estaba formada por campesinos que se dedicaban al pastoreo y la agricultura. Estos vivían en aldeas formadas por grandes casas de madera" (Redal, 2011, p. 288).

Estas líneas, aunque se refieren a la vida en los reinos germánicos nos permite ver, seguramente sin la intención del autor, el paralelismo que existe con la obra de Natalie Zemon Davis (1984) y su inevitable visión de la microhistoria en un ámbito ruralizado, e íntimamente ligado con el analfabetismo.

Además de la actividad didáctica ligada a la vida cotidiana de la sociedad, el libro presenta los contenidos de la unidad didáctica desde un prisma multidisciplinar. Es así como se le intenta dar la palabra a la actividad política, militar, social económica, cultural, artística y de género. Esta última es la menos utilizada, si bien existen referencias tales como "Las mujeres, independientemente de su riqueza o de su lugar de origen, nunca fueron consideradas ciudadanas, por lo que carecían de la mayoría de derechos" (Redal, 2011, p. 248). O también las que se refieren a las mujeres de Esparta: "Las mujeres espartanas tenían una situación distinta a la de las mujeres de otras polis. Las niñas tenían derecho a la educación igual que los niños" (Redal, 2011, p. 206).

En este texto aparece también al final de cada unidad didáctica un espacio reservado para la investigación a través del aprendizaje individual y cooperativo, en la línea con el proceso hipotético-deductivo predicado por la ciencia histórica. De esta manera nos podemos encontrar con investigaciones a través del cine, de textos primarios, de numismática, de internet o incluso

de elementos culturales como la momificación. El aspecto cultural aparece con gran protagonismo en el texto y la temática cultural egipcia va de la mano: "Los egipcios creían en la vida después de la muerte y pensaban que era necesario conservar los cuerpos para esta segunda vida. Por ello, los convertían en momias, es decir, secaban los cuerpos y los envolvían con vendas" (Redal, 2011, p. 190).

Es significativo como en esta explicación no demasiado extensa, viene sintetizado todo el pensamiento egipcio con respecto a la vida más allá de la muerte, que desde Champollion y el descubrimiento de la piedra Rosetta primero, y después con la creación del Servicio de Antigüedades y el nacimiento de la egiptología se ha podido interpretar a través fundamentalmente de los restos arqueológicos.

Este texto escolar, por tanto, presenta una visión multidisciplinar de la interpretación histórica en la que el aspecto cultural cobra mayor importancia en rasgos generales, pero que sin embargo no agota las posibilidades de las otras opciones historiográficas.

El libro de Santillana del año 2012 para el curso de 2º de ESO, dirigido por Antonio Brandi, indica que la variable cultura es la de mayor peso con un 40%. La variable política se sitúa con un 29%, mientras que la social con un 18% se mantiene en el tercer escalón. La economía con un 8%, la vida cotidiana con un 4% y el género con un 1% son las variables con menor sustancialidad.

Igualmente observamos como en el ítem imágenes los porcentajes con respecto a las variables y al contenido general no varían sustancialmente. Atendiendo a los porcentajes que se visualizan en los gráficos, se percibe una superposición de la variable cultura. Esto no quiere decir que las otras variables se descuiden, ni mucho menos. Prueba de ello es el tratamiento de la variable política de una forma analítica y cronológica que permite retrotraerse a los comienzos de la disciplina histórica. En estas líneas que señalaremos a continuación queda

plasmado la influencia de la escuela positivista de pleno siglo XIX: “En el año 476 desapareció el imperio romano de Occidente y el espacio que había ocupado se dividió en numerosos reinos. El Imperio romano de Oriente pervivió durante diez siglos con el nombre de imperio bizantino.” (Brandi, 2012, p. 16). Un poco más avanzado el texto nos encontramos con un carácter similar al expuesto. “En el año 711, el reino visigodo sufría una guerra civil entre don Rodrigo y los familiares del anterior rey [...] Musa, y su general Tariq cruzaron el estrecho de Gibraltar con sus tropas y derrotaron al ejército de don Rodrigo en la batalla de Guadalete (711)” (Brandi, 2012, p. 98).

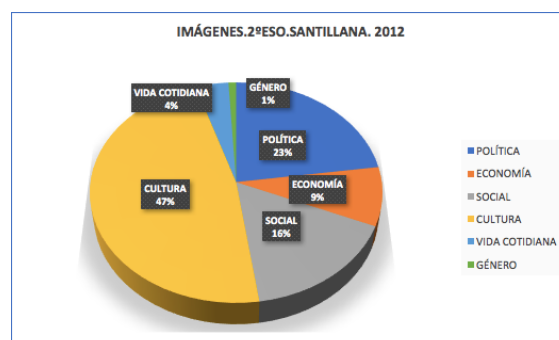
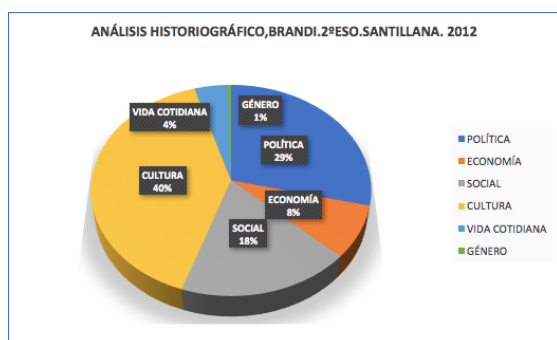
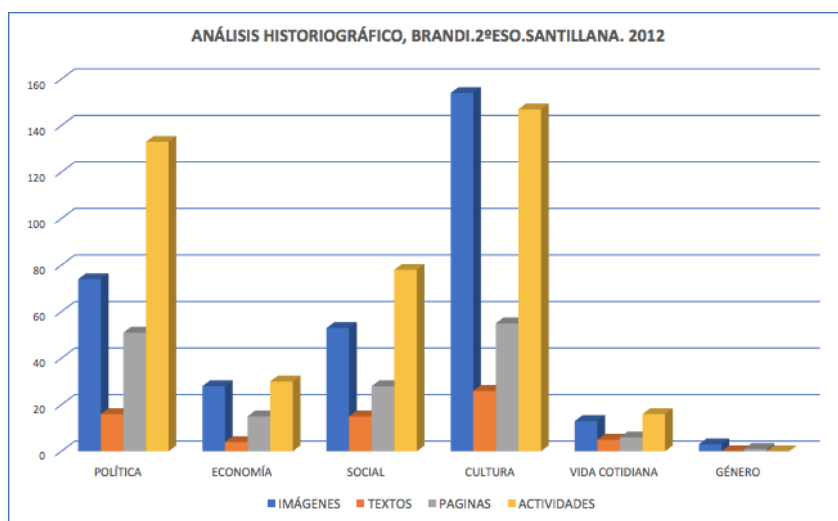


Figura 45. Análisis historiográfico: Santillana, 2º ESO, año 2012. Elaboración propia.

Si bien hemos identificado algún fragmento de índole política, es cierto que el predominio de la variable cultura es evidente. En este caso, el texto presenta el fenómeno cultural desacotando la propia obra de arte y sumergiéndola en el epicentro de la sociedad. Una forma

que Jacob Burckhart ya adelantó durante el siglo XIX y que implementa a su vez la atemporalidad para la cultura y el arte. En el texto podemos apreciar estas características en algunos fragmentos: “La vida urbana provocó también cambios religiosos. Los monasterios aislados en el campo, propios de los siglos anteriores, no eran adecuados para la nueva realidad” o “El Gótico, al igual que el Románico, fue un arte religioso, pero también el símbolo del poder y la riqueza de las ciudades. La catedral era el edificio más representativo, pero también se construyeron edificios civiles” (Brandi, 2012, pp. 84-85).

El libro de texto de 3º de ESO de Vicens Vives para el 2015, conformado por Margarita García Sebastián, Cristina Gatell y Sergio Riesco Roche, presume la superioridad de la variable cultura con un 42%, seguida por la política con un 26% y la social con un 20%. La variable economía obtiene un 8%, mientras que la vida cotidiana soporta el 3% del contenido. El género apenas ocupa el 1% del total. En el ítem imágenes se observa mayor protagonismo si cabe de la variable cultura, si bien es verdad que dentro de los contenidos del texto se encuentran dos bastiones culturales fundamentales como son el renacimiento y el barroco. En este contexto, son numerosas las imágenes que corresponden con el arte de estas etapas históricas, dedicadas a los principales autores. Imágenes que inclusive ayudan en la explicación de la elaboración de la pintura y su objetivo visual.

Sin embargo, es destacable también el tratamiento de la demografía para la explicación de la sociedad y de las desigualdades sociales. Para ello se acude a estadísticas o gráficos que ayudan a entender esta cuestión. El uso de estadísticas y la demografía es una metodología precedente de la cliometría que proporciona los recursos numéricos necesarios para asomarnos al momento histórico.

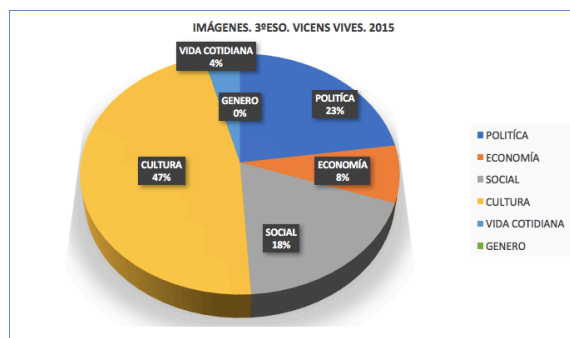
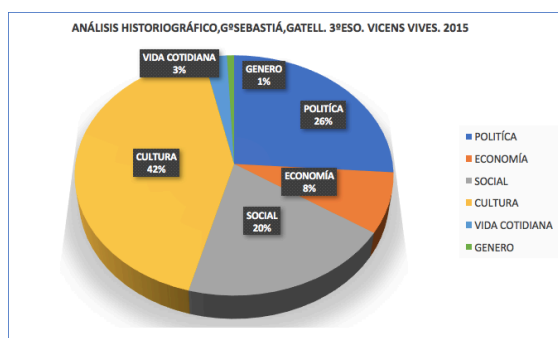
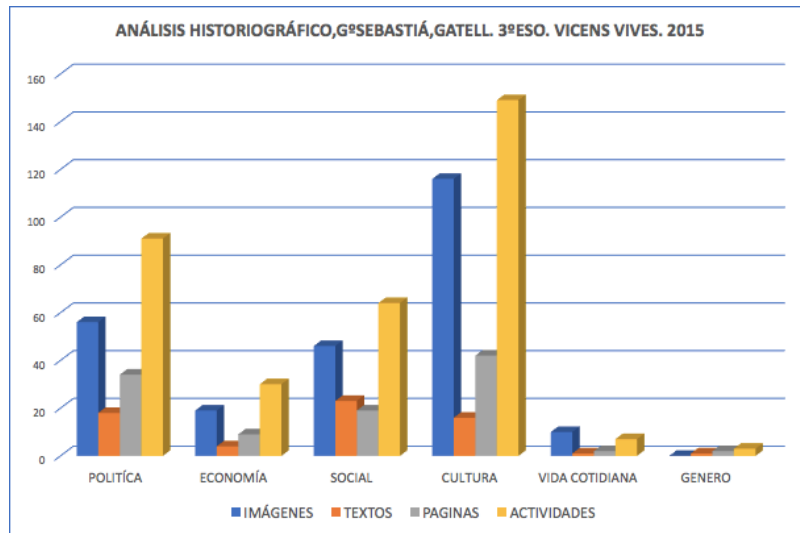


Figura 46. Análisis historiográfico: Vicens Vives, 3º ESO, año 2015. Elaboración propia.

En este aspecto, un momento histórico significativo durante el reinado de Felipe III fue la expulsión de los moriscos. Una problemática social que en este texto se presenta desde distintas vías. Por una parte, desde la vía política aparece reflejado el decreto de Felipe III:

Que todos los moriscos de este reino, así hombres como mujeres, con sus hijos, dentro de tres días después de publicado este bando [...] salgan y vayan a embarcarse donde el comisario les ordenare, llevando consigo los muebles de sus haciendas que pudieren cargar las personas [...] Decreto de expulsión, 1609.

Por otra parte, desde un punto de vista económico los autores señalan que: “Los moriscos trabajaban en la agricultura, en especial en el reino de Valencia, donde se apreciaba su

conocimiento de los sistemas de riego. [...] Su expulsión dejó zonas despobladas y aumentó el empobrecimiento” (García, Gatell y Riesco, 2015, p. 269).

Y finalmente desde un punto de vista demográfico indican:

Unos 270 000 moriscos de distintos lugares de Castilla y, sobre todo de la Corona de Aragón, fueron expulsados del territorio. Se les designó un puerto de embarque en el Mediterráneo, al que tenían que desplazarse para que unas naves les trasladasen hacia las costas del Norte de África (Marruecos, Argelia, etc.)” (García, Gatell y Riesco, 2015, p. 269).

En definitiva, lo reseñable de todo este procedimiento es la búsqueda de la explicación total de la historia a través de la simbiosis de distintas frecuencias historiográficas como se ha podido contemplar en este ejemplo.

Santillana presenta un libro de texto para 3º de ESO en 2015 dirigido por Teresa Grence en el que destaca la variable cultura con un 43%, mientras que el resto de las variables se mantienen en un segundo plano. La variable política, la segunda, ocupa el 25% del contenido, la variable social un 17%, la economía un 10% y para finalizar, la vida cotidiana con un 4% y el género obtienen una importancia poco significativa.

El predominio de la variable cultural que queda patente en ambos gráficos relacionados con el análisis historiográfico y con las imágenes es buena muestra de lo que el libro ofrece al alumno. Dicho esto, destacamos la gran cantidad de imágenes relacionadas con la cultura, superando incluso las 80 representaciones. Entre las cuestiones culturales que trata las unidades didácticas correspondientes a este curso, las más significativas son las relativas al Renacimiento y al Barroco.

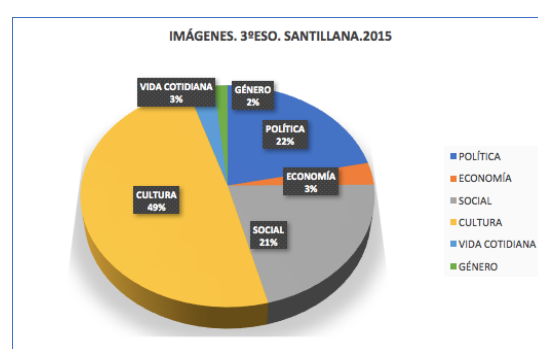
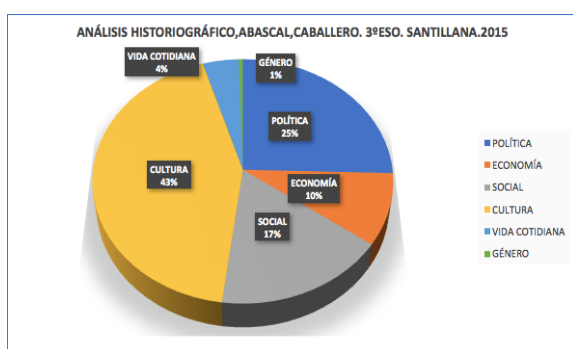
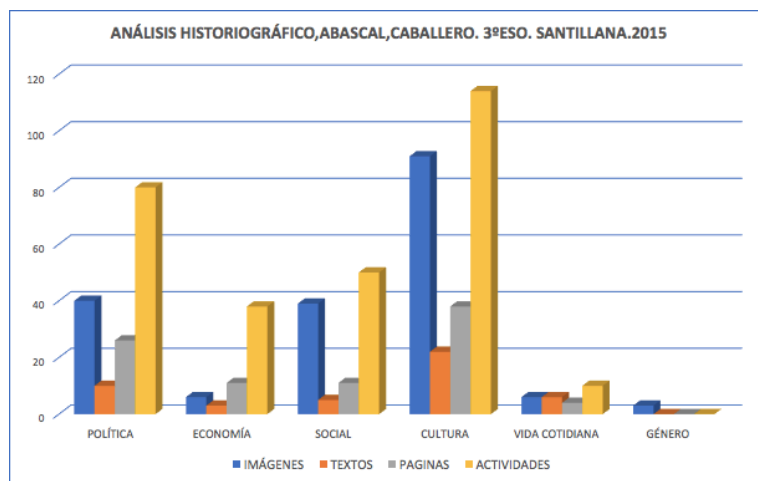


Figura 47. Análisis historiográfico: Santillana, 3º ESO, año 2015. Elaboración propia.

En este sentido, florece la arquitectura, la pintura o la escultura. Ciertamente en ambas etapas se aprecia la ausencia de una referencia, aunque sea de carácter breve del fenómeno musical. En su favor cotiza la presencia de un epígrafe dedicado a los descubrimientos y avances científicos: "En el siglo XVII se desarrolló el método científico, que sigue empleándose en la actualidad. Este método implica la formulación de una hipótesis, su comprobación mediante el contraste con la realidad y su confirmación, rechazo o reformulación a partir de los resultados" (Grence, 2015, p. 312). Una metodología científica que no es propuesta, por otro lado, en ningún tipo de actividad de forma completa. Evidentemente no es cuestión tan solo de este texto. Lo extraño es encontrarse con un libro de texto que proponga un análisis metodológico científico para llegar a unas conclusiones

determinadas. Bien es cierto que el libro propone el trabajo con fuentes primarias, la interpretación y análisis de las mismas.

Paralelamente a este predominio de la variable cultura, resalta la significativa referencia que tiene a los pueblos precolombinos: "La mayor parte de los pueblos precolombinos eran pequeñas tribus que tenían formas de vida muy primitivas, como los caribes o los taínos, en las Antillas. Pero también había otros, como los mayas, los incas y los aztecas, que habían desarrollado grandes civilizaciones" (Grence, 2015, p. 234). En esta presentación de las culturas precolombinas, el texto hace un esfuerzo por sintetizar los aspectos más reseñables referentes al ámbito político, económico, social, religioso, geográfico y de vida cotidiana.

En esta línea y a pesar de su poca presencia en el texto, es interesante apuntar la preocupación por el cómo vivían las personas en un determinado espacio, tiempo y lugar. El tratamiento de la vida cotidiana es algo que los manuales escolares de finales de siglo XX han ido incorporando. Lo más común es que trate la vida cotidiana de un pueblo, una cultura o una sociedad dentro de un marco geográfico humanizado y generalmente urbano. En este texto, en concreto, se dedica un apartado a la vida cotidiana en el renacimiento italiano, teniendo como ciudad emblemática Florencia; la vida de la corte real en el Monasterio de El Escorial o incluso la vida en las colonias americanas. En este caso, lo más llamativo del tratamiento de la vida cotidiana es otro de los ejemplos que trabaja, procurando realizar una explicación tanto gráfica como textual de las condiciones diarias de una carabela en su travesía por el mar.

Al no llevar remeros, de gran capacidad de carga en las bodegas, lo que le permitía realizar viajes largos. También estaba preparada para defenderse de los ataques de piratas y enemigos, pues iba equipada con armas. La tripulación rondaba los 30 hombres, entre el capitán, los marineros, los grumetes... Además, solía llevar pasajeros y animales, por lo que el espacio libre en el barco era muy escaso (Grence, 2015, p. 227).

El libro de Anaya de 2015 de 1º de Bachillerato elaborado por Joaquín Prats, Enrique Moradiellos, Carlos Gil Andrés, Mª Pilar Rivero y Diego Sobrino indica la existencia de un mayoritario porcentaje de la variable política con un 40%. Con casi la mitad del peso, la variable social apunta un 21%, seguida de la economía y la cultura con un 16% y un 15% respectivamente. Muy lejos se encuentran las variables vida cotidiana con un 6% y el género con un 2%.

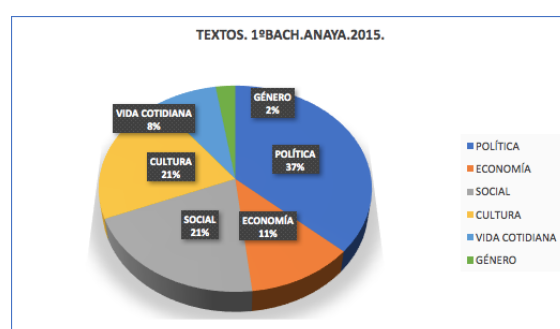
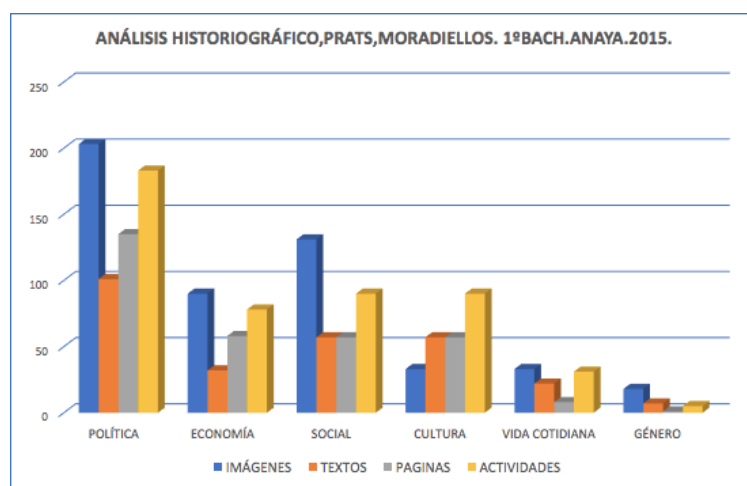


Figura 48. Análisis historiográfico: Anaya, 1º Bachillerato, año 2015. Elaboración propia.

El manual de Anaya para 2015 muestra una estructura coherente con la disposición multidisciplinar que se deja ver entre los contenidos que trata. En él se aprecia el tratamiento de documentos primarios tanto textuales como relacionados con las obras de arte y edificaciones para elaborar un diálogo histórico en el que el propio alumno sea capaz de construirlo. Íntimamente ligado a esto, es importante señalar la presencia de un apartado dentro

de las unidades didácticas titulado como taller de historia y trabajo con documentos que permite aproximarse al alumno al trabajo profesional de la disciplina histórica.

Por otro lado, además del desarrollo de las distintas disciplinas sociales inmersas en una inercia de lo que Annales definiría como Historia Total, resulta significativo la intención del manual de presentar una causalidad para el hecho histórico en cuestión, así como una resolución y consecuencias del mismo.

Un ejemplo son los antecedentes que señala para la revolución americana: "Había diferencias importantes entre, por una parte, los pequeños propietarios rurales y la burguesía urbana [...] entre los propietarios de las plantaciones esclavistas del sur" (Prats, Moradiellos, Gil, Rivero y Sobrino, 2015, p. 32).

O la herencia de la Revolución Francesa como consecuencia implícita del fenómeno que tambaleó las monarquías absolutas europeas: "Los ejércitos napoleónicos, en su expansión por toda Europa, habían destruido las estructuras del feudalismo. Y el derrumbe de las monarquías absolutas permitió también la llegada de las ideas y de los principios revolucionarios"(Prats et al., 2015, p. 44).

Esta búsqueda de la causalidad y las consecuencias del fenómeno histórico quedan igualmente diseñadas desde una perspectiva multidisciplinar en la que se intenta llegar al fondo de la cuestión desde la economía, la política, la sociología, la religión, la filosofía, etc.

Tal y como reflejan los gráficos correspondientes al análisis de este manual, la política sigue siendo el pilar fundamental en cuanto al contenido se refiere, sin embargo, es llamativo como las dos variables con menor protagonismo en el análisis suman casi un 10%, cifra nada desdeñable. Por ser más precisos, en el texto, la figura de la mujer está más presente que en otros manuales analizados. En este caso, el tratamiento del género se puede ver tanto en actividades, como en contenido o en imágenes, procurando en cualquier caso al menos una

aparición en cada unidad didáctica. Del mismo modo, la variable vida cotidiana ocupa una posición visible dentro del espectro minoritario. La vida en la ciudad, el trabajo en las empresas o fábricas, las calamidades de la guerra, la vida en las trincheras o el entorno familiar son algunos de los contextos en los que se enmarcan los contenidos relacionados con esta variable.

El texto de Manuel Burgos y M^a Concepción Muñoz Delgado para 1º de ESO de la editorial Anaya fechado en 2015, señala la importancia de la variable cultura con un 42%, la variable política con un 25% ocupa la segunda plaza, seguida a la par por la economía y la social con un 15%. La variable vida cotidiana con un 4% y la de género con un 4% ocupan los contenidos minoritarios.

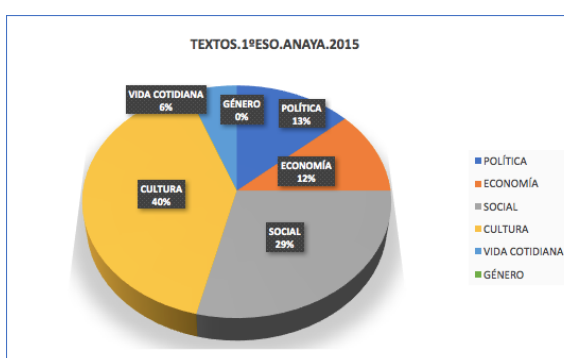
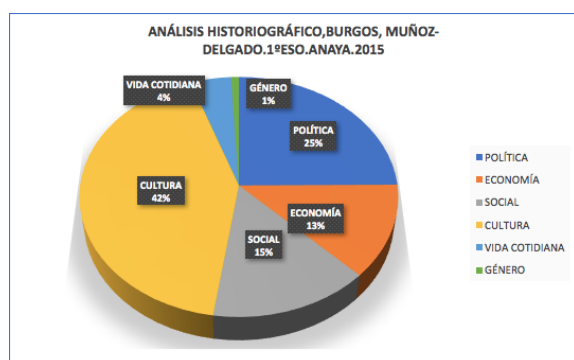
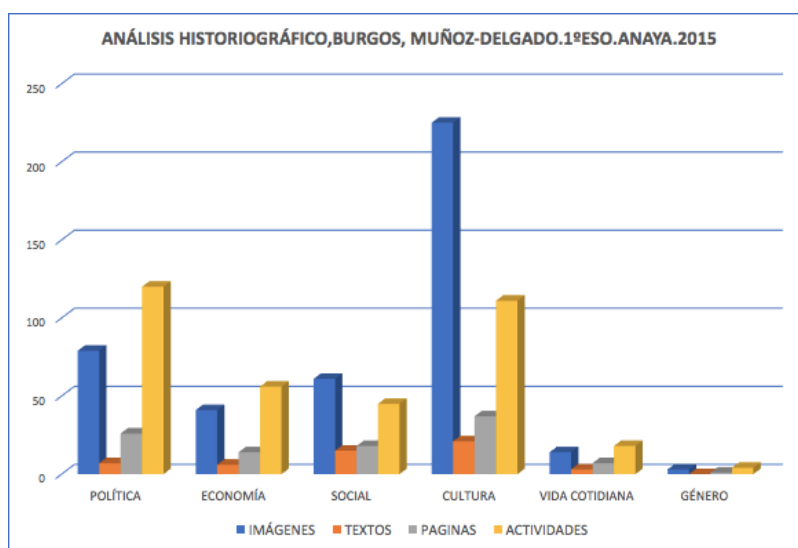


Figura 49. Análisis historiográfico: Anaya, 1º ESO, año 2015. Elaboración propia.

Este texto de 1º ESO muestra una gran cantidad de imágenes, superando las 300 representaciones gráficas. Esto es destacable porque el contenido del texto irá conectado inexorablemente a dichas representaciones. Es cierto que este número de imágenes no es baladí, ya que nos encontramos en el primer curso de la Educación Secundaria y que por tanto mucha de la información que se convierte en conocimiento adquiere un grado más eficaz con el tratamiento visual (Hernández Forte, 2007). Más allá de este apunte, el texto compendia de forma exitosa la intención de historiografía cultural en diversos planos que en muchas ocasiones va más allá de lo tangible.

En este sentido, la cuestión de la memoria, el respeto a los ancestros o la creencia en una vida después de la muerte viene perfectamente representada y explicada en el proceso de momificación que plantea el libro. Ayudado de distintas imágenes del cuerpo, el proceso de extracción de las entrañas, el uso de los vasos canopos, así como la presencia de Anubis, el libro refleja perfectamente el hito cultural que resultaba ser un enterramiento para el mundo egipcio: " los egipcios creían en la existencia de una vida eterna después de la muerte, que era concebida como la separación de los tres elementos que componían todo ser humano: el cuerpo físico; el ba o alma, y el ka o energía vital, al que consideraban un doble inmaterial del cuerpo" (Burgos y Muñoz-Delgado, 2015a, p. 170).

Otra de las cuestiones que se tratan, aunque con menor énfasis que otros temas, es la economía. En este caso, la explicación económica de Roma se realiza a través del tratamiento de la minería, la artesanía, el comercio y la agricultura o propiedad de la tierra. Esta última cuestión ha sido tratada por la historiografía ecológica forjando la capacidad de explicación histórica que derrama la propiedad de la tierra y el trabajo de la misma (González de Molina, Ramos y Ramos López, 1985). En el texto esta cuestión se narra así: "La agricultura fue la principal fuente de riqueza de Roma y su imperio, y se basó en el cultivo de cereales, vid y olivo, frutas y hortalizas" (Burgos y Muñoz-Delgado, 2015a, p. 211).

Por otro lado, al igual que también se realiza en el libro de 3º ESO de estos mismos autores, existe un apartado que aparece al final de la unidad didáctica en la cual hace alusión a las competencias que el alumno ha debido de adquirir y que van conforme a la legislación educativa vigente. Es significativo porque la propuesta deja ver abiertamente un trazado de capacidad o no dependiendo del resultado.

Finalmente se puede sintetizar que el propósito del texto es un diálogo didáctico-histórico múltiple y completo en el que las imágenes y el tratamiento de cuestiones historiográficas distintas conjuntan un relato adecuado para el alumno.

El libro de 3º de Eso de Anaya redactado por Manuel Burgos y M^a Concepción Muñoz-Delgado para el año 2015, presenta la variable cultura como la más sustancial del libro con un 41%, seguida del 30% de la variable política. A continuación, la variable social con un 18% y la economía con un 8% superan a las dos últimas variables que tienen una presencia ínfima, obteniendo la variable vida cotidiana un 2% y el género sin representación alguna.

El contenido de la materia histórica de este libro de texto es bastante más reducido que en los anteriormente tratados. Tan solo tres unidades didácticas de once, lo que representa un 27% del total. La temática trabajada en estas unidades didácticas transcurre entre el inicio de la Edad Moderna y el siglo XVII. Todas las unidades didácticas vienen presentadas por un eje cronológico que presenta distintas líneas, todas ellas complementarias y que construyen el hecho histórico.

Se trata, por ejemplo, de la política, la sociedad, la religión, los descubrimientos o el arte. En algún caso se echa en falta algo más de presencia de la variable economía que como se observa en los gráficos tiene un porcentaje pequeño. Si bien esta variable es utilizada para explicaciones de tipo multicausal como por ejemplo la cuestión de los descubrimientos.

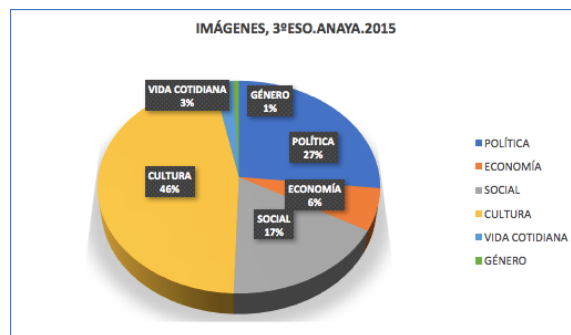
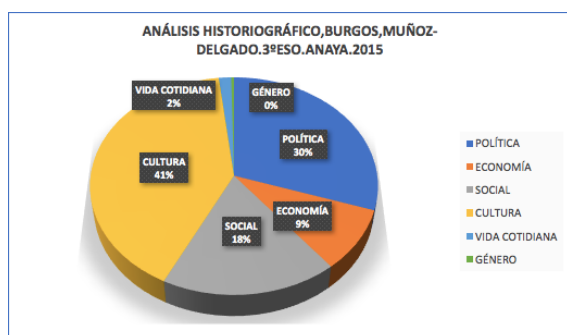
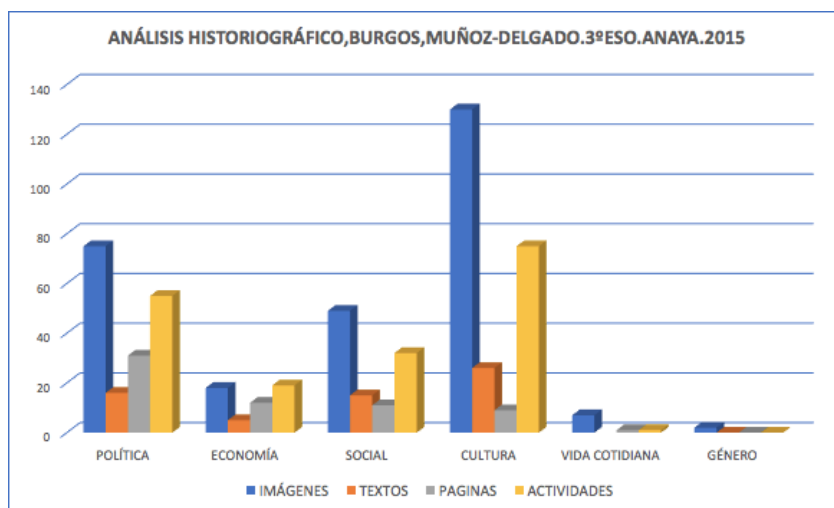


Figura 50. Análisis historiográfico: Anaya, 3º ESO, año 2015. Elaboración propia.

En este caso, los descubrimientos se presentan como un hecho producido por distintas causas:

Políticas: Tras finalizar la conquista de la península ibérica, los reinos cristianos deseaban proseguir su expansión por nuevos territorios (Burgos y Muñoz- Delgado, 2015b, p. 16).

Económicas: La caída de Constantinopla en poder de los turcos (1453) había cerrado al comercio europeo la vía tradicional de aprovisionamiento de especias [...] (Burgos y Muñoz- Delgado, 2015b, p. 16).

Científicas: En esta época se difundieron libros que sostenían que la Tierra era redonda y de dimensiones más reducidas que las reales [...] (Burgos y Muñoz- Delgado, 2015b, p. 16).

Técnicas: La navegación en el mar progresó gracias a la generalización de la brújula y la mejora del astrolabio [...] (Burgos y Muñoz- Delgado, 2015b, p. 16).

Religiosas: Los reinos peninsulares mantenían el deseo de luchar contra los infieles [...] (Burgos y Muñoz- Delgado, 2015b, p. 16)

Ideológicas: La mentalidad de la época promovió el afán de aventuras y de adquirir fama y riqueza. (Burgos y Muñoz- Delgado, 2015b, p. 16)

Este ejemplo descrito en sus puntos fundamentales nos muestra la intención que desde el libro de texto se implementa en la explicación histórica. La búsqueda de la Historia total defendida por la revista francesa de *Annales* tiene su fiel reflejo en este epígrafe en concreto.

Es interesante, por otro lado, como el texto presenta la conquista americana desde dos ópticas diferentes. El papel de la España conquistadora deja de ser la coordenada principal, para ser un agente más dentro de la realidad histórica. En este caso, lejos de presentar versión maniquea del asunto, pretende hacer visible un hecho histórico desde dos puntos de vista diferentes pero que a su vez están implicados en el conflicto:

Opiniones negativas. Comenzó siendo una crítica a los abusos cometidos en la conquista y la colonización, como la opresión y la explotación de los indios y a imposición por la fuerza del cristianismo. [...] Opiniones positivas. Esta corriente de opinión valora, en especial, la defensa de los derechos del indio; las aportaciones al Derecho internacional derivadas de la cuestión de los justos títulos; la inmensa labor realizada por las misiones de los jesuitas [...] (Burgos y Muñoz-Delgado, 2015b, p. 51).

A modo de conclusión, el texto incide en una explicación multicausal de la Historia en la que intervienen distintas disciplinas que complementan el diálogo del texto. Siendo la variable

cultural la más numerosa en contenido dentro del texto, las otras variables inyectan su valor para el desarrollo didáctico del texto.

El manual correspondiente a 1º de Bachillerato de Vicens Vives de 2015 elaborado por Leandro Álvarez Rey, Margarita García Sebastián, Cristina Gatell Arimont, José Carlos Gibaja Velázquez, Jordi Palafox Gamir y Risques Corbella se configura con el liderazgo de la variable política con un 50% del contenido. La variable economía representada con un 20% es la siguiente con más peso, seguida de la variable social con un 19%, la cultura con un 5%, la vida cotidiana con un 3% y la variable género con un 3%.

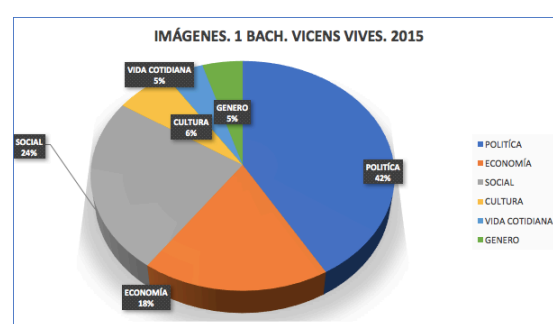
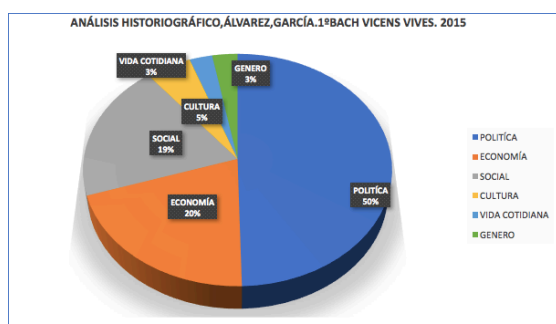
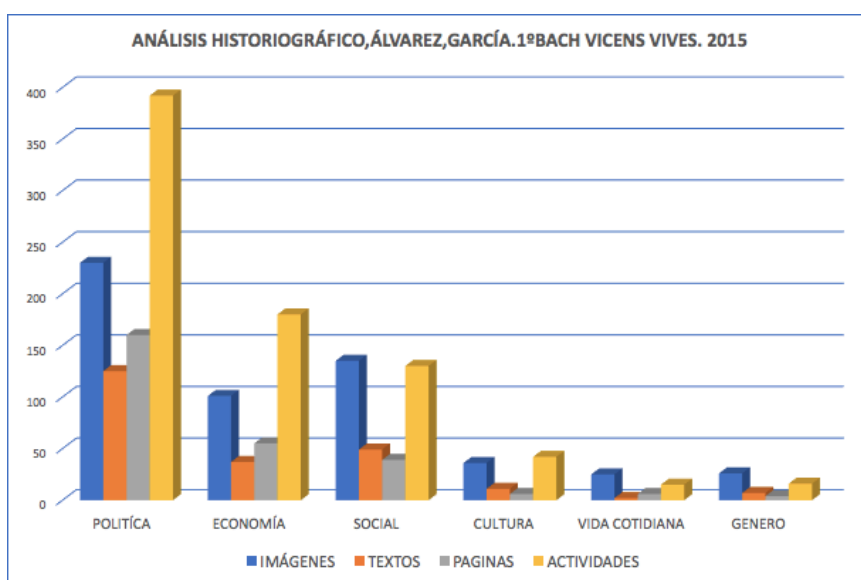


Figura 51. Análisis historiográfico: Vicens Vives, 1º Bachillerato, año 2015. Elaboración propia.

La primera página del libro viene ilustrada por una fiesta nobiliaria del siglo XVIII en la que conviven el estamento decadente de la nobleza con los resortes del poder monárquico de

la época. Todo ello adornado por una orquesta de numerosos músicos que ambientan el evento. Es curioso como la interpretación de esta imagen de claros tintes sociales depara en el cambio de rumbo que la sociedad y la política tendrán a partir de este momento. "En la Europa de los siglos XVII y, sobre todo, XVIII, las nuevas actividades económicas, el ascenso de la burguesía, y un movimiento ideológico, la Ilustración, socavaron los cimientos del Antiguo Régimen. Estas transformaciones llevaron a la formación del mundo contemporáneo" (Álvarez et al., 2015, p. 2).

A pesar de que la imagen tiene un carácter eminentemente social, el principal soporte del manual reside en la variable política. Los episodios narrados se realizan desde un prisma de objetividad buscando en la mayoría de las ocasiones la transversalidad y la multicausalidad de la problemática histórica. Véase el caso significativo de las unificaciones de Italia y de Alemania donde es muy significativo la explicación y el hilo argumental que guía el diálogo histórico. En este caso, la explicación de estos epígrafes se realiza mediante mapas territoriales, fuentes textuales primarias y unas líneas cuyo encabezamiento se refiere a "Resuelve el problema". Este sistema que se usa en otros epígrafes ayudados a demás por la proposición de actividades resulta del todo interesante, ya que deja entre ver la razón de ser del historiador como profesional de la ciencia. De esta manera, otorga al alumno la capacidad de generar hipótesis, contrastarlas, debatirlas y llegar a una conclusión sobre el hecho histórico.

Por otro lado, es interesante como la revolución francesa se presenta como una revolución liberal-burguesa, una idea potenciada por la historiografía en los últimos años que proponen un cambio tanto político como social, en el que la vieja clase dominante da paso a una clase que se hará con los resortes de poder. Propone de esta forma un marco social distinto que a su vez producirá en su seno una nueva sociedad al albor de la revolución industrial. Es así como el manual presenta "El nacimiento de una sociedad de clases" haciendo, inevitablemente, un

guiño a la historiografía marxista que como apunta Fontana (1992) perderá peso tras la caída de la URSS en los años noventa.

Paralelamente como ya se ha señalado, el manual tiene un carácter integrador y multidisciplinar con el objetivo de otorgar al problema histórico una explicación abierta y amplia. Basta nombrar el impacto sobre los pueblos colonizados, que es argumentado desde cuatro variantes distintas: la económica, la política, la social y la cultural.

La presencia occidental significó la imposición de una economía de mercado con condiciones comerciales favorables a la metrópoli [...]. La administración colonial puso fin a las estructuras y jerarquías tribales tradicionales e impuso una nueva élite dirigente, formada por europeos que gozaban de privilegios [...]. La imposición de las lenguas, sobre todo el inglés y el francés, del cristianismo y de las formas de vida europeas afectaron a las creencias y tradiciones de las poblaciones autóctonas (Álvarez et al., 2015, p. 99).

La presencia de género no es muy significativa, sin embargo, tiene un porcentaje interesante sobre todo en algún ítem como puede ser el de imágenes. En este sentido, aparece la mujer desde el punto de vista social ya sea, por ejemplo, como trabajadora o como acompañante de su marido. También desde el ámbito político desde su participación en la vida institucional a partir del siglo XX.

El manual anima a la investigación por parte del alumno a través de las actividades propuestas, y también por la estructura de las unidades didácticas que se plantean como una cuestión o problema que el alumno tiene que ayudar a resolver. Además de ellos existen mapas, gráficos y estadísticas propios de la cliometría, fuentes primarias, organigramas, pancartas y panfletos, etc.

Con el análisis historiográfico de los libros de texto se ha puesto de manifiesto diversas cuestiones que estaban planteadas en los objetivos y las hipótesis que se abordarán más

detenidamente en el capítulo de conclusiones. Como adelanto se puede señalar que las tendencias historiográficas no tienen el mismo peso en los libros, así como la existencia de diferencias de este equilibrio entre la Educación Secundaria y Bachillerato. Por otro lado, también se ha observado que no existe un cambio brusco entre las distintas etapas analizadas, sino más bien entre los cursos. Además, se ha comprobado la existencia de tendencias políticas nacidas a partir de la segunda mitad del siglo XX, con significancias dispares.

Capítulo 7. Las Actividades Didácticas y Metodología en los Libros de Texto

En el presente capítulo se lleva a cabo el análisis de los libros de texto desde una perspectiva distinta a la tratada en el capítulo anterior. Si anteriormente el foco iba dirigido a las tendencias historiográficas que dan forma al contenido de los libros, en este apartado las intenciones van dirigidas al análisis de la didáctica aplicada en las actividades que se plantean desde el libro. De esta manera, se pretende llegar al objetivo de vislumbrar los criterios pedagógicos que emergen de las propias actividades, bien sean manteniendo líneas de los textos anteriores a los 2000 o a través de cambios que se hayan realizado en este comienzo del siglo XXI.

Para ello y valorando siempre el espíritu cuantitativo y cualitativo que tiene el trabajo de investigación, el proceso metodológico que se ha ejecutado para el análisis de los textos posee dos partes diferenciadas. La primera de ellas, el aspecto cuantitativo, queda diseñada por la creación de unos gráficos que muestran los datos numéricos obtenidos según las distintas actividades que se han analizado a través de una serie de ítems. En este apartado se han dividido en dos las secciones de análisis. Por un lado, aquellas que hacen referencia al tipo de actividades, siendo los ítems: iniciales, refuerzo, ampliación, síntesis y cooperativo. Por otro lado, se ha analizado el planteamiento de las actividades, dentro de lo cual no solamente aparecen reflejadas las fuentes utilizadas sino otros aspectos evaluativos como los dedicados a la investigación o al vocabulario de los contenidos. En esta sección, los ítems quedan definidos por: investigación, imágenes, textos históricos, vocabulario y nuevas fuentes.

Con el análisis de las actividades, se pretende tanto hacerse eco de la metodología utilizada por los libros de texto como mostrar su coherencia con los nuevos tiempos también en cuanto a los medios tecnológicos se refiere. Ciertamente, los avances en la tecnología, como se ha apuntado en el capítulo 5.1 han sido determinantes para el mundo de la educación y se han convertido hoy día en protagonistas de nuestro paisaje escolar. Es por este motivo que las

actividades planteadas por el libro de texto han de ser observadas desde este prisma, que tiene su finalidad en función de una metodología más o menos avanzada conforme a los nuevos criterios pedagógicos. Criterios que por su parte impulsan el trabajo cooperativo de los alumnos, el uso de TICS tanto en el aula como en los hogares o el trabajo por proyectos en los que en muchas ocasiones el libro pierde protagonismo.

Además de ello, este capítulo tiene el objetivo de complementar al referido a las tendencias historiográficas y elaborar un diálogo metodológico conforme a la relación existente entre el planteamiento de las actividades, la forma en que se plantean, las fuentes que se utilizan y la misión o función que busca el texto en el planteamiento de estas. En este sentido, las actividades diseñadas en el texto guardan relación con las tendencias historiográficas tratadas. El uso de gráficos y estadísticas, ligados a la Cliometría; el uso de textos y documentación histórica, asociadas a la historia positivista; las imágenes, fotografías, pinturas, reflejadas en la Historia social o cultural; las actividades con el uso de nuevas fuentes como la oral; la entrada en juego de fuentes procedentes de Internet o las actividades planteadas a modo de investigación tienen una relación estrecha con las tendencias historiográficas que abordan los libros escolares.

En paralelo, se realizará un análisis cualitativo de los libros, primero de una forma individualizada y después trazando unas conclusiones comunes en la evolución que durante los primeros 15 años del siglo XXI han tenido. En esta línea, los libros se presentarán según la antigüedad de su publicación en aras a intentar reflejar si verdaderamente existe una evolución o de qué forma se produce la misma. Finalmente, se realizarán unas conclusiones para refrendar o no las hipótesis con las que se ha trabajado.

El análisis de la metodología a través de las actividades didácticas planteadas desde el propio libro es significativo para observar la línea educativa en la que nuestros alumnos trabajan.

Ciertamente este aspecto tiene mucho que ver con la creación de identidades que se tratará de manera más profunda en el capítulo siguiente. Si bien el compendio de todos estos eslabones nos muestra hacia dónde se dirige la educación en nuestros tiempos, también permite realizar una reflexión sobre si es éste el sendero que queremos recorrer o si, por el contrario, necesitamos llevar a cabo ciertas modificaciones que acerquen al alumno del siglo XXI la Historia. De modo que le resulte atractiva y sea capaz de competir con otros contenidos de carácter más efímero que copan la vida diaria de nuestros adolescentes.

7.1. Analítica de los textos. Metodología (2000-2005)

Al igual que con el análisis historiográfico, el estudio metodológico de los textos se realizará a través de tres etapas. A continuación, se señalaremos las características de los textos trabajados en la primera de ellas, 2000-2005.

El texto de Manuel Burgos, José Calvo, Manuel Jaramillo y Santiago Martín editado por Anaya en el año 2000 para el primer ciclo de la ESO muestra los siguientes datos analíticos. Contabilizando el tipo de actividades, se observan 66 actividades iniciales, 162 de refuerzo, 109 de ampliación, 132 de síntesis y tres cooperativas. Si se atiende al planteamiento de estas y las fuentes históricas utilizadas, las actividades de investigación suman 30, las relacionadas con imágenes 101, con textos 44, de vocabulario 41 y con nuevas fuentes 3.

El texto dispone de actividades a lo largo de toda la unidad didáctica. En ella se pueden distinguir tres grandes bloques de actividades. Aquellas que se encuentran en la portada de la unidad, es decir, las actividades iniciales; las que se encuentran inmersas dentro de la unidad, en los epígrafes; y las actividades planteadas al final de la unidad didáctica. Las primeras de ellas van destinadas a organizar el contenido de la unidad didáctica con unas bases previas ligadas a dos aspectos. Uno, a través del aprendizaje por observación de las distintas imágenes,

que dan lugar a distintas actividades dinámicas y con un tono de debate. Y el otro aspecto relacionado con el tratamiento del espacio y el tiempo.

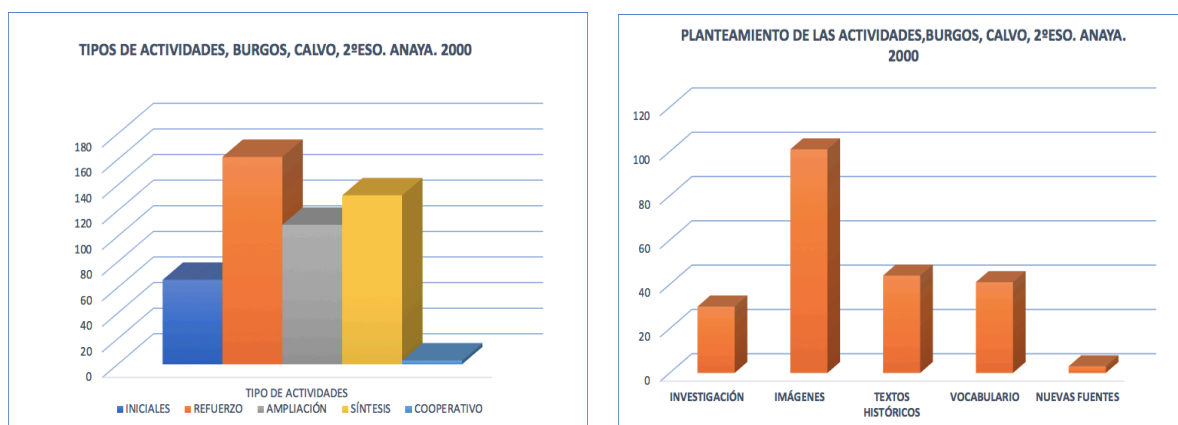


Figura 52. Estrategias didácticas: Anaya, 2º ESO, año 2000. Elaboración propia.

En este caso el trabajo del espacio y el tiempo a través de cuadros o ejes cronológicos resulta muy significativo para la comprensión del hecho histórico por parte del alumnado. Las edades de los alumnos que usan este texto aún no son capaces en muchos casos de verificar las temporalidades para una comprensión completa. Por este motivo es muy interesante que el libro trabaje estas cuestiones, cosa que hace por cierto también en otras actividades propuestas al final de los temas.

Las actividades propuestas en el interior de la unidad didáctica tienen fundamentalmente un carácter de refuerzo del contenido textual. Dicho refuerzo no significa de ninguna manera que el aprendizaje que se implemente sea de carácter memorístico. Más bien al contrario, las actividades propuestas buscan un aprendizaje activo y significativo en el que el alumno sea capaz de atender a distintas alternativas y tenga la responsabilidad de crear una hipótesis coherente con la información que tiene delante. Es así como además de las actividades de refuerzo, existen actividades de síntesis con la creación de mapas conceptuales, ejes cronológicos, esquemas o breves resúmenes que fomentan el aprendizaje cognitivo del alumno.

La construcción de un conocimiento a partir del trabajo con información que vaya cimentando ideas capaces de tejer discursos más o menos complejos del fenómeno histórico.

A esto hay que añadirle el trabajo con fuentes históricas, dentro de un proceso en el cual el alumno puede tanto reforzar, como ampliar sus conocimientos. Depende del sentido que cobre la actividad propuesta. Sea como fuere, es reseñable que en cursos de primer ciclo de la ESO empiecen a aparecer fuentes primarias para su análisis, tales como textos históricos o imágenes. Ciertamente, los textos ocupan un lugar secundario respecto de las imágenes, que logran más del doble de visibilidad. Este patrón se contempla así mismo en el análisis realizado en el capítulo de historiografía y se le debe, precisamente, a la capacidad de acercar a las distintas edades de maduración, los contenidos pertinentes para una mejor comprensión.

Las actividades planteadas en las últimas páginas del tema son un compendio de actividades de refuerzo, de ampliación, de vocabulario y de trabajo con fuentes primarias. Además, en todas las unidades se guarda un espacio para el trabajo del tiempo y el espacio que sirve casi siempre como actividad de refuerzo.

Existen también un número nada desdeñable de actividades de refuerzo en las que se potencia al alumno como eje principal de la función enseñanza-aprendizaje. Se impulsa el trabajo independiente y activo, el aprendizaje por descubrimiento al tener que buscar, consultar, y organizar la información para llegar a conclusiones coherentes. Estas conclusiones alcanzadas mediante estrategias didácticas activas permiten al alumno construir un conocimiento mediante su trabajo personal, cultivando así valores de esfuerzo y sacrificio.

Finalmente, resulta destacado algunas de las actividades planteadas en torno a la actualidad a través de debates. Son dinámicas activas y participativas que trabajan la educación en valores y la competencia social de la asignatura. Estas estrategias se trabajan a partir de textos primarios procedentes del formato periodístico.

Por tanto, el texto de Anaya persigue unas estrategias dinámicas y activas a través de actividades de refuerzo mayoritariamente, pero sin alejar otro tipo de actividades como son las de síntesis, las iniciales y las de ampliación. Quizás sean las actividades cooperativas las menos pronunciadas lo que inexorablemente supone un déficit en las estrategias de aprendizaje cooperativo. El aprendizaje por descubrimiento se fomenta gracias al desarrollo de actividades de investigación que potencian la labor independiente del alumno acercando a este la labor que el historiador ha de realizar en su vida profesional.

El texto elaborado por Ramón Villares, José Ángel Cortázar, Isabel Burdiel, Manuel Redero, Mari Cruz Romeo publicado por Santillana en el año 2000 para el curso de 2º de Bachillerato contempla los siguientes datos analíticos. Atendiendo al tipo de actividades, las actividades iniciales suman 79, las de refuerzo 192, las de ampliación 99, las de síntesis 69 y las cooperativas 0. Según las fuentes históricas utilizadas las actividades relacionadas con la investigación son 5, las de imágenes 46, con textos históricos 65, con vocabulario 10 y con nuevas fuentes 1.

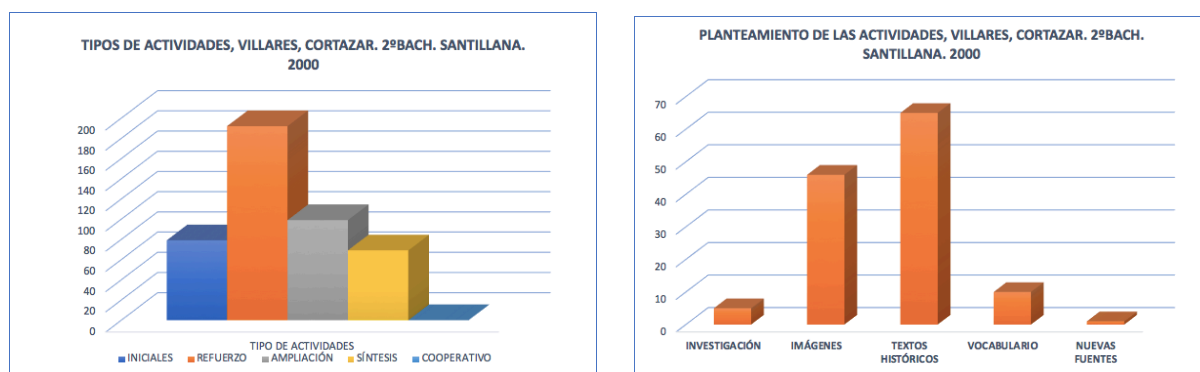


Figura 53. Estrategias didácticas: Santillana, 2º Bachillerato, año 2000. Elaboración propia.

La disposición del libro de Santillana recuerda a libros diseñados en momentos anteriores. El peso del contenido textual es mucho mayor que el de las imágenes. Así mismo, las actividades propuestas son bastante menos numerosas que en otros textos. En ocasiones se puede apreciar que no existen actividades en algún epígrafe dentro de las unidades didácticas.

Igualmente, el número de fuentes históricas desciende con respecto al resto de manuales analizados. En cada una de las unidades didácticas, existe una página donde se guarda un espacio para la cronología, personajes, conceptos y mapa de conceptos. Estas últimas características nos llevan indirectamente al planteamiento de la Historia positivista del siglo XIX. Una Historia positivista que ha sido protagonista a lo largo de la enseñanza de la Historia a través de los libros de texto.

Sin embargo, es preciso decir que existen visos del tratamiento de estrategias activas y significativas, ligadas fundamentalmente al trabajo con fuentes históricas. En esta línea aparecen textos de tipo político, social, periodísticos, literarios, opiniones, testimonios, crónicas, memorias o diarios. Además de textos, las imágenes nos muestran fotografías, cartelera, pinturas, publicaciones o arquitectura.

La presencia de este abanico de fuentes predispone al alumno para asimilar las diferentes perspectivas con las que se puede construir el diálogo histórico. Además, es una manera de introducir en el aula el trabajo profesional del historiador como analista de documentos para reconstruir el pasado en base a una hipótesis que tiene que quedar definida y refrendada por esta documentación.

Las cuestiones iniciales representan también un reflejo de textos más actuales, sin embargo, estas actividades resultan complicadas sin tener un conocimiento previo. Esto puede suponer que el fin de estas cuestiones que debiera ser para introducir el texto pierdan ese objetivo y se desdibuje esa estrategia didáctica de evaluación inicial. Aun así, es destacable la existencia de estas, como también lo es el espacio que el texto reserva para "Lugar de la memoria". En este espacio, el libro presenta distintos lugares que por diversas circunstancias han permanecido bien en la memoria o bien olvidadas. Es una forma de potenciar la memoria como objeto de estudio, una línea historiográfica que se ha trabajado en los últimos años y que resulta

determinante para la sociedad. El conocimiento del pasado debe ser el comienzo del futuro para los futuros ciudadanos.

Por otro lado, en el texto no se percibe ningún rastro de actividades colaborativas o cooperativas en la que el trabajo en equipo queda totalmente descartado. De la misma forma que no existen actividades que incidan en las posibilidades de debate, existen algunas que pueden dar pie a ello y que van a depender de la dinámica que el profesor mantenga en el aula.

El uso de diversas fuentes históricas no viene unido a la apertura de la enseñanza en ámbitos distintos al del aula ni al del libro. Las actividades de investigación escasean y con ello el aprendizaje por descubrimiento queda a la intemperie, al compás que la relación con las nuevas tecnologías es prácticamente nula.

En definitiva, se trata de un texto que marca las bases del positivismo y que aún guarda una esencia de metodología memorística. Sin embargo, vaticina nuevas formas didácticas ligadas a la introducción de fuentes históricas diversas y el trabajo con ellas. Existen carencias significativas que manifiestan una posición meridiana entre el aprendizaje más tradicional y las nuevas formas didácticas.

El texto elaborado por Antonio Fernández, Montserrat Llorens, Rosa Ortega y Joan Roig editado por Vicens Vives en el año 2000 para 2º de Bachillerato presenta los siguientes datos en las actividades analizadas. Según el tipo de actividades, las actividades iniciales son 58, las de refuerzo 603, las de ampliación 62, las de síntesis 41 y las cooperativas 0. Fijándonos en las fuentes históricas utilizadas y su planteamiento, las actividades relacionadas con la investigación ascienden a 10, las de imágenes 232, las de textos históricos 454, con vocabulario 28 y con nuevas fuentes 6.

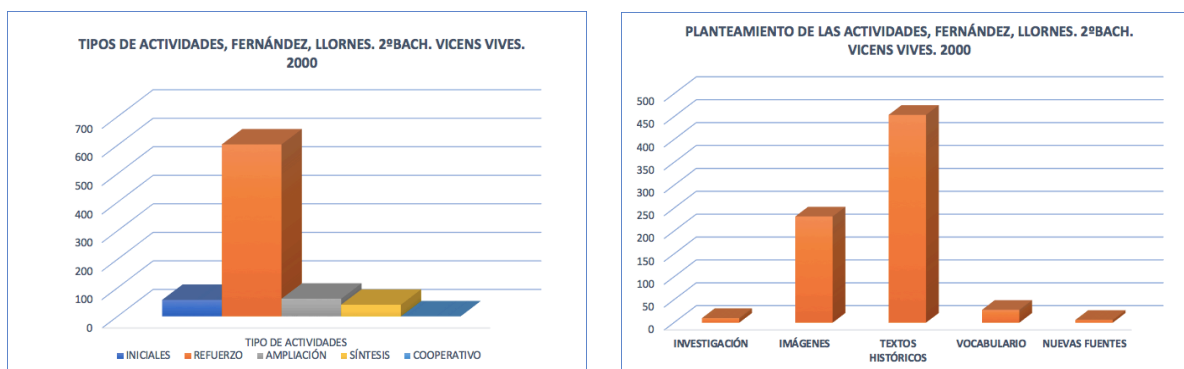


Figura 54. Estrategias didácticas: Vicens Vives, 2º Bachillerato, año 2000. Elaboración propia.

El texto de Vicens Vives sigue las líneas generales marcadas por los manuales analizados en esta etapa. No solamente las sigue, sino que además sobredimensiona aquellos ítems que se encuentran en la cima contable. Es así como las actividades de refuerzo superan las 600 unidades y los textos históricos obtienen un número superior a los 400. Estos son las bases estructurales del texto y con ellas debemos de entender la estrategia didáctica y metodológica que plantea el libro.

Las actividades de refuerzo aplicadas en el texto están íntimamente ligadas al trabajo con fuentes históricas. Todas las actividades formuladas en los epígrafes pertenecientes a las unidades didácticas son actividades que versan sobre alguna fuente histórica, tanto iconográfica como escrita. Esta estrategia didáctica habilita al alumno para el análisis de estas tal y como lo haría un historiador profesional. Las cuestiones planteadas, que suelen ser entre 3 y 5, guían al alumno para la construcción del fenómeno histórico que se está estudiando. Esta estrategia permite unir, por un lado, el aprendizaje activo, dinámico y significativo del contenido que se estudia en el texto; y por otro lado realizar el efecto científico que la disciplina histórica lleva a cabo para el diálogo histórico. Las fuentes textuales e iconográficas tienen un amplio espectro de temáticas y de características. Existen mapas, gráficos, textos políticos, carteles propagandísticos, cuadros analíticos, planos, construcciones arquitectónicas, pinturas,

esculturas, fuentes literarias, opiniones, etc. Todo este elenco de fuentes no hace más que consolidar lo que a rasgos generales viene sucediendo en los libros de texto del siglo XX. La entrada de las nuevas tendencias historiográficas en mayor o menor medida ligadas a metodologías más activas y significativas.

Existe un espacio al final de las unidades didácticas con un fin de ampliación en el que numerosos textos dedican aspectos que a lo largo de la enseñanza de la Historia han quedado más apartados. Es decir, seguimos observando que la política es la temática principal sobre todo en textos historiográficos, pero es un avance significativo que otros contenidos empiecen a tener protagonismo o cuanto menos mayor visibilidad. Es así como se definen algunos espacios titulados "El trabajo no deshonra", "Necesidad de educación", "Las mujeres, una mayoría marginada", "Los grupos sociales ante la invasión napoleónica" y un largo etcétera que no hacen sino apuntalar las cuestiones señaladas líneas atrás.

Las actividades iniciales se enmarcan en las primeras páginas de las unidades didácticas. Suelen ser entre 4 y 5 actividades que se apoyan en las imágenes, los textos o el eje cronológico que aparece representado en algunas ocasiones. Véase aquí algunos de los ejemplos: "Apoyándote en el artículo de Jaime Balmes, ¿cuál crees que fue el rasgo más visible del régimen liberal en España? ¿En qué se diferenciaba del de los otros países"; "Busca en el eje cronológico los años en que se produjo un cambio de régimen" o "¿Por qué ha sido denominado el reinado de Isabel II régimen de los generales? ¿Qué es un espadón?" (Fernández, Llorens, Ortega y Roig, 2000, p. 63).

En este texto el trabajo cooperativo no aparece representado ya que no existen actividades que propicien dichas estrategias. Tampoco son muchas las actividades que fomentan la investigación, aunque el aprendizaje por descubrimiento sí aparece reflejado en el trabajo con

fuentes históricas. Las nuevas tecnologías tampoco tienen acto de presencia en el texto como tampoco lo tiene la cinematografía ni Internet.

En definitiva, a pesar de tener alguna carencia metodológica, el libro plantea unas estrategias ligadas al aprendizaje activo y significativo del alumno.

El texto de José Ángel García de Cortázar, Isabel Burdiel, Mari Cruz Romeo, Ramón Villares y Manuel Redero para 2º de Bachillerato en el año 2003 y editado por Santillana contempla los siguientes datos sobre las actividades planteadas. Según el tipo de actividad, las actividades iniciales no tienen presencia, las actividades de refuerzo suman 524, las de ampliación 115, de síntesis 128 y las cooperativas 0. Según el planteamiento de ellas, las de investigación no suman ninguna. Las actividades con imágenes ascienden a 124, con textos 309, sobre vocabulario 48, mientras que no hay registro con nuevas fuentes.

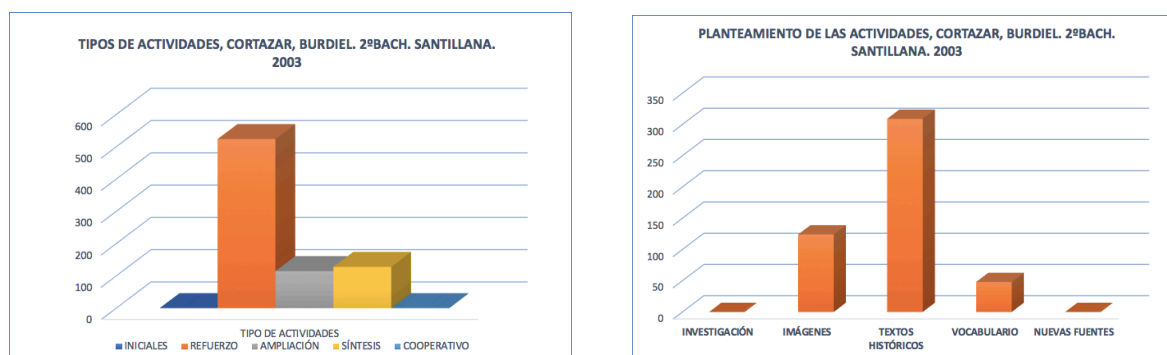


Figura 55. Estrategias didácticas: Santillana, 2º Bachillerato, año 2003. Elaboración propia.

La disposición de las actividades tiene dos bloques claramente distinguidos. El primero de ellos, se encuentra en el interior de la unidad didáctica, acompañando al contenido de los distintos epígrafes. Estas actividades tienen un marcado carácter de refuerzo, si bien un alto porcentaje de ellas trabaja con documentos primarios, tales como gráficos, mapas, iconografía o textos. Este aspecto imprime una metodología de tipo activa y significativa en la que el alumno tiene que ser capaz de reflexionar y elaborar una hipótesis final de la cuestión

formulada. "Analiza el documento 4. ¿Qué profecías hizo Rodrigo Ponce de León sobre Fernando el Católico? ¿Cuáles de ellas consideras que se cumplieron durante su reinado?" (García de Cortázar, Burdiel, Romero, Villares y Redero, 2003, p. 105). En esta actividad se ve reflejado el trabajo con un documento escrito, sin embargo, también existen numerosas actividades que formulan cuestiones con imágenes. "Analiza el mapa. Describe cuáles eran las principales líneas del comercio interior. ¿Hacia dónde se dirigían el comercio exterior castellano y aragonés, respectivamente?" (García de Cortázar et al., 2003, p. 107).

Además de las actividades con fuentes, en este bloque también se suceden actividades de refuerzo que tienen su objetivo en el propio texto como se puede observar en el siguiente ejemplo: "Explica las diferencias entre la versión autoritaria y la versión pactista del gobierno del rey" (García de Cortázar et al., 2003, p. 89). Otro ejemplo sobre este tipo de actividades se plasma a continuación: "¿Para qué nacieron los consulados? ¿Por qué crees que los primeros consulados de la Corona de Castilla surgieron en Burgos y Bilbao?" (García de Cortázar et al., 2003, p. 107).

El segundo bloque se localiza en las últimas páginas de las unidades didácticas y a su vez quedan subdivididas en dos variables. La primera de ellas tiene un planteamiento de ampliación y de refuerzo en las que las actividades de síntesis son las más significativas. Veamos un ejemplo al respecto.

Lee el esquema de las bases económicas y sociales del reinado de los Reyes Católicos y transfórmalo en un texto de dos páginas que sintetice la información que debes retener. A continuación, haz un esquema de las bases políticas siguiendo el modelo dado (García de Cortázar et al., 2003, p. 120).

Este tipo de actividades fomenta un aprendizaje de tipo cognitivo, significativo y activo.

En la segunda subdivisión aparece el uso de fuentes primarias textuales para su análisis y debate. El debate que se plantea a través de la opinión del alumno viene precedido por el análisis textual. Este pasaje del manual tiene mucho que ver con la capacidad que se debe trabajar en el alumnado para que este conozca la Historia desde dentro. Es decir, que sea capaz no solamente de reconstruir un hecho sino de otorgarle el sentido histórico necesario para la comprensión.

El texto por otra parte no contempla el aprendizaje cooperativo ni tampoco actividades iniciales, lo cual acorta las posibilidades metodológicas.

El texto de Abel Albet, Pilar Benejam, Margarita García Sebastián, Cristina Gatell y Joan Roig para Vicens Vives 2002 muestra las siguientes actividades según su tipo: Iniciales 25, refuerzo 219, ampliación 23, síntesis 44, cooperativo 0. Las referidas al planteamiento y a las fuentes históricas, el balance es el siguiente: investigación 5, imágenes 119, textos históricos 16, vocabulario 12, nuevas fuentes 0.

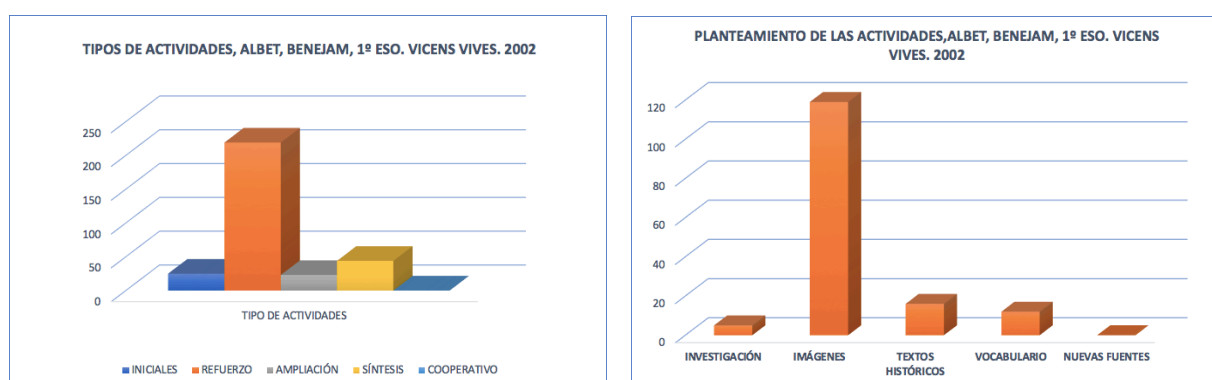


Figura 56. Estrategias didácticas: Vicens Vives, 1º ESO, año 2002. Elaboración propia.

El texto perteneciente al primer ciclo de la ESO contiene un gran número de imágenes que se proyectan tanto en el texto como formulando distintas actividades. Es el caso de las actividades iniciales. Nos encontramos de media con tres o cuatro actividades iniciales por

unidad didáctica, todas ellas relacionadas con imágenes. En este caso están relacionadas con la observación y reflexión de cronologías, mapas, pinturas, esculturas o fotografías. Es una puesta en marcha desde un prisma práctico del contenido del texto, mezclando el espectro reflexivo, la síntesis y las nuevas formas de hacer historia como puede ser la Historia cultural.

Las actividades se plantean tanto dentro de los propios epígrafes de la unidad didáctica como al final de la misma. Los que aparecen insertos en los epígrafes tienen dos visiones fundamentalmente. La primera de ellas aquellas que trabajan con las imágenes que son un alto porcentaje. Al tratarse de un libro de primer ciclo de la ESO el número de textos históricos disminuye como se ha apuntado en el capítulo de historiografía. Las actividades con imágenes en su mayor parte se dedican a actividades del tipo de refuerzo y síntesis, lo que enfatiza de alguna forma el modelo tradicional de estudio. Bien es cierto que las páginas son muy atractivas visualmente y contienen numerosas imágenes, criterio que endulza ese carácter tradicional.

Las actividades situadas al final del texto entrelazan el carácter de refuerzo con el de ampliación. Estas actividades no son muy numerosas y entre ellas nos encontramos con actividades de síntesis como por ejemplo el uso y creación de una cronología, el análisis de tablas, la creación de mapas conceptuales, identificación de imágenes o la clasificación de elementos instrumentales. En este apartado el trabajo con textos es inexistente, como también lo son las propuestas de trabajo cooperativo.

Las nuevas fuentes no son tratadas en ninguna de las actividades, manteniendo así aquellas con características tradicionales. No aparece la Historia oral, la Historia de la mujer o fuentes cibernéticas. Por otro lado, no son muchas las actividades de investigación, pero existe alguna referencia como por ejemplo la siguiente: "Busca en un mapa actual el traçat de les carreteres, autovies i autopiestes espanyoles. Assenyala-hi aquelles el traçat de les quals coincideix amb el

d'alguna de les açades romanes que hi ha al mapa de la part superior o que s'hi aproximii" (Albet et al., 2002, p. 235).

El texto catalán dirigido por Lourdes Etxeberria para Santillana 2002, muestra según el tipo de actividades, iniciales 43, de refuerzo 190, de ampliación 79, síntesis 59 y cooperativas 0. Según el planteamiento y el tipo de actividades, las de investigación son 24, de imágenes 87, con textos 56, de vocabulario 11 y con nuevas fuentes 1.

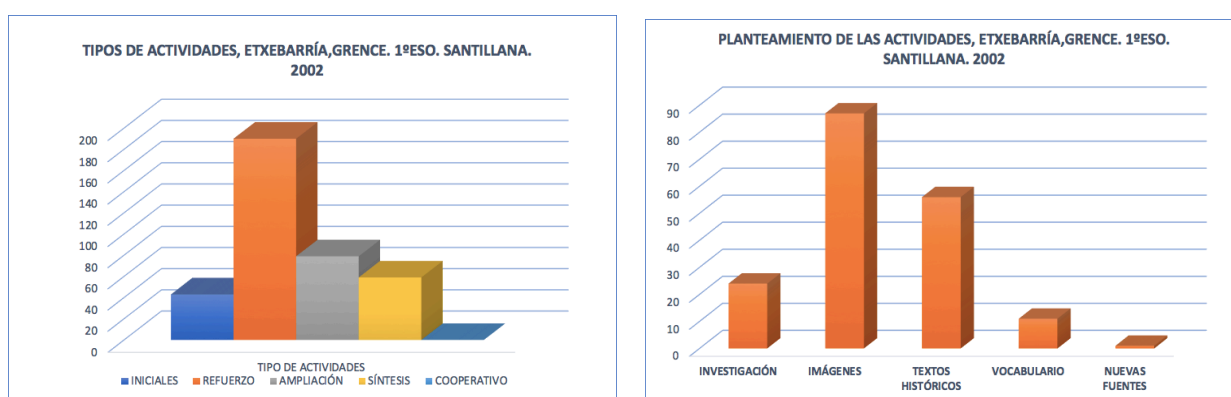


Figura 57. Estrategias didácticas: Santillana, 1º ESO, año 2002. Elaboración propia.

Las actividades iniciales se consolidan en todas las unidades didácticas. Son fruto de un aprendizaje por observación y por descubrimiento además de profundizar en el concepto de *brainstorming* tan latente en las nuevas metodologías didácticas.

Llegeix el text d'aquesta mateixa pàgina sobre el teatre i respon les preguntes.

- Has anat alguna vegada al teatre o has vist alguna representació teatral? En què consistia?
- Quines diferències creus que hi ha entre el teatre de l'antiga Grècia i l'actual, tant pel que fa als edificis com a les representacions? (Etxeberria et al., 2002, p. 173).

Las actividades de refuerzo se diversifican entre aquellas que tratan cuestiones propias del contenido, y aquellas que se desarrollan al hilo del análisis de documentos. Veamos algún

ejemplo: "Per què Atenes va assolir el lideratge militar de les polis gregues durant el segle V a.C? (Etxebarria et al., 2002, p. 178). En este caso se observa como la actividad plantea el trabajo con el contenido del propio texto. En la siguiente actividad, apreciaremos como el texto trabaja tanto con textos como con imágenes. " Llegeix el document 1. Creus que és certa l'afirmació que a Atenes tothom era igual? Raona la resposta" u "Observa el document 5. Quines institucions participaven en el sistema polític atenec? Quina funció tenia cada una? (Etxebarria et al., 2002, p. 179).

Las metodologías por descubrimiento no solamente aparecen en las actividades iniciales, sino que también se encuentran en otro tipo de actividades en las que el alumno ha de investigar ciertas circunstancias. Este tipo de metodología va de la mano de aprendizajes significativos. "Busca informació en una enciclopèdia sobre les termes de Caracal-la i fes-ne una fitxa amb aquestes dades" (Etxebarria et al., 2002, p. 215).

Por otro lado, el texto no presenta actividades de carácter cooperativo y las nuevas fuentes históricas tampoco aparecen reflejadas como puntos significativos en las actividades.

El texto de María Antonia García Fuertes, Sara Navas y Belén Pallol publicado por SM en el año 2003 para el curso de 4º de ESO aguarda las siguientes estadísticas. Según el tipo de actividades, las iniciales suman 50, las de refuerzo 207, las de ampliación 79 las de síntesis 54 y las cooperativas no obtienen resultados. Si nos fijamos en las fuentes históricas, así como el planteamiento de las actividades, las dedicadas a investigaciones son 3, las que trabajan con imágenes suman 172, las de textos históricos 79, las de vocabulario 12 y las relacionadas con nuevas fuentes 2.

Las actividades quedan distribuidas a lo largo de toda la unidad didáctica de forma sistemática en todas ellas. Al principio de la unidad con las actividades iniciales, durante la

parte del contenido textual relacionadas con actividades de refuerzo y al final de la unidad confeccionando bloques de refuerzo y ampliación.

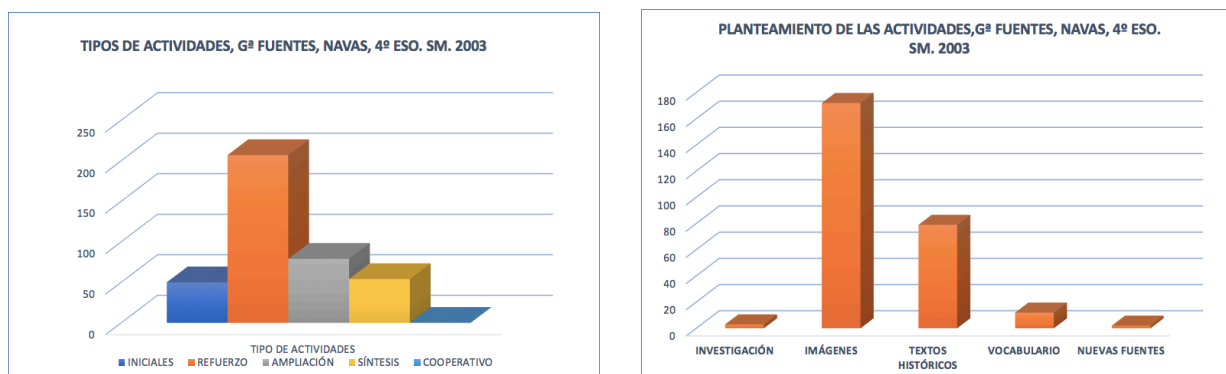


Figura 58. Estrategias didácticas: SM, 4º ESO, año 2003. Elaboración propia.

El primero de los tipos de actividades nos muestra simplemente una línea que muchos de los textos marcan. El planteamiento de preguntas, no tanto actividades, aunque se les denomine de esta manera, tienen un carácter de recordatorio. Una idea de evaluación inicial que la mayor parte de las veces no se relacionan con ninguna fuente disponible en esa página. Ciertamente, el lanzamiento de estas cuestiones puede generar debate en la clase, y se pueden realizar distintas dinámicas de participación intentando atender a aquellos alumnos que por sus características personales tiendan a participar menos en las clases. Esta estrategia dinámica y significativa, también puede ser apoyada por técnicas como el brainstorming para contribuir desde un ámbito común al conocimiento general de la cuestión a tratar.

Las actividades de refuerzo, que son las más numerosas vienen enmarcadas en gran parte dentro del área más densa de la unidad didáctica. Estas actividades en el libro se plantean desde un punto de vista de aprendizaje significativo ya que buena parte de ellas aparecen ligadas a fuentes históricas. Qué duda cabe que estas actividades de refuerzo y su numerosa cantidad puedan sugerirnos un modelo más tradicional. Este carácter queda mitigado con la relación que trabaja con fuentes históricas y no limitándose exclusivamente al contenido del texto. El uso

de fuentes históricas textuales es menor que el de las fuentes iconográficas. La tendencia en los análisis tanto en este capítulo como en el de historiografía muestran que efectivamente esto es así. El nivel de abstracción que supone un texto como fuente primaria es más complejo que la visualización de imágenes es por ello por lo que en este texto correspondiente a 4º de ESO se sigue esta línea habitual.

Las actividades de vocabulario con fines de asentamiento de conceptos son pocas al igual que las referidas a síntesis. Pasa algo similar a las actividades de investigación. Esta última ausencia resulta determinante para implementar un carácter científico a la materia. La investigación propia de la profesión de historiador no tiene apenas espacio en el texto y con ello el aprendizaje por descubrimiento desaparece. Los aportes analíticos que la investigación supone para el proceso de la elaboración de hipótesis no se encuentran en el texto. Tampoco se encuentran actividades relacionadas con nuevas fuentes, tan solo un par de referencias realizadas a Internet. En este caso Internet es una fuente de información que nos puede facilitar información más o menos veraz que el alumno tiene que identificar, analizar y elaborar sus propias conclusiones al respecto. A su favor hay que destacar que al final de la unidad didáctica propone una metodología analítica de fuentes primarias como mapas, fotografías, textos, proyectos políticos, gráficos. Esto supone otorgar mayor número de herramientas y esquemas de estudio para una mejor comprensión del fenómeno histórico. Esta estrategia va íntimamente ligada a un concepto significativo y activo, si bien como en todo el libro el aprendizaje colaborativo o cooperativo no aparece señalado.

Por tanto, encontramos que las actividades del texto proponen un aprendizaje significativo y activo ligado a las fuentes históricas y su análisis además de la intervención a través de las actividades iniciales en dinámicas participativas. En detrimento el aprendizaje por descubrimiento no aparece reflejado, como tampoco se encuentra el aprendizaje cooperativo ya que no existe ningún tipo de actividad diseñada en esta línea.

El manual realizado por José Ángel García de Cortázar, Isabel Burdiel, Mari Cruz. Romeo, Ramón Villares y Manuel Redero editado por Santillana en el año 2003 para 2º Bachillerato muestra el siguiente análisis de las actividades. Según su tipo, las actividades iniciales no obtienen resultado, las de refuerzo 524, las de ampliación 115, las de síntesis 128 y las cooperativas 0. Mientras que, según las fuentes históricas y el planteamiento, las actividades de investigación alcanzan 0, las de imágenes 124, las de textos históricos 309, vocabulario 48 y nuevas fuentes 0.

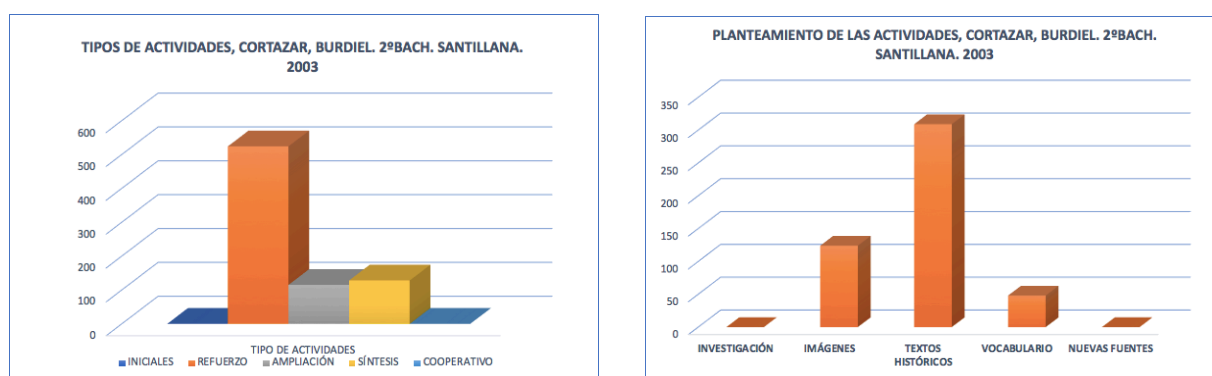


Figura 59. Estrategias didácticas: Santillana, 2º Bachillerato, año 2003. Elaboración propia.

El planteamiento de las actividades en el texto de Santillana está forjado en un eje predominante, las actividades con imágenes y fuentes históricas. En esta línea, un alto porcentaje de las actividades están relacionadas con el trabajo de fuentes históricas e imágenes. En la mayoría de las ocasiones, las actividades proponen la resolución de la cuestión desde distintos puntos de vista. Atiende así a un concepto multicausal en el que la visión totalizadora de la historia procedente de Annales cobra protagonismo. "Analiza el documento 1. ¿Dónde comenzó la peste de 1647? ¿Por qué lugares se extendió? ¿Qué regiones de la península se vieron afectadas?" (García de Cortázar et al., 2003, p. 153). En este caso se aprecia la relación entre la actividad y un mapa lo que supone la entrada en juego de una disciplina científica paralela como es la geografía para conseguir un conocimiento más amplio. Además de impulsar el aprendizaje significativo, en este caso el aprendizaje por observación tiene un peso

fundamental. En la siguiente actividad podemos señalar otro de los aspectos significativos de las actividades. El tratamiento de las fuentes para los historiadores se hace visible en el manual para que los alumnos tengan conciencia del trabajo y la labor del historiador.

Lee el documento 3 y responde:

¿En qué datos se han basado algunos historiadores para estudiar la crisis castellana? ¿Qué otras fuentes podrían utilizarse?

¿Por qué el descenso de los diezmos puede considerarse un buen indicador de la decadencia demográfica?

¿Coinciden las opiniones de García Sanz, Casalilla y Anes acerca de la crisis? (García de Cortazar et al., 2003, p. 153).

Esta actividad que trabaja con un texto establece una relación entre la Historia y sus creadores. Aporta además la idea de que la Historia puede ser interpretable en base al análisis de unas fuentes y mediante la defensa de una hipótesis. Además, muestra la distinta interpretación que en este caso tres historiadores pueden tener sobre la misma cuestión. Este tipo de actividades requieren en el alumno cierta madurez para la comprensión y capacidad crítica para dilucidar las opiniones según su validez científica.

Por otro lado, el texto no emite ninguna actividad grupal por lo que el trabajo cooperativo queda a un lado y con ello el aprendizaje cooperativo o colaborativo. Las nuevas fuentes no son tratadas en las actividades, aunque sí en el contenido del manual en el que se pueden observar recomendaciones cinematográficas, musicales o literarias. Incluso distintos enlaces a Internet para ampliar conocimientos. Pero en ningún caso tienen el modelo de actividad. Otro de los aspectos poco tratados son las actividades de investigación, las cuales no tienen presencia con todo lo que supone.

Las actividades de síntesis son un elemento sustantivo y se enmarcan en las últimas páginas de las unidades didácticas. En ellas se observan el trabajo con mapas conceptuales, cuadros o líneas temporales. Este tipo de actividades trabajan el aprendizaje cognitivo, significativo y activo.

El manual propone ideas innovadoras ligadas al trabajo con fuentes e imágenes, así como la presencia de la labor del historiador. Sin embargo, las estrategias metodológicas innovadoras se quedan a la mitad con la ausencia de actividades que en los textos del siglo XXI tienen un peso considerable. Los tipos de aprendizaje que aparecen reflejados tienen el objetivo de que el alumno aprenda a aprender, mantener una dinámica activa. El aprendizaje significativo, por observación, por descubrimiento y cognitivo son los más destacables.

El libro elaborado por Antonio Fernández, Montserrat Llorens, Rosa Ortega y Joan Roig editado por Vicens Vives en 2003 para el curso de 2º de Bachillerato presenta los siguientes datos. Si nos fijamos en el tipo de actividades, las actividades iniciales ascienden a 90, las de refuerzo 206, las dedicadas a ampliación 39, las de síntesis 21 y las cooperativas 1. Según las fuentes históricas trabajadas y el planteamiento las actividades de investigación son 8, las de imágenes 125, las de textos históricos 153, las de vocabulario 19 y las de nuevas fuentes 1.

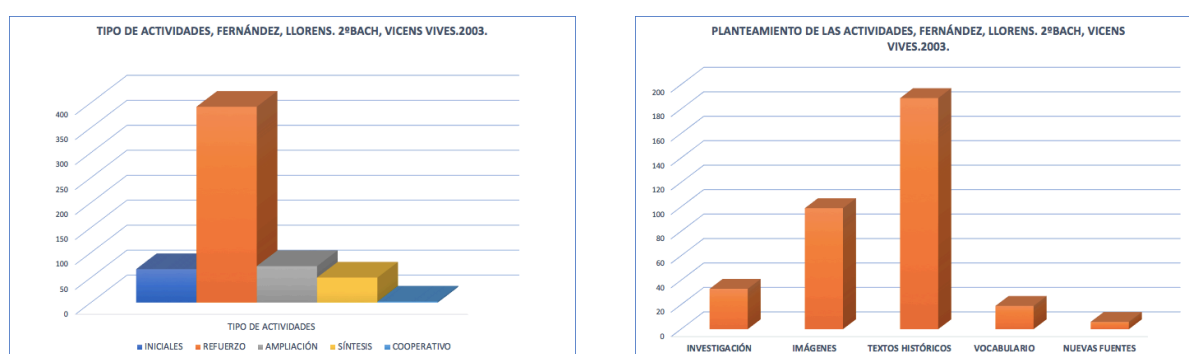


Figura 60. Estrategias didácticas: Vicens Vives, 2º Bachillerato, año 2003. Elaboración propia.

Las actividades propuestas por el libro de texto tienen un marcado carácter científico. El aprendizaje memorístico ligado a una historiografía tradicional y positivista queda relegado a un segundo plano. El texto es amplio en contenido textual, sin embargo, las actividades propuestas, siendo en su mayoría de refuerzo persiguen una estrategia significativa en la que el alumno construya su propio conocimiento a partir de las cuestiones planteadas.

En este contexto, destaca la presencia en todas ellas de actividades iniciales. Cuestiones que trabajan con aspectos de vocabulario, a la par que se valen de imágenes y gráficos para lanzar cuestiones previas que predispongan al alumno en los contenidos posteriores. Es así como en estas actividades se puede observar una estrategia didáctica de aprendizaje por observación y también por descubrimiento en aquellas actividades que proponen al alumno una búsqueda de información.

Las actividades planteadas en el interior de la unidad didáctica son en casi su totalidad de refuerzo del contenido textual de esas páginas. La peculiaridad que tienen estas actividades es que prácticamente en su totalidad son propuestas para el trabajo de fuentes históricas primarias. En este caso, como se ha analizado en otros libros y capítulos, las fuentes históricas escritas son más abundantes en detrimento de las imágenes. Estas actividades de refuerzo también son partícipes de aspectos relacionados con el vocabulario e incluso con estrategias de síntesis. Estas fuentes con carácter primario y secundario tienen un amplio abanico temático, que nos acerca a la idea que Marc Bloch o Lucien Febvre pretendían implementar en el estudio de la historia.

Precisamente esa visión totalizadora es la que se pretende impulsar desde el planteamiento de actividades de tipo cultural, social, económico, político, de género, vida cotidiana, etc. A continuación, se pueden apreciar algunos de estos ejemplos:

Cultura

"En Dalí aparecen con frecuencia los temas marinos, y como fondo de sus cuadros representó muchas veces la bahía de Port Lligat, en cuya orilla se eleva su casa. Relaciona una de estas escenas con los dos últimos versos de la oda" (Fernández, Llorens, Ortega y Roig, 2003, p. 261).

Social

"¿Qué población era la predominante en América en el siglo XVIII?" (Fernández et al., 2003, p. 155).

Económico

"Observa la ilustración, una obra anónima de mediados del siglo XVIII. Descríbela y relacionala con la pobreza de las capas más bajas de la sociedad" (Fernández et al., 2003, p. 153).

Político

"¿Qué factores concurrieron al retorno de los Borbones, según Cánovas? ¿Cuál fue el factor decisivo que propició el retorno de la casa de Borbón?" (Fernández et al., 2003, p. 219).

Género

"Observa la ilustración. ¿Podemos llamar criolla a esta dama?" (Fernández et al., 2003, p. 155).

Vida cotidiana

"Fíjate en los datos sobre el pistolero que muestra la tabla: ¿qué años fueron los más terribles?" (Fernández et al., 2003, p. 250)

Estos ejemplos sirven para afirmar, de facto, que el texto a través de sus actividades busca llevar una estrategia didáctica que se acompañe a una visión de la historia como ciencia

multidisciplinar. Evidentemente las nuevas formas de la Historia tienen mucho que ver en todo ello. Ello conlleva que el aprendizaje memorístico ligado a un tratamiento de la Historia desde un punto de vista positivista quede velado por aprendizajes de tipo significativo.

El libro elaborado por Juan Santacana y Gonzalo Zaragoza editado por SM en el año 2003 para el curso de 4º de ESO contempla la siguiente información con respecto a las actividades planteadas. Según el tipo de actividades, las iniciales ascienden a 67, las de refuerzo 392, las de ampliación 73, las de síntesis 50 y las cooperativas 2. Según las fuentes históricas y el planteamiento, las dedicadas a investigaciones son 33, las relacionadas con imágenes 99, con textos históricos 189, vocabulario 19 y con nuevas fuentes 6.

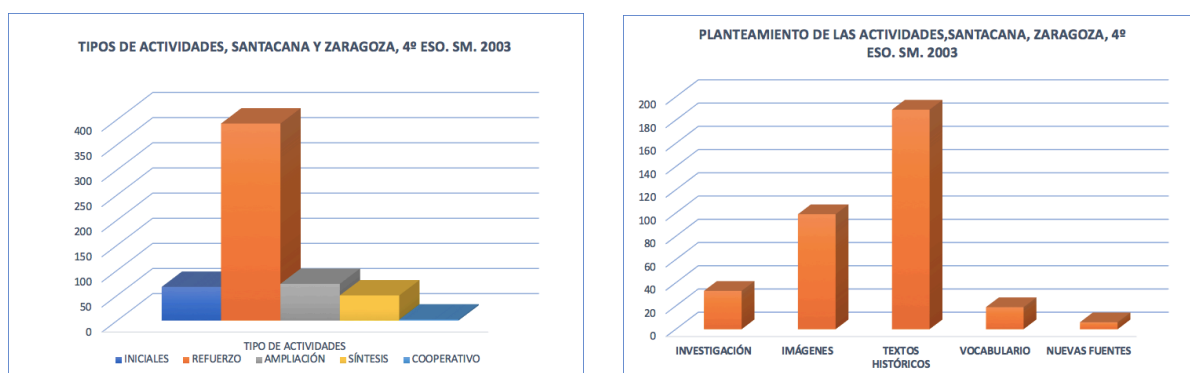


Figura 61. Estrategias didácticas: SM, 4º ESO, año 2003. Elaboración propia.

La distribución de las actividades queda equilibrada de una forma desigual a lo largo de la unidad didáctica. El grueso de estas se sitúa en los epígrafes explicativos y casi todas ellas tienen la función de reforzar los conocimientos adquiridos. Al final de las unidades, el texto les dedica una página a actividades de distinta tipología, aunque suelen predominar aquellas destinadas a la síntesis y la ampliación de conocimientos. El comienzo de las unidades viene definido por la presencia de entre tres y cinco cuestiones o actividades que abren la puerta al nuevo tema. En este sentido, las coordinadas que manejan estas actividades iniciales son similares. En ellas se distinguen dos tipologías claras. La primera de ellas hace referencia a los

conocimientos que se presupone el alumno ha alcanzado durante estudios anteriores. El libro impulsa una metodología constructiva y sumatoria, partiendo de un conocimiento determinado para poder comenzar la empresa de no solo recordar sino también de aportar elementos nuevos al proceso de aprendizaje. La segunda, tiene un carácter más reflexivo y probablemente con tintes más cercanos al debate y a una estrategia didáctica más dinámica al tiempo que comparativa. En este caso, este tipo de actividades buscan generalmente la comparación entre algún fenómeno histórico ocurrido ya y un elemento de la actualidad social, política o cultural. Es una didáctica con un carácter socializador, en aras a una mejor comprensión del hecho histórico y su influencia en la realidad vigente. Léase aquí algún ejemplo: "¿Podrías mencionar algunos territorios africanos que fueron colonias españolas en el siglo XIX?" (Santacana y Zaragoza, 2003, p. 161). "El avance de la ciencia y la técnica ha continuado de forma imparable a lo largo del siglo XX, pero ¿crees que la ciencia podrá solucionar algún día todos los problemas de la humanidad?" (Santacana y Zaragoza, 2003, p. 127).

Por otro lado, como se ha señalado anteriormente, las actividades de refuerzo son las más numerosas. El libro presenta un diseño denso, con mucha letra e imágenes más discretas de tamaño que otros ejemplares. Estas características que nos pueden acercar a un libro con un carácter más cercano al aprendizaje memorístico no enarbolan esa bandera en este ejemplar. Si bien el contenido textual es amplio, lo cierto es que mucho de este texto son fuentes históricas primarias: cartas privadas, prensa, artículos constitucionales, opiniones periodísticas, escritos científicos, etc. En este sentido muchas de estas fuentes van emparentadas con actividades, de manera que el aprendizaje memorístico queda en un segundo plano para incentivar un aprendizaje activo y cognitivo. En ocasiones haciendo uso de nuevas fuentes de información para que el alumno descubra el proceso histórico en el que está trabajando potencia un aprendizaje por descubrimiento. Este tipo de estrategias quedan relacionadas con la historiografía más moderna, aquella que busca la Historia total y no solo la que pone su punto

de mira en fechas, nombres o acontecimientos. Al compás de esto, es destacable como el libro propone el trabajo con fuentes nuevas como puede ser los diarios personales, las cartas vivenciales, artículos periodísticos o de una divulgación minoritaria como pueden ser los textos científicos.

En el último espacio de la unidad, el texto de Santacana y Zaragoza abordan el trabajo con mapas conceptuales. Una estrategia didáctica que ayuda al alumno a organizar los contenidos, a perfilarlos y a establecer conexiones entre los conceptos o ideas que se generan. Este aprendizaje cognitivo se puede señalar que forma parte de las actividades de refuerzo, pero con un perfil distinto, más sintético y con el objetivo de repasar los contenidos estudiados.

El texto dirigido por Teresa Grence editado por Santillana en el año 2003 para el curso de 4º de ESO, presenta los siguientes datos. Las actividades iniciales suman un total de 56, las de refuerzo 469, las de ampliación 77, las de síntesis 86 y las cooperativas 1. Según las fuentes históricas y el planteamiento se aprecian, las relacionadas con investigaciones 26, con imágenes 193, con textos históricos 68, de vocabulario 30 y relacionadas con nuevas fuentes 30.

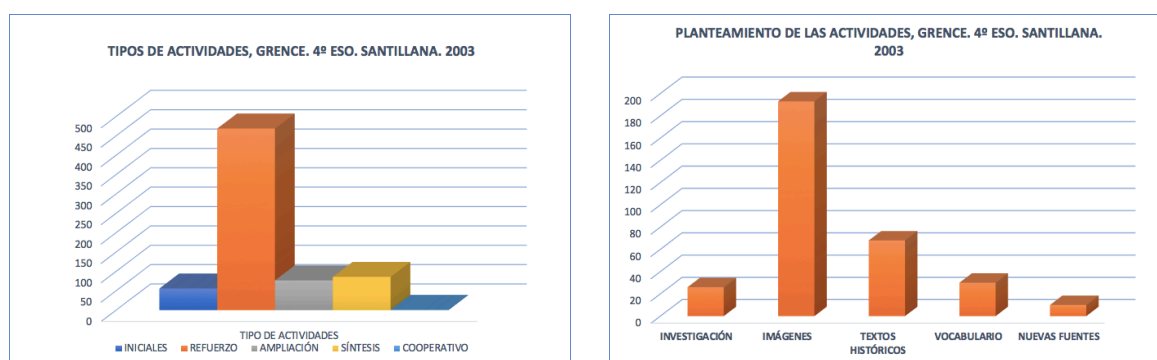


Figura 62. Estrategias didácticas: Santillana, 4º ESO, año 2003. Elaboración propia.

La disposición de las actividades sigue un mismo patrón en todas las unidades didácticas que se suceden en el libro. Las actividades quedan distribuidas a lo largo de toda la unidad,

diferenciándose aquellas que se exponen a principios de la unidad, las iniciales; las que están dentro de cada uno de los epígrafes que suelen tener un carácter de refuerzo; y las situadas al final de la unidad en el apartado de actividades, siendo de refuerzo, síntesis, vocabulario y ampliación.

Esta uniformidad en la presentación de actividades fortalece un mismo esquema mental en el alumno que en este caso puede tener un efecto positivo al existir actividades de variado tipo. En detrimento de esta virtud, cabe reseñar que aquellas actividades que no se encuentran dentro del ámbito correspondiente si no aparecen en una unidad es muy difícil verla en otra. Es el caso de las actividades cooperativas que tan solo alcanza un ejemplo, de forma que este sentido el aprendizaje de tipo cooperativo queda muy mermado.

Resulta interesante el planteamiento que se realizan de las actividades iniciales. Éstas quedan divididas en tres bloques: "¿Qué sabes tú?, un caso práctico y tu opinión".

El primero de los bloques se caracteriza por facilitar una batería de preguntas en las cuales el alumno tiene que hacer uso de los conocimientos que ya ha adquirido en otros cursos y plasmarlo. Estas dinámicas, evidentemente son dependientes de la guía de un profesor y el valor de la independencia en el aprendizaje del alumno no está demasiado presente. Sin embargo, es una buena forma de aplicar un aprendizaje significativo en el que el alumno sea capaz de trazar un mapa mental para llegar a un conocimiento adquirido. Tras ello, el afianzamiento de este es importante para a partir de ahí, construir un aprendizaje cognitivo durante la unidad didáctica. En el segundo bloque, un caso práctico, pretende mostrar al alumno el valor de la Historia en la actualidad. Es así como acerca descubrimientos o situaciones cercanas a lo tangible y a la actualidad con la que el alumno sea capaz de asociarse y motivarse. En este caso, este apartado que además procura llevar a cabo una investigación para que el alumno consiga llegar al objeto de estudio, potencia el aprendizaje por descubrimiento en tanto

en cuanto el alumno ha de buscar la información y ser el descubridor del fenómeno. Además de esto, valora la independencia del propio alumno en un trabajo que a priori es individual pero que fomenta un aprendizaje dinámico y activo. El tercer bloque hace referencia generalmente a imágenes proyectadas en esas páginas que ayudan a introducir la unidad didáctica y que tienen un carácter de observación, sin llegar a ser un aprendizaje vicario.

Como se aprecia en los datos obtenidos tras el análisis, las actividades de refuerzo son las más numerosas. La mayoría de ellas se encuentran inmersas en la unidad didáctica y tienen dos vertientes claramente distinguidas. La primera de ellas son cuestiones puramente teóricas relacionadas con el texto. El aprendizaje memorístico y tradicional está presente, pero también una estrategia de refuerzo implicada en un aprendizaje de tipo significativo en la que la cuestión planteada sirva de enlace para la construcción de un conocimiento a partir de los contenidos aplicados en el texto. La segunda vertiente tiene que ver con el análisis de fuentes históricas. En este caso las imágenes reportan un mayor número de datos, pero también los textos históricos tienen protagonismo. El análisis de estos por parte del alumnado supone no solamente una intención de aproximar el trabajo del historiador al aula, sino que además fomenta un aprendizaje activo y en ocasiones por descubrimiento. Se debe señalar también que, dentro de las unidades didácticas, el texto guarda un espacio de ampliación denominado "Leer" en el que se tratan cuestiones anexas pero interesantes para los alumnos. Cuestiones que versan sobre la Historia cultural, y social, sobre la vida cotidiana, los niveles económicos, la microhistoria. Unido a ello, las actividades de ampliación están íntimamente ligadas a fuentes históricas en las cuales predomina los textos históricos e imágenes que ya han sido comentadas en líneas anteriores. La novedad aquí es el atractivo que presenta para el estudiante, así como la puesta en escena de las nuevas tendencias historiográficas que han ido introduciéndose a partir de la segunda mitad del siglo XX.

De este modo, el texto presenta distintas alternativas en cuanto a estrategias didácticas se refiere. Las actividades de refuerzo siguen siendo las más destacadas, si bien las actividades de investigación y el posicionamiento de nuevas fuentes es interesante. Esto hace que el aprendizaje memorístico quede diseñado en un segundo plano, tras opciones más actuales como pueden ser aprendizajes por descubrimiento, significativos o activos.

El texto elaborado por Joaquín Prats, José Emilio Castelló, Manuel Fernández, María Camino García, María Antonia Loste, Cristofol Trepal y Julio Valdeón editado por Anaya en el año 2003 para el curso de 2º de Bachillerato muestra los siguientes datos. Según el tipo de actividades, las actividades iniciales no obtienen cifra, las actividades de refuerzo suman 242, las de ampliación 31, las de síntesis 89 y las cooperativas 0. Según el planteamiento de estas y las fuentes históricas utilizadas, las actividades de investigación ascienden a 20, las relacionadas con imágenes 36, con textos 55, vocabulario 15 y nuevas fuentes 14.

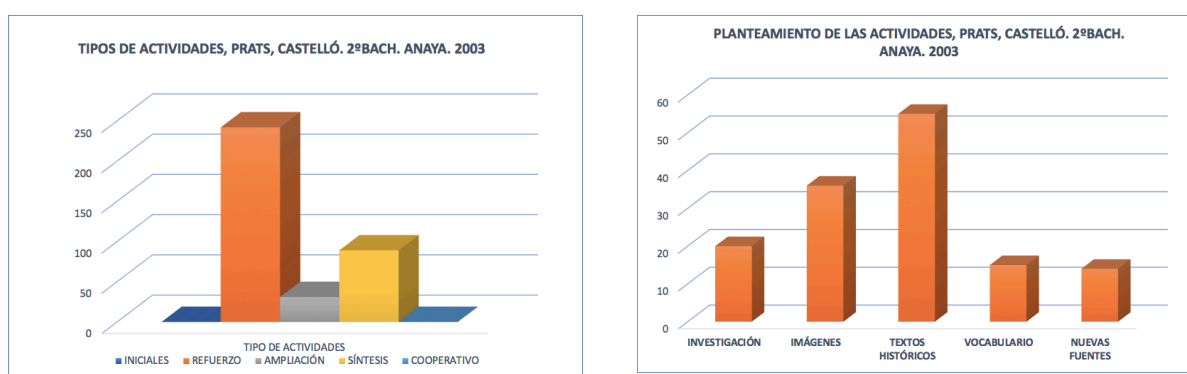


Figura 63. Estrategias didácticas: Anaya, 2º Bachillerato, año 2003. Elaboración propia.

El texto editado por Anaya coloca el peso de las actividades a las que tienen un carácter de refuerzo. Esta tendencia es habitual en todos los manuales de esta etapa, pero también en etapas anteriores. Igualmente, sigue el patrón que los textos de bachillerato tienen con respecto al uso de fuentes históricas, las cuales potencian más las fuentes escritas que las relacionadas con las imágenes. Se observan textos de distintas variantes, políticos, literarios, económicos o sociales.

El trabajo con este tipo de fuentes fomenta en el alumno un aprendizaje significativo, activo y en ocasiones por descubrimiento ya que tiene que obtener conclusiones validas a través de un aprendizaje que el mismo va descubrimiento y construyendo con el tratamiento de las fuentes. En el análisis se observa que son muchas las actividades de refuerzo que no guardan relación con fuentes históricas ni primarias ni secundarias, y que solamente plantean cuestiones sobre el contenido del texto. "Señala quien fue la última figura política relevante del califato de Córdoba" (Prats et al., 2003, p. 59). "¿Cómo se produjo la unión catalano-aragonesa?" (Prats et al., 2003, p. 89). "Enumera los aspectos más destacados del desarrollo económico de los siglos XI al XIII" (Prats et al., 2003, p. 59). En esta línea, el desarrollo de este tipo de actividades implementa un aprendizaje significativo y activo, si bien son las actividades que más rémora tradicional tienen. A estas características se le une la ausencia de actividades iniciales, que son un elemento fundamental en las nuevas estrategias didácticas que tras la LOGSE se han ido implementando. Esto supone la ausencia de estrategias que potencien dinámicas activas y preparativas para el desarrollo del contenido dentro del tema.

El texto propone un numero notable de actividades de investigación que implementan aprendizajes por descubrimiento y que trasportan la función enseñanza-aprendizaje fuera del aula. Es una estrategia didáctica en la que el alumno aprende a aprender, trabaja de forma autónoma e independiente. Además, realiza labores propias de un investigador de la Historia en su método de trabajo e incorpora el método hipotético deductivo. Algunos ejemplos de este tipo de actividades se muestran a continuación. "Busca información y señala la diferencia que hay entre una monarquía absoluta y una monarquía constitucional" (Prats et al., 2003, p. 173). "Busca información y enumera las manifestaciones más importantes del galleguismo" (Prats et al., 2003, p. 249).

Otro de los aspectos reseñables del texto es el espacio denominado "Para ampliar conocimientos" en el cual se proponen distintas fuentes paralelas al texto por si el alumno

quiere profundizar o ampliar sus conocimientos en algún aspecto. Estas fuentes van desde bibliografía, a obras literarias, pasando por filmografía, comics o direcciones de Internet. No existe ningún tipo de actividades al respecto, pero son elementos que colaboran con una enseñanza más compleja y alternativa para el alumno que lo precise.

En el tramo final de cada unidad didáctica se encuentra un mapa conceptual que relaciona el contenido del tema. Pudiera haber sido una actividad propuesta, pero sirve igualmente como aprendizaje por observación para que el alumno sintetice y relacione el contenido más importante estudiado en el tema. Por otra parte, en el espacio "Pruebas de evaluación" se aprecia un carácter de ampliación en la que el protagonismo recae en las fuentes históricas con las que se trabaja a través de un análisis refrendado por una metodología propia de la disciplina histórica. "A partir de los materiales adjuntos, redacta un informe sobre la educación y la cultura en las España de la Restauración. Deberás tener en cuenta el guion de trabajo que se plantea" (Prats et al., 2003, p. 260).

En estos ejemplares analizados se observan una serie de coordenadas que se repetirán en las siguientes etapas, como el paso a un segundo plano de la metodología tradicional, las carencias en metodologías cooperativas o el uso de fuentes históricas.

7.2. Analítica de los Textos. Metodología (2005-2010)

Así las cosas, tras el análisis de la primera etapa se procederá a señalar algunos de los ejemplares que coparon las aulas de nuestros alumnos entre el 2005 y el 2010.

El texto de Manuel Burgos, José Calvo, Manuel Jaramillo y Santiago Martín editado por Anaya en el año 2006 para 4º de ESO muestra dentro del tipo de actividades los siguientes datos: actividades iniciales obtiene 71, de refuerzo 274, de ampliación 178, de síntesis 81 y cooperativas 8. En cuanto al planteamiento y el trabajo con fuentes históricas observamos que

actividades relacionadas con investigaciones hay 68, con imágenes 64, con textos históricos 37, con el vocabulario 52 y con nuevas fuentes 0.

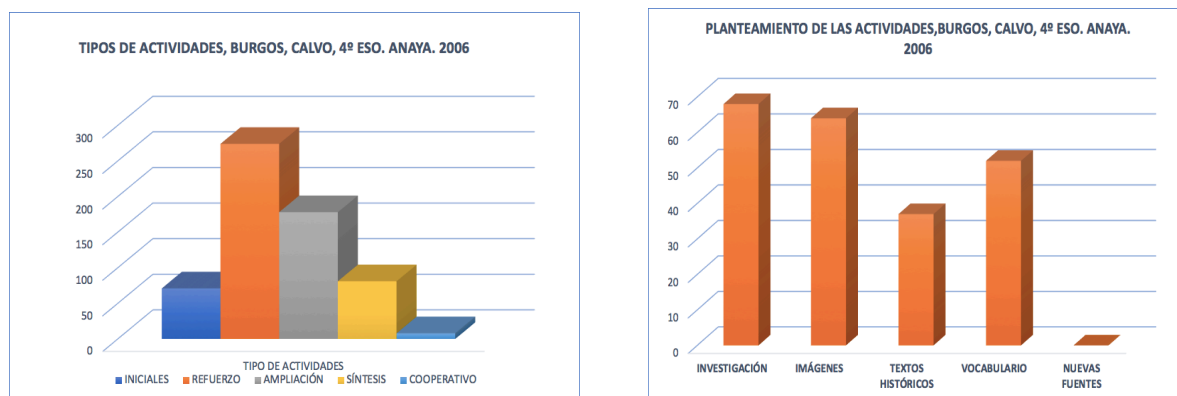


Figura 64. Estrategias didácticas: Anaya, 4º ESO, año 2006. Elaboración propia.

En primer lugar, es destacable como a pesar de que las actividades de refuerzo siguen siendo las protagonistas en este texto, las distancias con respecto a los otros tipos de actividades son menores. El número de actividades de refuerzo es significativo, pero también lo es el número de actividades iniciales y de ampliación. Parándonos en las iniciales, cabe señalar la existencia de actividades iniciales en todas las unidades didácticas. Siguiendo una estrategia didáctica de evaluación inicial para valorar los conocimientos que el alumnado tiene al respecto, las actividades iniciales de este libro no solamente trabajan sobre imágenes, sino que también lanza preguntas al aire. Este tipo de estrategias fomenta la participación en clase, el dinamismo dentro del aula y el aprendizaje activo en el cual el alumno tiene que interrelacionar aquello que le pregunta el texto con sus conocimientos adquiridos. Las actividades de refuerzo y las relacionadas con la síntesis, reflejan la cara estratégica más tradicional del libro. Esto viene definido fundamentalmente por las actividades de refuerzo, cuestiones y contenidos que aparecen en el texto, siendo un porcentaje menor las que aparecen emparentadas con fuentes históricas del tipo que sean. Sin embargo, estos tintes más tradicionales ligados a un aprendizaje individual y memorístico vienen acompañados de un número importante de

actividades de ampliación insertas tanto dentro de la unidad didáctica como al final de esta. Es importante añadir al hilo de este aspecto que las actividades de ampliación aparecen íntimamente ligadas a las fuentes históricas y su análisis. Además, el texto diseña una metodología para el trabajo con fuentes primarias como textos históricos, mapas, gráficos, fotografías, carteles o pintura. Esto hace que la dimensión del aprendizaje tradicional y memorístico se complete con otro tipo de estrategias ligadas a la creación de hipótesis y la confirmación de estas a través del estudio de estas fuentes. Las fuentes, fundamentalmente textos e imágenes, nos acercan a un planteamiento de la Historia ligado a la escuela de Annales, sin embargo, se denota la ausencia de otro tipo de fuentes que pueden aportar variables enriquecedoras al estudio de la Historia. Tales como puede ser la Historia oral o la prensa escrita.

Por otro lado, llama poderosamente la atención la gran cantidad de propuestas que el texto realiza para la búsqueda de información sobre distintas cuestiones. Esto que podemos ligarlo a un aprendizaje activo, también puede conjugarse dentro de un ámbito de aprendizaje distinto al escolar. Se deduce esta afirmación al comprobar como muchas de ellas no puntualizan ni un lugar, ni un método ni una estrategia para dicha búsqueda. Este hecho puede tener dos variantes. La primera de ellas que el alumno sea autónomo y contemple las distintas posibilidades, busque y se haga partícipe de una forma comprometida para la finalización de la tarea. La segunda de ellas va en función de la dificultad por conseguir dicha información. El lugar que, en muchas ocasiones, no aparece indicado puede ir desde medios tecnológicos, a bibliotecas, a entrevistas con familiares. Esto abre un abanico diferente al que el alumno está acostumbrado. Esta segunda reflexión puede producir un efecto contrario al que se entiende que busca el texto, incurriendo en la no participación del alumno en esa actividad. Veamos algunos ejemplos. "Busca información sobre el ensanche de Barcelona y redacta un breve informe al respecto". "Infórmate sobre el desarrollo del ferrocarril en España y los

condicionantes de su trazado. Redacta una síntesis personal en tu cuaderno". "El desembarco de Normandía es un episodio muy conocido de la II Guerra Mundial que ha sido llevado al cine en varias ocasiones. Infórmate y describe por escrito su preparación y desarrollo" (Burgos et al., 2006, pp. 158- 205).

A modo de conclusión, podemos apreciar algunas novedades en este texto que fomenta otro tipo de relaciones con el mismo, así como con el espacio de aprendizaje del alumno. Es así como el proceso se enriquece y contempla otras opciones fuera del aula para llevar a cabo un trabajo de investigación propio de un aprendizaje por descubrimiento y activo. Por otro lado, el texto también tiene tintes tradicionales en los que las actividades de refuerzo fomentan un aprendizaje más memorístico a la par que trabaja el aprendizaje significativo con el contenido del libro. La existencia de fuentes históricas y su análisis señalan que además el aprendizaje activo está presente igual que el aprendizaje cooperativo que se puede apreciar en alguna actividad planteada en el libro.

El texto de Manuel Burgos y María Concepción Muñoz-Delgado editado por Anaya en el año 2008 para el curso de 4º de ESO presenta las siguientes características analíticas. Atendiendo al tipo de actividades, las actividades iniciales ascienden a 48, las de refuerzo a 195, las de ampliación a 39, las de síntesis a 113 y las cooperativas a 2. Según el planteamiento de las actividades y el uso de fuentes históricas, las actividades relacionadas con la investigación son 25, las de imagen 119, con texto históricos 36, de vocabulario 34 y con nuevas fuentes 3.

El texto de Anaya para 2008 quizás sea uno de los textos más equilibrados en cuanto al tipo y planteamiento de las actividades. No existe ningún ítem que quede desprotegido y todos obtienen algún resultado, cuestión que no ha sido fácil encontrarse. Es lógico que los ítems de

actividades con mayor representatividad sigan siendo los mismo, pero es sustancial que exista un reparto y el texto se comprometa con metodologías y estrategias más innovadoras.

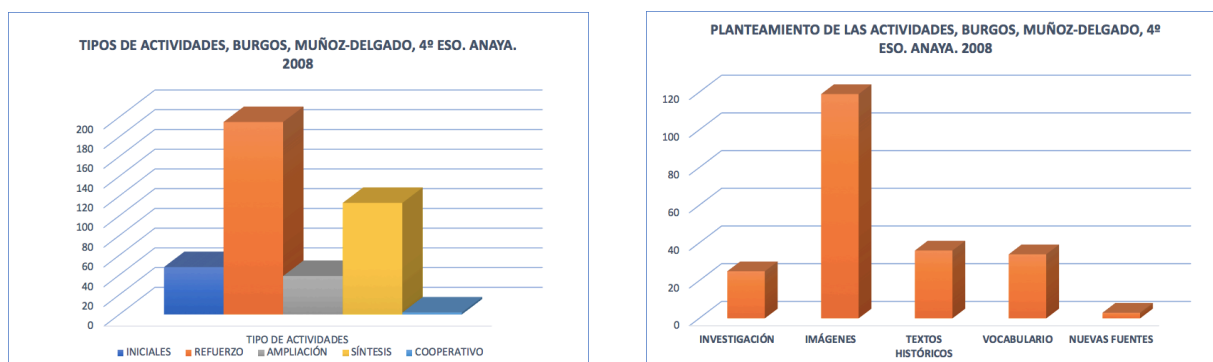


Figura 65. Estrategias didácticas: Anaya, 4º ESO, año 2008. Elaboración propia.

En primera línea tenemos las actividades iniciales que aproximadamente suman en torno a 3 por unidad. Son actividades que trabajan la evaluación inicial, aunque en ocasiones también juegan con las imágenes y el aprendizaje por observación que se une a su vez a la relación con las nuevas tendencias historiográficas. Veamos un ejemplo: "El conflicto pasó por varias fases, entre ellas la guerra de posiciones o trincheras. Describe una trinchera con ayuda del texto y de las imágenes" (Burgos y Muñoz-Delgado, 2008, p. 120). El trabajo con imágenes es importante no solo en las actividades iniciales, también dentro del contenido de los epígrafes como se puede apreciar en el análisis. Es casi tres veces más número el ítem de actividades que el de texto históricos, de modo que implícitamente lleva consigo un aprendizaje de observación potente y desarrollado por los didactas. En el interior de los epígrafes aparecen actividades de este tipo que además se ligan a otras estrategias didácticas. "Con la ayuda de los datos del cuadro, elabora un mapa de los países enfrentados y los que permanecieron neutrales en la Gran Guerra" (Burgos y Muñoz-Delgado, 2008, p. 125). En este caso se trabaja las imágenes ligadas a un gráfico para luego plantear una situación dinámica y activa en la que el alumno trabaja el aprendizaje por descubrimiento, el aprendizaje significativo y el aprendizaje cognitivo. En definitiva, son actividades encauzadas hacia metodologías en las que el alumno

sea partícipe del proceso de enseñanza-aprendizaje desde un primer plano. Igualmente se proponen actividades de síntesis para clarificar, ordenar, clasificar y definir los procesos históricos que presentan complejidades distintas y que de esta manera se facilita su asimilación. "Haz un cuadro con las características de los sistemas totalitarios" (Burgos y Muñoz-Delgado, 2008, p. 133).

En el tramo final de cada unidad, el texto reserva un ambiente para "Comprueba lo que has aprendido" en el cual aparecen actividades que tienen un espíritu de refuerzo y comprensión, aunque en ocasiones aparece alguna actividad de ampliación. En este caso son actividades que además de jugar con imágenes y textos, también proponen el trabajo con el vocabulario o con personajes históricos de renombre. "Definen los siguientes términos: Restauración, desastre del 98, [...] CEDA". "Di quiénes fueron los siguientes personajes históricos" (Burgos y Muñoz-Delgado, 2008, p. 157).

El último de los espacios que guarda el texto denominado "Desarrolla tus competencias" es un apartado eminentemente de ampliación en el que se trabaja con fuentes históricas y con imágenes. Las propuestas de investigación aportan una estrategia por descubrimiento que se une al aprendizaje por observación, activo y significativo.

Para concluir, se puede afirmar tras el análisis del texto que existe un equilibrio razonable en el planteamiento de actividades, así como en el mismo. Existen aprendizajes como el cooperativo que aparece, aunque sea mínimamente pero que cobra mayor sentido en un texto que potencia las fuentes históricas y las imágenes para el trabajo con una visión de la disciplina histórica más próxima a la profesional. Igualmente se aprecia el rol multidisciplinar que el texto quiere fomentar a través también del trabajo con las TICS que tan demandadas son esta época con la globalización de Internet.

El texto de Margarita García Sebastián y Cristina Gatell editado por Vicens Vives para el año 2008 en 4º de ESO, muestra las siguientes estadísticas en cuanto actividades se refiere. Según el tipo de actividades, las iniciales suman 37, las de refuerzo 379, las de ampliación 20, las de síntesis 71 y las cooperativas 1. Atendiendo al planteamiento de las actividades y las fuentes históricas as actividades de investigación son 22, las que manejan imágenes 222, las que tienen textos históricos 41, las de vocabulario 18 y las que trabajan con nuevas fuentes 7.

El contenido de actividades viene distribuido de forma equitativa a lo largo de las unidades didácticas. En todas las unidades existen actividades iniciales, no superando las 4 por unidad. Las actividades iniciales trabajan fundamentalmente con imágenes, cronologías y líneas del tiempo.

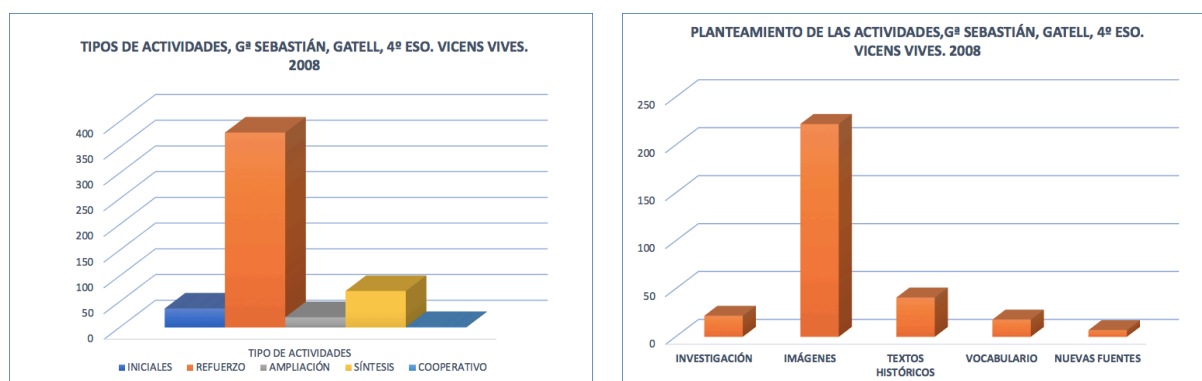


Figura 66. Estrategias didácticas: Vicens Vives, 4º ESO, año 2008. Elaboración propia.

No hay actividades iniciales relacionadas con la reflexión o el planteamiento de hipótesis antes del estudio de la unidad didáctica. Si bien alguna de ellas plantea la investigación o búsqueda de información relacionada con el contenido que se va a tratar después. "Busca información en Internet y escribe una pequeña biografía de los cuatro personajes de las ilustraciones" (García y Gatell, 2008, p. 144). Un altísimo porcentaje del tipo de actividades son de refuerzo. Estas actividades quedan distribuidas a lo largo de la unidad didáctica. Mayoritariamente están diseñadas dentro de un contexto teórico de preguntas que plantean cuestiones sobre el contenido: "Explica lo que sucede en la ilustración" (García y Gatell, 2008,

p. 147). Además de ello, existen muchas actividades de refuerzo emparejadas con imágenes, véase fotografías, mapas, cuadros, edificaciones, obras de arte. Las actividades relacionadas con las imágenes son las más numerosas, muy por encima de aquellas destinadas al tratamiento de textos históricos o vocabulario.

Paralelamente en muchas de las unidades didácticas se observa un apartado que se denomina "Investiga". Este apartado que bien podía trabajar de forma más profunda la labor del historiador intentado llegar a un aprendizaje más activo o por descubrimiento, no consigue efectuar esta idea. Más bien sucede que tiene un planteamiento de ampliación de la temática sobre cuestiones que quizás el contenido de la unidad no las trabaje con demasiado detalle. Nos encontramos cuestiones tales como las estaciones del ferrocarril, la mujer, la vida en la retaguardia, el holocausto, etc.

Al final de cada tema existe un apartado de actividades que trabajan la síntesis y fuentes históricas tanto primarias como secundarias, muy válidas para el proceso de asimilación histórica. El trabajo con mapas conceptuales ayuda a que el alumno se sumerja en un aprendizaje significativo y activo al tener que realizarlo por sí mismo. El trabajo con fuentes históricas primarias hace al alumno la profesión del historiador al tiempo que realiza un aprendizaje por descubrimiento que le lleva a conclusiones y reflexiones personales con respecto al fenómeno histórico.

La serie de Vicens Vives, Demos trabaja además con nuevas fuentes de información que aportan un aprendizaje dinámico y activo. El trabajo con la filmografía es interesante por cómo diseña las actividades que tienen como fin último una interpretación del contexto histórico que lo enmarca. En muchas ocasiones, hablar del pasado para los alumnos resulta algo denso por el simple hecho de la temporalidad abstracta, a veces poco tangible. La visualización de imágenes en movimiento supone un concepto espacial distinto, más real y fácil para la

comprensión. El trabajo con nuevas fuentes no es muy llamativo ya que son pocas las actividades que se ocupan de ello. Existen referencias a actividades relacionadas con Internet como hemos visto pero son escasas. Por otro lado, la Historia oral no aparece representada, si bien la Historia de la mujer queda plasmada en algunas de estas actividades.

En conclusión, el presente libro tiene un alto porcentaje de actividades de refuerzo que, aunque trabajen un modelo de tipo más memorístico, un elevado número de ellas tienen estrecha relación con fuentes históricas primarias lo que aporta un carácter más activo y dinámico. Existen algunas carencias, sobre todo en cuanto a nuevas fuentes y proyectos o actividades de tipo cooperativo.

El texto elaborado por Joaquín Prats, José Emilio Castelló, Carlos Forcadell, María Camino García, Ignacio Izuzquiza y María Antonia Loste editado por Anaya en 2008 para el curso de 1º de Bachillerato presenta los siguientes datos con respecto a las actividades propuestas. Según el tipo de actividades, las actividades iniciales suman 0, las de refuerzo 233, las de ampliación 77, las de síntesis 89 y las cooperativas 1. Atendiendo a las fuentes históricas trabajadas y al planteamiento de las actividades, las referidas a investigación alcanzan 16, con imágenes 58, con textos históricos 83, de vocabulario 20 y con nuevas fuentes 2.

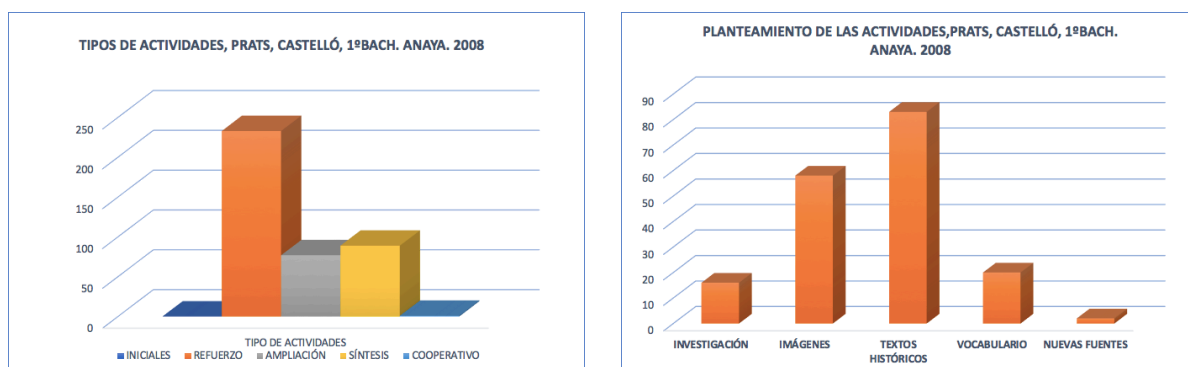


Figura 67. Estrategias didácticas: Anaya, 1º Bachillerato, año 2008. Elaboración propia.

Las actividades propuestas en el texto guardan una estrecha relación con las estrategias metodológicas que se han ido implementando a partir de las leyes educativas proyectadas desde finales del siglo XX. Este hecho resulta determinante para observar una serie de características comunes que implican esta relación y que conllevan a su vez una nueva forma dentro del proceso enseñanza aprendizaje.

En primer lugar, los vestigios del aprendizaje memorístico y tradicional son cada vez más escasos. Si bien existen ciertos rasgos que hace observar que el peso histórico que ha tenido esta metodología aún no se ha eliminado completamente. Es el caso, por ejemplo, del espacio que las unidades didácticas guardan a "Fechas clave". Evidentemente este espacio no representa una actividad por sí misma, pero es un indicador del peso que el aprendizaje memorístico ha tenido en los libros de texto. En paralelo sucede lo mismo con la política como tema fundamental en los libros de bachillerato, cuestión que aparece ligada a la tendencia positivista del siglo XX y con ello a metodologías más acordes a tiempos pasados. Cuestión que difiere en el caso del espacio que se reserva justamente en la página anterior a "Mapa conceptual", que aun no siendo una actividad planteada es un buen sistema de aprendizaje, en este caso por observación, para que el alumno sea capaz de relacionar, contextualizar, definir o reflexionar sobre la construcción de la Historia con un método válido y un aprendizaje de tipo cognitivo.

Es muy interesante el trabajo con fuentes históricas primarias, así como el tratamiento de imágenes. En este tipo de aprendizaje el alumno trabaja de primera mano con materiales que bien podrían trabajarse desde una órbita profesional. El diseño de estas actividades aborda una perspectiva distinta de la Historia, desde un plano profesional a través de una metodología científica en la que el método hipotético-deductivo sirve de eje para la formulación y comprobación de hipótesis. "Valora la vigencia en la Europa actual del párrafo del *Manifiesto comunista* que aparece en el doc. 6. ¿Qué elementos del texto pueden llevar a pensar en la

caracterización que se otorga a las ideas de Marx de socialismo científico?" (Prats et al., 2008, p. 115). En este ejemplo se observa varios aspectos significativos. El primero de ellos es el trabajo con una fuente primaria, en este caso un texto histórico y político. El segundo reside en el concepto "Valorar" que implícitamente requiere de un trabajo intelectual individual muy interesante. Para ello el alumno tiene que investigar, cotejar, aprender y construir. Todos estos pasos fundamentales no solo en las Ciencias Sociales sino en otras disciplinas son la guía necesaria para aprender a aprender.

Por otro lado, las actividades de investigación fomentan el aprendizaje por descubrimiento. Actividades que aun no siendo muy numerosas implementan un modelo de aprendizaje en el que el espíritu crítico y las dinámicas activas se complementan para que el alumno aprenda a cuestionarse y validar informaciones diversas para crear su propio conocimiento. "Busca información y completa la biografía de Mijaíl Bakunin" (Prats et al., 2008, p. 117). En contrapartida, las actividades cooperativas son prácticamente escasas por lo que el aprendizaje cooperativo no se fomenta con todo lo que esto conlleva tanto a nivel académico como a nivel social. Las nuevas formas de hacer historia aparecen perfectamente representadas en el texto con pesos diferentes, pero visibles. En las actividades estas nuevas fuentes no obtienen un número elevado y quizás sea una de las cuestiones menos trabajadas. Por otro lado, las actividades de ampliación vienen definidas en las últimas páginas de cada unidad didáctica, donde se pueden observar actividades relacionadas con fuentes primarias, sobre todo. También se propone al alumno el trabajo individual con otras disciplinas que aporten a la Historia como la literatura, la música, el arte o incluso Internet. Esta característica enriquecedora impulsa la multidisciplinariedad en la construcción de la Historia, pero sin ser una actividad como tal.

El manual dirigido por Teresa Grence editado por Santillana en 2009 para el curso de 2º de Bachillerato muestra los siguientes datos con respecto a las actividades propuestas. Según el tipo de actividades, las actividades iniciales suman 50, las de refuerzo 407, las de ampliación

76, las de síntesis 92 y las cooperativas 0. Atendiendo a las fuentes históricas trabajadas y al planteamiento de las actividades, las concernientes a investigación suman 1, con imágenes 169, con textos históricos 186, de vocabulario 24 y con nuevas fuentes 0.

El texto de Santillana marca unas estrategias definidas por la mayoría de los ejemplares que se han analizado. El cambio de una metodología tradicional, basada en el trabajo de la memoria, se va quedando descolgada con respecto a las opciones didácticas más modernas. En este sentido, el texto propone unas estrategias claras en que se dirigen hacia dos objetivos principalmente.

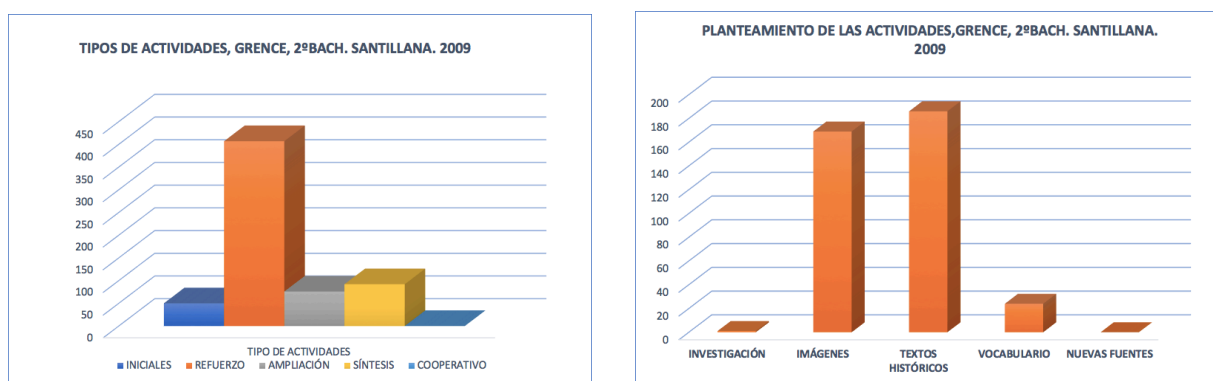


Figura 68. Estrategias didácticas: Santillana, 2º Bachillerato, año 2009. Elaboración propia.

El primero de ellos es la preparación para una prueba final, en la que el alumno consiga verificar sus conocimientos para la entrada en la universidad. En segundo lugar, el manual persigue la colocación del alumno como centro del proceso de enseñanza aprendizaje. Para ello, gracias a su propuesta didáctica, el alumno trabaja la independencia y la autonomía en el estudio, ayudándose de las herramientas que aporta el texto para validar hipótesis que el alumno debe crear. Para todo ello, a continuación, procederemos a analizar en detalle las características de las actividades que se presentan en el texto.

Antes de nada, resulta significativo como a pesar de encontrarnos en un curso avanzado como es el de 2º de Bachillerato, el manual sigue incorporando líneas de tiempo tanto al inicio

del tema, a modo de cronología, como en las actividades finales para el trabajo de estas. Este guiño a la metodología tradicional ligada con el positivismo, también se apoya en un aprendizaje de tipo significativo y cognitivo.

Las actividades iniciales son un puntal recurrente en todas las unidades didácticas. El formato en el que se presentan no es el más común, ni siquiera parece ser una actividad, pero tiene un trasfondo didáctico y preparatorio para la selectividad.

"Preguntas cortas. Definir conceptos, por ejemplo: guerrilla, liberalismo, pronunciamiento. Caracterizar personajes, por ejemplo: Fernando VII, Rafael Riego, José I Bonaparte" (Grence, 2009, p. 132).

Las actividades planteadas en el interior del texto se deben situar dentro del ámbito del trabajo con fuentes e imágenes. No existe ninguna actividad dentro del contenido textual que trabaje únicamente el contenido que se propone. Todas tienen relación con fuentes. De hecho, más del 90% de las actividades planteadas en el manual, trabajan con fuentes históricas o con imágenes. Observemos algunos ejemplos:

- "Doc. 7. La libertad de opinión (...) ¿Qué postura adoptaba este diputado sobre la libertad de opinión?" (Grence, 2009, p. 140).

- "Doc. 12. Alegoría de la Primera República. ¿Cómo se representaba a la república?" (Grence, 2009, p. 194).

Este tipo de actividades desempeñan en el alumnado una serie de patrones y estrategias didácticas activas y dinámicas que convierten al alumno en el protagonista de sus propias conclusiones. Es una manera de aprender a aprender tanto la historia como los procesos por los cuales el historiador crea la Historia en base a un modelo científico. En este caso, el manual con este tipo de propuestas fomenta el aprendizaje por descubrimiento, el aprendizaje significativo o el aprendizaje por observación.

El último aspecto para tratar se encuentra en las hojas finales de las unidades didácticas. Llama poderosamente la atención el título del espacio "Preparar la prueba de selectividad". En otros manuales hemos visto como en estas páginas que coronan los temas se trata la cuestión del historiador a través de talleres que se convierten en realidad en formatos de aprendizaje de las distintas fuentes con las que los historiadores se enfrentan. En este caso, sigue existiendo este elemento, pero dentro del fin último que es el examen de selectividad. De tal manera, que se le prepara al alumno para que sepa resolver el trabajo con fuentes, pero encarándole hacia el examen final y no induciéndole al trabajo científico del historiador. Igualmente, la actividad que se plantea muestra precisamente esto último, pero sin el apelativo que quizás debería poseer. En ese mismo espacio existen actividades de repaso y de síntesis, así como alguna de ampliación. Es justo decir que no aparecen actividades cooperativas por lo que el aprendizaje de grupo no se propone desde el texto.

En definitiva, el texto tiene evidencias de innovación metodológica, sobre todo refrendadas en las actividades propuestas con relación a las fuentes e imágenes. Las alternativas para el aprendizaje son diversas y el modelo tradicional y memorístico tiene cada vez las huellas más difusas.

El texto elaborado por Joaquín Prats, José Emilio Castelló, Manuel Fernández, María Camino García, María Antonia Loste, Cristófol Trepal y Julio Valdeón editado por Anaya en el año 2009 presenta los resultados analíticos que se exponen a continuación. Según el tipo de actividades, las actividades iniciales son inexistentes, las de refuerzo 254, las de ampliación 52, las de síntesis 137 y las cooperativas 0. Según el planteamiento y las fuentes históricas, las actividades de investigación son 8, las que contienen imágenes 37, con textos históricos 65, vocabulario 22 y nuevas fuentes 1.

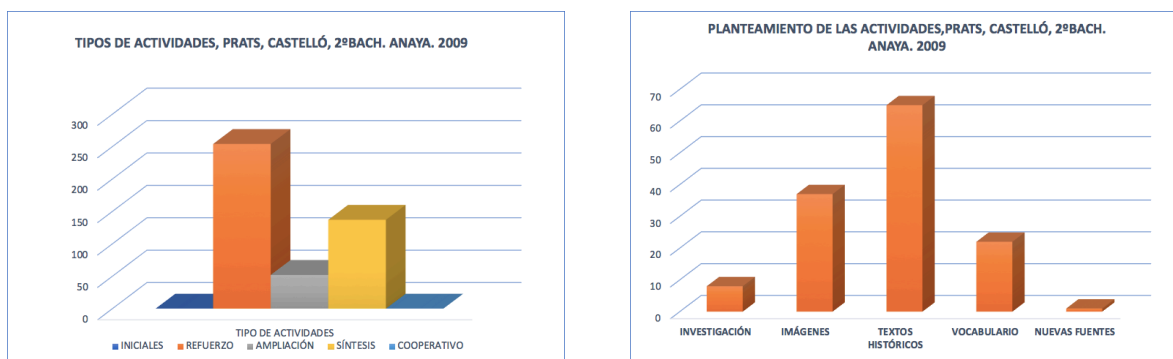


Figura 69. Estrategias didácticas: Anaya, 2º Bachillerato, año 2009. Elaboración propia.

En relación con el resto de los manuales analizados durante estos tres lustros, el rasgo más significativo que aparece en el análisis de este texto es la ausencia de las actividades iniciales. Si bien prácticamente todas las editoriales han trabajado las actividades iniciales durante este tiempo, es sorprendente como en esta edición brilla por su ausencia esta característica. Esto supone que al ausentarse las actividades de este tipo se vuelva a retomar ejemplos bibliográficos de tiempos pasados, pasando por encima la línea seguidas por los manuales de este nuevo siglo. Por tanto, las actividades iniciales que tienen el objetivo de preparar al alumno en un contenido nuevo y que permiten la realización de estrategias didácticas dinámicas y activas incluyo abriendo las puertas a debates de distinta tipología, en este texto desaparece. Sin faltar a la objetividad, aunque las actividades iniciales como tal no existen, la aparición de un eje cronológico correspondiente con el periodo a tratar, así como textos o imágenes pueden ser un mediador para evitar la comparativa que de antemano se puede realizar con respecto a una metodología tradicional y memorística.

Por seguir incidiendo en las carencias metodológicas del texto, se puede señalar, también, la ausencia de actividades de tipo cooperativo lo que de algún modo limitan las atribuciones didácticas cooperativas donde el alumno comparte y teje su conocimiento con más compañeros. Las nuevas fuentes son igualmente escasas, así como las iniciativas ajenas al libro

de texto. En este caso las referencias con fuentes de otro tipo que puedan complementarse con el libro, como pudiera ser el cine, la literatura, Internet, etc., no aparecen reflejadas.

Si cumple con las expectativas y las líneas que regularmente marcan el análisis de los libros al trabajar las actividades de refuerzo como forma principal. Igualmente, el protagonismo de las actividades de síntesis es interesante. Esta característica acuna una cierta visión más tradicional de este libro, si bien las actividades que se plantean al respecto tienen un objetivo didáctico distinto a los libros precedentes de la LOGSE. El aprendizaje significativo y activo queda reflejado en ejemplos como los de a continuación: "Observa los datos del Doc. 1 e indica cuáles son los tres países que experimentan un mayor aumento de la población y las tres que presentan un incremento menor" (Prats et al., 2009, p. 211). "¿Qué posición defiende el industrial Joan Güel [Doc. 7] ante la polémica proteccionismo-librecambismo? (Prats et al., 2009, p. 217).

Queda plasmado pues que no es precisamente una metodología tradicional la que se pretende llevar a cabo en este texto. Es más, si nos fijamos en estos ejemplos traídos a escena, se trata de actividades que trabajan con documentos históricos, en este caso textos. Como pasa en la mayoría de los manuales de Bachillerato y alguno de 4º de ESO, los textos son las fuentes históricas más numerosas y en este texto el patrón sigue cumpliéndose. Las actividades relacionadas con imágenes quedan en un segundo plano, pero también tienen un peso importante. En definitiva, el trabajo con fuentes históricas permite la construcción de conocimiento a través del análisis, cotejo, planteamiento de una hipótesis y su defensa. Evidentemente todos estos rasgos son los propios de un trabajo científico que por otra parte es el que la disciplina histórica lleva consigo desde el positivismo rankeano.

Por otra parte, vale la pena añadir el amplio abanico de fuentes textuales e iconográficas que se proponen. Teniendo en cuenta las diferentes tendencias historiográficas aparecidas, el texto

dispone de amplio material llegado desde distintos primas y disciplinas que permite abarcar un espectro más amplio en la comprensión de la Historia. Una Historia más completa en el que tanto lo político, como lo cultural, lo económico y lo social se compaginan con aspectos como la microhistoria o con la Historia de género.

El texto elaborado por Joaquín Prats, José Emilio Castelló, Manuel Fernández, María Camino García, María Antonia Loste, Cristófol Trepap y Julio Valdeón editado por Anaya en el año 2009 para el curso de 2º de Bachillerato presenta los siguientes resultados. Según el tipo de actividades, las actividades iniciales no obtienen cifra, las actividades de refuerzo suman 260, las de ampliación 25, las de síntesis 103 y las cooperativas 0. Según el planteamiento de estas y las fuentes históricas utilizadas, las actividades de investigación ascienden a 8, las relacionadas con imágenes 33, con textos 57, vocabulario 15 y nuevas fuentes 6.

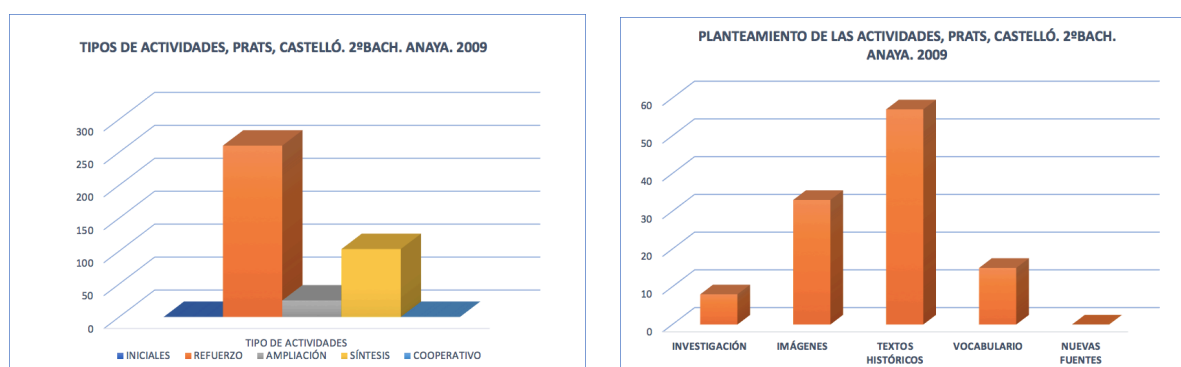


Figura 70. Estrategias didácticas: Anaya, 2º Bachillerato, año 2009. Elaboración propia.

La ausencia de actividades iniciales es un dato llamativo para tratarse de un manual del siglo XXI. Este tipo de actividades se han ido introduciendo a partir de la LOGSE en aras a modernizar las estrategias didácticas que quedaban estrechamente ligadas al aprendizaje memorístico. Con las actividades iniciales se ganan dinámicas activas, en las que el docente aprecia el nivel de conocimiento que tiene el alumno. Esta evaluación inicial, además cuida la apertura de las unidades didácticas para predisponer al alumno en nuevas temáticas. En

definitiva, la ausencia de este tipo de actividades hace retrotraernos a manuales de otras etapas. Si bien es necesario apuntar que, como dato recurrente, en todas las portadas de los temas existe una línea cronológica en la que se señalan los hitos principales que va a tratar el tema. Esto refuerza por un lado la parte positivista de la historiografía que liga con el aprendizaje tradicional y también con el tratamiento del tiempo en el estudio de la Historia.

Así mismo, tampoco se identifica una excesiva presencia de nuevas fuentes en las actividades como podría ser el trabajo con la Historia de género, la Historia ecológica, o la Historia de la vida cotidiana, aunque si se observan otro tipo de fuentes tratadas desde Annales como gráficos o mapas. Todo esto nos hace acercarnos junto al tratamiento de la política como tema más trabajado en el contenido del texto a una idea de manual más apegada a una tendencia tradicional, memorística y positivista en cuanto a su escuela historiográfica. Sin embargo, es necesario deslindar esta imagen por una serie de cuestiones que se tratan a continuación.

En primer lugar, el diseño del texto es un diseño actualizado, muy acorde al resto de manuales de la etapa, en la que tanto la imagen como el texto se reparten casi equitativamente el contenido. En segundo lugar, la existencia de numerosas fuentes primarias para el estudio de la Historia. Estas fuentes son trabajadas en las actividades sumando un total de 90 actividades con fuentes. Esta característica es fundamental en el análisis ya que el tratamiento de las fuentes dentro de las propias actividades resulta una característica común en los textos de bachillerato. Así se fomenta el aprendizaje significativo y activo apartando la idea de un aprendizaje memorístico. Igualmente, las actividades de investigación representan un modelo de aprendizaje innovador en las cuales el alumno busca, investiga y crea hipótesis. Por tanto, se fomenta el aprendizaje por descubrimiento, pero también otras habilidades como la capacidad de síntesis y resumen, la formación de una hipótesis, la abstracción de la realidad y la toma de decisiones conclusivas que lleven a defender tales análisis. La labor del historiador queda implícita en este tipo de actividades y en algunas que se realizan al final de las unidades

donde se abordan planteamientos de ampliación ligados sobre todo a textos históricos y sus formas de análisis.

Las actividades potenciales son, como viene siendo habitual en los manuales de esta etapa, las actividades de refuerzo que en este caso se refieren tanto al propio contenido textual como a las fuentes con las que en ocasiones trabaja.

Las actividades cooperativas no existen, como tampoco aparecen señaladas actividades relacionadas con las TICS, lo cual indica la ausencia del trabajo cooperativo y colaborativo, así como la entrada al mundo digital. Es significativo la aparición en todas las unidades didácticas de mapas conceptuales elaborados. No es una actividad propiamente dicha, pero puede servir al alumno a realizar un aprendizaje cognitivo si trabaja con él de forma autónoma o lo utiliza como ejemplo para la realización de otros de forma independiente. Incluso se podría añadir que la existencia de mapas conceptuales resueltos fomenta el aprendizaje por observación, al igual que sucede con las fuentes iconográficas.

El libro de texto elaborado por Ángel Bahamonde y Luis Enrique Otero Carvajal editado por SM en 2009 para el curso de 2º de Bachillerato presente los siguientes datos de análisis. Atendiendo al tipo de actividades, las actividades iniciales suman 69, las de refuerzo 265, las de ampliación 65, de síntesis 83 y cooperativas 0. Según las fuentes utilizadas y su planteamiento, las actividades de investigación obtienen 1, las de imágenes 104, las de textos 261, la de vocabulario 1 y las de nuevas fuentes 1. Las actividades propuestas en el interior de las unidades didácticas están dedicadas exclusivamente a fuentes históricas e imágenes. Las actividades referidas directamente al contenido de las páginas no existen, si bien las fuentes objeto de las actividades guardan una relación muy cercana al contenido. En este sentido el aprendizaje significativo es el que se enarbola como el principal exponente en esta sección en

la que mayoritariamente se tratan de actividades de refuerzo, aunque hay evidencia de actividades de síntesis.

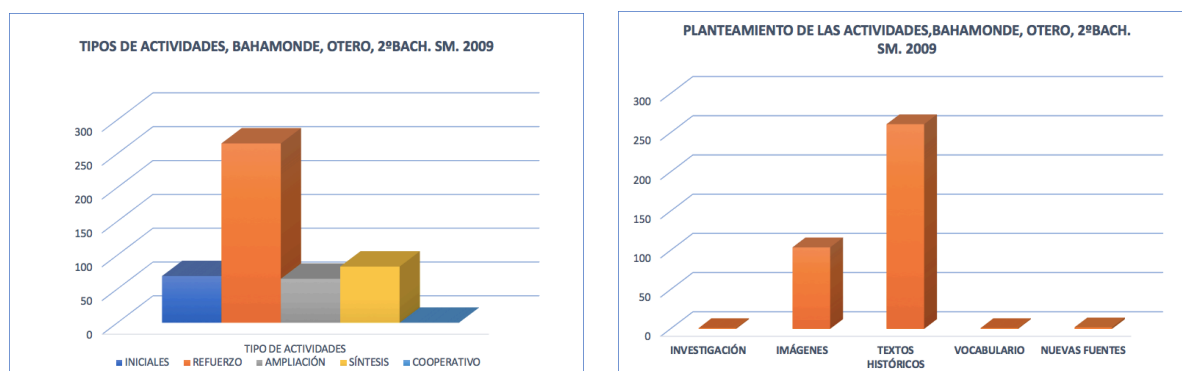


Figura 71. Estrategias didácticas: SM, 2º Bachillerato, año 2009. Elaboración propia.

No es así el caso de las actividades cooperativas ni de investigación, limitando desde un punto de vista didáctico al alumnado, ya que se limitan los factores que impliquen un aprendizaje cooperativo o por descubrimiento, más aún con la ausencia de actividades de investigación.

Es interesante señalar la presencia de actividades dedicadas al debate historiográfico. Este aspecto aporta al alumnado una concepción distinta de la disciplina histórica. En muchas ocasiones los alumnos tienen la concepción de que la Historia es única y no existen diversas perspectivas en ella. Posiblemente el causante de todo ello sea el propio efecto que los libros de textos realizan al respecto. Una única visión del fenómeno histórico que queda refrendada por la ausencia de debates historiográficos que no potencian un espíritu crítico sobre la Historia. En el caso de este ejemplar se observa el planteamiento de un espacio dedicado a ello, además de las consiguientes actividades propuestas. A continuación, se exponen algunas de ellas:

Resume las ideas principales de ambos textos.

¿Qué pruebas aduce Hugh Thomas para justificar la existencia de un reino de España a comienzos del siglo XV?

¿Cómo rebate Juan Eloy Gelabert esta interpretación?

Intenta localizar argumentos, en el propio texto de Thomas, que contradicen su idea de España en tiempo de los Reyes Católicos.

Plantea una crítica a la postura de Gelabert (Bahamonde y Otero, 2009, p. 65).

Al final de las unidades didácticas el texto propone una ampliación del contenido a través de fuentes paralelas que abren el espacio al aprendizaje. Estas fuentes pueden ser cinematográficas, literarias o bien páginas web que aporten opciones diferentes al alumno.

Por otro lado, las actividades iniciales que se proponen siguen la línea de la mayoría de los textos analizados. Son cuestiones preparatorias, con un carácter dinámico y proyectados con un objetivo de lluvia de ideas para impulsar la puesta en marcha de un nuevo contenido y hacer participe a los alumnos de este proceso. Igualmente, aunque no es una actividad propiamente dicha, todas las unidades aportan en su primera página una cronología con fechas y acontecimientos más significativos. Viendo el planteamiento del libro, parece un método o estrategia de estudio más, relacionado con la realización de esquemas mentales propios de un aprendizaje cognitivo. Es cierto que sin contextualizarlo dentro de las aptitudes del texto se identificaría más con un modelo memorístico y tradicional, pero en este caso puede servir al alumno de guía para el seguimiento del contenido teniendo en cuenta los ejes del espacio y tiempo.

A modo de conclusión, las actividades del libro de texto siguen el modelo implementado por los textos de finales de los 90 y principios de los 2000. El aprendizaje memorístico no es fomentado por las actividades. Si el de refuerzo, aplicando aprendizajes significativos más

acordes con los modelos didácticos actuales. Paralelamente los aprendizajes por descubrimiento y cooperativos prácticamente no se utilizan, si bien los debates historiográficos aportan perspectivas muy enriquecedoras para la construcción de la Historia y su entendimiento como disciplina científica.

El texto de Vicens Vives 2009 para el curso de 2º de ESO en Cataluña contempla en su análisis los siguientes datos con respecto a las actividades. Según el tipo de actividades, las iniciales suman 27, las de refuerzo 185, las de ampliación 1, de síntesis 54 y cooperativas 0. Según el planteamiento y las fuentes históricas, las de investigación no tienen presencia, las de imágenes 110, con textos 2, de vocabulario 3 y con nuevas fuentes 0.

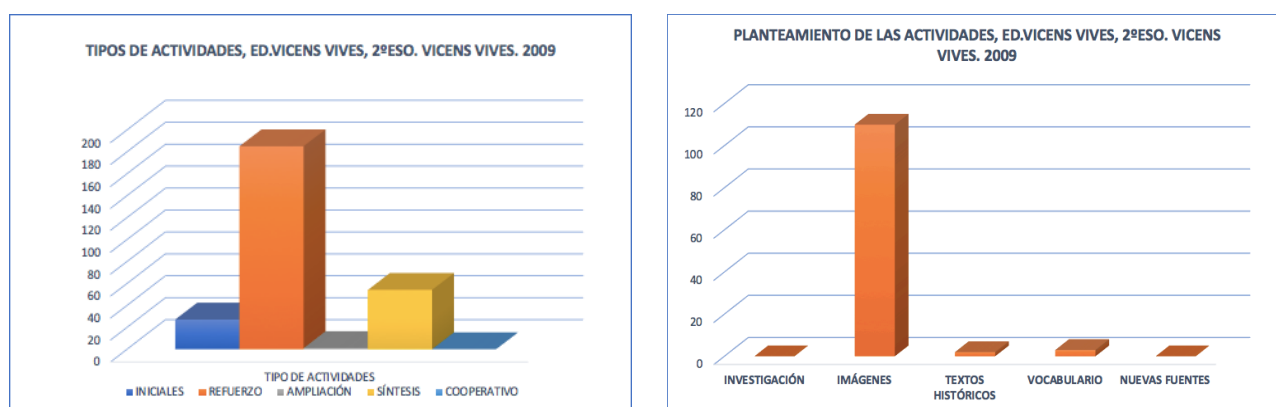


Figura 72. Estrategias didácticas: Vicens Vives, 2º ESO, año 2009. Elaboración propia.

El texto presenta una característica claramente definida por ir dedicada al curso de diversidad, de forma que la metodología está orientada hacia un objetivo integrador del alumnado. Aun así es destacable algunos aspectos que llaman la atención poderosamente como son la ausencia de actividades cooperativas y de investigación. En este sentido, el aprendizaje cooperativo no tendría cabida con todo lo que supone no solo a nivel cognitivo sino en educación en valores y en procesos socializadores. Además de ello las actividades de investigación fomentan en el alumno cualidades y curiosidades que el aprendizaje por descubrimiento trabaja, tanto de manera autónoma como grupal.

Destacan, eso sí, las actividades de refuerzo y las que trabajan con imágenes, siendo estas últimas mucho más numerosas que las destinadas, por ejemplo, al trabajo con otros documentos como textos históricos.

Fixa't en aquesta imatge i respon:

-Identifica amb una rodona de color diferent els colonitzadors i els indígenes

-Qui treballa les terres i les mines americanes?

-Quines conseqüències va tenir l'explotació de la població indígena? (Editorial Vicens Vives, 2009, p. 119).

También existen actividades que trabajan con imágenes pero que también desarrollan un concepto más sintético para fomentar el aprendizaje cognitivo y significativo. Véase por ejemplo la siguiente actividad:

"Fixa't en aquest dibuix i situa aquestes paraules: habitatges indígenes, camps de conreu, temple asteca, església, port, treballs froçats, monjo" (Editorial Vicens Vives, 2009, p. 119).

Se trata, por tanto, de un manual con alto contenido en imágenes en las actividades, que son mayoritariamente de refuerzo y sintéticas, en las que algunas metodologías didácticas no quedan suficientemente representadas.

El texto diseñado por Joaquín Prats, José Emilio Castelló, Carlos Forcadell, María Camino García, Ignacio Izuzquiza y María Antonia. Leste editado por Anaya en 2010 para el curso de 1º de Bachillerato presenta los siguientes datos con respecto a las actividades propuestas. Según el tipo de actividades, las actividades iniciales suman 13, las de refuerzo 304, las de ampliación 77, las de síntesis 108 y las cooperativas 1. Atendiendo a las fuentes históricas trabajadas y al planteamiento de las actividades, las referidas a investigación alcanzan 15, con imágenes 66, con textos históricos 83, de vocabulario 15 y con nuevas fuentes 4.

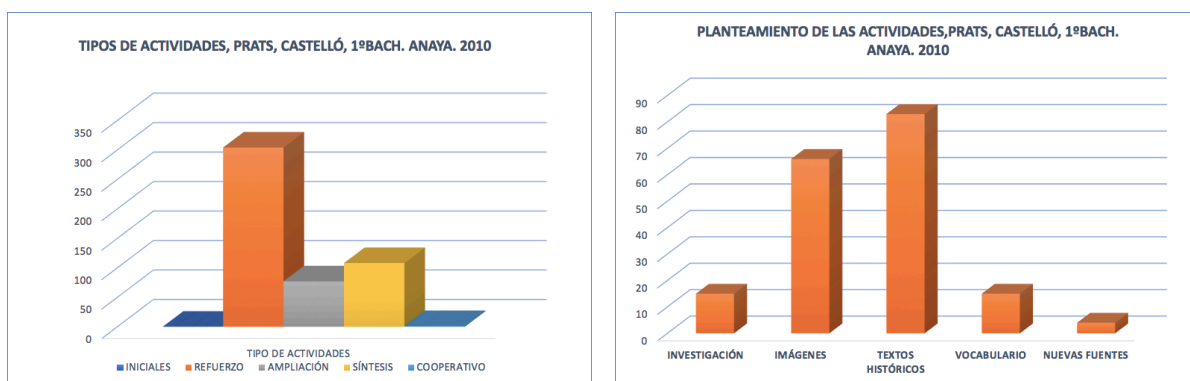


Figura 73. Estrategias didácticas: Anaya, 1º Bachillerato, año 2010. Elaboración propia.

Las actividades planteadas por el texto de Anaya están distribuidas a lo largo de toda la unidad didáctica. Las actividades iniciales quizás sean las que menos protagonismo tengan por la forma de plantearlas. Con esto se refiere a que dichas actividades se encuentran sumergidas en un breve texto de presentación donde se pretende despertar el interés a través de tres o cuatro cuestiones. Estas cuestiones tienen un marcado carácter dinámico en el cual el profesor puede manejar los tiempos de un debate o de alguna intervención que lleve a introducir el texto a través de un conocimiento ya adquirido anteriormente. Léase a continuación un ejemplo:

En la imagen de época aparece el interior de una gran fábrica de automóviles. En ella hay muchas máquinas y los obreros se encuentran "atados" a sus puestos de trabajo, realizando una serie de tareas mecánicas y uniformes. Observa bien la ilustración: ¿qué elementos hay en ella que muestran las duras condiciones de trabajo en una fábrica? ¿Existe alguna diferencia entre esta fábrica y los primeros talleres industriales de comienzos del siglo XIX? ¿Qué significa la "producción en cadena"? A pesar de que existen muchas diferencias entre una fábrica de finales del siglo XIX y una actual, también hay semejanzas. Indica alguna de ellas. (Prats et al., 2010, p. 139)

Las actividades propuestas en los epígrafes tienen un marcado carácter teórico. La mayor parte de ellas están dedicadas al contenido del texto caracterizadas por tener el objetivo de

refuerzo. Quizás sean estas actividades, las más asociadas a un aprendizaje memorístico y más tradicional, no sin ello pretender llevar a cabo un aprendizaje significativo a través de la lectura y reflexión del contenido. En estos epígrafes también se observa alguna actividad relacionada con la búsqueda de información o incluso con el trabajo de fuentes históricas. Bien es cierto que estas últimas son minoritarias como también lo son las cooperativas, prácticamente inexistentes en el texto.

Es reseñable el espacio que todas las unidades didácticas disponen para un "Taller de historia: métodos y técnicas". Este espacio está diseñado con un carácter de ampliación, y se forja en la base del trabajo de investigación del profesional de la Historia. Es así como este taller de historia muestra al alumno el trabajo con el que el historiador se enfrenta en su labor. Aparecen así la realización de esquemas, el trabajo con conceptos, el trabajo con mapas, gráficos, carteles, textos políticos, culturales o sociales. En esta línea el aprendizaje por descubrimiento es el pilar de las estrategias didácticas, aunque se complementa con aprendizajes significativos o cognitivos ya que aparece la figura del esquema como mapa conceptual de los conocimientos que se van adquiriendo.

Ya en el último espacio dedicado a las actividades, situado en las dos últimas páginas de las unidades didácticas, el texto plantea distintas actividades de síntesis, de vocabulario y alguna con documentación escrita o visual. Igualmente llama la atención como propone distintas fuentes ajenas al texto para una ampliación del contenido en caso de que desde el profesor se sugiera o bien el alumno sienta ese interés.

A modo de conclusión, el texto a través de sus actividades plasma distintos tipos de aprendizajes ligados a las nuevas formas de hacer historia. La aplicación de fuentes primarias y secundarias y la introducción de la labor del historiador predispone al alumnado a acercarse al método científico de la disciplina histórica. A niveles didácticos se observan distintos

modelos de aprendizaje. El memorístico queda muy poco reforzado con las actividades planteadas, mientras que el aprendizaje significativo, activo, cognitivo y por descubrimiento son los más recurrentes. Se observa también la ausencia del aprendizaje cooperativo ya que tan solo existe una actividad con estas características.

El libro de Julio Aróstegui, Margarita García Sebastián, Cristina Gatell, Jorge Palafox y Manel Risques publicado por la editorial Vicens Vives en el año 2010 para el curso de 2º de Bachillerato muestra la siguiente reseña. Según el tipo de actividades, las actividades iniciales son 0, las actividades de refuerzo son 292, las de ampliación 119, las de síntesis 132 y las cooperativas 0. Según las fuentes utilizadas y el planteamiento de las actividades, las actividades de investigación son 7, las relacionadas con las imágenes 187, con textos históricos 202, las de vocabulario 16 y las que tratan con nuevas fuentes 3.

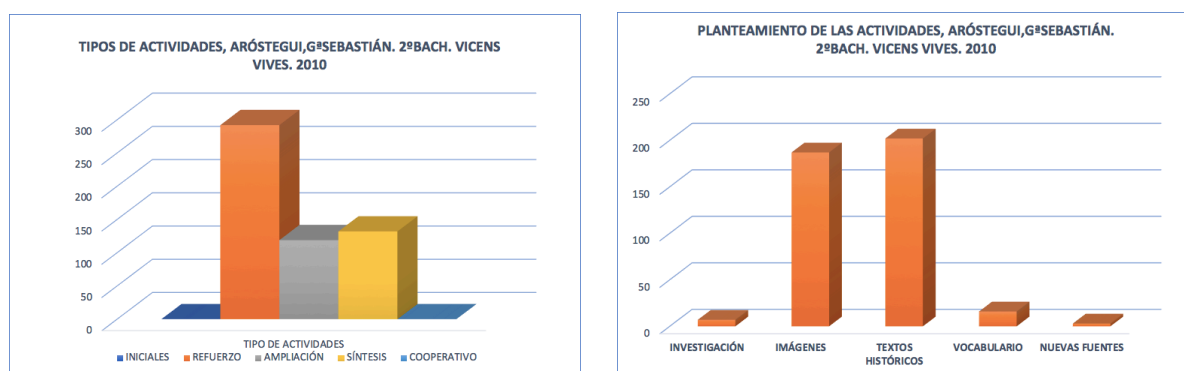


Figura 74. Estrategias didácticas: Vicens Vives, 2º Bachillerato, año 2010. Elaboración propia.

El libro queda dividido en cuatro grandes bloques sobre los que se cimientan las distintas unidades didácticas. Como novedad, en el encabezamiento de cada uno de los bloques aparecen una serie de páginas web para ampliar conocimientos que se tratarán en los capítulos venideros. Estas nuevas fuentes de información que engrosan las actividades las cuales practican un aprendizaje por descubrimiento, no son puramente actividades como tal, pero si proponen al alumno otras alternativas para el conocimiento que no son únicamente el libro de texto. Como se ha definido en el análisis cuantitativo del texto, no existen las actividades iniciales, de

manera que todas las iniciativas estratégicas que pueden suponer el trabajo con ellas desaparecen. Esto fomenta de forma indirecta un aprendizaje más tradicional en el que el protagonismo reside en el interior de las unidades didácticas. Es un elemento que los libros de texto han ido introduciendo a finales de los 90 y 2000 pero que en algunos ejemplares se produce. Esta característica que nos encontramos nada más empezar el análisis resulta no ser la que marque el estilo estratégico del libro. Es significativo como este texto tiene un formato singular en cuanto a las actividades se refiere y merece la pena detenerse en un análisis.

Las actividades dispuestas a lo largo de la unidad didáctica, dentro de los epígrafes, son prácticamente en su totalidad actividades que trabajan fuentes históricas. Un altísimo porcentaje trabaja fuentes primarias textuales e iconográficas y otras fuentes secundarias. Esto elimina casi de un plumazo la visión que al principio del análisis se puede vislumbrar. El aprendizaje memorístico prácticamente queda anulado. Las actividades que evidentemente guardan estrecha relación con el contenido, no se contestan a través únicamente del texto, sino que también es fruto de un análisis de las fuentes históricas. Esto predispone a unas estrategias didácticas muy cercanas al método científico del historiador, con sus distancias, pero es una forma eficiente de hacer partícipe al alumno de la Historia que él mismo está construyendo. En esta línea la construcción que realiza el alumno a través de su propio trabajo implica un aprendizaje por descubrimiento que unido a las consultas con el libro propicia un aprendizaje significativo. Unido a esto va también la cuestión del fomento de la independencia intelectual, al apartar el modelo tradicional teórico y pasivo del alumno. Con esta proposición didáctica el alumno se convierte en protagonista de buena parte del aprendizaje, a través además de una forma activa y dinámica.

Al final de la unidad didáctica, aparecen mapas conceptuales para el repaso de la unidad implementando un aprendizaje cognitivo que también se ve reforzado por las actividades de síntesis y de vocabularios. Así mismo el texto tiene un espacio para métodos de trabajo

histórico, actividades de ampliación que aparecen ligados a la enseñanza del estudio de la Historia y su interpretación. Esta sección está ligada a temáticas propias de la influencia de Annales como pueden ser estadísticas, mapas, caricaturas, literatura, imágenes o textos primarios de diverso carácter. Las actividades cooperativas están ausentes en el texto, este quizás es el punto débil de este.

Por lo tanto, durante esta etapa se observa una continuidad con respecto a la anterior del 2000 al 2005. La metodología memorística queda relegada, aparecen actividades con fuentes primarias, el trabajo del historiador se plantea e nivel metodológico y existen algunas estrategias que no se potencian en demasía, como puede ser la cooperativa.

7.3. Analítica de los Textos. Metodología (2010-2015)

En la etapa 2010-2015 se pretende reflejar si existe un cambio a nivel metodológico con la entrada ya de largo de la LOE.

El texto dirigido por Teresa Grence editado por Santillana en 2011 para el curso de 1º de ESO contempla el siguiente análisis. Según el tipo de actividades, las actividades iniciales ascienden a 14, las de refuerzo a 121, las de ampliación a 30, síntesis 42 y cooperativas 0. Según el planteamiento y las fuentes históricas utilizadas las dedicadas a investigación son 18, con imágenes 71, con textos históricos 8, de vocabulario 7 y con nuevas fuentes 69.

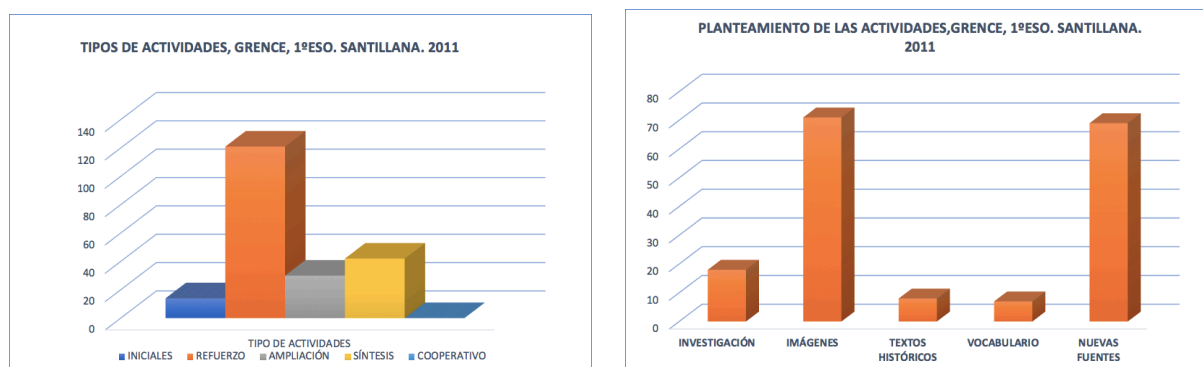


Figura 75. Estrategias didácticas: Santillana, 1º ESO, año 2011. Elaboración propia.

Las actividades propuestas en el texto de Grence tienen un prisma metodológico acorde a los tiempos que corren en nuestra escuela. Su ornamentación y contenido resulta muy atractivo, con gran número de imágenes con respecto a los textos históricos. Las actividades iniciales se encuentran en los inicios de las unidades didácticas. Tienen un objetivo claro de introducción mediante el conocimiento previo del hecho histórico. Sirve a su vez como una evaluación inicial para apreciar en dónde se sitúa el profesor y el alumno ante el contenido que se va a tratar. Dentro de esto, las dinámicas que pueden dar lugar este tipo de actividades tienen un carácter dinamizador en el que el alumno se predispone para trabajar los contenidos relacionados.

Las actividades de mayor protagonismo son las de refuerzo. Prácticamente como en todos los manuales analizados, este ítem es el más numeroso y se sitúan fundamentalmente a lo largo de la unidad didáctica. En este caso, las cuestiones que se plantean siguen siempre el mismo patrón. Son tres bloques en los que se trabaja: "Comprende el texto; Interpreta los documentos y Busca fuera del texto". El primero de estos bloques propone actividades relacionadas con el contenido del texto, a través de preguntas cortas, concretas y alguna más elaborada. En ningún caso son cuestiones que requieran de una respuesta larga. El segundo de los bloques siempre trabaja con documentos primarios. Pretende analizar sobre todo imágenes por delante de los textos históricos. Este trabajo con fuentes primarias impulsa un aprendizaje significativo y por descubrimiento donde el alumno ha de contestar a través del análisis de una fuente histórica. Como se ha señalado, las imágenes son objeto de este análisis, por tanto, a este tipo de actividades se les puede añadir el uso de una metodología por observación. El último de los bloques es sin duda el más avanzado y arriesgado al mismo tiempo. Se aleja totalmente del aprendizaje tradicional, cosa por otro lado que el texto pretende apartar en esencia. La búsqueda de información fuera del libro viene guiada por la sugerencia de distintas fuentes de

información para que el alumno investigue y teja su propio conocimiento en base a distintas informaciones.

Todo esto hace que la labor de aprendizaje adquiera un cariz independiente además de que el alumno debe de organizarse y ordenar sus ideas produciéndose así un aprendizaje cognitivo. Más aún, permite al alumno trabajar de forma activa, implicarle en el proceso de aprendizaje, hacerle participe y descubrir cuestiones más allá del texto. Este aprendizaje por descubrimiento abre un espacio distinto, introduciendo tanto la competencia digital como la competencia social dentro de la propia actividad. El alumno como sujeto activo del proceso de aprendizaje marca un primer plano con respecto a modelos en los que el profesor es el eje del discurso educativo.

En el tramo final de cada unidad didáctica, el texto propone una serie de actividades muy cercanas al trabajo del historiador. Estos planteamientos siguen la línea marcada por los anteriores en la que el alumno es el protagonista del proceso. En este sentido, las actividades dedicadas en este espacio trabajan las "Técnicas para estudiar Historia", que desde un punto de vista científico de la disciplina no hace sino abrir la puerta del proceso constructivo del fenómeno histórico a alumno.

Las actividades de síntesis también tienen un peso significativo y se trabajan a partir de esquemas, mapas conceptuales o cuadros organizativos en los que el alumno ha de esforzarse por reunir la información en ideas, frases o agrupaciones que facilitan la creación del conocimiento a través de un aprendizaje cognitivo. Incluso es interesante como dentro del propio texto se fomenta el pensamiento crítico gracias a actividades que permiten la reflexión del alumno y su empatía con el suceso. "Describe la posición de la mujer en la sociedad mesopotámica. ¿Crees que existen en la actualidad sociedades en las que el papel de la mujer puede parecerse al de la civilización mesopotámica?" (Grence, 2011, p. 177).

Por último, cabe destacar la ausencia de actividades cooperativas, siendo éste su punto más débil a lo largo del texto.

El texto elaborado por Fernando García de Cortázar, José María. Donézar, Julio Valdeón, Manuel Fernández y Ángel Gamazo publicado por Anaya en el año 2011 para el curso de 2º de Bachillerato, muestra los siguientes datos. Según el tipo de actividades, las actividades iniciales no obtienen resultados, las de refuerzo 235, de ampliación 24, de síntesis 54 y cooperativo 0. Según el planteamiento de las actividades y las fuentes históricas, las actividades de investigación son 1, las relacionadas con imágenes 40, con textos 46, de vocabulario 3 y con nuevas fuentes 4.

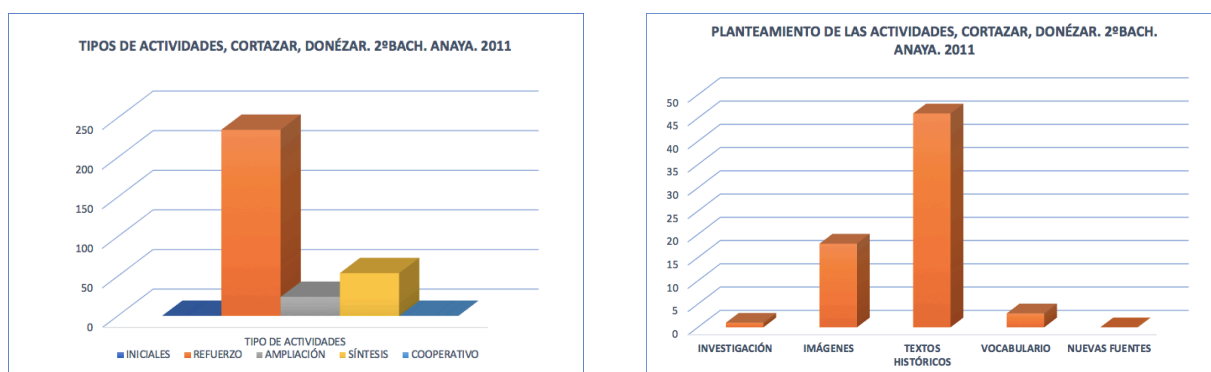


Figura 76. Estrategias didácticas: Anaya, 2º Bachillerato, año 2011. Elaboración propia.

Siguiendo la línea con las publicaciones de la editorial Anaya para los textos de Bachillerato en esta etapa, las actividades iniciales no existen. A esto hay que añadirle que este manual ni tan siquiera tiene portada de las unidades didácticas como si tienen otros ejemplares de la editorial. Estas dos coordenadas de entrada resultan poco atractivas visualmente y permite llevar la vista a etapas más añejas de la enseñanza.

Las actividades más numerosas son las que se encuentran en el interior del texto y que tienen un carácter de refuerzo y de síntesis. En este espacio, las actividades dedicadas al refuerzo y la síntesis buscan el trabajo con fuentes en muchas ocasiones. Fuentes históricas clásicas, como textos de Estrabón o Diodoro Sículo; fuentes secundarias procedentes de obras históricas

escritas, textos legales, políticos, económicos o sociales. Además, se observa la aparición de fuentes estadísticas, gráficos o mapas, líneas cronológicas, fotografías, cuadros, pinturas, caricaturas, etc.

El aprendizaje que se fomenta desde este tipo de actividades es activo y significativo. Aunque en otros manuales analizados se ha observado mayor presencia de actividades relacionadas con fuentes históricas, es interesante señalar que el aprendizaje por descubrimiento también queda patente en este tipo de propuestas.

"¿En qué se diferenciaban los ensanches urbanos dirigidos a las clases trabajadoras de los impulsados por la burguesía? Cita algún ejemplo significativo de estos últimos" (García de Cortázar, F., Donézar, J.M., Valdeón, J., Fernández, M., y Gamazo, Á., 2011, p. 221). Este es un ejemplo de actividad que trabaja con una fuente primaria, en este caso un plano de la Ciudad Lineal de Arturo Soria, en el cual se implementa un aprendizaje activo, significativo y por descubrimiento.

Otro ejemplo de actividad como la planteada a continuación nos muestra el trabajo con fuentes y la formulación de síntesis. Más aún enfatiza en el espíritu crítico y de valoración del alumno en una cuestión que además trata cuestiones identitarias como fue la pérdida de las últimas colonias ultramarinas.

Partiendo de la información del Doc. 18, elabora un texto breve que explique las causas de la oposición de la burguesía de negocios a cualquier reforma en las colonias americanas, y valora sus consecuencias en las revueltas y posterior guerra con EE. UU, que acabó con la pérdida de aquellos territorios (García de Cortázar et al., 2011, p. 223).

En el último tramo de cada tema, el texto reserva un espacio para lo que denomina "Actividades de Evaluación", en las cuales se presentan actividades ligadas al análisis de fuentes históricas más complejas o de mayor peso, así como actividades relacionadas con la

elaboración de esquemas conceptuales. En este caso, se debe señalar el impulso del aprendizaje cognitivo a través del uso de construcciones mentales para la elaboración y el estudio del diálogo histórico. Y, por otro lado, la aparición de la labor del historiador a través del trabajo que cada alumno debe realizar con las fuentes primarias propuestas.

El texto de Luis Enrique Otero y Virgilio Fernández y Gutmaro Gómez editado por SM en el año 2011 para el curso de 1º de Bachillerato contempla las siguientes coordenadas analíticas. Según el tipo de actividades, las iniciales alcanzan 80, las de refuerzo 365, las de ampliación 128, las de síntesis 94 y las cooperativas 0. Según el planteamiento de estas y el uso de fuentes históricas el texto suma 30 actividades de investigación, 157 de imágenes, 293 de textos históricos, 24 de vocabulario y 2 de nuevas fuentes.

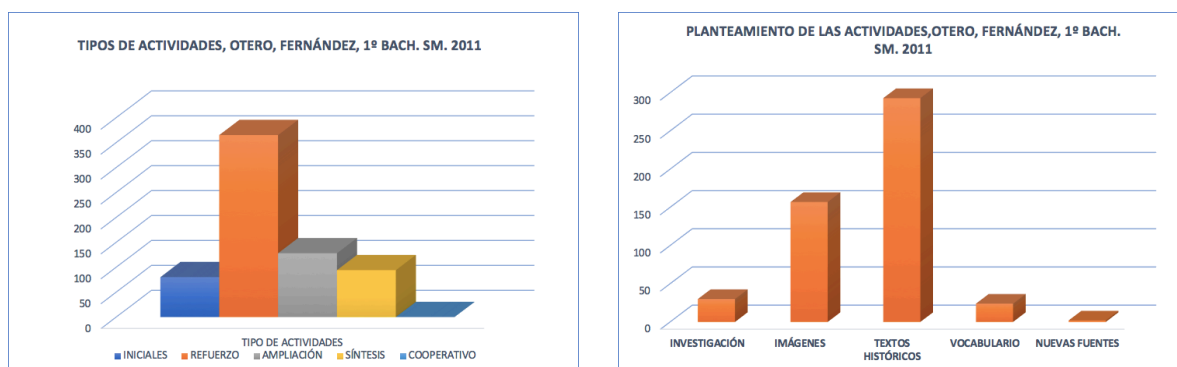


Figura 77. Estrategias didácticas: SM, 1º Bachillerato, año 2011. Elaboración propia.

Las actividades propuestas a lo largo del texto muestran características similares según el emplazamiento que tengan. Esto hace observar que el libro se construye con un criterio definido y una estructura uniforme en todo él. Los recursos empleados en el contenido son bastos en cuanto a fuentes históricas se refiere. Al contabilizar los textos históricos con las imágenes, la cantidad asciende a alrededor de 450 fuentes primarias dentro del texto. La selección de las mismas es de un trato generoso y acertado en la inmensa mayoría. Se observa

que el número de fuentes escritas supera a las iconográficas, cuestión que por otro lado no resulta extraño conforme el análisis del resto de ejemplares.

Si resulta significativo que todas las actividades incluidas en los distintos epígrafes se dediquen al trabajo con fuentes históricas. La gran parte están dedicadas a actividades de refuerzo, aunque existe un número apreciable de actividades de síntesis y de ampliación. Este hecho es interesante porque a pesar de tratarse de actividades que se encuentran relacionadas con el contenido del epígrafe a tratar no dirigen sus horizontes hacia un aprendizaje memorístico. Todo lo contrario. El trabajo con fuentes históricas proporciona al alumno una visión de la Historia distinta, no solo por el hecho de trabajar con documentos más o menos trascendentales, sino porque esto conlleva un acercamiento a la labor del historiador. La metodología científica del profesional de la Historia queda plasmada en el trabajo del alumno con este tipo de actividades. De esta manera, se potencia un aprendizaje activo y significativo, pero también alcanza una visión que va más allá. Mostrar a los futuros ciudadanos la disciplina histórica como una parte de la ciencia en la que el método científico hipotético-deductivo se erige como el paradigma a seguir. Además del trabajo de las fuentes históricas citadas, el texto propone un espacio en todos los temas para desarrollar el trabajo del historiador. En este espacio el texto propone el análisis de textos, imágenes, gráficos, mapas, debates historiográficos, pinturas, etc.

Las actividades propuestas al inicio del tema son cuestiones que necesitan de un conocimiento previo para poder contestarlas correctamente. Para ello el texto utiliza de nexo algún hecho histórico o personaje conocido en la cultura social y servir, así, de gancho para el inicio del tema. Además, es destacable como en todas las portadas de las unidades didácticas se presenta una línea cronológica para permitir al alumno una mejor situación temporal de cara al estudio del tema.

Igualmente, interesante resulta el trabajo con mapas conceptuales, esquemas y cuadros de síntesis. Estas actividades implementan un aprendizaje cognitivo en el que el alumno sea partícipe de la construcción de su propio conocimiento con la información que se le facilita. Las actividades finales muestran una finalidad de ampliación en muchas de las actividades, que además trabajan con textos o imágenes.

En paralelo se añaden algunas propuestas para ampliar estos conocimientos basadas en el cine, la literatura y la música. No son actividades propiamente dichas, pero si son recomendaciones para consultas fuera del aula.

Resulta llamativo la ausencia de actividades cooperativas en todo el libro, discriminando el aprendizaje cooperativo. También están ausentes nuevas fuentes de información que acerquen al alumno nuevas metodologías con las que cultivar un tipo de aprendizaje interactivo.

En definitiva, el texto a través del trabajo con fuentes históricas primarias impulsa una estrategia didáctica significativa, activa e independiente. Además, la labor del historiador es observada desde un plano más cercano en el que el alumnado se sumerge en el universo científico y profesional de la disciplina histórica.

El texto diseñado por Margarita García Sebastián, Cristina Gatell y Sergio Riesco editado por Vicens Vives en 2015 para el curso de 3º de ESO presenta los siguientes datos con respecto a las actividades propuestas. Según el tipo de actividades, las actividades iniciales suman 23, las de refuerzo 181, las de ampliación 41, las de síntesis 19 y las cooperativas 7. Atendiendo a las fuentes históricas trabajadas y al planteamiento de las actividades, las referidas a investigación alcanzan 18, con imágenes 62, con textos históricos 26, de vocabulario 13 y con nuevas fuentes 12.

El texto de Vicens Vives muestra un gran equilibrio en el conjunto de actividades propuestas. Para ello aparecen actividades que en otros libros son escasas o incluso no tienen

presencia. En esta línea resulta interesante como gracias a estas propuestas de actividades, distintos tipos de aprendizaje como el colaborativo, el cooperativo o el de descubrimiento se alzan con un peso importante.

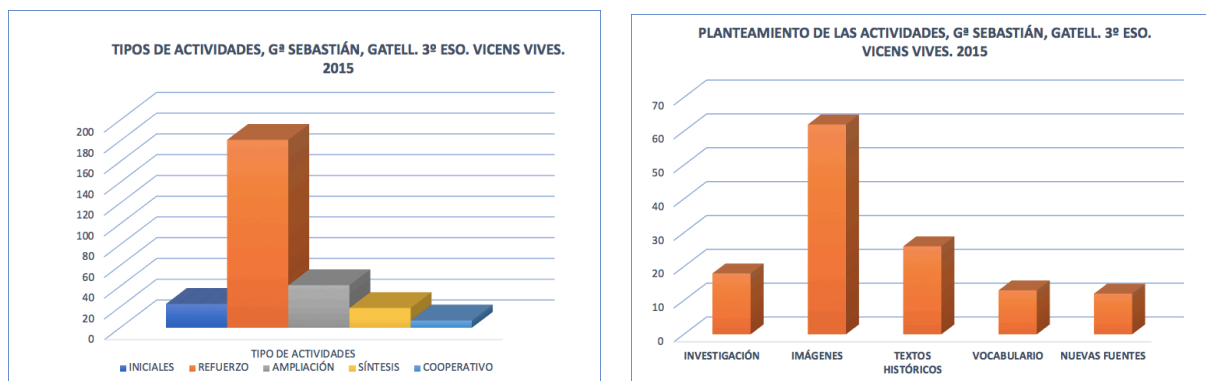


Figura 78. Estrategias didácticas: Vicens Vives, 3º ESO, año 2015. Elaboración propia.

Al igual que en gran número de manuales analizados, el texto propone en las portadas de las unidades didácticas entre dos y tres actividades iniciales ligadas fundamentalmente a las imágenes que se presentan. Este modelo de aprendizaje por observación, que tiene lugar en este espacio se complementa con el aspecto temporal a través de la exposición de un eje cronológico que aparece en todas las unidades didácticas. La estructura de los epígrafes es muy atractiva para el alumno debido al juego existente entre el contenido, las imágenes, los textos, los comentarios que se realizan al respecto y las actividades propuestas.

Es así como en los epígrafes existen propuestas de actividades diversas, tanto aquellas más habituales como las que proponen aprendizajes más innovadores. En el primer caso, las actividades de refuerzo son las más significativas. Véase un ejemplo a continuación: "¿Cómo se publicaban los libros en la Edad Media? ¿Qué mejoras supuso la imprenta para la difusión del libro?" (García, Gatell y Riesco, 2015, p. 195). Este tipo de actividades relacionadas con el contenido textual propone un aprendizaje activo y significativo en el que el alumno trabaje con el texto, sea capaz de comprenderlo, asimilarlo y obtener las conclusiones necesarias para

llegar a una conclusión válida. En paralelo se proponen otro tipo de actividades enriquecedoras que abordan aprendizajes como el de descubrimiento. Veamos un caso concreto. "Busca información sobre la obra de Maquiavelo y sus teorías sobre las virtudes que debía reunir un príncipe moderno. ¿Qué relación puedes establecer con el significado del adjetivo maquiavélico? (García et al, 2015, p. 191). En este caso, el aprendizaje por descubrimiento es el pilar sobre el que gira la actividad ya que es el alumno el que tiene que llevar a cabo labores de investigación y búsqueda sobre el tema en cuestión. Además, la propia actividad trabaja la transversalidad en este caso con la lengua y su significado, ampliando el rango de conocimiento a otras disciplinas. Otra de las cuestiones que aportan un aprendizaje por descubrimiento es el trabajo con fuentes históricas escritas donde el alumno se sumerge en la labor del historiador. Si a esto le sumamos el tratamiento de nuevas fuentes relacionadas con las nuevas tendencias históricas, obtenemos un coctel propicio para el desarrollo de la materia de la Historia. Pongamos como ejemplo un texto que habla de las mujeres humanistas en la Edad Moderna.

Ha pasado el tiempo en que las severas leyes de los hombres impedían a las mujeres aplicarse en las ciencias y los estatutos. Ha llegado la hora en que las que puedan deben emplear esta libertad en aprender ellas mismas y mostrar a los hombres el error que cometían privándonos de este bien y este honor. (García, Gatell y Riesco, 2015, p. 190).

Ante esta fuente primaria el texto propone la siguiente actividad: "¿Estás de acuerdo con la opinión de la autora?" (García, Gatell y Riesco, 2015, p. 190). Si reflexionamos sobre esta actividad son varias las cuestiones sobre las que desde un punto de vista didáctico y social se pueden apuntar. En primer lugar, la presencia de un texto escrito por una mujer supone la entrada de la línea historiográfica del género en el texto y por lo tanto de una tendencia actual. En segundo lugar y teniendo en cuenta el contenido del texto, la figura de la mujer aparece equiparada con la del hombre, con lo cual el aspecto de la igualdad social se hace presente.

Otras actividades proponen trabajos colaborativos en los que se interrelacionan varios tipos de aprendizaje. En el caso que se analiza a continuación es el aprendizaje por descubrimiento y el cooperativo que se complementan con la búsqueda en las TICs. "Formad grupos. Cada uno de vosotros debe buscar información en Internet u otros medios y encargarse, de forma individual, de una de las tareas siguientes [...]" (García et al, 2015, p. 202).

A modo resumen, el texto presenta unas metodologías muy avanzadas, ligadas a las nuevas formas de hacer historia. Los modelos de aprendizaje son variados y dejan a un lado el aprendizaje memorístico definitivamente.

El libro elaborado por Mariano Lázaro, Jesús Tébar, Isaac Buzo y Joaquín Araújo editado por SM en el 2015 para 3º de ESO muestra los siguientes datos de análisis con respecto a las actividades. Según el tipo de actividades, las actividades iniciales suman 24, las de refuerzo 93, las de ampliación 22, las de síntesis 33 y las cooperativas 1. Según el planteamiento y las fuentes históricas las dedicadas a investigaciones son 7, con imágenes 65, con textos históricos 16, vocabulario 10 y nuevas fuentes 10.

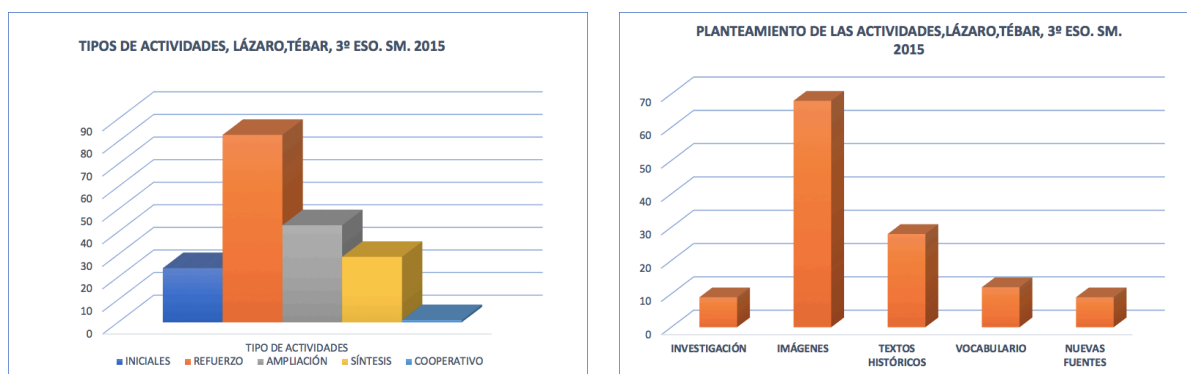


Figura 79. Estrategias didácticas: SM, 3º ESO, año 2015. Elaboración propia.

El número de actividades se rebaja notablemente con respecto a otros ejemplares. Esto viene determinado por la división que el libro tiene en dos materias. De esta forma, las ocho primeras

unidades didácticas se enmarcan dentro de la Geografía, mientras que las últimas cuatro pertenecen a la Historia.

Las actividades diseñadas para las unidades didácticas de la Historia vienen representadas en tres espacios. Las actividades iniciales, las que se encuadran dentro de los temas y las actividades situadas al final del tema.

Las primeras de ellas se perfilan como cuestiones introductorias de temática variada con el objetivo de mostrar atractivo el contenido que se va a trabajar durante la unidad. Las cuestiones precisan de un conocimiento previo del contenido, que analizando el currículum es muy poco probable que tengan por el sencillo hecho de que la Edad Moderna no se da en Educación Secundaria hasta 3º de ESO. De manera que los alumnos tendrían que recordar estas cuestiones de la Educación Primaria, algo que por otra parte resulta difícil que suceda.

Las actividades inmersas en la unidad son mayoritariamente de refuerzo. Hay actividades de tipo sintético y otras que trabajan de una forma más desarrollada el contenido del epígrafe. Esta estrategia lleva consigo un aprendizaje significativo en la que el alumno trabaja acompañado del contenido e intenta resolver las cuestiones apoyándose en el mismo. Por otra parte, también existen actividades vinculadas a imágenes y a textos históricos, procurando en ocasiones un aprendizaje por descubrimiento. Si bien el aprendizaje cognitivo se muestra como protagonista al final de las unidades didácticas a través fundamentalmente de la creación de mapas conceptuales, de comparativas y de actividades que buscan relacionar elementos, también este tipo de aprendizaje se aprecia en las actividades de refuerzo comentadas.

Es destacable un espacio que el libro otorga a final de las unidades didácticas dedicado a la explicación del uso de distintas fuentes para su uso en la labor de investigación. Tal es el caso de gráficos de población, de precios, mapas, obras arquitectónicas, textos primarios, etc. Este espacio intima con el concepto científico que desde la profesión histórica se ha pretendido dar

desde el siglo XIX. Más aún, la aportación de nuevas fuentes de investigación irradia esa influencia con las nuevas formas de hacer historia, propias de la actualidad.

El texto de Manuel Burgos y M^a Concepción Muñoz-Delgado editado por Anaya en el año 2015 para el curso de 3^o de ESO presenta las siguientes características analíticas. Atendiendo al tipo de actividades, las actividades iniciales ascienden a 12, las de refuerzo a 66, las de ampliación a 16, las de síntesis a 40 y las cooperativas a 5. Según el planteamiento de las actividades y el uso de fuentes históricas, las actividades relacionadas con la investigación son 20, las de imagen 42, con texto históricos 14, de vocabulario 7 y con nuevas fuentes 2.

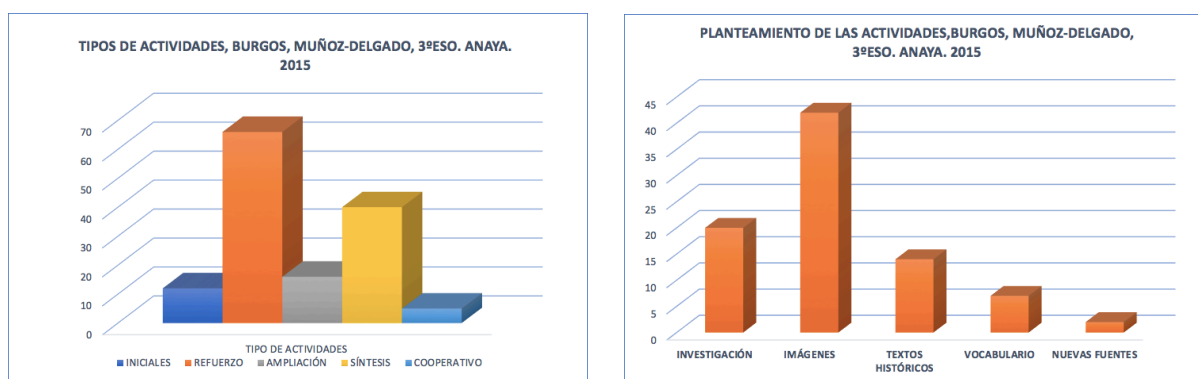


Figura 80. Estrategias didácticas: Anaya, 3^o ESO, año 2015. Elaboración propia.

El planteamiento del texto tiene un aspecto muy atractivo para el alumno, en cuanto su forma, su contenido y las actividades. Los datos analíticos y sus gráficos marcan las líneas fundamentales que los manuales analizados han apuntado. Sin embargo, a continuación, se emprenderá un análisis más exhaustivo del mismo.

En primer lugar, hay que señalar que el análisis que se ha realizado se corresponde a las tres unidades didácticas que plantea el texto, acorde con el currículum. Las actividades con más peso siguen siendo las actividades de refuerzo, seguidas de las actividades de síntesis. En cuanto al uso de fuentes históricas, son las imágenes las que obtienen mayor reporte que los textos, algo que no sorprende a tenor de los resultados obtenidos en Secundaria y Bachillerato.

Las actividades iniciales abren un espacio llamado "Juega con el tiempo" en el que el patrón de actividades es similar en todos los temas. Existen entre tres y cuatro actividades y una de ellas siempre la dedica al trabajo por parejas. Es una forma de implementar el trabajo colaborativo e incentivar valores como la solidaridad, el trabajo en común o la consecución de un objetivo compartido. Además, añade una metodología distinta con unas características más dinámicas en las que el alumno es partícipe de su propio aprendizaje. En este espacio de "Juega con el tiempo" hace referencia a una de las cuestiones que la Didáctica de la Historia ha tratado desde la inclusión de la disciplina en el mundo científico. El trabajo del espacio y tiempo es fundamental por ser estas coordenadas esenciales para la construcción de un conocimiento pleno. En este sentido, el texto en las tres unidades didácticas en las que se sitúa el tratamiento de la Historia diseña una línea cronológica sobre los contenidos que trata el propio texto.

Las actividades de investigación representan un número interesante de actividades. "Infórmate sobre alguna guerra de religión ocurrida en el siglo XIX. Escribe cuáles fueron sus causas; quiénes se enfrentaron; y cómo terminó" (Burgos y Muñoz-Delgado, 2015, p. 24). En este ejemplo reflejado, el alumno se convierte en el eje central del aprendizaje. La estrategia didáctica es convertirle en el centro del conocimiento a través de un trabajo activo e independiente. A esto se le suma el carácter multicausal que persigue la actividad, definiendo así una hipótesis que abarca distintas perspectivas. Esta situación didáctica queda ligada a la idea de la nueva historia que empieza a tejerse a mediados del siglo XX y que persigue una explicación completa del fenómeno histórico. Por tanto, en este ejemplo observamos, aparte de su relación con las nuevas tendencias historiográficas, el fomento de metodologías significativas y de descubrimiento. También se debe señalar que, en esta ocasión, la propia actividad abre nuevas puertas y fuentes de información en paralelo al texto, cuestión que es significativa porque en muchos casos el alumno no concibe la complementación con otros soportes que no sean el libro.

Las actividades que se encuentran en el tramo final de los temas tienen un carácter de refuerzo y ampliación, las cuales trabajan con mapas, textos o cuadros sintéticos a modo resumen. A su vez existe un espacio que se denomina "Comprueba tus competencias" que vienen protagonizadas por textos procedentes de la prensa nacional en las cuales se intenta fomentar las competencias sociales.

En definitiva, el libro presenta unas metodologías avanzadas, las cuales guardan estrecha relación con las nuevas tendencias historiográficas que persiguen una comprensión amplia del fenómeno histórico. Las estrategias significativas, colocan al alumno como el centro del aprendizaje mediante actividades activas. Las estrategias didácticas se encaminan a la construcción de conocimiento alejado del uso memorístico tradicional y aplica un aprendizaje cognitivo.

El texto dirigido por Teresa Grence para 3º de ESO en 2015 y editado por Santillana refleja el siguiente análisis numérico de las actividades. Las actividades según su tipo indican que las iniciales suman 8, las de refuerzo 66, las de ampliación 43, las de síntesis 30 y las cooperativas 3. Mientras que, según las fuentes históricas y el planteamiento, las actividades de investigación alcanzan 23, las de imágenes 53, las de textos históricos 5, vocabulario 9 y nuevas fuentes 16.

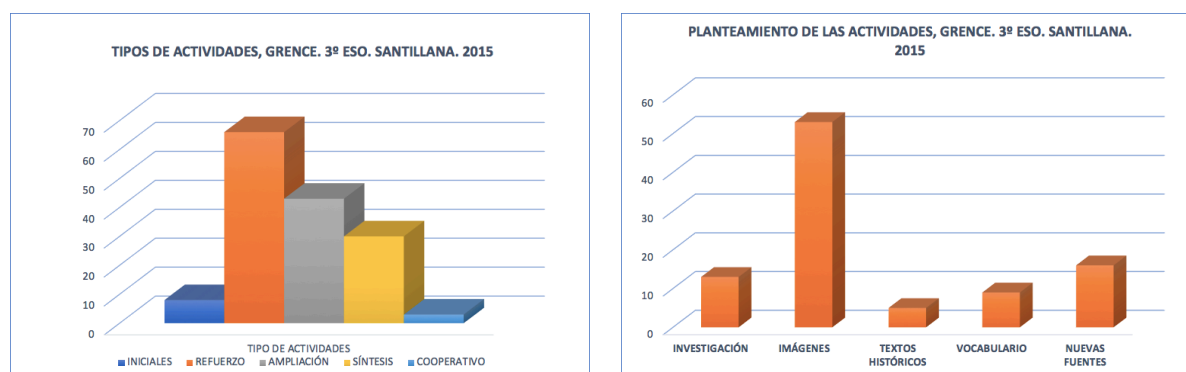


Figura 81. Estrategias didácticas: Santillana, 3º ESO, año 2015. Elaboración propia.

El contenido perteneciente a la materia de la Historia representa aproximadamente el 30% del contenido del texto. El aspecto del texto es moderno y acorde a los tiempos de la edición, tiene numerosos elementos dentro de la misma página que no solo atiende al propio contenido textual.

Esto hace que de entrada sea más atractivo para el alumno y que le aporte distintas alternativas dentro del mismo epígrafe. Es así como aparecen imágenes, maquetaciones, notas a pie de foto, claves para estudiar, saber más, descubre, usa las TIC, hazlo así, etc. Aunque todos estos elementos no son actividades propiamente dichas, sí que tienen una estrategia didáctica destinada a dinamizar las actitudes de los alumnos y a aportarles distintas vías para el aprendizaje.

Es destacable el amplio número de actividades dedicadas a nuevas fuentes de información relacionadas con las nuevas tecnologías que ofrecen una visión modernizadora de la función enseñanza aprendizaje. Esto hace que el espacio de aprendizaje no se reduzca al aula, sino que se habrán otros espacios en los que el alumnado puede obtener información para poder convertirla en conocimiento. Evidentemente este tipo de actividades impulsa el aprendizaje por descubrimiento. Véase el caso de esta actividad: "Busca información en Internet y elabora una breve biografía de Vasco de Gama" (Grence, 2015, p. 230).

En este caso, en una misma actividad observamos distintas estrategias didácticas que aunándolas deberían ser capaces de construir un conocimiento sólido en el alumnado. Primero se trata de una propuesta activa y dinámica para el alumno en la cual tiene que ser este el protagonista del aprendizaje. El alumno como centro, dentro de una primera estrategia de descubrimiento para después ser capaz de llevar a cabo una síntesis de lo encontrado. Por tanto, se trata de compendiar la búsqueda de información con una función estratégica de tipo significativa, individualizada e independiente.

Otra de las novedades que aporta el texto es el espacio dedicado al trabajo cooperativo que queda plasmado al final de las unidades didácticas. Estos trabajos cooperativos impulsan además el trabajo investigador y por ende la labor del historiador. Son actividades muy completas y con una didáctica moderna ya que compendian varias estrategias al mismo tiempo. El aprendizaje cooperativo en la formación de grupos es importante, tanto para el resultado de un trabajo común como para una educación en valores en los que el alumno sea partícipe junto a los demás de un proyecto nacido de sus esfuerzos conjuntos. A esto se le suma su competencia social, que en ocasiones resulta ser fundamental para el desarrollo de las personalidades de parte del alumnado que por distintas circunstancias carece unas habilidades sociales que otros compañeros si tienen. Además, estas actividades proponen trabajar con fuentes textuales primarias e imágenes lo que aporta un conocimiento científico de la materia de la Historia. Si a todo ello le sumamos que algunas de estas actividades plantean una investigación propia, nos encontramos ante propuestas activas en las que el alumnado descubre el fenómeno histórico por sí mismo. Lo descubre y finalmente tiene que sacar sus propias conclusiones para poder contestar a las cuestiones finales que propone este espacio. Estas últimas cuestiones van destinadas a una reflexión del alumno con respecto al tema principal que protagoniza la actividad.

Por lo tanto, a pesar de que este texto no es muy amplio en su contenido dedicado a la Historia se atisban novedades interesantes que probablemente se convertirán en la hoja de ruta de los nuevos textos que se editarán a partir del 2015.

El texto elaborado por Margarita García Sebastián, Cristina Gatell, Jorge Palafox y Manel Risques para 2º de Bachillerato en 2015 y editado por Vicens Vives refleja el siguiente análisis numérico de las actividades. Las actividades según su tipo indican que las iniciales suman 0, las de refuerzo 275, las de ampliación 90, las de síntesis 88 y las cooperativas 0. Mientras que,

según las fuentes históricas y el planteamiento, las actividades de investigación alcanzan 5, las de imágenes 173, las de textos históricos 158, vocabulario 19 y nuevas fuentes 10.

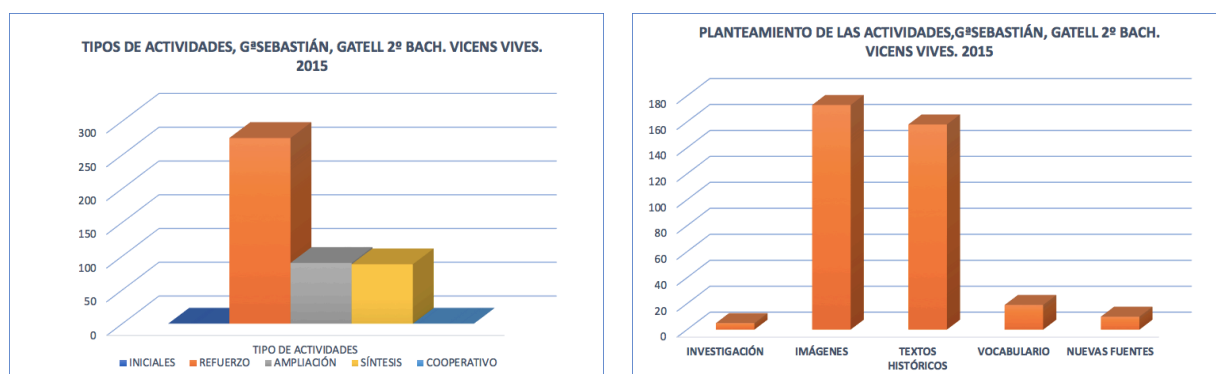


Figura 82. Estrategias didácticas: Vicens Vives, 2º Bachillerato, año 2015. Elaboración propia.

El manual de Vicens Vives en catalán en líneas generales reporta las estrategias metodológicas del nuevo siglo. El aprendizaje memorístico queda relegado a un segundo plano y se enarbola un proyecto didáctico innovador en el que las alternativas de aprendizajes son diversas y se encaminan a la comprensión de una Historia totalizadora. La visión de la Historia total en la que intervienen factores procedentes de otras disciplinas dentro y fuera de las Ciencias Sociales es de vital importancia a la hora de concebir la nueva Historia nacida en el siglo XX. En este caso el libro inyecta nuevas fuentes de información al alumno, lo que fomenta el desarrollo de la asignatura de la Historia en un plano próximo al que el profesional lo realiza. Todos los temas se inician con líneas cronológicas sobre las que el tema va a tratar y que aportan una base temporal del hecho histórico. El tiempo y el espacio han sido dos elementos tratados desde comienzos de la Didáctica de la Historia y es importante que un manual mantenga al menos una referencia a ello, independientemente del curso del que se ve.

Las actividades más numerosas tienen una íntima relación con el trabajo con fuentes. Como se ha comentado en otras líneas, el trabajo con fuentes resulta fundamental en la idea que los alumnos tienen de la Historia. Se elimina de esta forma el aprendizaje tradicional para proceder

a una visión más científica y racional. En este sendero el alumno además de trabajar distintos modelos de aprendizaje como puede ser el de descubrimiento, el de observación o el cognitivo, adquiere distintas habilidades que deben de guiarle al desarrollo de una actitud crítica con el fenómeno histórico estudiado. Véase algunos ejemplos

- "Descriu els personatges del quadre. Per què diem que Goya va fer un retrat psicologic de la familia reial" (García Sebastián, 2015, p. 30).

- "Llegeix els DOC. 5 i 6 explica com es podia fer per deslliurar-se del servei militar" (García Sebastián, 2015, p. 85).

- "Descriu la vida de les obreres i analitza la frase: la dona és l'esclava d'un esclau" (García Sebastián, 2015, p. 133).

Las actividades de síntesis también tienen un peso importante. En este tipo de actividades el alumno tiene que aprender a equilibrar la importancia del contenido y contrastarlo a través de procesos y estrategias que forjan un aprendizaje cognitivo.

- "Resumeix les queixes dels siderurgics sobre les conseqüències de la franquicia aranzelaria per al material ferroviari" (García Sebastián, 2015, p. 113).

- "Sintetiza el missatge de la proclama i resumeix-ne els arguments" (García Sebastián, 2015, p. 181).

- "Elabora una petita composició sobre la contribució de Catalunya a l'esforç de guerra" (García Sebastián, 2015, p. 283).

Al final de las unidades didácticas se presenta un espacio dedicado a la labor del historiador, tanto a su conocimiento como al trabajo con fuentes. Este espacio titulado "Mètodes de treball històric", trabaja con fuentes escritas e iconogràfiques fundamentalmente. El manual no

contempla el trabajo con actividades cooperativas, cuestión que es destacable como también lo es la ausencia de actividades iniciales.

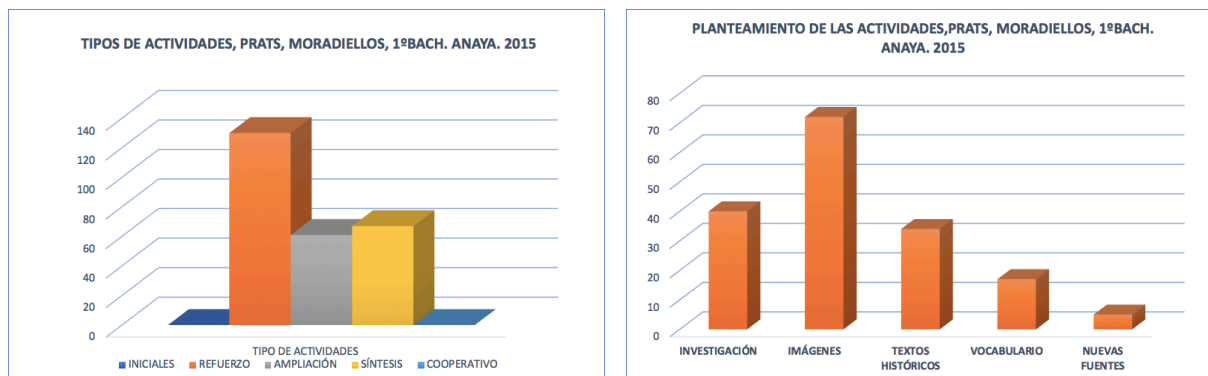
Para concluir, el texto presenta una metodología que abandona el modelo memorístico, que cuida los conceptos de espacio y tiempo y que otorga al alumno la responsabilidad de conocer y aprender la Historia desde un punto de vista totalizador gracias a las fuentes aportadas. El aprendizaje por descubrimiento, el significativo, el cognitivo y el de observación son los que tienen más peso y proponen una enseñanza ligada a las nuevas formas de hacer historia.

El manual realizado por Joaquín Prats, Enrique Moradiellos, Carlos Gil, María Pilar Rivero y Diego Sobrino editado por Anaya en el año 2015 para 1º Bachillerato muestra el siguiente análisis de las actividades. Según su tipo las actividades iniciales no obtienen resultado, las de refuerzo 130, las de ampliación 61, las de síntesis 67 y las cooperativas 0. Mientras que, según las fuentes históricas y el planteamiento, las actividades de investigación alcanzan 40, las de imágenes 72, las de textos históricos 34, vocabulario 17 y nuevas fuentes 5.

El texto de Anaya para 1º de bachillerato sigue la línea metodológica marcada por la editorial en esta etapa. Para ello mantiene algunas de las estructuras que han formado parte de los manuales que hemos ido analizando, aunque también han introducido otras que aportan elementos nuevos. Los formatos de las actividades iniciales siguen siendo los mismos. Teniendo en cuenta que en el análisis de los textos de Anaya de Bachillerato no hemos encontrado este tipo de actividades, con este manual ocurre exactamente lo mismo. Ausencia de actividades iniciales y aparición en todas las portadas de las unidades didácticas una línea cronológica de los acontecimientos más significativos que trata la unidad.

En este sentido, se pierden estrategias dinámicas y evaluadoras a comienzos del tema, pero se reafirma la estrategia del trabajo con la temporalidad, un elemento inherente al estudio de la Historia. Este recurso hace un guiño al aprendizaje memorístico tradicional si bien existen

ejemplos de actividades en el espacio final del texto como el ejemplo que se presenta a continuación. "Realiza un eje cronológico en el que incluyas los siguientes conceptos: guerra ruso-japonesa, Domingo Sangriento, Revolución de Febrero, Revolución de Octubre, Tesis de



abril, Gobierno provisional, asesinato de la

familia imperial en Ekaterimburgo, estalinismo, guerra civil, creación de la URSS, Brest-Litovsk " (Prats et al. 2015, p. 209).

Figura 83. Estrategias didácticas: Anaya, 1º Bachillerato, año 2015. Elaboración propia.

Guiño que por otra parte también resulta visible a lo largo del tema en el momento en el que se observa que dentro del espacio de los epígrafes no existe ninguna actividad. Evidentemente el aspecto que el libro presenta es claramente denso, con mucho texto tanto formulado por los autores como procedente de distintas fuentes. La ausencia de actividades adjuntas en los epígrafes predispone al alumno a una metodología tradicional de tipo memorístico en la cual el texto representa el eje del aprendizaje. Únicamente salva este aspecto la presencia de fuentes históricas primarias escritas, así como imágenes de gran potencial didáctico

Por tanto, todas las actividades presentadas se sitúan en el último tramo de las unidades, distribuidas en tres espacios, "Actividades evaluativas, Taller de historia y Trabajo con documentos". Resulta muy curioso al observar el análisis dos aspectos evidentes. El primero de ellos es la existencia de un número de actividades bastante más reducido que la media de

los manuales de bachillerato. El segundo que las actividades que trabajan con imágenes son mayores que las que trabajan con textos históricos. El espacio de actividades evaluativas es de apenas una hoja y pueden plantearse en torno a 15 actividades, de manera que el trabajo con fuentes o imágenes en este espacio puede dar lugar a 2 o 3 actividades de este tipo. Entre estas actividades destacan según el tipo, las de refuerzo y síntesis mientras que según el planteamiento es interesante observar un número elevado de actividades relacionadas con la investigación. "Investiga sobre la génesis del Estado libre de Irlanda y la separación del Ulster. A continuación, explica brevemente cómo se produjo. ¿Existen problemas en la actualidad?" (Prats et al. 2015, p. 253). Otro ejemplo de este estilo es: "Investiga sobre el efecto del Plan Marshall en los países beneficiarios. Investiga y di por qué España quedó excluida de esta ayuda." (Prats et al. 2015, p. 305). Además de este tipo de actividades que fomentan el aprendizaje por descubrimiento, las actividades de síntesis y de elaboración de conceptos marcan un aprendizaje significativo y activo.

En el espacio de Taller de historia, los alumnos se encuentran con otro tipo de actividades que trabajan fuentes distintas y que complementan perfectamente al estudio de la Historia. El texto indica una serie de pautas para el análisis de estas fuentes en aras a obtener información válida para la construcción de la Historia. Estas fuentes son cinematografía, Internet, mapas, fotografías, objetos, carteles propagandísticos, dibujos, gráficos, obras de arte. Dentro de un aprendizaje significativo, el texto propone una visión multidisciplinar de la Historia en el que todo tipo de fuentes aportan contenido y son importantes saber analizarlas para extraer de ellas lo máximo posible. El texto además aborda el trabajo con mapas conceptuales y esquemas que impulsan el aprendizaje cognitivo.

Como conclusión, el texto tiene una estructura un tanto anticuada que hace recordar a textos más antiguos en los que el contenido textual y las actividades aparecen claramente separados

y distinguidos. Sin embargo, al analizar las actividades se aprecia las estrategias innovadoras que se formulan en el resto de los manuales de la etapa.

El texto editado por Vicens Vives para 1º de ESO, en el año 2015, dispone los siguientes resultados analíticos con respecto a las actividades. Según el tipo de actividades, las iniciales no tienen presencia, las de refuerzo 56, las de ampliación 3, las de síntesis 50 y las cooperativas 0. Según el planteamiento y el tipo de fuentes, las de investigación son 3, las de imágenes 52, las de textos históricos 19, con vocabulario 9 y con nuevas fuentes 1.

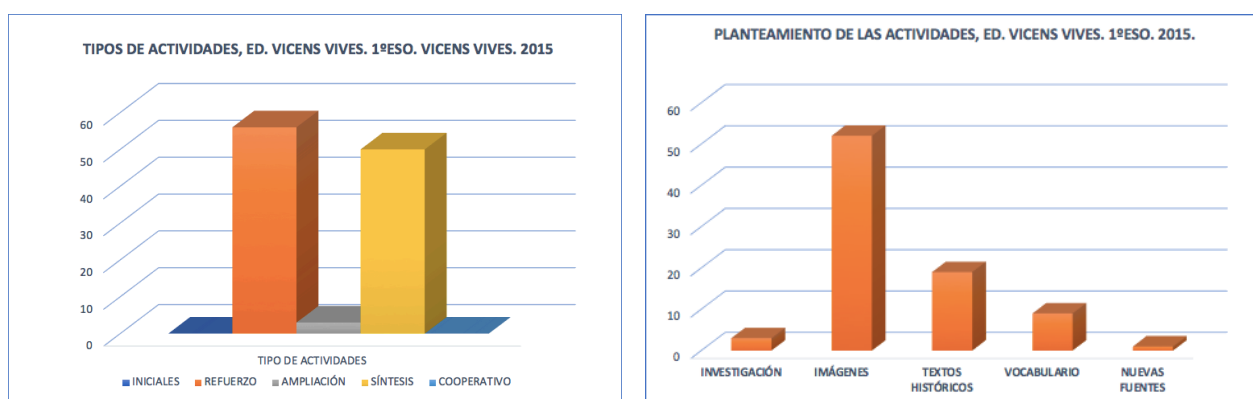




Figura 84. Estrategias didácticas: Vicens Vives, 1º ESO, año 2015. Elaboración propia.

El manual que se presenta tiene unas características muy particulares. Al tratarse de un texto para diversidad, el contenido textual disminuye de forma clara, al tiempo que las actividades presentan una clara tendencia a dos tipos en concreto. Por una parte, las actividades de refuerzo adquieren gran protagonismo. Prácticamente en paralelo se encuentran las actividades de síntesis. Llama la atención el alto número de estas últimas con respecto al resto de manuales analizados. Sin embargo, es coherente al tratarse de un manual dedicado a un grupo de tales características. En este caso podemos destacar el uso de las relaciones, de las elecciones entre varias respuestas posibles, o el uso de colores para conseguir un aprendizaje significativo. Veamos algún ejemplo al respecto:


"En aquesta esfera terrestre hi ha dibuixades les línies imaginàries que utilitzem per a situar-nos, a més del diàmetre de la Terra. Ressegueix-les amb els colors indicats:

 Equador

 Tròpic de Capricorn

 Cercle polar

 Meridià

 Diàmetre de la Terra " (Ed. Vicens Vives, 2015, p. 7).

Las actividades con imágenes son muy recurrentes, no tanto con textos históricos, aunque haya. Así las cosas, podemos encontrarnos con actividades del tipo: "Anota dues conseqüències relacionades amb els canvis físics que es van produir durant el procés d'hominització" (Ed. Vicens Vives, 2015, p. 133). El trabajo con documentos también resulta interesante pudiendo encontrar ejercicios como: "A partir del document A, completa el gràfic amb el nom dels grups socials i el seu percentatge" (Ed. Vicens Vives, 2015, p. 173).

El trabajo cooperativo en las actividades prácticamente no aparece, así como nuevas fuentes para un uso didáctico. Sin embargo, las actividades que se presentan tienen un carácter significativo, activo y dinámico. Las actividades que fomentan una estrategia de descubrimiento e investigativas son también escasas.

En esta etapa de 2010-2015, se percibe una continuidad de las metodologías. Como novedad se encuentran las introducciones más frecuentes del uso de las TICs para las estrategias didácticas. El resto de los patrones se mantiene en una línea semejante a las anteriores etapas.

Para tener una visión global de todo lo analizado, se ha dispuesto de un capítulo de conclusiones dedicado a ello, donde se señala detalladamente la relación de este análisis con los objetivos y las hipótesis, así como la línea marcada en estos años en cuestiones didácticas y metodológicas.

Por otro lado, en las siguientes tablas, se realiza un resumen de los libros de texto analizados en su metodología y estrategia. En ellas se aprecian las actividades según el tipo de aprendizaje, según su planteamiento, así como algunas acotaciones con respecto a los modelos didácticos.

ANAYA	M. Burgos, J. Calvo, M. Jaramillo, y S. Martín, 2000, 1º Ciclo.	J. Prats, J.E. Castelló, M. Fernández, M ^a . C. García, M ^a . A. Loste, C. Trepát y J. Valdeón, 2003, 2º Bachillerato.	M. Burgos, J. Calvo, M. Jaramillo, y S. Martín 2000, 1º Ciclo.
Tipos de actividades	Iniciales: 66 Refuerzo: 162 Ampliación: 109 Síntesis: 132 Cooperativo: 3	Iniciales: 0 Refuerzo: 242 Ampliación: 31 Síntesis: 89 Cooperativas: 0	Iniciales: 71 Refuerzo: 274 Ampliación: 178 Síntesis: 81 Cooperativas: 8
Planteamiento de las actividades y fuentes históricas	Investigación: 30 Imágenes: 101 Textos: 44 Vocabulario: 41 Nuevas fuentes: 3	Investigación: 20 Imágenes: 36 Textos: 55 Vocabulario: 15 Nuevas fuentes: 14	Investigación: 68 Imágenes: 64 Textos: 37 Vocabulario: 52 Nuevas fuentes: 0
Tipos de aprendizaje	El aprendizaje por descubrimiento se fomenta gracias al desarrollo de actividades de investigación. Se potencia la labor independiente del alumno acercando a este la labor que el historiador. Aprendizaje significativo y cognitivo.	El aprendizaje significativo, cognitivo se complementa con aprendizajes dinámicos y por descubrimiento. Las nuevas fuentes proponen el aprendizaje de la Historia desde una perspectiva científica.	Se observa el aprendizaje por descubrimiento en las actividades de investigación. El aprendizaje cooperativo también está presente en alguna actividad planteada en el libro, así como el aprendizaje colaborativo.
Estrategias didácticas	Persigue unas estrategias dinámicas y activas a través de actividades de refuerzo mayoritariamente, pero sin alejar otro tipo de actividades como son las de síntesis, las iniciales y las de ampliación	Propone estrategias innovadoras, en las que destaca la aparición de nuevas fuentes en las actividades. Esto conlleva el desarrollo de estrategias dinámicas en las que el alumno es conocedor de la disciplina histórico desde un eje principal.	El texto también tiene tintes tradicionales en los que las actividades de refuerzo fomentan un aprendizaje memorístico a la par que trabaja el aprendizaje significativo con el contenido del libro. La existencia de fuentes históricas y su análisis señalan que además existe un aprendizaje activo.

Tabla 1. Análisis metodológico. Anaya. Elaboración propia

ANAYA	M. Burgos y M ^a . C. Muñoz-Delgado, 2015, 3 ^o de ESO.	J. Prats, J.E. Castelló, C. Forcadell, M ^a . C. García, I. Izuzquiza y M.A. Loste, 2008, 1 ^o Bachillerato.	J. Prats, J. E. Castelló, M. Fernández, M ^a . C. García, M ^a . A. Loste, C. Trepal y J. Valdeón, 2009, 2 ^o Bachillerato.
Tipos de actividades	Iniciales: 48 Refuerzo: 195 Ampliación: 39 Síntesis: 113 Cooperativas: 2	Iniciales: 0 Refuerzo: 233 Ampliación: 77 Síntesis: 89 Cooperativas: 1	Iniciales: 0 Refuerzo: 254 Ampliación: 52 Síntesis: 137 Cooperativas: 0
Planteamiento de las actividades y fuentes históricas	Investigación: 25 Imágenes: 119 Textos:36 Vocabulario: 34 Nuevas fuentes: 3	Investigación: 16 Imágenes: 58 Textos:83 Vocabulario: 20 Nuevas fuentes: 2	Investigación: 8 Imágenes: 37 Textos:65 Vocabulario: 22 Nuevas fuentes: 1
Tipos de aprendizaje	Existe una presencia de aprendizajes distintos, que se complementan en las actividades. EL aprendizaje significativo es el eje fundamental, y hay presencia de aprendizaje cooperativo, por descubrimiento y cognitivo.	Propone al alumno el trabajo individual con otras disciplinas que aporten a la Historia como la literatura, la música, el arte o incluso Internet. Aprendizaje por observación, significativo, por descubrimiento, activo.	Ausencia de aprendizaje cooperativo. Se fomenta el aprendizaje activo y significativo además del aprendizaje por descubrimiento e investigativo.
Estrategias didácticas	Equilibrio en el planteamiento de las actividades y estrategias didácticas. Se aprecia la multidisciplinariedad que el texto quiere fomentar a través, también, del trabajo con las TICS.	Los vestigios de la metodología memorística y tradicional son cada vez más escasos. La Historia se acerca al alumno desde el conocimiento de la profesión gracias al uso de fuentes.	El trabajo con fuentes históricas permite la construcción de conocimiento a través del análisis, cotejo, planteamiento de una hipótesis y su defensa. Las estrategias tienen tintes modernos pero la ausencia de algún tipo de actividad hace que no se complete la tendencia.

Tabla 2. Análisis metodológico. Anaya. Elaboración propia

ANAYA	J. Prats, J.E. Castelló, M. Fernández, M ^a . C. García, M ^a . A. Loste, C. Trepal y J. Valdeón, 2009, 2º Bachillerato.	J. Prats, J.E. Castelló, C. Forcadell, M ^a . C. García, I. Izuzquiza y M.A. Loste, 2010, 1º Bachillerato.	F. García de Cortázar, J.M ^a . Donézar, J. Valdeón, M. Fernández y Á. Gamazo, 2011, 2º Bachillerato.
Tipos de actividades	Iniciales: 0 Refuerzo: 260 Ampliación: 25 Síntesis: 103 Cooperativas: 0	Iniciales: 13 Refuerzo: 304 Ampliación: 77 Síntesis: 108 Cooperativas: 1	Iniciales: 0 Refuerzo: 235 Ampliación: 24 Síntesis: 54 Cooperativas: 0
Planteamiento de las actividades y fuentes históricas	Investigación: 8 Imágenes: 33 Textos: 57 Vocabulario: 15 Nuevas fuentes: 6	Investigación: 15 Imágenes: 66 Textos: 83 Vocabulario: 15 Nuevas fuentes: 4	Investigación: 1 Imágenes: 40 Textos: 46 Vocabulario: 3 Nuevas fuentes: 4
Tipos de aprendizaje	El aprendizaje cooperativo y colaborativo no se ven reflejados. La ausencia de actividades iniciales propone una visión más tradicional. Se observan parámetros de aprendizaje significativo y cognitivo, así como de aprendizaje por observación.	El texto a través de sus actividades plasma distintos tipos de aprendizajes ligados a las nuevas formas de hacer historia. Se consolida el aprendizaje significativo, por descubrimiento como protagonistas.	El aprendizaje por descubrimiento se observa en las actividades con fuentes históricas. No así en las actividades de investigación que son escasas. El aprendizaje significativo es el principal eje. El aprendizaje cooperativo no aparece.
Estrategias didácticas	Las estrategias didácticas buscan la construcción del conocimiento a través de la relación entre las actividades y el contenido textual, así como fuentes históricas adoptadas.	Se observan distintos modelos de aprendizaje. El memorístico queda muy poco reforzado con las actividades planteadas. Las estrategias didácticas mantienen una estrecha relación con la historiografía más actual.	Se fomenta el espíritu crítico a través de actividades con fuentes, así como la capacidad de síntesis. La construcción del dialogo histórico desde el protagonismo del alumno.

Tabla 3. Análisis metodológico. Anaya. Elaboración propia

ANAYA	M. Burgos y M ^a C. Muñoz – Delgado, 2015, 3º ESO.	J. Prats, E. Moradiellos, C. Gil, M ^a . P. Rivero y D. Sobrino, 2015, 1º Bachillerato.
Tipos de actividades	<p>Iniciales: 12</p> <p>Refuerzo: 66</p> <p>Ampliación: 16</p> <p>Síntesis: 40</p> <p>Cooperativas: 5</p>	<p>Iniciales: 0</p> <p>Refuerzo: 130</p> <p>Ampliación: 61</p> <p>Síntesis: 67</p> <p>Cooperativas: 0</p>
Planteamiento de las actividades y fuentes históricas	<p>Investigación: 20</p> <p>Imágenes: 42</p> <p>Textos: 14</p> <p>Vocabulario: 7</p> <p>Nuevas fuentes: 2</p>	<p>Investigación: 40</p> <p>Imágenes: 72</p> <p>Textos:34</p> <p>Vocabulario: 17</p> <p>Nuevas fuentes: 5</p>
Tipos de aprendizaje	El aprendizaje significativo se erige como el más significativo. También se trabaja el aprendizaje cognitivo, cooperativo y por descubrimiento.	Presencia de fuentes históricas y nuevas fuentes. Aprendizajes por descubrimiento, significativo, por observación. Ausencia del trabajo cooperativo. Dinámicas iniciales inexistentes.
Estrategias didácticas	Se observan unas metodologías avanzadas, las cuales guardan estrecha relación con las nuevas tendencias historiográficas que persiguen una comprensión amplia del fenómeno histórico. Las estrategias significativas, colocan al alumno como el centro del aprendizaje.	Estructura anticuada que hace recordar a textos más antiguos en los que el contenido textual y las actividades aparecen claramente separados y distinguidos. En las actividades se aprecia las estrategias innovadoras que se formulan en el resto de los manuales de la etapa. Metodología de aproximación a la profesión de la Historia.

Tabla 4. Análisis metodológico. Anaya. Elaboración propia

SANTILLANA	R. Villares, J. A. Cortázar, I. Burdiel, M. Redero, M ^a C. Romero, Santillana, 2000, 2º de Bachillerato.	L. Etxebarria, T. Grence, P. Moralejo (2002). Santillana, 2002, 1º de ESO	J.A. García de Cortázar, I. Burdiel, M ^a .C. Romeo, R. Villares y M. Redero, Santillana, 2003, 2º Bachillerato.
Tipos de actividades	Iniciales: 79 Refuerzo: 192 Ampliación: 99 Síntesis: 69 Cooperativas: 0	Iniciales: 43 Refuerzo: 190 Ampliación: 79 Síntesis: 59 Cooperativas:0	Iniciales: 0 Refuerzo: 524 Ampliación: 115 Síntesis: 128 Cooperativas: 0
Planteamiento de las actividades y fuentes históricas	Investigación: 5 Imágenes: 46 Textos: 65 Vocabulario: 10 Nuevas fuentes:1	Investigación: 24 Imágenes: 87 Textos: 56 Vocabulario: 11 Nuevas fuentes:1	Investigación: 0 Imágenes: 124 Textos:309 Vocabulario: 48 Nuevas fuentes:0
Tipos de aprendizaje	Existen carencias significativas que manifiestan una posición meridiana entre el aprendizaje más tradicional y las nuevas formas didácticas.	Las actividades cooperativas no aparecen, si bien las de refuerzo ocupan un alto número así como las de ampliación.	Los tipos de aprendizaje que aparecen reflejados tienen el objetivo de que el alumno aprenda a aprender, mantener una dinámica activa. El aprendizaje significativo, por observación, por descubrimiento y cognitivo son los más destacables.
Estrategias didácticas	Marca las bases del positivísimo y aún guarda una esencia de metodología memorística. Vaticina nuevas formas didácticas ligadas a la introducción de fuentes históricas diversas y el trabajo con ellas.	Estrategias significativas, activas y dinámicas. También aparece el aprendizaje por descubrimiento, e investigativo.	El manual propone ideas innovadoras ligadas al trabajo con fuentes e imágenes, así como la presencia de la labor del historiador. Las estrategias metodológicas innovadoras no se completan en el trabajo cooperativo el cual no tiene presencia.

Tabla 5. Análisis metodológico. Santillana. Elaboración propia

SANTILLANA	Teresa Grence Santillana, 2003, 4º de ESO.	Teresa Grence Santillana, 2009, 2º de Bachillerato.	Teresa Grence Santillana, 2011, 1º de ESO.
Tipos de actividades	Iniciales: 56 Refuerzo: 469 Ampliación: 77 Síntesis: 86 Cooperativas: 1	Iniciales: 50 Refuerzo: 407 Ampliación: 76 Síntesis: 92 Cooperativas: 0	Iniciales: 14 Refuerzo: 121 Ampliación: 30 Síntesis: 42 Cooperativas: 0
Planteamiento de las actividades y fuentes históricas	Investigación: 26 Imágenes: 193 Texto: 68 Vocabulario: 30 Nuevas fuentes: 30	Investigación: 1 Imágenes: 169 Textos: 186 Vocabulario: 24 Nuevas fuentes: 0	Investigación: 18 Imágenes: 71 Texto: 8 Vocabulario: 7 Nuevas fuentes: 69
Tipos de aprendizaje	Las actividades de refuerzo siguen siendo las más destacadas, si bien las actividades de investigación y el posicionamiento de nuevas fuentes es interesante. Las actividades cooperativas son puntuales.	Las actividades desempeñan en el alumnado una serie de patrones y estrategias didácticas activas y dinámicas que convierten al alumno en el protagonista. Es una manera de aprender a aprender tanto la Historia como los procesos por los cuales el historiador crea la Historia.	Aprendizaje memorístico con escasa presencia. Aprendizaje por descubrimiento potenciado con las actividades de investigación y nuevas fuentes. Ausencia de actividades cooperativas. Aprendizaje significativo y por observación.
Estrategias didácticas	El aprendizaje memorístico queda situado en un segundo plano, tras opciones más actuales como aprendizajes por descubrimiento, significativos o activos. La aparición de nuevas fuentes, acerca la metodología hacia ámbitos más científicos de la disciplina histórica.	Evidencias de innovación metodológica, sobre todo refrendadas en las actividades propuestas con relación a las fuentes e imágenes. Las alternativas para el aprendizaje son diversas y el modelo tradicional y disciplina histórica.	Metodologías innovadoras. Faltan estrategias de grupo, colaborativas y cooperativas. El trabajo con las nuevas fuentes favorece la relación entre las metodologías didácticas y las científicas propias de la Historia.

Tabla 6. Análisis metodológico. Santillana. Elaboración propia.

SANTILLANA	Teresa Grence, Santillana, 2015, 3º ESO.
Tipos de actividades	Iniciales: 8 Refuerzo: 66 Ampliación: 43 Síntesis: 30 Cooperativas: 3
Planteamiento de las actividades y fuentes históricas	Investigación: 23 Imágenes: 53 Texto: 5 Vocabulario: 9 Nuevas fuentes: 16
Tipos de aprendizaje	Aprendizaje dinámico y activo. Presencia de aprendizaje por observación, cooperativo, significativo, por descubrimiento. Interesante la compilación de varios aprendizajes en una actividad. Búsquedas dinamizadoras para convertir al alumno en el eje del proceso.
Estrategias didácticas	Texto no es muy amplio en su contenido dedicado a la Historia. Se atisban novedades interesantes que probablemente se convertirán en la hoja de ruta de los nuevos textos que se editarán a partir del 2015.

Tabla 7. Análisis metodológico. Santillana. Elaboración propia.

SM	M ^a . A. García Fuertes, S. Navas y B. Pallol, 2003, 4 ^o ESO.	J. Santacana y G. Zaragoza, 2003, 4 ^o ESO.	Á. Bahamonde y L. E. Otero, 2009, 2 ^o Bachillerato.
Tipos de actividades	Iniciales: 50 Refuerzo: 207 Ampliación: 79 Síntesis: 54 Cooperativas: 0	Iniciales: 67 Refuerzo: 392 Ampliación: 73 Síntesis: 50 Cooperativas: 2	Iniciales: 69 Refuerzo: 265 Ampliación: 65 Síntesis: 83 Cooperativas: 0
Planteamiento de las actividades y fuentes históricas	Investigación: 3 Imágenes: 172 Textos:79 Vocabulario: 12 Nuevas fuentes: 2	Investigación: 33 Imágenes: 99 Textos:189 Vocabulario: 19 Nuevas fuentes: 6	Investigación: 1 Imágenes: 104 Textos:261 Vocabulario: 1 Nuevas fuentes: 1
Tipos de aprendizaje	Propone un aprendizaje significativo y activo ligado a las fuentes históricas y su análisis además de la intervención a través de las actividades iniciales en dinámicas participativas.	Aprendizaje por descubrimiento y significativo. Aparición del aprendizaje cooperativo y por observación. Construcción de la Historia a través de fuentes.	Trabajo de las coordenadas espacio temporales. Aprendizaje significativo y cognitivo. Actividades de refuerzo que también trabajan con fuentes primarias.
Estrategias didácticas	Las estrategias van encaminadas al desarrollo integral del alumno. Aprender a aprender a través de estrategias activas, dinámicas y reflexivas.	Estrategias activas y dinámicas. El alumno se presenta con un abanico de herramientas importante para incorporar información y construir conocimiento a través de aprendizaje significativo.	Las actividades del libro de texto siguen el modelo implementado por los textos de finales de los 90 y principios de los 2000. El aprendizaje memorístico no es fomentado por las actividades.

Tabla 8. Análisis metodológico. SM. Elaboración propia.

SM	L. Otero y V. Fernández y G. Gómez, 2011, 1º Bachillerato.	M. Lázaro, J. Tébar, I. Buzo y J. Araújo, 2015, 3º ESO.
Tipos de actividades	<p>Iniciales: 80</p> <p>Refuerzo: 365</p> <p>Ampliación: 128</p> <p>Síntesis: 94</p> <p>Cooperativas: 0</p>	<p>Iniciales: 24</p> <p>Refuerzo: 93</p> <p>Ampliación: 22</p> <p>Síntesis: 33</p> <p>Cooperativas: 1</p>
Planteamiento de las actividades y fuentes históricas	<p>Investigación: 30</p> <p>Imágenes: 157</p> <p>Textos: 293</p> <p>Vocabulario: 24</p> <p>Nuevas fuentes: 2</p>	<p>Investigación: 7</p> <p>Imágenes: 65</p> <p>Textos: 16</p> <p>Vocabulario: 10</p> <p>Nuevas fuentes: 10</p>
Tipos de aprendizaje	El aprendizaje por descubrimiento, significativo y cognitivo son los principales protagonistas. Se trabaja con fuentes primarias, pero no existen actividades cooperativas.	Aprendizaje significativo. Trabajo con fuentes históricas e imágenes. Creación de hipótesis y fomento de espíritu crítico. El aprendizaje por observación aparece reflejado, así como el aprendizaje cooperativo.
Estrategias didácticas	A través del trabajo con fuentes históricas primarias se impulsa una estrategia didáctica significativa, activa e independiente. La labor del historiador es observada desde un plano más cercano en el que el alumnado se sumerge en el universo científico y profesional de la disciplina histórica.	La aportación de nuevas fuentes de investigación irradia la influencia con las nuevas formas de hacer historia. La labor del historiador aparece reflejada en estrategias didácticas significativas.

Tabla 8. Análisis metodológico. SM. Elaboración propia.

VICENS VIVES	A. Fernández, M. Llorens, R. Ortega y J. Roig, Vicens Vives 2000, 2º Bachillerato.	A. Albet, P. Benejam, M. García Sebastián, C. Gatell y J. Roig, Vicens Vives, 2002, 1º ESO.	A. Fernández, M. Llorens, R. Ortega y J. Roig, Vicens Vives, 2003, 2º Bachillerato.
Tipos de actividades	Iniciales: 58 Refuerzo: 603 Ampliación: 62 Síntesis: 41 Cooperativas: 0	Iniciales: 25 Refuerzo: 219 Ampliación: 23 Síntesis: 44 Cooperativas: 0	Iniciales: 90 Refuerzo: 206 Ampliación: 39 Síntesis: 21 Cooperativas: 1
Planteamiento de las actividades y fuentes históricas	Investigación: 10 Imágenes: 232 Textos: 454 Vocabulario: 28 Nuevas fuentes: 6	Investigación: 5 Imágenes: 119 Textos: 16 Vocabulario: 12 Nuevas fuentes: 0	Investigación: 8 Imágenes: 125 Textos: 153 Vocabulario: 19 Nuevas fuentes: 1
Tipos de aprendizaje	Ausencia de aprendizaje cooperativo. Pocas actividades que fomentan la investigación, aunque el aprendizaje por descubrimiento si aparece reflejado en el trabajo con fuentes históricas. Destaca el gran número de actividades con fuentes.	Trabajo con imágenes, aprendizaje por observación. Ausencia de aprendizaje cooperativo. Escasas actividades de investigación y muchas de refuerzo con carácter significativo. Potenciación de dinámicas activas y propias de evaluación inicial.	Presencia de los tipos de aprendizajes más significativos en mayor o menor medida. Actividades relaciones con fuentes históricas con gran peso, que lo relaciona íntimamente con la visión científica de la Historia.
Estrategias didácticas	A pesar de tener alguna carencia metodológica, el libro plantea unas estrategias ligadas al aprendizaje activo y significativo. Las nuevas tecnologías tampoco tienen acto de presencia como tampoco lo tiene la cinematografía ni Internet.	Estrategias didácticas ligadas al desarrollo de metodología innovadora. Actividades que proponen respuestas multidisciplinares. Conocimiento de una Historia total. Alumno agente f del fenómeno enseñanza-aprendizaje.	Búsqueda de una estrategia didáctica que se acompañe a una visión de la Historia como ciencia multidisciplinar. Evidentemente las nuevas formas de hacer historia tienen mucho que ver en todo ello.

Tabla 9. Análisis metodológico. Vicens Vives. Elaboración propia.

VICENS VIVES	M. García Sebastián y C. Gatell, Vicens Vives, 2008, 4º ESO.	Editorial Vicens Vives, 2009, 2º ESO, quadern per la diversitat.	J. Aróstegui, M. García Sebastián, C. Gatell, J. Palafox y M. Risques, Vicens Vives, 2010, 2º Bachillerato.
Tipos de actividades	Iniciales: 37 Refuerzo: 379 Ampliación: 20 Síntesis: 71 Cooperativas: 1	Iniciales: 27 Refuerzo: 185 Ampliación: 1 Síntesis: 54 Cooperativas: 0	Iniciales: 0 Refuerzo: 292 Ampliación: 119 Síntesis: 132 Cooperativas: 0
Planteamiento de las actividades y fuentes históricas	Investigación: 22 Imágenes: 222 Texto: 41 Vocabulario: 18 Nuevas fuentes: 7	Investigación: 0 Imágenes: 110 Textos: 2 Vocabulario: 3 Nuevas fuentes: 0	Investigación: 7 Imágenes: 187 Textos: 202 Vocabulario: 16 Nuevas fuentes: 3
Tipos de aprendizaje	Alto porcentaje de actividades de refuerzo, un elevado número de ellas tienen estrecha relación con fuentes históricas primarias lo que aporta un carácter más activo y dinámico. Existen algunas carencias, sobre todo en cuanto a nuevas fuentes y proyectos o actividades de tipo cooperativo.	Aprendizaje significativo y cognitivo potenciado por una amplia mayoría de actividades de tipo sintético y de refuerzo. Además, las actividades con imágenes son claramente predominantes sobre el resto de las fuentes.	Las actividades crean estrategias didácticas muy cercanas al método científico del historiador. Es una forma eficiente de hacer partícipe al alumno de la Historia que él mismo está construyendo. Ausencia de aprendizaje cooperativo. Presencia de aprendizaje significativo, activo. Dinámicas activas.
Estrategias didácticas	Presencia metodológica innovadora, con presencia de nuevas fuentes como la relacionada con la mujer. Presencia de aprendizajes de diversos tipos.	Carencia metodológica en aprendizajes por descubrimiento, investigativos y cooperativos.	Fomento de la independencia intelectual, al apartar el modelo tradicional teórico y pasivo del alumno. el alumno se convierte en protagonista de buena parte del aprendizaje.

Tabla 10. Análisis metodológico. Vicens Vives. Elaboración propia.

VICENS VIVES	M. García Sebastián, C. Gatell y S. Riesco Vicens Vives, 2015, 3º ESO.	M. García Sebastián, C. Gatell, J. Palafox y M. Risques, Vicens Vives 2015, 2º Bachillerato,
Tipos de actividades	Iniciales: 23 Refuerzo: 181 Ampliación: 41 Síntesis: 19 Cooperativas: 7	Iniciales: 0 Refuerzo: 275 Ampliación: 90 Síntesis: 88 Cooperativas: 0
Planteamiento de las actividades y fuentes históricas	Investigación: 18 Imágenes: 62 Textos: 26 Vocabulario: 13 Nuevas fuentes: 12	Investigación: 5 Imágenes: 173 Textos: 158 Vocabulario: 19 Nuevas fuentes: 10
Tipos de aprendizaje	Aprendizaje cooperativo, significativo, por aprendizaje, por observación. Trabajo con fuentes primarias y presencia de nuevas fuentes.	El aprendizaje por descubrimiento, el significativo, el cognitivo y el de observación son los que tienen más peso y proponen una enseñanza ligada a las nuevas formas de hacer historia.
Estrategias didácticas	El texto presenta unas metodologías muy avanzadas, ligadas a las nuevas formas de hacer historia. Los modelos de aprendizaje son variados y dejan a un lado el aprendizaje memorístico definitivamente.	Metodología que abandona el modelo memorístico. Cuida los conceptos de espacio y tiempo. Otorga al alumno la responsabilidad de conocer y aprender la Historia desde un punto de vista totalizador.

Tabla 10. Análisis metodológico. Vicens Vives. Elaboración propia.

Capítulo 8. La Creación de Identidades en los Libros de Texto.

En el presente capítulo se intentará analizar de forma cualitativa las distintas identidades que van forjándose en las mentalidades de la sociedad y que quedan plasmadas en el libro de texto. "En los últimos años se registró una verdadera explosión discursiva en torno del concepto de identidad, al mismo tiempo que se lo sometía a una crítica minuciosa" (Stuart Hall, 2003, p. 13).

En la actualidad, la historiografía moderna surgida a partir de la segunda mitad del siglo XX y desvinculada del franquismo ha impulsado el concepto de identidad alejada del término nacional. Si bien algunos movimientos de nuestro territorio, ya en el siglo XXI, han vuelto a poner esta cuestión en boca del colectivo político y educativo. El sentimiento nacional no es el único capaz de cohesionar una parte de la sociedad. La participación en un ideario común conforme a una agrupación que comparte aspectos comunes produce una integración y posterior defensa de lo que es de ese grupo y no de otro. La formación de identidades propone de la misma forma la supervivencia de lo original, frente a otros elementos que no contemplan estas cuestiones con los otros. Es por ello por lo que la Historia de las mentalidades surgida tras Annales es de especial trascendencia, ya que todo este tipo de análisis en muchas ocasiones no tienen fuentes tangibles, sino que más bien aparecen implícitas en la forma de actuar, de ser, de dirigirse, de comunicarse, de agruparse o de compartir actitudes propias de un elemento socializador.

[...] es pues necesario que analicemos sumariamente cómo evolucionó el concepto de historia de las mentalidades, su enfoque metodológico y la investigación a que dio lugar en Francia durante la expansión de las últimas décadas. Distinguimos claramente tres tiempos: el relanzamiento de la idea en los años 60, el impulso decisivo de los años 70 y el apogeo crítico de los años 80 (Barros, 1993, p. 113).

En este sentido, el libro de texto desde su utilización en el ámbito educativo tiene una misión alfabetizadora, con lo que implícitamente el elemento identitario debe ser asumido por la propia institución educativa. Las distintas legislaciones e impulsos políticos que desde el poder se han realizado, han perseguido creaciones de distintas identidades en las cuales los alumnos aprendan a participar de ellas. El sentimiento de pertenencia en el ámbito político implica conexiones sociales amplias en las que el territorio aparece como un ente vivo, indivisible y en ocasiones con matices de deidad. Este tipo de políticas educativas tuvieron lugar desde el siglo XIX, en el que la educación surge como herramienta de conexión en un proceso en el que la burguesía perseguía la potenciación del nacionalismo, tanto en su rama más conservadora como en la liberal.

Pero solo el Estado territorial centralmente administrado consiguió un poder estructurador de largo alcance para el sistema europeo de Estados. Este surgió -como en el caso de Portugal, España, Francia, Inglaterra y Suecia- a partir, en primer lugar, de una serie de reinos, para configurarse posteriormente, en el curso de un proceso de democratización copiado del modelo francés, como Estado-nación. Esta formación estatal aseguró las condiciones marginales en las que pudo desarrollarse el sistema económico capitalista a nivel mundial. El Estado-nación construyó, pues, la infraestructura para una administración jurídico-estatal disciplinada y ofreció garantías para un ámbito de acción individual y colectiva libre de intervenciones estatales. Creó, y esto es lo que nos interesa aquí, los fundamentos para una homogeneidad cultural y étnica sobre la que pudo imponerse desde finales del siglo XVIII la democratización de la entidad estatal -en cualquier caso, al precio de someter y discriminar a las minorías nacionales-. Estado-nación y democracia nacieron, así como gemelos de la revolución francesa. Culturalmente, sin embargo, ambos se encuentran a la sombra del nacionalismo (Habermas, 1998, p. 3).

En esta línea y siguiendo con el trabajo de Fernández Sánchez (2015), se analizará los discursos que aparecen en los libros de texto conforme a los siguientes criterios: identidad nacional, identidad territorial y regional, identidad europea, identidad democrática e identidad de género. Todas estas identidades han sido construcciones sociales que se han realizado a lo largo de la historia en nuestro territorio. No todas estas identidades tienen el mismo peso, sin embargo, pueden ser las más amplias de espectro en tanto consideremos la sociedad actual como un proyecto en el que quedan señalados los patrones más significativos que se vincularán con las nuevas generaciones. La relación existente entre la creación de identidades y las tendencias historiográficas representadas al compás de la ejecución de las actividades representa un horizonte común sobre el que estos tres pilares sujetan el contenido del libro de texto.

8.1. La Identidad Nacional en los Libros de Texto

La identidad nacional del Estado español es objeto de mucha controversia ya desde el siglo XIX, en el cual la historiografía nacionalista hizo su aparición. Las distintas opiniones con respecto a la creación del Estado español han propiciado la evolución de distintos idearios identitarios que inexorablemente han repercutido en el ámbito político. En el contexto de nuestro país, los distintos regímenes políticos han protagonizado la presentación de historias sesgadas en las que se alumbraban aquellos episodios que más destacaban o ensalzaban el elemento identitario español. Una identidad nacional ligada a conquistas épicas, a personajes relacionados con el mundo bélico, héroes de guerra, personas ilustres relacionadas con el mundo del arte o reyes emblemáticos que enarbolaron el espíritu identitario que se defiende desde algunas facciones políticas. Todos estos episodios y protagonistas guardan una intrínseca relación con las tendencias historiográficas del momento concreto, de modo que la Historia política, bélica, de acontecimientos y personajes, relacionada con la historiografía positivista

ha sido protagonista durante muchos años en la creación de este tipo de Historia. A partir del nacimiento de nuevas formas de hacer historia ligadas a la Escuela de Annales han propiciado que estas concepciones casi dogmáticas tengan alternativas más amplias en las que la verdad no tiene por qué ser absoluta. De este modo, las posiciones más nacionalistas en la historiografía han visto sus discursos revisados en post de interpretaciones más abiertas en las que el nacionalismo ocupa una de tantas opciones vinculadas a la historiografía, pero no es el eje sobre el que gira el discurso histórico. De tal manera, que en el análisis de los libros de texto que a continuación se van a presentar se presupone una visión integradora y totalizadora de las identidades conforme a los nuevos patrones historiográficos.

Así las cosas, el libro de texto de SM para 4º de ESO en 2003, plantea la creación del Estado moderno a través del empoderamiento del rey como cabeza de un sistema político centralizado en su persona. La identidad del territorio pasa por la concepción de un Estado con una administración definida y una serie de resortes a su disposición que consoliden su posición como ente político tanto dentro como fuera de las fronteras territoriales.

A lo largo del siglo XV los reyes trataron de reforzar su autoridad. Frente a la disgregación del poder característica de etapas anteriores, comenzó a desarrollarse la monarquía autoritaria, que se considera el primer paso de la creación del Estado moderno.

La nueva monarquía necesitaba nuevos instrumentos para reforzar su poder. Uno de ellos fue el ejército permanente [...]. La base del Estado era la burocracia, es decir, la administración, formada por funcionarios [...]. Igualmente, importante fue la diplomacia, compuesta por una red de embajadas permanentes (García Fuertes, Navas y Pallol, 2003, p. 14).

La unidad de la entidad española en la Edad Moderna, no se fija en los Reyes Católicos que quedan definidos como una unión dinástica de las dos coronas más importantes de la península ibérica. Por tanto, el concepto de España no se tiene presente en el siglo XV.

El matrimonio de Isabel, heredera de la Corona de Castilla, y de Fernando, heredero de la Corona de Aragón, dio lugar a la unión dinástica de dos reinos muy diferentes: (...) Tras su unión, cada reino mantuvo sus propias instituciones, leyes y monedas. El vínculo que los unía eran los reyes, que en muchos asuntos -como la expulsión de los judíos o la política exterior- plantearon objetivos comunes para toda la monarquía (García Fuertes, et al., 2003, p. 16).

El concepto de España sigue sin aparecer durante los reinados de Carlos V y Felipe II, donde permanece el término de monarquía hispánica defendido por historiadores como John Elliott. El texto realiza la siguiente referencia con respecto al reinado de Carlos V: "En la monarquía hispánica, y especialmente en Castilla, su poder era mayor y, como consecuencia, el rey se apoyó en esta Corona para llevar adelante su ambicioso programa de dominio europeo" (García Fuertes, et al., 2003, p. 30). Del mismo modo, durante el reinado de Felipe II se señala el establecimiento de la capital en Madrid. Sin embargo, no se indica la capital de qué entidad política, de forma que la palabra España sigue sin aparecer. "Las posesiones del nuevo rey tenían un carácter marcadamente hispánico, y de hecho Felipe II vivió en la Península casi toda su vida, fijó la capital en Madrid y se construyó en El Escorial un palacio desde el que dirigía sus reinos" (García Fuertes, et al., 2003, p. 32). Durante el siglo XVII el concepto territorial que se sigue trabajando en el texto sigue siendo el de monarquía hispánica. "Tras la marcha del conde-duque de Olivares, se acentuó la decadencia de la monarquía hispánica. Los territorios de la Corona que se habían sublevado volvieron poco a poco a su obediencia a costa de enormes esfuerzos [...]" (García Fuertes, et al., 2003, p. 53). Para encontrarnos el concepto de España

hay que avanzar hasta el siglo XVIII, concretamente con la llegada de Felipe V tras su victoria en la Guerra de Sucesión. "A la llegada de Felipe V al trono, los territorios de la monarquía hispánica eran una suma de reinos [...]. En la Paz de Utrech, Felipe V fue reconocido como rey de España, pero a cambio perdía sus posesiones en Italia [...]" (García Fuertes, et al., 2003, p. 72).

Con la llegada del siglo XIX, España estuvo sumida en distintos procesos en los cuales su identidad nacional vio bascularse de una opción política a otra, incluso perdiendo esa identidad política con la invasión francesa. Un poco más adelante, el texto trabaja la situación de la España dividida en dos facciones políticas claramente distinguidas: la liberal y la conservadora tradicional. Ambas posiciones encarnadas en los isabelinos y los carlistas que deparó en una guerra suponen la defensa de dos opciones distintas de Estado y de identidad.

Isabel II subió al trono en 1833 con muy pocos años y con su madre María Cristina como regente. Recibió el apoyo de los moderados, que eran ricos burgueses y algunos nobles que solo estaban de acuerdo con una parte del liberalismo [...]. La alianza entre los moderados y la Corona se reflejó en el Estatuto Real de 1834 [...] (García Fuertes, et al., 2003, p. 126).

En estas líneas se ven una opción en la que la burguesía triunfante en Europa tras las revoluciones atlánticas desea llevar las riendas de la nación. En contraposición, el modelo de Estado que proponen los carlistas es mucho más conservador, vinculado a la Iglesia a la monarquía y al ámbito rural. Una alternativa que haría temblar las nuevas ideas procedentes de la Ilustración y que poco a poco habían calado en la sociedad española, sobre todo tras la publicación de la Constitución de 1812.

Durante la regencia de María Cristina tuvo lugar la primera guerra carlista. Poco después de la muerte de Fernando VII, don Carlos se había coronado rey con el lema altar y trono se refugió en el norte de España; allí sus ideas contra el liberalismo y a favor de la religión y

de una monarquía paternalista y tradicional fueron bien acogidas, sobre todo entre la población rural (García Fuertes, et al., 2003, p. 127).

El manual de García Fuertes, Navas y Pallol muestran una conexión directa con las nuevas tendencias historiográficas. Estas concepciones de los profesionales de la Historia que han ido publicándose durante el siglo XX quedan plasmadas en el contenido del libro de texto.

El libro de texto de Santillana de 4º de ESO para el año 2003 plantea la identidad peninsular conforme a los reinos conformados en ese momento. Castilla, Aragón y Portugal son los más importantes. El concepto de España no aparece, ni tampoco el de españoles. La unión de los Reyes Católicos se define como una unión didáctica y los descubrimientos en América son por parte de Castilla y de los castellanos. "El matrimonio de los Reyes Católicos en el siglo XV consumó la unidad dinástica entre Castilla y Aragón, pero ambas Coronas conservaron su organización independiente" (Grence, 2003, p. 12). En el caso de los descubrimientos el manual señala claramente la presencia de los castellanos y no españoles en la siguiente frase: "Los castellanos, con la expedición de Cristóbal Colón, pretendían llegar a Asia navegando hacia el oeste, partiendo de la idea de que la Tierra era redonda" (Grence, 2003, p. 16). Unas páginas más adelante el texto cae en una doble realidad territorial que no queda definida con exactitud. En este caso, el manual hace referencia a España para poco después catalogar al reinado de Carlos V como una monarquía hispánica. "En el siglo XVI se consolidaron tres grandes monarquías: la española, la francesa y la inglesa. En España, los reyes *Carlos I (Carlos V del Sacro Imperio)* y *Felipe II* consolidaron una administración, una hacienda y un ejército [...]" (Grence, 2003, p. 44). La Monarquía Hispánica viene reflejada de esta forma: "Castilla fue el reino más importante de la Monarquía Hispánica durante el siglo XVI. De ahí procedían la mayoría de los recursos y de los soldados. La Corona de Aragón pagaba menos impuestos y no contribuía al ejército real" (Grence, 2003, p. 12). Es así como la presencia del concepto de

España desestabiliza la idea de Monarquía Hispánica entendida como unión de territorios bajo el gobierno de una misma persona. Bien es cierto que este aspecto queda meridianamente explicado en el texto, pero puede llevar a una confusión identitaria.

El fenómeno de la Ilustración desestabilizó las condiciones políticas de la sociedad que se vieron afectadas por el empuje de una nueva fuerza que pretendía incorporarse al poder y abrir este a un nuevo concepto nacional. En el caso norteamericano es significativo como el manual de Santillana identifica la población de las Trece Colonias que será quien forme la naciente nación norteamericana, según modelos raciales.

Las Trece Colonias estaban habitadas por 1.300.000 personas. Las diferencias entre la población no eran estamentales, como en Europa, sino raciales. La población blanca era el grupo dominante, y entre ellos las diferencias de riqueza no eran tan grandes como en la sociedad europea. Frente a ellos, las 350.000 personas de raza negra eran esclavos, dedicados a trabajar las extensas plantaciones agrícolas del sur (Grence, 2003, p. 108).

Resulta interesante observar como en ningún momento el texto se refiere a nación sino a población. Del mismo modo, líneas después se refiere al concepto de ciudadano, concepto que se trabaja inmerso en el concepto de soberanía nacional. Una soberanía nacional que será uno de los pilares del nuevo Estado liberal. "El reconocimiento de que los ciudadanos tienen una serie de derechos que el poder político debe respetar" (Grence, 2003, p. 108). Al hilo de esto cabe resaltar la denominación de la Asamblea Nacional tras el fracaso del rey Luis XVI con los Estados Generales. La Asamblea Nacional tiene un marcado carácter político. Aspecto político procedente de Sieyès en el que la nación como conjunto de los ciudadanos que viven en un mismo territorio tienen que poseer el poder para decidir sobre la dirección política de sus vidas.

Luis XVI convocó los Estados Generales, la asamblea formada por representantes de los tres estamentos, para que aprobaran nuevos impuestos y poder así resolver la crisis financiera. [...] En junio los representantes del pueblo llano se declararon en Asamblea Nacional y, tras el juramento del Juego de la Pelota, se comprometieron a no separarse hasta elaborar una Constitución (Grence, 2003, p. 110).

El arte también ve reflejado este episodio y el libro lo enseña a través de la pintura de Jaques Louis David, *El juramento del Juego de Pelota*. Obra que enardece el espíritu revolucionario y que representa perfectamente los distintos estamentos sociales que conformarán el tejido social del nuevo Estado de Francia. Este concepto nacional se puede trasladar en particularidades europeas. Si bien el concepto nación tiene distintas acepciones políticas en las que cada facción defenderá cuestiones distintas, lo cierto es que la formación de Estados unitarios como Italia o Alemania se valen de ese nacionalismo centrípeto para consolidar el Estado-nación.

La creación de los Estados nacionales fue un proceso lento que comenzó en la época de las revoluciones liberales. En la Edad Media y en la Edad Moderna la palabra nación designaba simplemente al grupo de personas nacidas en un mismo lugar y, bajo el poder de un mismo monarca, se reunían personas de distintos pueblos y culturas. En el siglo XIX, el término nación adquirió una dimensión política, y muchos empezaron a reivindicar que las fronteras de los Estados coincidieran con las fronteras raciales, lingüísticas, históricas, etc. (Grence, 2003, p. 128).

El texto de SM de 4º de ESO para el año 2003 señala las posesiones de Carlos V como aquellas que conformaban una entidad supraestatal, en este caso un Imperio. En esta línea los territorios que se encontraban dentro de este Imperio aparecen representados como propiedades territoriales de carácter hereditario. En el caso de la posibilidad de que la identidad española

estuviese presente, el manual presenta claramente la existencia de las coronas de Castilla y Aragón. Con lo cual el concepto de España no aparece.

A comienzos del siglo XVI, Carlos I de Habsburgo, nieto de los Reyes Católicos, consiguió configurar un gran imperio en Europa. Los territorios que heredó abarcaban las posesiones centroeuropeas de la casa de Austria, los Países Bajos, Borgoña y las coronas de Castilla, con sus posesiones en el norte de África y América, y Aragón, con sus posesiones italianas (Santacana y Zaragoza, 2003, p. 30).

Este concepto de la entidad imperial persiste también cuando el texto se refiere al reinado de Felipe II. Se observa un matiz que introduce el concepto romano de Hispania. En este sentido, la identidad española no aparece reflejada, pero sí el pasado romano, relacionado con el ámbito territorial peninsular y la existencia de un imperio, en manos en este caso de un monarca.

Felipe II heredó de su padre un inmenso imperio, al que incorporó Portugal con sus posesiones ultramarinas. Pero a diferencia de su antecesor, que había mantenido una corte itinerante, Felipe II decidió en 1561 establecer su capital en Madrid. Así su imperio se hispanizó, y el rey pasó a dirigirlo desde esta ciudad y desde la cercana localidad de El Escorial, donde se hizo construir un magnífico palacio-monasterio (Santacana y Zaragoza, 2003, p. 32).

La primera ocasión en la que el manual introduce la palabra España para referirse a una entidad política y territorial durante el conflicto será en la Paz de Westfalia. Aquí sí el término de España hace referencia al territorio bajo el cual estaban gobernadas algunos territorios como Países Bajos.

Francia, Suecia y Baviera ampliaron considerablemente sus territorios y las Provincias Unidas se independizaron de España. [...] A pesar de estos acuerdos continuó la guerra entre Francia y España hasta 1659. En ese año se firmó finalmente el Tratado de los Pirineos por el que España perdía el Rosellón y algunos territorios de los Países Bajos [...] (Santacana y Zaragoza, 2003, p. 44).

Con la llegada de la Ilustración, el texto propone una serie de cambios en la mentalidad de la sociedad. Cambios que se ven afectados políticamente con la Revolución Francesa. Para ser más precisos, la identidad nacional empieza a erigirse como uno de los valores del liberalismo. Un sentimiento de pertenencia social, político y territorial que aparece íntimamente relacionado con la participación en la política del momento. Es así como el texto comenta lo ocurrido con los Estados Generales y posteriormente con la Asamblea Nacional francesa:

[...] los representantes del tercer estado no aceptaron la solución que les imponían el clero y la nobleza, que se negaban a pagar impuestos y querían cargar las deudas de la monarquía sobre el tercer estado. Este se separó de los otros dos estamentos y se constituyó en Asamblea Nacional, es decir, se consideraron los auténticos representantes de la nación, facultado para elaborar las leyes por las que se regirán desde aquel momento (Santacana y Zaragoza, 2003, p. 96).

Este concepto de nación se conjuga con otro concepto de nación surgida al albor del Congreso de Viena y el romanticismo. Según el texto, esta nueva visión del nacionalismo defiende la lucha de los pueblos para gobernarse a sí mismos y poseer su propio Estado.

[...] se alzaría el nacionalismo, que surge ligado al romanticismo. Este reivindicaba la identidad nacional y el derecho de los individuos y de los pueblos a elegir su propio destino; consideraba el espíritu del pueblo como algo vital, tangible, que se manifestaba en la

existencia de una lengua, una cultura y unas tradiciones comunes (Santacana y Zaragoza, 2003, p. 112).

Esta ideología vinculada a la cultura, sociedad y política se refleja en dos ejemplos, el de Alemania y el de Italia "Ni los nacionalistas alemanes ni los italianos se ponían de acuerdo en la forma en la que debería llevarse a cabo la unificación de sus respectivos territorios: monarquía o república" (Santacana y Zaragoza, 2003, p. 118).

Lo interesante de este fragmento no es la arquitectura política sobre la que se cimentase el nuevo Estado, sino la claridad con la que se percibe que la creación de un Estado que abarque a los pueblos alemanes e italianos tiene que realizarse. En el caso del resto de las potencias, el manual destaca que la excesiva querencia que las potencias europeas denotaban para poseer un prestigio nacional requería de llevar a cabo políticas expansivas. El imperialismo tendrá entre una de sus causas esta ansia territorial sobre el que se forjará los grandes conflictos del siglo XX. "Entre las causas que explican el imperialismo destacan: la necesidad de dominar nuevos territorios para ganar mercados y aumentar el prestigio político; [...]" (Santacana y Zaragoza, 2003, p. 165).

El texto de Vicens Vives para 2º de Bachillerato en el año 2003, propone el estudio de la Historia de España desde sus inicios desde un prisma identitario actual. De modo que las referencias que se realizan a las culturas que se asentaron en la península hasta la época romana se fundamentan principalmente en el aspecto geográfico. "De ser cierto que Tarshish quiere decir Tartessos, la primera referencia a la Península se encuentra en la Biblia, en una cita de Salomón que habla de los barcos cargados de cobre que regresaban a Tarshish" (Fernández, Llorens, Ortega y Roig, 2003, p. 12). Es con la llegada de los romanos cuando el territorio peninsular comienza a tener un cariz político, en este caso, bajo la denominación de Hispania. "La conquista militar de Hispania por parte de los romanos se realizó, durante unos doscientos

años, en tres etapas fundamentales: [...] " (Fernández, et al., 2003, p. 20). Esta denominación la continúa el texto durante la estancia visigoda en la península desde el siglo V al VIII. "Las invasiones germánicas del siglo V cayeron sobre este mundo en transformación y precipitaron su crisis" (Fernández, et al., 2003, p. 24). Además del concepto de Hispania, el texto trata por primera vez el término de Estado con los visigodos, entendiendo este concepto desde un punto de vista político y administrativo. "Dentro de esta idea hemos de situar la Hispania visigoda. [...] Durante los siglos VI y VII, el Estado visigodo unificó territorialmente la Península y estableció su capital en la Meseta" (Fernández, et al., 2003, p. 24). Es destacable la idea de Estado que el texto reivindica en el caso musulmán, cuyas raíces profundizan en la cultura hispano-visigoda.

Al-Ándalus no fue un simple fenómeno de conquista musulmana a la que la resistencia hispano-cristiana logró expulsar al cabo de casi ocho siglos de lucha. Por el contrario, la mayoría de hispanovisigodos aceptaron la civilización musulmana y formaron con sus conquistadores un verdadero Estado islámico (Fernández, et al., 2003, p. 34).

El debate historiográfico también está presente en el manual. Valga la referencia de la unidad nacional o no tras la unión matrimonial de los Reyes Católicos. El texto imprime la posibilidad a través del debate historiográfico de dos interpretaciones distintas sobre un fenómeno histórico. Para más concreción la unidad nacional sale a debate en un momento histórico que parte de la historiografía ha defendido como el comienzo del Estado español.

Ha existido una tendencia historiográfica que consideraba a los Reyes Católicos como "forjadores de la unidad nacional". Otros historiadores han rechazado esta afirmación, basándose en un hecho indiscutible: los Reyes Católicos lo eran no de uno, sino de dos Estados diferentes: la Corona de Castilla y la Corona de Aragón (Fernández, et al., 2003, p. 110).

En esta línea el texto se decanta en favor de la segunda premisa y esto se percibe en el siguiente fragmento. "Se originó así el establecimiento de la monarquía autoritaria, que en la Península Ibérica había sido esbozada por los Reyes Católicos, como ya sabes" (Fernández, et al., 2003, p. 20). En relación con la primera idea que parte de la historiografía ha trabajado, el texto atribuye al Estado franquista el establecimiento de un nacionalismo exacerbado, recurriendo a etapas anteriores, como la de los Reyes Católicos para engrandecer la simbología de lo que debería ser la nación española ejemplar.

Los militantes falangistas se ocupaban, mediante una propaganda muy activa, de difundir por todo el país esta ideología junto con las consignas del régimen. Además se hacía uso frecuente de las manifestaciones y signos exteriores típicos de todos los regímenes fascistas: concentraciones de masas; uniformes (la camisa azul y la boina roja de los carlistas); los gestos; el saludo "brazo en alto"; los eslóganes ¡Arriba España!, Franco, Franco, Franco, ¡España: una grande, libre...! las imágenes: retratos de Franco y José Antonio; el nuevo escudo de España con el yugo y las flechas (Fernández, et al., 2003, p. 314).

En este fragmento cabe destacar, por un lado, la unión nacional que se realiza de la simbología con la etapa de los Reyes Católicos mediante el yugo y las flechas. Por otro lado, con la simbología política que había llevado al poder a regímenes totalitarios en Italia y Alemania como fueron el fascismo y el nazismo. En esta línea, el texto muestra los distintos recursos que se utilizaban desde la militancia de la falange, el partido único del régimen, para defender una unidad nacional que abarcaba todo el territorio español sin tener en cuenta las distintas características que algunos territorios dentro del propio Estado tenían. "Por su parte el general Franco, en cuanto sus tropas ocuparon las primeras tierras catalanas (Lleida, abril de

1937), derogó, por decreto del 5 de abril, el Estatuto de Cataluña" (Fernández, et al., 2003, p. 303).

El texto de Santillana para 2º de Bachillerato en el año 2003 introduce el concepto de España durante la Edad Moderna. De forma más concreta, se puede situar el reinado de Carlos V como el momento exacto donde el manual trata la cuestión de la identidad política y territorial desde el punto de vista del tratamiento actual del Estado. "Francia cedió a Carlos V el control de Milán, que era clave en las comunicaciones entre los dominios imperiales al norte y sur de los Alpes. España se convirtió en la potencia hegemónica en toda la península Itálica" (García de Cortázar, Burdiel, Romeo, Villares y Redero, 2003, p. 128). Con la llegada del siglo XIX, el concepto de nación propulsado tras las revoluciones atlánticas llegó a la península, precisamente de la mano de Napoleón. Antes de la elaboración de la Constitución española de 1812, la respuesta del pueblo contra los franceses denota la conciencia que los españoles tenían con respecto al pueblo extranjero invasor. De manera que ese enemigo común exterior que ya utilizaría años más tarde Bismark para unificar Alemania hizo que se generase un movimiento tanto social como político en torno a un país.

Los planes napoleónicos se frustraron por la intervención de la mayoría del país. [...]. La población civil trató de evitar la salida hacia Francia de los últimos miembros de la familia real. Aunque esos sucesos no fueron espontáneos, tuvieron una dimensión popular que se generalizó en una cadena de levantamientos contra los franceses, que recorrió todo el país en mayo de 1808 (García de Cortázar et al., 2003, p. 204).

Esta toma de conciencia por parte tanto de los resortes del poder como del pueblo se forjará en la Constitución de 1812, donde por primera vez aparece la soberanía nacional como una de las premisas fundamentales del texto. El liberalismo político había llegado a España y con ella el concepto de nación y ciudadanía.

La Constitución de 1812 ha sido una de las más radicales de la historia de España, lo que la convirtió en un mito para el liberalismo democrático. Su radicalidad se expresa en principios como los siguientes: la soberanía nacional, que suponía el fin de la monarquía absoluta [...]. El reconocimiento de la igualdad jurídica de los ciudadanos varones, con la desaparición de los privilegios (García de Cortázar et al., 2003, p. 208).

Estos privilegios pronto se vieron enarbolados por una alternativa política que se erigió en torno a la figura de Carlos de Borbón, hermano de Fernando VII. En este caso el texto identifica esta posición identitaria con la defensa de ciertos elementos ligados al Antiguo Régimen y que pretendieron frenar la llegada del liberalismo a España.

Políticamente, el carlismo se caracterizó por un antiliberalismo militante que negaba el principio de la soberanía de la nación y se definía a sí mismo a través del lema Dios, patria y rey. Incluía, además la defensa del sistema foral frente a la centralización y uniformización recogidas del liberalismo (García de Cortázar et al., 2003, p. 218).

Este modelo de nación no triunfó puesto que fue derrotado tras la guerra civil en la que los liberales consiguieron vencer. Sin embargo, no fue el único modelo distinto de nación que se planteó durante el siglo XIX. Para ello es necesario referenciar la etapa de la Primera República en la que el texto señala la idea de la existencia de una sola nación compuesta por 17 Estados. "El proyecto federal defendía la separación entre Iglesia y Estado y la organización territorial de España como una nación compuesta de 17 Estados, entre ellos Cuba" (García de Cortázar et al., 2003, p. 246). Esta idea de nación confronta con la idea de un Estado, una nación que desde el romanticismo se impulsó y de una arquitectura política que apenas duró un año, tiempo en el que incluso la división territorial acabó derivando en territorios más pequeños y que el texto se refiere así:

Los diputados llamados intransigentes promovieron en julio de 1873 una república federal desde abajo y la creación inmediata de cantones. Aunque éstos fueron disueltos militarmente a las pocas semanas, el cantón de Cartagena perduró unos meses y se convirtió en un emblema del cantonalismo (García de Cortázar et al., 2003, p. 246).

Tras este episodio puntual, la monarquía borbónica se repuso y en este momento, aunque la identidad nacional está asentada empiezan a surgir distintas identidades dentro del territorio español que el manual cataloga como identidades propias en el caso del catalanismo y los regionalismos gallego y valenciano. "El catalanismo sufrió a finales del siglo XIX importantes transformaciones [...]. Hacia finales del siglo XIX, la burguesía catalana pasó a defender el catalanismo moderado, hecho que se plasmó, en 1901, en la aparición de la Liga Regionalista" (García de Cortázar et al., 2003, p. 262).

En la cuestión gallega lo define de la siguiente manera: "El regionalismo gallego de los años ochenta estuvo apoyado por los propietarios agrarios y los comerciantes" (García de Cortázar et al., 2003, p. 262). En el caso vasco el texto lo denomina abiertamente como nacionalismo vasco, para ello realiza la siguiente referencia:

El nacionalismo vasco adquirió carta de naturaleza política en 1895, con la fundación del Partido Nacionalista Vasco (PNV) por Sabino Arana Goiri, que extrajo del fuerismo su consecuencia última, el independentismo. El ideario de Arana se basaba en la defensa de la integridad cultural y étnica del pueblo vasco [...] (García de Cortázar et al., 2003, p. 262).

El libro de texto de Vicens Vives de 2º de ESO para el año 2004, plantea la cuestión territorial en la península ibérica desde una óptica procedente de la terminología romana. La Edad Media supone la entrada de pueblos bárbaros en la península, que queda denominada por el concepto geográfico-político de Hispania. "A principios del siglo V, Hispania también sufrió la invasión de diversos pueblos bárbaros: suevos, vándalos y alanos penetraron en la Península

Ibérica" (García Sebastián et al., 2004, p. 6). Esta referencia, concretamente hace hincapié en la geografía correspondiente al concepto territorial romano. No es extraño ya que a pesar de tratarse de una etapa en la que los pueblos bárbaros se distinguían de Roma, no dejaban de ser los herederos culturales del Imperio que se desvaneció en el siglo V d.C. Se debe señalar en esta dirección el tratamiento que se realiza del territorio peninsular, con la explicación que el texto construye del Imperio bizantino y su apogeo con Justiniano. "El emperador Justiniano quiso reconstruir el antiguo Imperio Romano. Sus ejércitos ocuparon gran parte de Italia y del Norte de África y las costas del sur de la Hispania visigoda" (García Sebastián et al., 2004, p. 8). El concepto de Hispania desaparece por completo en el texto en el momento en el que el islam se expande desde Arabia. En este instante cuando se vuelve a retomar el concepto geográfico peninsular para pasar a otro concepto de origen árabe que denominará a la estancia islámica en la península ibérica. "Primero se apoderaron de las tierras más cercanas a Arabia, como Palestina, Siria y Egipto. Después avanzaron por Oriente hacia Persia y la India y, a través del Norte de África, llegaron a la Península Ibérica" (García Sebastián et al., 2004, p. 14). De esta manera, el término territorial ligado al ámbito geográfico va a pasar a tratarse desde un punto de vista político en el momento en el que los musulmanes implanten su sistema político, cultural y social.

Para consolidar su poderío, Abd al- Rahmán III se proclamó califa en el año 929, rompiendo así todo vínculo con el Califato de Bagdad. Además, fue reconocido como jefe espiritual por los musulmanes del Norte de África. Nació así el Califato de Córdoba, el periodo de mayor brillantez de Al-Ándalus (García Sebastián et al., 2004, p. 92).

De la misma manera que la identidad territorial el texto lo plantea íntimamente ligado al aspecto geográfico peninsular que otorga la situación de la cartografía, estas reminiscencias se aprecian igualmente en el estudio del Imperio Carolingio. "El Imperio de Carlomagno era

mucho más extenso que la Francia actual, pues llegaba hasta el río Elba por el Este y el río Danubio por el Sur y comprendía territorios del Norte de Italia y de la Península Ibérica" (García Sebastián et al., 2004, p. 16).

Un poco más adelante, resulta interesante hacerse eco de la interpretación que se realiza del acontecimiento de Covadonga. Un episodio que la historiografía nacionalista ha magnificado en muchas ocasiones y destacado como el comienzo de una identidad territorial que en ese instante muy posiblemente no se tenía presente. "Entre estos pueblos cántabros y astures debieron refugiarse algunos nobles visigodos, después de la derrota de Guadalete. Uno de ellos, Pelayo, parece ser que obtuvo una primera victoria sobre el ejército musulmán junto a la cueva de Covadonga (722)" (García Sebastián et al., 2004, p. 108). En este sentido cobra importancia dos cuestiones con respecto a la idea que transmite el texto. La primera, la identidad de los pueblos que no fueron conquistados territorialmente por el mundo musulmán. Los cántabros y astures no tienen ninguna visión más allá de la identidad de sociedad tribal que se define en el texto, con lo que se puede indicar que la identidad nacional ni si quiera se percibe levemente. La segunda, la puesta en duda de uno de los episodios de mayor protagonismo para la historiografía española del siglo XIX, así como la historiografía nacionalista del siglo XX. El propio texto hace poner en duda este fenómeno con las palabras "parece ser que obtuvo una primera victoria". La fiabilidad con la que el texto narra el suceso deja entrever que la historiografía no ha sido capaz de demostrar ni aclarar este episodio como el inicio de una etapa posterior. Igualmente, destacable es el concepto que el texto tiene de la lucha entre cristianos y musulmanes por el territorio peninsular y que en los últimos años se ha apartado paulatinamente. El concepto de Reconquista ha sido objeto de debate reciente en la profesión histórica que ha relegado este término para referirse al fenómeno histórico en cuestión. "Este hecho ha sido considerado tradicionalmente como el inicio de la Reconquista, es decir, de la

conquista por los reinos cristianos de las tierras peninsulares ocupadas por los musulmanes" (García Sebastián et al., 2004, p. 108).

El texto de SM de 2º de ESO para el año 2004 versa sobre la Edad Media. Este tiempo se diseña desde una ruptura con la etapa anterior romana, para dar lugar a culturas nuevas y sistemas políticos distintos. En este sentido, el texto ya nos predispone a concebir las entidades que va a representar desde un punto de vista político y cultural. De manera que la identidad nacional queda relegada a otros aspectos que caracterizan a los pueblos y que no enarbolan un sentimiento de pertenencia hacia una simbología que ampare a toda la población del territorio. "La unidad cultural y política del Mediterráneo y las tierras que lo rodean, que había sido durante unos siglos un mar romano, se rompió durante este periodo. En su territorio se desarrollaron nuevas culturas y sistemas políticos característicos de la Edad Media" (García y Pallol, 2004, p. 131). Partiendo de este punto, el reino visigodo o el reino de los francos aparecen como los pueblos bárbaros que ocuparan los territorios de la Galia e Hispania. Esta concepción tiene un matiz territorial que hunde sus raíces en la administración del Imperio Romano y que, por tanto, no tiene ningún matiz nacional. "El poder de la nobleza, enredada en frecuentes disputas y guerras internas, hizo que estos reinos fueran muy inestables, y solo algunos pueblos -como los visigodos en Hispania o los francos en la Galia- lograron crear una organización más duradera" (García y Pallol, 2004, p. 137). El texto habla de organización, en ningún caso habla de nación o pueblo, sino que más bien tiene un carácter eminentemente político. Carácter que queda plasmado líneas más abajo en la referencia política que se realiza con respecto al reino visigodo. "Los visigodos crearon en la antigua Hispania romana un reino con capital en Toledo que se mantuvo en pie desde el siglo VI hasta principios del VIII" (García y Pallol, 2004, p. 137).

La cuestión musulmana y el comienzo de la toma del territorio andalusí por los cristianos del norte se trata en el texto desde un punto de vista historiográfico moderno. El nacionalismo

perenne que Pelayo ha sido objeto por la historiografía nacionalista queda a un lado, si bien se toma el enfrentamiento de Covadonga como el inicio de una lucha contra el enemigo musulmán. "Sin embargo, Pelayo consiguió huir, y a su regreso en Asturias, tanto los astures como los visigodos que se habían refugiado entre ellos lo convirtieron en su rey" (García y Pallol, 2004, p. 209). El texto referencia al pueblo de los astures como conjunto social identitario de un territorio concreto, mientras que los visigodos procede del concepto de pueblo bárbaro que se asentó en la península. No hay síntomas de identidad nacional. Más adelante, el texto hace referencia a la importancia que Covadonga tiene para cada uno de los protagonistas. Mientras que para los musulmanes la importancia es escasa, para los cristianos supone a priori un hito sobre el que construir una identidad cristiana que se consolide como entidad política y que sea capaz de combatir al enemigo musulmán. "Los musulmanes no dieron la menos importancia a este episodio, pero los asturianos lo recordaron durante mucho tiempo, creyendo que su victoria significaba que el reino estaba destinado a ser muy importante en el futuro" (García y Pallol, 2004, p. 209).

La identidad territorial de la península ibérica de este tiempo se basaba fundamentalmente en culturas protagonizadas por la presencia de la religión en la sociedad. La península ibérica queda partida en dos concepciones distintas encabezadas por la cristiandad y el islam. Estas dos grandes identidades de carácter religioso albergaban identidades políticas diferentes que dependían de las circunstancias del momento.

El siglo XIII comenzó con una gran batalla, que tuvo lugar en el paso de Despeñaperros, en las Navas de Tolosa, el año 1212. En ella participaron los reinos de Castilla (entonces separado de León), Aragón y Navarra. [...]. A partir de ese momento quedaba abierto el valle del Guadalquivir, y el territorio musulmán que el siglo anterior se había visto fortalecido y unido por los almohades, quedó separado en reinos de taifas (García y Pallol, 2004, p. 225).

En este fragmento se precisa perfectamente la división territorial que aparece en la península en ese momento. Si bien los reinos cristianos se unen para luchar contra un enemigo común, cada uno de ellos es independiente del otro. Un ejemplo más para verificar esta cuestión es la siguiente referencia que hace el manual:

La repoblación de las tierras ocupadas durante el siglo XIII fue muy distinta en Castilla y Aragón. [...]. Los reyes castellanos repoblaron estas tierras tan extensas repartiéndolas entre los que habían participado en la conquista [...]. Pero en la conquista de Valencia y Denia fueron frecuentes las capitulaciones, que permitieron a los musulmanes permanecer en sus tierras y conservar sus propiedades (García y Pallol, 2004, p. 227).

Todo ello hace efectiva la idea de que durante la Edad Media en la península ibérica la identidad dominante tenía que ver con la religiosidad de cada uno de los territorios que la conformaban. Al margen de eso, se evidencia la existencia de diversos reinos y territorios musulmanes que se administran de manera distinta según la cronología.

El manual de Vicens Vives de 4º de ESO para el año 2004 muestra la existencia de dos territorios perfectamente distinguidos dentro del territorio peninsular, que mediante enlace matrimonial se destinan a ser gobernados por las mismas personas. Así la unión entre Isabel de Castilla y Fernando de Aragón se la denominará la monarquía hispánica y no repercute en una identidad nacional superior a la que en ese momento tenían los reinos de Castilla y Aragón.

De esta forma, en 1479, los dos reinos más extensos de la Península estaban en manos de un matrimonio formado por Fernando II de Aragón e Isabel I de Castilla. La Corona de Castilla y la Corona de Aragón no se unieron para formar un solo reino, aunque sus reyes estuvieran unidos en matrimonio. La unión fue solo dinástica, ya que la Corona de Castilla y la de Aragón mantuvieron sus propias fronteras, su moneda, sus leyes y sus instituciones (García Sebastián, Gatell, Llorens, Ortega y Roig, 2004, p. 8).

La unión dinástica no supone en ningún, caso tal y como plantea el texto, la creación de un Estado unitario, aunque intentaron crear un poder real fuerte con respecto a la nobleza, para lo que la monarquía se erigía como el principal exponente del Estado Moderno.

El matrimonio de Isabel y Fernando originó una nueva entidad política: la monarquía hispánica. Pero cuando los Reyes Católicos se hicieron con el poder en Castilla y Aragón, en ambos Estados la autoridad del rey estaba en decadencia. [...] Fernando e Isabel se propusieron, desde el primer momento, imponer en sus Estados la autoridad del rey por encima de cualquier otro poder. Así, los años de reinado de los Reyes Católicos (1479-1516) se consideran el origen del Estado Moderno y el inicio de la monarquía hispánica en España (García Sebastián et al., 2004, p. 9).

Es interesante como en esta última línea existe una contradicción con respecto a la identidad territorial que conforman los Reyes Católicos o a los que se refiere el texto. Por un lado, se refiere a la creación de la monarquía hispánica y por otro a que esta monarquía se inicia España, una entidad estatal que en ningún momento antes había aparecido en el texto. Término político que vuelve a tratarse asunto del descubrimiento de América, con otra contradicción o superposición de identidades. Aquí la Corona de Castilla es la que recibe el peso del diálogo histórico.

Los Reyes Católicos habían comenzado una política de conquista en el Norte de África (Melilla, Orán...) que rivalizó con la expansión atlántica iniciada por el reino de Portugal. Así a lo largo del siglo XV portugueses y españoles navegaron por las rutas marítimas atlánticas situadas frente a Marruecos para dedicarse a la pesca y al comercio. En 1479 un acuerdo entre Castilla y Portugal (Tratado de Alcaçovas) reconoció a Castilla el dominio sobre las islas canarias (García Sebastián et al., 2004, p. 16).

Unas páginas más adelante aparecen otro concepto identitario interesante con el reinado de Carlos V. La monarquía hispánica que habían fundado los Reyes Católicos da paso a una vasta herencia territorial que recae en manos de Carlos V, su nieto. Es en este contexto donde aparece el concepto de Imperio y emperador. Un concepto procedente del Imperio Romano en el que la identidad del territorio reside en la autoridad del Emperador que en el caso de Carlos V ha de defender los intereses de la cristiandad. "Para ser nombrado emperador, Carlos V realizó una intensa actividad diplomática e invirtió importantes cantidades de dinero. El título imperial le proporcionó la autoridad moral para dirigir Europa en defensa de la cristiandad" (García Sebastián et al., 2004, p. 42). Llama la atención de entrada el nombre que le otorgan a Carlos V. Nos es baladí que se le nombre Carlos V en referencia a sus títulos en Europa y no Carlos I. En esta cuestión podríamos plantearnos si los autores consideran que la significancia del título imperial es mayor que el correspondiente al peninsular, o que por el contrario no se le pueda denominar Carlos I de España por no existir esa identidad en esa época. Además del concepto de Imperio o monarquía hispánica, el texto de Vicens Vives hace referencia a un concepto de universalidad entendida desde un punto de vista tanto político como religioso. Cuestiones que, por otra parte, en la Edad Moderna no están distinguidas y se entroncan en el mismo pensamiento político. "Como consecuencia del testamento de su padre, Felipe II renunció a los territorios austriacos y al título imperial. De este modo, la monarquía universal de Carlos V dejó paso a la monarquía hispánica de Felipe II" (García Sebastián et al., 2004, p. 44).

El libro de Anaya de 4º de la ESO para el año 2006 nos muestra la unión de los Reyes Católicos como una unión matrimonial dinástica, además de ser los creadores del Estado moderno. En ningún caso, como ocurre con textos del siglo XIX o propios de la etapa franquista se habla de la unidad de España.

Con su matrimonio en 1469, Isabel I de Castilla y Fernando II de Aragón dan el primer paso para la unión del Reino de Castilla y los Estados de la Corona de Aragón, que se hará efectiva en 1479. Ambos tenían un proyecto político muy propio del momento: el fortalecimiento y engrandecimiento de sus Estados y la unificación territorial de todas las monarquías peninsulares. A él le dedicaron todos sus esfuerzos militares y la política social, económica y religiosa (Burgos, Calvo, Jaramillo y Martín, 2006, p. 12).

El elemento unificador aparece reflejado en el libro, como la unión de territorios, pero el elemento identitario no aparece representado en ningún aspecto político relacionado con el ámbito nacional. La identidad, en este caso, está relacionada en el texto con la religiosidad y la política que los Reyes Católicos realizan a favor de la unidad religiosa en torno al cristianismo. "La política religiosa fue también un instrumento de control real de los grupos y fuerzas políticas y sociales. Para ello crearon el Tribunal de la Inquisición y obligaron a bautizarse o marcharse a los judíos (1492) y a los mudéjares de Granada (1500)" (Burgos et al., 2006, p. 13).

Poco después el texto de Manuel Burgos, José Calvo, Manuel Jaramillo y Santiago Martín si que utiliza el término de España para referirse a los reinados de Carlos I y Felipe II, si bien en los mapas que aparecen representados en el texto, el territorio peninsular queda dividido entre los terrenos de Castilla, Navarra y Aragón. "En el siglo XVI, Carlos I y Felipe II impulsaron el dominio político y militar de España en Europa, y ampliaron las posesiones españolas en todo el mundo [...] Carlos I tenía un desconocimiento total de España y de los españoles cuando accedió al trono en 1517" (Burgos et al., 2006, p. 15). En estas líneas no solamente aparece el término de España, también se refleja el concepto de españoles, lo cual deriva en una identidad social y política que concierne a todos los habitantes de los distintos reinos peninsulares que no pertenecen a Portugal. Esta misma interpretación nacional continúa

durante el reinado de Felipe II: "En España, Felipe II tuvo que hacer frente a la sublevación de los moriscos en Granada. Después de dos años de lucha cruenta, la población morisca fue expulsada y dispersada por Castilla" (Burgos et al., 2006, p. 17). Es interesante como en la etapa siguiente, correspondiente al siglo XVII el término de España aparece con una interpretación concreta y además se introduce el concepto de Monarquía Hispánica. "En el siglo XVII, España era un estado complejo, pues estaba formado por un conjunto de territorios que poseían instituciones, leyes y lenguas diferentes, aunque tenían el mismo rey" (Burgos et al., 2006, p. 72). La identidad nacional se basa en esta puntualización en una identidad diversa que comparte el poder político de la mano de un monarca del cual emana el poder. En cuanto al concepto de Monarquía Hispánica, el texto indica: "Durante estos años, la monarquía hispánica continuaba siendo una gran potencia internacional, que poseía numerosas y estratégicas posesiones en Europa -Nápoles, Sicilia, Cerdeña, Milán, los Países Bajos, etc.- y extensos territorios en su vasto imperio colonial" (Burgos et al., 2006, p. 72).

Caso significativamente distanciado es el que se realiza de las entidades precolombinas, las cuales alcanzan solo la identidad cultural.

Cuando los españoles llegaron a América, la población del continente se agrupaba en centenares de tribus dispersas que, en su mayoría, se encontraban en un estadio neolítico o seguían practicando la caza y la recolección. Solo las culturas azteca, maya e inca habían alcanzado un estadio histórico y tenían una organización social y política compleja (Burgos et al., 2006, p. 34).

Este mismo continente, es tratado por el texto como un territorio de pertenencia a una etapa en la que España capitalizaba grandes territorios ultramarinos. "España perdió su inmenso imperio americano entre 1815 y 1824, pero conservó dos grupos de islas: Cuba y Puerto Rico. En 1898 ambos conjuntos dejaron de ser españoles" (Burgos et al., 2006, p. 218).

Con la llegada de los Borbones el texto plantea la presentación de la cuestión sucesoria y la posterior guerra como un conflicto en el cual los vencedores aplican su poder a los vencidos, en este caso una parte del territorio.

Durante la guerra de Sucesión, los territorios de la corona de Aragón, y especialmente Cataluña, se opusieron a la instalación de los Borbones en el trono de España, apoyando al candidato austriaco. Como represalia, Felipe V promulgó los Decretos de Nueva Planta (1707, 1715 y 1716), en Aragón, Valencia y Mallorca, que suprimían sus fueros e instituciones propias. A partir de entonces, sus leyes e instituciones serían iguales que las de Castilla (Burgos et al., 2006, p. 105).

En definitiva, el texto de Anaya 2006 muestra un concepto de identidad nacional ligada a la territorialidad del Estado. Un Estado-nación que empieza su concepción desde la Edad Moderna, concretamente tras la herencia territorial de los Reyes Católicos por parte de su nieto Carlos I. Es en ese momento donde comienza la identidad nacional ligada a España.

El manual de Santillana de 2º de ESO para el año 2007 trabaja el contenido de la Edad Media y Moderna. En la primera de ellas, la influencia del Imperio Romano es determinante para la definición territorial de las nuevas entidades políticas que se van formando con la invasión de los pueblos germanos. En este aspecto es interesante como el texto cuida mucho las entidades territoriales a la hora de exponerlos, intentando ser preciso con la terminología utilizada. En el presente fragmento se precisan varios aspectos que son destacables y que se analizarán a continuación.

Lo que había sido el imperio romano de Occidente se fragmentó en varios reinos, en cada uno de los cuales se había instalado una tribu germana. En las tierras de la actual Francia, se establecieron los francos, en Hispania los visigodos, en Italia los ostrogodos y más tarde los lombardos, y en Britania los anglos y los sajones (Redal, 2007a, p. 14).

Al observar las identidades a las que se refiere el texto se aprecia la existencia de identidades territoriales actuales que forman Estados y naciones con territorios cuyo nombre procede de la antigua Roma y que tienen un trasfondo político muy diferente. Unas características que, si bien en el momento de la administración romana formaban parte de un cuerpo administrativo, tiene un mayor sentido territorial geográfico o incluso regionalista. De este modo, es interesante como Redal puntualiza cuando afirma "En las tierras de la actual Francia", cuestión interesante, porque efectivamente en ese momento no se puede hablar de territorio francés y mucho menos de identidad francesa o nación francesa. Caso llamativo también es el del tratamiento del territorio actual de España, que no aparece reflejado de esta forma en el libro, sino que aparece con el término que los romanos utilizaban para designar la península ibérica, Hispania. Igualmente ocurre con el concepto de Britania. No así con la entidad de Italia que ya desde tiempos de Roma poseía una entidad territorial definida por su geografía particular y las culturas que las habitaron. Cosa distinta es la interpretación de carácter nacional que se le pueda dar, en tanto en cuanto Italia en la actualidad representa un Estado-nación con las características propias del devenir histórico del siglo XIX. En esta línea, la interpretación identitaria que realiza el texto de la existencia de un reino visigodo en la península pierde su relación de identidad con Roma, pasando de denominarse Hispania, al Reino de los Visigodos. Un Reino Visigodo que se asienta en la península ibérica, de forma que el concepto territorial romano de Hispania deja de tener valor en el momento en que la administración romana deja de tener presencia, para regresar al concepto del accidente geográfico que es la península. "A comienzos del siglo VI, los francos expulsaron a los visigodos de la Galia y estos se instalaron en la península Ibérica. Aquí fundaron un reino cuya capital fue la ciudad de Toledo. El reino visigodo alcanzó su plenitud en la segunda mitad del siglo VI y la primera del VII" (Redal, 2007a, p. 15).

Durante la Edad Media, el territorio peninsular viene protagonizado en el texto por la existencia de varios reinos: Castilla, Aragón, Portugal, Navarra y Granada. No se señala en ningún caso un concepto nacional que englobe a estos territorios en una identidad superior. Más bien el texto hace referencia a las características políticas que tiene alguno de ellos, lo que le otorga una identidad, pero de tipo político y no social.

Los parlamentos alcanzaron diferentes grados de poder según los reinos. En algunos, como Castilla, el Parlamento se limitaba a aprobar o negar lo que pedía el monarca. Pero en otros, como Aragón, el Parlamento alcanzó un gran poder y el rey debía pedirle permiso para llevar a cabo muchas de sus tareas de gobierno (Redal, 2007a, p. 56).

Al analizar el fragmento se aprecia perfectamente la separación de los Estados. En este caso hace referencia a los dos Estados más potentes en esa época. De forma que la identidad nacional no existe tal y como la concebimos hoy en día. Otro de los puntos a tener en cuenta es precisamente la caracterización que se realiza de la política, ejemplificándola en el Parlamento. Esta cuestión no formula una identidad nacional, pero sí vislumbra una identidad de tipo política que es diferente en unos territorios de otros.

Con la llegada de los musulmanes a la península a partir del 711, aparece presente un concepto territorial y político nuevo que hunde sus raíces precisamente en la ocupación musulmana de la península. Este concepto de Al-Andalus no tiene una componente nacionalista, aunque siglos después servirá como simiente para el actual nombre de la Comunidad Autónoma del sur de España. "Aunque los musulmanes conquistaron casi toda la Península, pronto abandonaron los territorios al norte del Sistema Central, debido al clima frío. Y llamaron Al-Andalus a las tierras que estaban en su poder" (Redal, 2007a, p. 76).

El texto de Redal maneja de forma precisa las identidades territoriales que se fueron formando durante la Edad Media. Otorga el valor y la denominación con coherencia y las identidades nacionales no se superponen en un momento en el que el Estado-nación no existía.

El libro de texto de 4º de ESO de Anaya para 2008 propone un concepto político interesante capaz de unificar los distintos territorios que conformaban la Europa de la Edad Moderna. El término Antiguo Régimen era el aglutinador de una identidad política dada desde el sistema político en el que el Rey controlaba todos los poderes y la sociedad se caracterizaba por su base estamental. "El Antiguo Régimen fue la denominación dada por los revolucionarios franceses a la época anterior a la revolución de 1789. Más tarde, los historiadores utilizaron este término para designar el sistema político, económico y social característico de Europa entre los siglos XV y XVIII" (Burgos y Muñoz-Delgado, 2008, p. 10). Es precisamente la figura del monarca la que representa y otorga identidad a un territorio. El rey capitaliza en su persona el concepto de Estado y con ello los designios de la política, la economía, la cultura y el devenir de la sociedad. "La monarquía absoluta de derecho divino fue el sistema político mayoritario durante el Antiguo Régimen. Consideraba que el poder del rey provenía de Dios, justificando así la concentración en el monarca de los poderes legislativo, ejecutivo y judicial, y su control de la economía, la hacienda y el ejército" (Burgos y Muñoz-Delgado, 2008, p. 10). Incluso en el caso francés la identidad cultural se muestra en paralelo con un concepto propio y originario del territorio y de una clase social en particular. En este caso, el texto acude a un estilo de arte propio para ligarlo a una parte de la sociedad, de tal manera que la identidad social queda marcada. "El arte rococó, nacido en Francia, se desarrolló en la primera mitad del siglo XVIII. Fue un arte aristocrático, refinado, frívolo y cortesano, cuyos ejemplos más destacados se encuentran en la decoración interior de los edificios y de la pintura" (Burgos y Muñoz-Delgado, 2008, p. 20). Caso similar es el ocurrido con el fenómeno de la Ilustración, que en España imprime un cambio de mentalidad, el inicio de un progreso anteriormente sometido a dogmas

establecidos y un cambio político en favor del bien común defendido por ilustrados como Rousseau.

Con la instauración de los Borbones se difundieron en España las ideas de la Ilustración, llegadas a través de la Enciclopedia, libros, revistas, y viajes a Francia. Estas ideas arraigaron en una minoría de intelectuales y políticos pertenecientes a la burguesía y a la baja nobleza [...]. Bajo la influencia de la Ilustración, los borbones llevaron a cabo una política de reformas dentro de los principios del despotismo ilustrado (Burgos y Muñoz-Delgado, 2008, p. 30).

En el caso español, el concepto de España está vigente con la muerte de Carlos II, sin embargo, se puntualiza la existencia de las coronas de Castilla y de Aragón que se batían en una guerra civil por el apoyo dispar a los candidatos al trono.

En el siglo XVIII accedió al trono de España una nueva dinastía: los Borbones. Sus primeros representantes, bajo la influencia de la Ilustración realizaron reformas para solucionar los problemas del Antiguo Régimen. [...] Esta fue también una guerra civil que enfrentó a Castilla, partidaria de Felipe de Anjou, y a la corona de Aragón, que apoyó al archiduque Carlos al considerar que con él conseguiría más autonomía (Burgos y Muñoz-Delgado, 2008, p. 28).

El solo hecho de nombrar ese acontecimiento bélico como guerra civil, hace plantearse la situación identitaria desde un punto de vista fratricida. Una hermandad que emite una identidad y que en este caso sería parte de un Estado o nación, o, mejor dicho, de los integrantes de un mismo Estado o nación.

A finales del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX, el panorama político y social cambió en todo occidente con las llamadas revoluciones atlánticas. Este movimiento social y político derivó en una nueva concepción identitaria ligada al triunfo de la burguesía y la aplicación del

Estado de Derecho a través de un texto constitucional que abogaría por la igualdad jurídica de todos los estamentos sociales.

Al terminar la guerra, el nuevo estado firmó la Constitución de 1787, completada con una Declaración de derechos del hombre. La Constitución de 1787 es considerada como la primera constitución escrita de la Historia. En ella se establecen la soberanía nacional, la división de poderes y la república federal como forma de Estado. [...] La revolución americana demostró que era posible llevar a la práctica las ideas de la Ilustración: reconocimiento de derechos humanos, soberanía nacional y división de poderes. Esto explica su gran influencia en Europa y en la Revolución Francesa (Burgos y Muñoz-Delgado, 2008, p. 46).

Tras la llegada de las revoluciones, el texto presenta la identidad nacional sujeta a la ley y a la soberanía nacional. Es la propia nación la que tiene el poder de decidir su futuro a través de la delegación en unos representantes. La identidad que se sanciona en este momento se liga al triunfo político de la recién enarbolada nación frente al concepto político del Antiguo Régimen en el que el absolutismo era el protagonista.

El manual de Vicens Vives para 4º de ESO en el año 2008 presenta la identidad africana con una gran amplitud de espectro, sin precisar regiones o lugares e indicando su relación con la raza negra. Es decir, en el negocio y transporte de esclavos aparece la raza negra aplicada a todo el continente africano, con lo que no solamente no existe una identidad nacional como es lógico, sino que la identidad está ligada a la raza. "La base del comercio colonial era el llamado comercio triangular que tenía en el tráfico de esclavos de raza negra un elemento esencial. Los esclavos eran recogidos en África, trasladados en condiciones penosas y vendidos allí para trabajar de manera inhumana en las plantaciones agrícolas" (García Sebastián y Gatell, 2008, p. 8).

En esta misma etapa la identidad de los Estados europeos queda delimitada por un concepto que abarca desde el sistema político, al social, pasando por los niveles económicos y culturales. El concepto de Antiguo Régimen capitaliza todos estos aspectos que forjan la identidad de los Estados que en ese momento no entendían la concepción de nación tal y como se entiende a partir del siglo XIX.

Al iniciarse el siglo XVIII, la mayor parte de Europa se hallaba bajo el Antiguo Régimen. Con este término definimos a las sociedades europeas de la Edad Moderna que habían superado la etapa medieval y feudal, pero que continuaban manteniendo un modo de vida basado en la economía agraria de tipo señorial, el absolutismo monárquico y la sociedad estamental (García Sebastián y Gatell, 2008, p. 6).

Si avanzamos alguna unidad didáctica en el manual, nos encontramos con otro tipo de identidades relacionadas con la nación. Superado ya el siglo XIX y los procesos revolucionarios, lo cierto es que en España el régimen de la Restauración amparó ciertos parámetros que impedían un régimen representativo acorde con la Constitución de 1876. La llegada de la II República supone la introducción de ciertas novedades que afectan al conjunto nacional. En primer lugar, un elemento identitario como la bandera tricolor que sustituyó a la bandera bicolor tradicional. Otros de carácter más social como la ruptura del Estado con la confesión católica o el voto de la mujer.

La Constitución reconocía el sufragio universal masculino y femenino y proclamaba la aconfesionalidad del Estado, aunque se respetaban todos los cultos y creencias [...] La Constitución de 1931 reconoció, por primera vez en España, el derecho al sufragio femenino. El debate en las Cortes fue controvertido (García Sebastián y Gatell, 2008, p. 170).

Estos nuevos elementos identitarios tenían un carácter social en tanto suponían la exportación de los poderes representativos a ambos géneros y no exclusivamente al masculino. Y, por otra parte, supone una identidad nacional desvinculada de la Iglesia católica por primera vez en el Estado español. En el otro lado de esta visión identitaria nacional observamos el tratamiento del régimen franquista. Un régimen que aparece como defensor de un concepto nacionalista del territorio y que prácticamente abole los vestigios de regionalismo o nacionalismos periféricos, símbolos de una identidad contraria a la defendida por el Estado naciente. "También se decretó la abolición de los Estatutos de Autonomía de Cataluña y el País Vasco y se prohibieron todo tipo de manifestaciones de carácter nacionalista" (García Sebastián y Gatell, 2008, p. 230). Otro tipo de simbología como puede ser la bandera franquista no aparece reflejada en el texto, aunque si tiene presencia la vestimenta característica de los grupos políticos que sustentaban el nuevo régimen: Boina roja, camisa azul, yugos y flechas, botas y pantalón militar, etc. En esta línea el texto incide que tras la Guerra Civil es una parte de la sociedad la que vence y otra es derrotada. Es interesante señalar que la victoria supone la superposición de los valores y principios de unos sobre otros, lo que conlleva la creación de una identidad unitaria para toda la sociedad española bajo una legislación en la que una parte de la sociedad no ha participado de ninguna forma. "La dictadura pretendió dar una imagen de legalidad, que asimilara sus leyes e instituciones a las de una democracia, pero sin serlo. Por ello, el Fuero del Trabajo [...]. La Ley Consultiva de las Cortes Española [...]. El Fuero de los Españoles [...]" (García Sebastián y Gatell, 2008, p. 230).

La victoria franquista en la Guerra Civil significó el triunfo de los grupos que durante la República temieron perder sus antiguos privilegios. De ese modo, la gran burguesía, el ejército y la Iglesia católica apoyaron un régimen que garantizaba su poder en influencia (García Sebastián y Gatell, 2008, p. 231).

El manual no hace un uso maniqueo del enfrentamiento, pero sugiere efectivamente que la sociedad privilegiada seguía existiendo en los tiempos de la Monarquía de Alfonso XIII. Por tanto, es interesante observar como dentro de la identidad que se establece bajo la Constitución y la bandera existen otro tipo de identidades que surgen al albor de la desigualdad social que procuran mantener el poder. Caso significativo es el de la Iglesia católica, un símbolo muy fuerte dentro del nacionalcatolicismo del régimen de Franco. Una unidad religiosa que recuerda a los tiempos de los Reyes Católicos, que formará parte de la identidad nacional española durante los casi 40 años de régimen. "Respecto a la Iglesia católica, Franco estableció la confesionalidad del Estado. Se suprimió el divorcio, el matrimonio religioso volvió a ser obligatorio, se reintrodujo la enseñanza religiosa y se restableció el presupuesto para el culto y el clero" (García Sebastián y Gatell, 2008, p. 231). En definitiva, la unidad nacional se ciñe al predominio de los privilegios de una parte de la sociedad, la victoriosa en el conflicto y la que impone sus principios por medio de un poder político dictatorial.

El libro de texto de Santillana para 4º de ESO en el año 2008, plantea el reformismo borbónico en España desde una óptica dinástica e identitaria. El concepto España florece tras la Guerra de Sucesión que acaba con Felipe de Anjou en el trono francés. "La guerra terminó en 1714, con la firma del tratado de Utrech por el que España renunció a sus posesiones en Flandes e Italia, que cedía a Austria, a cambio de que Felipe V (1700-1746) fuera reconocido rey de España" (Redal, 2008, p. 20). En este sentido el texto defiende la castellanización del territorio debido, en parte, al apoyo de Castilla a la casa Borbón durante el conflicto. También señala que esta política se llevó a cabo para intentar centralizar el gobierno tal y como se venía haciendo en el absolutismo francés.

Felipe V decidió reformar la estructura política española para hacerla más parecida al sistema absolutista que existía en Francia. [...] Impulsó una castellanización de la política,

por la que se establecía el idioma castellano como único oficial para todo el reino, y se elevaban las instituciones castellanas (Consejo de Castilla, Cortes, etc.) al rango de estatales (Redal, 2008, p. 20).

El texto presenta este episodio de la Historia como el inicio de una etapa nueva, en la que claramente los aspectos correspondientes a Castilla se colocarán en una posición trascendental para la consecución de una identidad nacional que tiempo más tarde encabezará el concepto de España.

El concepto de nación se trabaja en el texto de una forma explícita a partir de la unidad 4 "Naciones e Imperio (1850-1914)". En el interior del texto, Redal propone la visión de dos tipos de nacionalismos que serán los que protagonizan el ideario identitario en los nuevos Estados-nación del siglo XIX y XX. Las dos concepciones las atribuye a la visión distinta que tienen del nacionalismo los alemanes y los franceses. Desde sus orígenes, hubo dos concepciones distintas del nacionalismo:

Los románticos alemanes defendían la concepción cultural de la nación. Para ellos, la nación es un ser vivo, creado en el transcurso de los tiempos, con una cultura, una lengua y una historia comunes, que tiene el derecho de organizarse como Estado soberano. Los teóricos franceses planteaban una concepción política de la nación. La nación se forma por la decisión voluntaria de un conjunto de personas. Lo que caracteriza a los ciudadanos de una nación es compartir unas mismas leyes, derechos y deberes, no una cultura (Redal, 2008, p. 78).

Estas distintas concepciones están vinculadas con las explicaciones de los contenidos que el texto aportará más adelante. Un concepto constitucional de nación enraizada a unas fronteras y una ley; y otro concepto, ligado al aspecto sentimental de los pueblos que comparten ciertas particularidades. En esta línea el manual incide en los efectos del nacionalismo. El desarrollo

de la identidad nacional en los países para potenciar entre los ciudadanos la pertenencia a un ente político común. Una política que en determinadas circunstancias provoca el enfrentamiento con aquel que es distinto, un enemigo exterior al país.

Los Estados del siglo XIX pretendían desarrollar el sentimiento nacional y la cohesión de sus habitantes y su orgullo patriótico. La educación implantó el uso de una lengua nacional. Se desarrollaron tradiciones, banderas, himnos...que se convirtieron en símbolos del país. [...]. Ese patriotismo exacerbado iba acompañado del odio a otros países, a los que se comenzó a ver como una amenaza para la paz y el bienestar (Redal, 2008, p. 78).

El manual, por tanto, incide en la creación por parte de los Estados de una simbología nacional para crear un espíritu común entre los ciudadanos. Sin embargo, es interesante como este espíritu lleva consigo un efecto secundario como es el odio hacia el otro. Cuestión que defenderá más adelante en el estallido de la I Guerra Mundial. "Las potencias europeas se agruparon en dos bloques militares enfrentados. [...]. El temor mutuo llevó a una intensa carrera de armamentos. En este ambiente de desconfianza y tensión, cualquier enfrentamiento podía dar origen a un conflicto a gran escala" (Redal, 2008, p. 78).

El nacionalismo llevado al extremo que el texto presenta en alguna de sus líneas es visible también en el tema del fascismo y del nazismo, donde el nacionalismo que impregna estos regímenes conlleva la exportación de su pensamiento más allá de sus fronteras. "Se impuso un nacionalismo feroz y expansionista, que exigía la creación de un imperio colonial para Italia. Se desarrolló el culto a la violencia y al militarismo, ya que no se pretendía convencer al contrario, sino eliminarlo por cualquier método" (Redal, 2008, p. 158).

El caso alemán del nazismo representa una exaltación del nacionalismo, amplificado en un dogma racial que pretendía alcanzar el objetivo de asegurar una raza superior aria frente al resto de etnias sociales.

Este ideario recogía muchos rasgos del fascismo: culto al jefe, primacía del Estado, exaltación de la violencia y de la juventud. Pero también tenía rasgos propios, como el intenso racismo. [...]. Para Hitler, los alemanes pertenecían a la raza aria, que se consideraba la raza superior que había realizado todas las grandes creaciones de la humanidad (Redal, 2008, p. 164).

El texto de Santillana plasma las dos visiones que el concepto nacionalista ha amparado desde el siglo XIX. Además, presenta el peligro que el nacionalismo más radical ha supuesto para algunos regímenes políticos y que desencadenaron enfrentamientos de carácter internacional de una magnitud sin precedentes.

El libro de texto de Santillana de 2º de Bachillerato para el año 2009 introduce el concepto político de España con la llegada de Carlos V al trono. Hasta ese momento lo más próximo a una identidad común de la península ibérica entendida desde un punto de vista actual de nación moderna lo encontramos en la etapa de los Reyes Católicos, en donde se habla de unificación peninsular. "La política exterior de los Reyes Católicos estuvo presidida por la consecución de tres grandes objetivos: La unificación de la península Ibérica" (Fernández, González, León y Ramírez, 2009, p. 77). En el caso de Carlos V, la palabra España aparece reflejada en el texto de la siguiente manera: "En 1516 Carlos I (1500-1558 fue proclamado rey de Castilla y un año después llegó a España procedente de los Países Bajos" (Fernández et al., 2009, p. 79). Al reflexionar sobre este fragmento, se puede interpretar que el término España se refiere al conjunto territorial peninsular sobre el que Carlos V ejerce como soberano -Castilla, Aragón y Navarra- o bien se refiere a Castilla. En cualquier caso, el concepto de España no está claro en la interpretación en este caso particular. Lo que si se presenta meridianamente claro es la identidad de España a partir de la nueva dinastía que a partir del siglo XVIII reinará, la dinastía Borbón. "El 1 de noviembre de 1700 moría el último representante de los Austrias en España

y una nueva dinastía (Borbón) comenzaba a dirigir España y sus posesiones" (Fernández et al., 2009, p. 89). Este concepto de nación se vio amenazada a comienzos del siglo XIX por la invasión francesa y tal y como refleja el texto, dentro del propio territorio existieron diversas posturas con respecto a la identidad política que debía de formalizarse en España. "La evolución política de la España ocupada generó un proceso revolucionario y una confrontación entre afrancesados y patriotas, y dentro de estos últimos, entre liberales y absolutistas, lo cual se vio reflejado en los debates de las Cortes reunidas en Cádiz desde septiembre de 1810" (Fernández et al., 2009, p. 137). La posición de los liberales en la Constitución de Cádiz fue determinante para la creación del texto legal que reflejase dentro de ella, el concepto de nación que se crea a partir del siglo XIX. El texto presenta este concepto de nación desde el triunfo de una posición política liderada por un segmento de la sociedad que se ocupaba de las actividades comerciales y financieras.

Los liberales proponían una cámara única que asumiera la soberanía nacional y elaborara una constitución [...]. Esta última posición triunfó porque muchos diputados no pudieron acudir a la convocatoria y fueron sustituidos por otros presentes en Cádiz, que era un importante centro comercial y una de las ciudades más abiertas y avanzadas de España, donde los liberales tenían mucha fuerza (Fernández et al., 2009, p. 139).

Por lo tanto, el concepto de nación nace según el texto al albor del triunfo político del liberalismo. Un modelo que tras la muerte de Fernando VII se vio amenazada por la alternativa carlista que "reclamaban el programa típico del absolutismo: Carlos María Isidro como rey, restauración de la Inquisición, supresión de la policía y exterminio de las sociedades secretas, sobre todo la masonería" (Fernández et al., 2009, p. 147).

El modelo liberal pervivió durante el siglo XIX, un siglo en el que la inestabilidad política española marcará el devenir del Estado español. El libro trata esta cuestión desde la

incapacidad por parte del Estado de crear un nacionalismo capaz de agrupar todos los sentimientos territoriales en un proyecto nacional propio. A lo largo del siglo XIX el nacionalismo español, forjado en los primeros momentos de la revolución liberal, fue incapaz de elaborar un proyecto nacional sólido y unitario, lo que explica la pervivencia de los localismos y regionalismos. Destacaron el catalán y el vasco. Después de 1898, el nuevo nacionalismo español de cariz regeneracionista compitió con el auge de esos nacionalismos, que no se reconocían en la nación española (Fernández et al., 2009, p. 224).

El concepto de nacionalismo español se acentúa con la aparición en escena del golpe militar de 1936. Los sublevados en el golpe adoptan el concepto de nacionalismo español como algo propio. "[...], los sublevados contra la república, que se llamaron a sí mismos los nacionales. Justificaron su acción como el único medio para acabar con la anarquía, restablecer el orden y exterminar a los enemigos de la patria, [...]" (Fernández et al., 2009, p. 347). La creación del nuevo régimen denominada en el texto como "La nueva España", también es mostrada como un punto de conflicto historiográfico por su naturaleza: "La naturaleza del régimen ha enfrentado a los historiadores sobre si fue fascista o totalitario" (Fernández et al., 2009, p. 374). Sin embargo, el texto califica al nuevo Estado defensor de un nacionalismo español por encima de resto de identidades que existían en España de la siguiente manera: "No obstante, su complejidad no impide definirlo como una dictadura personal que suprimió derechos y libertades, represora y sin una ideología elaborada. [...] El nuevo Estado había nacido sin constitución, sin partidos ni libertades civiles" (Fernández et al., 2009, p. 374).

El texto de Vicens Vives para 2º de Bachillerato en el año 2000 se presenta con una idea de España desde una óptica contemporánea, lo cual indica que dicho concepto ha tenido un recorrido histórico que el texto pretende ir trabajando. "La comprensión de los hechos y los procesos históricos de la España contemporánea requiere el conocimiento, a grandes rasgos,

de los pueblos y las culturas que desde la Prehistoria habitaron la Península Ibérica" (Aróstegui, García Sebastián, Gatell, Palafox y Risques, 2010, p. 6)

Es reseñable como la evolución de las distintas culturas que se han asentado en el territorio peninsular denomina el ámbito geográfico y político de distinta forma. Evidentemente el trabajo de los autores del libro delimita este tipo de terminología para referirse de una forma válida y coherente con la historiografía más actual. En este sentido observamos el término de Hispania en la etapa romana, Al-Andalus en la época musulmana o los llamados reinos medievales o cristianos. "Los romanos impusieron en Hispania su organización política y administrativa con el objetivo de [...]" (Aróstegui, et al., 2010, p. 16). "El Estado que los musulmanes instituyeron recibió el nombre de Al-Andalus y supuso la creación de una sociedad diversa [...]" (Aróstegui, et al., 2010, p. 28). "Con la mayor parte de la Península ocupada por los musulmanes, poco a poco, en el norte, se fueron gestando unos nuevos condados y reinos cristianos"(Aróstegui, et al., 2010, p. 48).

La primera vez que el texto menciona el término de España como entidad política, la realiza en la unidad de los Reyes Católicos. Aunque el texto justifica como el matrimonio de Isabel y Fernando como una unión dinástica, también propone este fenómeno como el inicio del Estado de España para el futuro. "Los años del reinado de los Reyes Católicos (1479-1516) se consideran como el origen del Estado moderno en España" (Aróstegui, et al., 2010, p. 74). La palabra España aparece también ya como entidad política durante el reinado de Carlos V. Bien es cierto que no aparece claro si se refiere al conjunto de las Coronas de Castilla y Aragón o solamente a la Corona de Castilla. "Carlos llegó a España rodeado de una corte de amigos, consejeros y eclesiásticos de Flandes" (Aróstegui, et al., 2010, p. 88). Es cuanto menos interesante como durante la monarquía de Felipe II, el texto se refiere a monarquía hispánica para referirse a los territorios bajo la soberanía del rey Felipe. "Felipe II hubiera podido concentrar su atención en los intereses exclusivos de la monarquía hispánica y en su

predominio en Europa [...]" (Aróstegui, et al., 2010, p. 90). Cuestión que persiste en la etapa que abarca el siglo XVII al referirse a los últimos reyes de la dinastía de los Austrias: "Pero los portugueses no querían permanecer unidos a la Corona hispánica, entre otras causas porque les había enemistado con Inglaterra y con Holanda [...]" (Aróstegui, et al., 2010, p. 100).

Ya durante la Guerra de Sucesión el término de España aparece con fuerza como identidad estatal "En España, la cuestión sucesoria también había dividido los territorios peninsulares" (Aróstegui, et al., 2010, p. 110). Cuando las revoluciones liberales llegan al ámbito peninsular, también llegan los nuevos elementos que conformarán el nuevo Estado-nación. En esta línea, el liberalismo español acogerá el cabo llegado desde Francia para defender el Estado de derecho y constitucional.

La Constitución contiene una declaración de derechos del ciudadano: la libertad de pensamiento y opinión. La igualdad de los españoles, [...]. La nación se definía como el conjunto de todos los ciudadanos de ambos hemisferios: los territorios peninsulares y las colonias americanas (Aróstegui, et al., 2010, p. 137).

El texto enfatiza precisamente esta definición en la que la nación y el ciudadano son tanto aquellos que viven en la península como aquellos que vivían en territorios ultramarinos. Esta cuestión fue un guiño a los criollos que en ese momento estaban viendo las distintas posibilidades que se les podían abrir fuera de las fronteras de la monarquía española.

El relato del conflicto carlista propone dos alternativas para el Estado muy distintas. Dos ideas que confrontan en la legitimidad del poder político y por ende en la condición de los habitantes del Estado. Hecho que a su vez repercute directamente en la idea de nación que se defienden desde estos aspectos políticos. Por un lado, el carlismo:

El carlismo se presentaba como una ideología tradicionalista y antiliberal que recogía la herencia de movimientos similares anteriores, como los *malcontents* y los apostólicos. Bajo el lema Dios, Patria y Fueros se agrupaban los defensores de la legitimidad dinástica de don Carlos, de la monarquía absoluta, de la preeminencia social de la Iglesia, del mantenimiento del Antiguo Régimen y de la conservación del sistema particularista (Aróstegui, et al., 2010, p. 154).

En este caso la nación que se defiende aparece ligada al régimen pasado, donde el rey tenía el poder absoluto, la Iglesia era la institución que más repercusión social tenía. Por tanto, se defendía una vuelta al pasado, momento en el cual el concepto de nación guardaba relación con el término súbdito. En contrapartida, el texto presenta la alternativa liberal ligada al nuevo pensamiento liberal que tan solo dos décadas antes había penetrado en el pensamiento sociopolítico español.

La causa isabelina contó, en sus inicios, con el apoyo de una parte de la alta nobleza y de los funcionarios, así como de un sector de la jerarquía eclesiástica. [...] la regente tuvo que acceder a las demandas de los liberales que exigían el fin del absolutismo y del Antiguo Régimen (Aróstegui, et al., 2010, p. 154).

El manual de Anaya para 1º de Bachillerato en el año 2010 presenta la Revolución Francesa como el fenómeno histórico que cambiará las antiguas estructuras políticas, sociales y económicas para otorgar el poder a la nación. Para ello, se ampara de antemano en el concepto político de monarquía absoluta bajo el cual el Estado era conformado desde el trono y su legitimidad. "La mayoría de los estados del Antiguo Régimen estaba gobernada por una monarquía absoluta. Se consideraba que los monarcas recibían su legitimidad de Dios. Los reyes, según esta concepción, solamente eran responsables ante la divinidad y no ante sus súbditos" (Prats et al., 2010, p. 21). Este concepto de súbditos se acaba para dar entrada al de

ciudadano. La Constitución de 1791 implementó políticas liberales entre las que destacaba el sistema electoral y el sufragio censitario. "El sistema electoral que se estableció era censitario, de modo que solo podían votar aquellos ciudadanos varones que tenían un mínimo de riqueza" (Prats et al., 2010, p. 21). Con esta nueva situación la Asamblea Nacional, derivada en Constituyente sanciona una Constitución en la cual " El rey Juró la Constitución, con lo que se abría la posibilidad de consolidar una monarquía constitucional estable" (Prats et al., 2010, p. 21). Con el Imperio Napoleónico, el manual señala que en los países ocupados emitieron un rechazo basado en la identidad nacional de sus territorios. "La etapa napoleónica puede ser considerada como un esfuerzo por extender los ideales de libertad y progreso a todos los países de Europa. A este proyecto se oponían los intereses nacionales, [...]" (Prats et al., 2010, p. 28). El concepto de nación que había surgido con la Revolución Francesa empieza a calar en los distintos territorios europeos al albor de las distintas revoluciones liberales de primera mitad del siglo XIX. Este compendio de ideas, según el texto, ayudaron a crear entidades nacionales bajo la arquitectura de un Estado que no existía hasta ese momento.

Junto con las revoluciones liberales se produjo en el escenario europeo el nacimiento de los nacionalismos. Esta idea nacional fue la causa de procesos políticos que condujeron al nacimiento de Alemania e Italia como países nuevos y unificados. Asimismo, se inició un largo conflicto en los Balcanes que ha perdurado hasta nuestros días (Prats et al., 2010, p. 86).

En esta línea, el texto reúne una serie de conceptos en torno al término nacional, tales como movimiento político, afirmación cultural, sentimiento, unidad, frontera, mundo, etc. Esto pone de manifiesto que más allá de la nación existe una identidad del término que reúne una serie de parámetros confluyentes en fenómenos políticos y sociales sólidos. "El sentimiento nacional alemán, hunde sus raíces en la época de la Ilustración [...]. El movimiento nacionalista alemán

se planteaba la disyuntiva de edificar una Gran Alemania, [...]" (Prats et al., 2010, p. 86). "El Risorgimiento es el proceso de afirmación cultural y política que condujo a la unificación y la creación de un nuevo estado liberal en Italia" (Prats et al., 2010, p. 88). La conformación de las naciones en el siglo XIX y la revolución industrial indujo a la aparición de un fenómeno ligado al posicionamiento de las potencias en el mundo, el Imperialismo. "La competencia política y económica entre las naciones impulsó la renovación del viejo colonialismo, ampliando su proyección geográfica" [...] (Prats et al., 2010, p. 148). Incluso el manual, indica que el propio fenómeno del nacionalismo llevado a su extremo es el causante de la I Guerra Mundial. Enfrentamientos territoriales, las colonias, pactos, alianzas, enemistades.

Las causas profundas de la inminente guerra hay que buscarlas no sólo en las rivalidades económicas y territoriales, sino también en el nacionalismo radical que se expandió por Europa en los años anteriores a 1914 y que afectó, por igual, a las pequeñas nacionalidades sometidas y a los grandes estados (Prats et al., 2010, p. 176).

Este nacionalismo radical, definido por el texto, se trata después para la unidad didáctica que trabaja el fascismo y el nazismo.

El nacionalismo radical encarna, frecuentemente, un nacionalismo de pueblos vencidos en una contienda o defraudados por no haber logrado lo que consideran un derecho. En el caso italiano, el fascismo se apoyó en la frustración provocada por no conseguir en el desenlace de la Gran Guerra lo que ellos esperaban, mientras que en el caso alemán arrancaba de la protesta del Tratado de Versalles (Prats et al., 2010, p. 260).

Por tanto, a lo largo del manual se observa la evolución que el concepto de nación ha tenido desde el siglo XIX hasta el siglo XX. Un concepto identitario de pertenencia a un conjunto social bajo la arquitectura estatal que, en distintos momentos, la persecución por logros mayores para el engrandecimiento de la nación deparó en conflictos bélicos de inimaginables

consecuencias a principios del siglo XIX. El manual presenta dos visiones del nacionalismo distintas, el nacionalismo incipiente y la derivación de un nacionalismo como causa de conflictividad entre los países.

El manual de 1º de Bachillerato de SM para el año 2011 afirma que la creación de los Estados-nación contemporáneos viene definida por dos ramas políticas, la Revolución Inglesa y el nacionalismo procedente del pensamiento romántico de Herder. Es muy interesante como el texto propone esta doble versión del nacionalismo para la construcción de los Estados que durante el siglo XIX protagonizaron movimientos políticos que duran hasta nuestros días. Ambas vertientes vienen representadas por hechos históricos significativos para sus Estados, pero que poco tienen que ver los unos de los otros. El fin último será el del nacionalismo potencial de finales del siglo XIX, pero el camino es distinto. "Los orígenes de la nación y del nacionalismo contemporáneo hunden sus raíces en un dilatado proceso histórico cuyos antecedentes más directos se encuentran en dos grandes corrientes" (Otero, Fernández y Gómez, 2011, p. 75). El primero de los casos al que se hace referencia en el texto, es la nación nacida del fenómeno de la Ilustración y las revoluciones atlánticas. El manual señala:

En el contexto de la Revolución francesa, Sieyès, en *¿Qué es el tercer estado?*, lo expresó en términos políticos que fueron encarnados por la Constitución de Estados Unidos y por el propio revolucionario francés. Surgió de este modo la idea de nación contemporánea, en contraposición con la del Antiguo Régimen y al carácter estamental de la sociedad: La lealtad tradicional de los súbditos a los monarcas fue sustituida por la lealtad a los individuos, ahora convertidos en ciudadanos (sujetos a derecho) a su nación y a su Constitución, expresión de la soberanía nacional. La legitimidad del Estado pasó a depender del contrato social establecido por los ciudadanos y detallado en forma de leyes en una constitución (Otero et al., 2011, p. 75).

El manual explica detalladamente cada uno de los pilares fundamentales de la nueva concepción nacional que emerge de la Ilustración. Una nación de carácter político y amparado por la legitimidad Constitucional. De otra parte, la nación surgida por el romanticismo tiene un carácter más sentimental, en el que el individuo y su actitud de pertenencia a un conjunto social amplio viene definido por los elementos que comparte y tienen en común con su entorno social.

La segunda corriente se basaba en las ideas de Johann Gottfried von Herder (1744-1803), padre del Romanticismo alemán, que afirmaba que el *Volksgeist* (carácter nacional) se manifestaba en la lengua y la literatura de un pueblo. Esta idea fue desarrollada por Johann Gottlieb Fichte (1762-1814) en sus Discursos a la nación alemana, un pueblo convertido, por razones culturales y lingüísticas, en nación, que, como tal, tenía derecho a formar su propio Estado. Según esta teoría, los individuos formaban parte de una nación de forma inconsciente e involuntaria (Otero et al., 2011, p. 75).

Ambas corrientes, pertenecientes al siglo XIX muestran las características necesarias para formar un Estado-nación, dependiendo, eso sí de la forma para llegar a ello, bien por la vía Constitucional o bien por la vía de la pertenencia a un ente social amplio. En cualquier caso, la identidad nacional, apunta el manual, fue una obsesión por parte de la clase política para construir una verdadera nostalgia por el territorio, las costumbres, la historia y la tradición. Para ello el texto afirma que:

En esta situación, el nacionalismo reafirmó el valor de una cultura común como instrumento político; para ello, trató de recuperar la lengua nacional mediante la búsqueda y publicación de documentos y obras literarias escritas en lengua vernácula, y halló en las tradiciones y en el folclore (vocablo que proviene del alemán *Volk*, "pueblo") elementos para fundamentar sus aspiraciones. Al tiempo, la investigación histórica se convirtió en un

medio para encontrar argumentos que respaldase las reivindicaciones nacionales (Otero et al., 2011, p. 75).

Estas dos posiciones que se han apuntado en las líneas anteriores serán objeto de controversia en sus distintos Estados líderes, Francia y Alemania. Incluso el propio texto indica que el enfrentamiento entre estos ideales políticos abocó al nacionalismo a intentar imponer su ideología propia enfrentándose al adversario simplemente por ser diferente. "La rivalidad franco-alemana, alimentada por la Guerra Franco-prusiana iniciada en 1870, afirmó las identidades nacionales de ambos pueblos sobre la base del odio al adversario" (Otero et al., 2011, p. 99).

La búsqueda de la identidad nacional de principios del siglo XIX desencadena en una lucha por el prestigio nacional que deparará primero en el imperialismo: "En una época en la que crecía la rivalidad entre las diferentes potencias, las motivaciones políticas jugaron un papel muy importante: Búsqueda de prestigio nacional, mediante la posesión de territorios" (Otero et al., 2011, p. 114). Y, en segundo lugar, el manual apunta que ese mismo nacionalismo constructor de Estados-nación sería una de las causas de la Gran Guerra, y por tanto del conflicto más cruento vivido hasta ese momento. "Todo ello tuvo lugar en una época de nacionalismo exacerbado en la que la reafirmación de la nación se efectuaba mediante la negación del contrario" (Otero et al., 2011, p. 124). El propio fragmento ya sitúa la palabra contrario, refiriéndose al enemigo, de forma que no solo en la sintaxis sino también en la semántica, el manual expone al nacionalismo como uno de los exponentes más decisivos para el estallido del conflicto.

El libro de texto de Santillana para 1º de ESO en el año 2011, muestra las identidades desde un punto de vista social, económico y cultural. El tratamiento de la Prehistoria o de la Edad Antigua es una etapa histórica en la que no se pueden absorber conceptos que forman parte de

la realidad sociopolítica de la etapa contemporánea. Es por ello por lo que, al analizar el texto, se ha sido consciente de que efectivamente las identidades trabajadas en el mismo tienen un carácter identitario, pero no con el matiz nacionalista, sino con otro tipo de elementos acordes a la etapa. En este sentido observamos alguna referencia de este tipo: "Durante la Edad de los Metales aparecieron las primeras ciudades gobernadas por un rey. Con el paso del tiempo estos reyes fueron ampliando sus territorios. En algunos casos, pactaron la unión con pueblos vecinos o con otras ciudades para alcanzar mayor fuerza" (Redal, 2011, p. 168). Como se observa en este fragmento, en ningún caso se hace referencia a una identidad nacional, si bien se pueden apreciar elementos políticos y sociales. La gobernación de un rey, la creación de ciudades, la unión de pueblos, etc. El manual también trabaja la formación de Estados a través del ámbito geográfico o de la historia que guardaban estos pueblos. "Mesopotamia significa «entre ríos» y se llamó así a esta civilización fluvial porque se desarrolló entre los ríos Tigris y Éufrates. En este territorio apareció la primera civilización cuya historia conocemos gracias a la escritura" (Redal, 2011, p. 170). Merece la pena destacar el uso del término civilización para denominar a todo este proceso político, social, cultural y económico. La identidad que se crea en torno a este fenómeno viene ilustrada por esta palabra, que lejos de tener una acepción ligada a la nación, fundamenta el hecho de la pertenencia a una identidad común, con un gobierno, una religión, un ámbito geográfico y también cultural. El mismo ejemplo sucede con la civilización griega, que queda reflejada en el texto de la siguiente forma: "La civilización griega surgió en el extremo oriental del mar Mediterráneo, concretamente en el sur de la Península de los Balcanes." (Redal, 2011, p. 202). Valga la pena destacar el uso del manual de conceptos geográficos para definir los límites geográficos de la civilización griega, consiguiendo abstraerse de entidades políticas actuales o pertenecientes a épocas más cercanas a nosotros. Este mismo término también se evoca en el caso de Egipto, de manera que la identidad que se presenta en el Edad Antigua viene ligada a este concepto de civilización.

"Hace más de 5000 años surgió en el nordeste de África, junto al río Nilo, una de las civilizaciones más importantes de la Historia, el antiguo Egipto" (Redal, 2011, p. 180). Este mismo concepto identitario sigue presentándose en el caso de Roma con el mismo patrón, dominado por lo geográfico y lo cultural.

La civilización romana se desarrolló en torno al mar Mediterráneo, al que los romanos llamaban *Mare Nostrum*, que en latín significa «nuestro mar». Lo llamaban así porque los romanos dominaron tierras en los tres continentes que baña el mar Mediterráneo: Europa, África y Asia (Redal, 2011, p. 180).

El aspecto político aparece reflejado y la identidad de los territorios que iba conquistando Roma quedaban a resguardo gracias al proceso de aculturación al que la historiografía ha denominado romanización. Este fenómeno implicaba la toma de identidad romana en base a sus costumbres, su religiosidad, su política y su idioma fundamentalmente. Así las cosas, la identidad romana se fue expandiendo por los territorios que fueron anexionándose a Roma. "Los pueblos que habitaban la Península antes de la conquista de Roma acabaron por asimilar la cultura romana. A este proceso lo llamamos romanización. Hispania fue una de las provincias más romanizadas del imperio" (Redal, 2011, p. 180). Cuando el imperio romano llegó a su fin, las identidades que aparecen en el texto tienen un ámbito social más pequeño, ligado a la presencia de tribus o pueblos de procedencia germánica. Por tanto, la identidad queda reflejada en alusiones tales como la siguiente: "En Occidente, los emperadores eran muy débiles y fueron incapaces de frenar a los germanos y a los hunos, que invadieron violentamente el territorio romano " (Redal, 2011, p. 180).

Al fin, las identidades que aparecen en la Edad Antigua se encuentran bajo el amparo del término de civilización. Un concepto que abarca todo un conjunto de elementos sociales,

económicos y culturales que aborda la cuestión identitaria desde un espectro histórico acorde a la etapa estudiada.

El libro de texto de 1º de Bachillerato de Anaya para 2015, trabaja la cuestión de la identidad nacional desde la unidad didáctica del Antiguo Régimen y la Ilustración. El texto en su epígrafe número 6 de la Unidad Didáctica 1, trata el pensamiento político ilustrado donde se puede apreciar perfectamente las ideas que luego formarán parte de la nación emergente de la Revolución francesa y del proceso estadounidense. Lo más interesante es la alusión que efectúa a la obra de Rousseau, *El contrato social*, la cual diseña lo que años después se denominará soberanía nacional. La obra de Rousseau llega más lejos en sus planteamientos críticos de la sociedad del Antiguo Régimen. En *El contrato social*, publicado en 1762, afirma la bondad natural del ser humano, corrompido por la sociedad. Para regular la convivencia, es necesario un pacto entre los individuos que componen la comunidad, hombres libres que ceden su soberanía a un poder superior obligado a gobernar buscando el bien común, la voluntad general. (Prats, Moradiellos, Gil, Rivero y Sobrino, 2015, p. 38)

En esta línea el texto presenta el concepto de nación inmerso en el proceso sociopolítico de la revolución francesa. En este caso, el término nación hace referencia al conjunto de los ciudadanos de Francia. Los ciudadanos dejan de ser súbditos del poder real para convertirse en individuos con garantías legales y amparados en una Constitución para todos. "Los representantes del tercer estado juraron no separarse hasta haber aprobado una constitución para toda la nación. Los conjurados con el apoyo de una minoría del clero y de la nobleza, declararon la apertura de una Asamblea Nacional Constituyente" (Prats, et al., 2015, p. 23).

La cuestión de la identidad nacional relacionada con la creación de la nación es tratada en el texto desde una óptica contemporánea, es decir, según los autores el término nación no tiene un significado político hasta la Revolución Francesa. Es precisamente en este momento, como

también se ha señalado en el análisis de otros manuales, en el que el término nación adquiere tintes identitarios que se enmarcan en la construcción del Estado tal y como se concibe en la actualidad.

El concepto "nación" no tuvo un significado político hasta la época de la Revolución Francesa y las guerras napoleónicas. El término se empezó a utilizar para definir a un colectivo humano con relaciones económicas y sociales estrechas, un pasado común, identidades culturales, lingüísticas y religiosas compartidas, y un sentimiento de pertenencia a un pueblo diferente a los demás (Prats, et al., 2015, p. 82).

Es más, el texto subraya la existencia de dos corrientes nacionalistas en torno al concepto liberal y al concepto idealista y cultural.

[...] el nacionalismo liberal de raíces ilustradas que defiende la libertad de los individuos para formar una comunidad política. [...] un nacionalismo de carácter idealista y cultural de origen alemán influido por el Romanticismo, que cree que los pueblos tienen un espíritu propio inmutable, visible a lo largo de la historia, que está por encima de los individuos (Prats, et al., 2015, p. 82).

La identidad nacional creada en el siglo XIX deparó en un nacionalismo feroz tras la I Guerra Mundial. El manual habla de ello en dos casos especialmente relevantes. Curiosamente estos dos Estados, Alemania e Italia eran de relativa reciente creación, ya que hasta prácticamente el último tercio de siglo XIX no formaban una entidad política unificada. Más aún ambas guardan en común el ideal de nación procedente del romanticismo. En este sentido, el texto presenta la doctrina del fascismo como "Un hipernacionalismo extremado, fase previa para la recuperación de un imperio en el Mediterráneo y África del norte digno de la Roma de los césares" (Prats, et al., 2015, p. 243). En el caso del régimen nazi, el texto pone en liza el

concepto tanto racial como territorial, así como la defensa de los valores alemanas a través de la violencia y la obediencia hacia su líder.

Una concepción de la patria alemana que se fundamentaba sobre unas bases raciales (la raza aria germánica) que se consideraba superior a los demás). [...] Una filosofía política que contemplaba al Estado como una entidad paramilitar para la protección de la patria y de la raza, y que debía aspirar a la condición de poder total (Estado totalitario) sobre una sociedad disciplinada, obediente y jerarquizada. Un Estado opuesto a la doctrina liberal-democrática y en abierta hostilidad a las ideologías marxistas y revolucionarias (Prats, et al., 2015, p. 247).

Por lo tanto, el texto sigue en la línea que se ha ido observando en los manuales de esta etapa. El nacimiento del concepto nación, ligado al liberalismo y a la ilustración. La existencia de dos corrientes alrededor de este concepto que depararán en dos modelos distintos de construcción de Estados-nación. Y, por último, el fenómeno del nacionalismo llevado a su extremo, ejemplificados en el fenómeno del imperialismo y en la existencia de movimientos políticos como el fascismo y el nazismo.

El texto de 3º de ESO de la editorial SM para el año 2015 incide en la creación de la identidad territorial en base al sistema político que funcionaba en Europa y que acabó evolucionando hacia posiciones diferentes en las que la monarquía consiguió copar todos los poderes. Es precisamente la monarquía feudal primero y después la monarquía autoritaria la que acaudala en el territorio una identidad que en ningún momento se distingue como nacional pero que ciertamente será la que cabalgue en esa dirección algún siglo después.

Durante la Edad Media, el poder de los reyes se había visto limitado por la nobleza feudal. La principal transformación política de la Edad Moderna fue el fortalecimiento de la autoridad monárquica en perjuicio de la nobleza y de las aristocracias urbanas. Así, se

consolidó un nuevo modelo de organización del poder, la monarquía autoritaria (Lázaro, Tébar, Buzo y Araujo, 2015, p. 158).

En esta línea, al tratarse los principales reinos europeos el texto se refiere a España como reino en la etapa de los reyes Isabel y Fernando. "España. Isabel de Castilla y Fernando de Aragón, los Reyes Católicos, unificaron los reinos peninsulares, a excepción de Portugal, tras finalizar la reconquista de Granada en 1492" (Lázaro et al., 2015, p. 158). En este fragmento se apela a la unión de todos los territorios, pero no se refiere en ningún caso al tipo de unión, o a la creación de un ente nacional superior. Es significativo señalar el concepto al que se refiere en la toma de Granada, al que denomina "reconquista". Un concepto claramente identitario, asumido por una historiografía antigua que impulsa la idea de la pertenencia del territorio, en este caso el correspondiente a Granada que era parte del territorio musulmán en la península. Es igualmente interesante como una página después el texto cae en una contradicción al declarar el matrimonio de los Reyes Católicos como una unión dinástica. "El matrimonio no supuso la unificación de los reinos, sino que fue una unión dinástica. Las dos coronas mantuvieron sus leyes, instituciones, fronteras y monedas. No obstante, ambos monarcas gobernaron de modo conjunto sus dominios y establecieron políticas comunes en el ámbito internacional" (Lázaro et al., 2015, p. 160).

Cuestión llamativa es la alusión que se realiza al reinado de Carlos II. Un rey que desde la historiografía tradicional y nacionalista se ha calificado muy negativamente tanto en las obras históricas como en los libros de texto. El manual de SM presenta el reinado desde un punto de vista distinto, multicausal y no desde un prisma de depresión y desvanecimiento del poderío español como una identidad nacional tal y como la entendemos hoy en día.

A pesar de que se produjo cierta recuperación económica, Carlos destacó por su debilidad, su ineptitud para el gobierno y, sobre todo, por su incapacidad para engendrar

sucesor. Esta situación dio lugar a una gran inestabilidad política. Se propusieron diversos candidatos a trono español (Lázaro et al., 2015, p. 158).

La visión de una etapa decadente sigue persistiendo, pero la explicación multicausal indica que las nuevas formas historiográficas tienen un diálogo estrecho con las identidades que el propio texto quiere crear.

El arte también se enmarca en un contexto de identidad que, siendo político, también se puede considerar como una identidad territorial española. Concretamente el arte del que el texto versa es el arte barroco, que sirvió a la monarquía y a la Iglesia para impregnar la sociedad de un halo católico que había sido gravemente atacado por la reforma protestante. "En España el Barroco alcanzó gran difusión como instrumento de propaganda religiosa y de exaltación del poder monárquico" (Lázaro et al., 2015, p. 226). El texto señala la importancia del arte para consolidar una identidad tanto política como espiritual dentro de una sociedad, que no hay que olvidar, tenía una bajísima tasa de alfabetización y el arte suponía uno de los medios de aprendizaje más efectivos. El pintor por excelencia que toda la historiografía ha destacado en esta etapa es Diego de Velázquez. En el texto de SM también es Velázquez el autor de mayor peso y es definido como "español". "El pintor barroco español más destacado fue Diego de Velázquez, que se encuentra entre los artistas más importantes de la historia. Sus cuadros son contemplados por millones de visitantes cada año en las principales pinacotecas del mundo" (Lázaro et al., 2015, p. 227). Cuestión similar ocurre con el arte del renacimiento, más concretamente con el Monasterio de San Lorenzo de El Escorial o la fachada de la Universidad de Salamanca. Ambos ejemplos cada uno del estilo correspondiente, estos son, herreriano y plateresco representan dentro del ámbito artístico una identidad propia del territorio peninsular del siglo XVI y que forjan el espíritu propio de la defensa y conservación de estos monumentos por parte de la comunidad social. El arte, sobre todo en el último siglo y este siglo XXI ha sido uno de los sujetos más identificativos de los países en donde se encuentran. Es por ello por lo

que las políticas de conservación y explotación económica se han implementado claramente con un fin político, social, cultural y económico.

El libro de texto de Santillana para 3º de ESO en 2015 presenta la Edad Moderna en la península ibérica diferenciada en distintas etapas según los reinados que regían el territorio. La identidad nacional en el tiempo de los Reyes Católicos se limita a las Coronas más importantes y a la unión de los reyes que gobernaban. Ciertamente hay una posible confusión que se presentará a continuación, aunque parece que efectivamente se refiere a una unión personal que derivará en una unión dinástica. "En 1469 contrajeron matrimonio Fernando, hijo del rey de Aragón, e Isabel, hermana del rey de Castilla. En 1474, Isabel se convirtió en reina de Castilla y, en 1479, Fernando heredó el trono aragonés. Así se produjo la unión de la Corona de Castilla y de la Corona de Aragón" (Grence, 2015, p. 274). En este primer contenido, se plantea la unión de ambas Coronas, lo cual puede llevar a un entendimiento de la unificación de ambas Coronas bajo una misma. Sin embargo, líneas más abajo el texto asiente "Esta unión era solo de carácter personal, es decir, Isabel y Fernando, llamados los Reyes Católicos, gobernaban conjuntamente sus territorios, pero cada reino mantuvo sus propias leyes e instituciones. La unión dinástica se confirmó con Carlos I, nieto de los Reyes Católicos, y sus sucesores" (Grence, 2015, p. 274). Este mismo tratamiento se observa también en el contenido del manual con respecto a las tierras americanas. Lugar donde aparece Castilla como la Corona protagonista de la organización de los territorios. En ningún caso existe la presencia del término España, ni tan siquiera la Corona de Aragón hace su aparición.

Los Reyes Católicos anexionaron las tierras conquistadas en América a la Corona de Castilla y aplicaron en ellas las leyes castellanas. Sin embargo, pronto se vio que aquellos territorios requerían un tratamiento diferenciado y ya en 1512 se redactaron las primeras Leyes de Indias (Grence, 2015, p. 288).

En epígrafes posteriores, cuando el texto trata el tema de Carlos V se refiere al concepto de España. "En 1516, Carlos I, hijo de Juana la Loca y Felipe el Hermoso, heredó de sus abuelos maternos el trono español y sus posesiones. [...] Carlos nació y se educó en Flandes. Por ello, cuando llegó a España en 1517 situó en los puestos de gobierno a consejeros flamencos" (Grence, 2015, p. 276). En esta línea el texto trabaja el término de Monarquía Hispánica desde un prisma de identidad nacional donde según el texto, España era el epicentro de la monarquía. "El monarca lo gobernaba desde Madrid, donde estableció la corte, pues consideraba que España era el centro de su monarquía. Por ello, este imperio recibe el nombre de Monarquía Hispánica" (Grence, 2015, 277).

De esta forma, la identidad nacional aparece de lleno durante la Edad Moderna. En este caso España como concepto político y nacional. Más aún dentro de las actividades aparece un concepto supranacional que potencia el sentimiento nacional y otorga un matiz nacionalista con carácter amplificado. "Analizar el mapa del Imperio español. Carlos I y Felipe II estuvieron al frente de un vasto imperio, que comprendía territorios en diferentes continentes. El imperio de Carlos I fue fundamentalmente europeo" (Grence, 2015, p. 278). Este mismo concepto identitario continúa mostrándose a lo largo del texto, en este caso durante el reinado de Felipe II. "En 1598, cuando Felipe II accedió al trono, heredó el imperio más extenso y poderoso del mundo. No obstante, comenzaban a ser evidentes los graves problemas internos para mantenerlo" (Grence, 2015, 302). Es importante analizar cuidadosamente esta afirmación, sobre todo en cuanto a la pertenencia de las propiedades territoriales. La herencia como bien generacional queda delimitada en la frase exclusivamente a la persona de Felipe II, es decir, quien es el soberano de estas tierras es la persona del rey, que es el soberano de cada uno de estos territorios. En este contexto, el término de España no está reflejado en el texto, ni como heredera ni como entidad política. Bien es cierto que esta cuestión cambia el matiz en la página siguiente cuando se trata de la crisis del siglo XVII y el fin de la hegemonía de los Habsburgo.

En este momento si que aparece el concepto de España ligado al soporte del imperio como metrópoli, de forma que el papel de Castilla y de Aragón se desvanece para realizar una simbiosis y crear una entidad nacional superior. "Estos tratados supusieron el final del dominio de los Habsburgo en Europa y el reconocimiento de Francia como nueva potencia hegemónica. No obstante, España conservó su gran imperio en América" (Grence, 2015, 304).

Con la llegada del absolutismo, el texto propone este modelo político como símbolo de identidad política en Europa y en los países que lo practican. En el caso francés, siempre se incide en el paradigma de Luis XIV como rey absoluto. Detalle que en muchas ocasiones supone el enlace entre la identidad francesa con el absolutismo. Sin embargo, fueron más los países que practicaron este tipo de políticas, sin ir más lejos la dinastía borbón gobernó con este modelo también en España.

En el siglo XVII los monarcas europeos trataron de imponer el absolutismo. Consideraban que su poder les había sido otorgado por Dios y que eran sus representantes en la tierra. [...]. Luis XIV, llamado el Rey Sol (1634-1715), fue el monarca absolutista que imitaron otros reyes. Consolidó su autoridad a través de varios medios (Grence, 2015, p. 306).

A modo de conclusión, el manual realiza referencias nacionales del territorio español durante la Edad Moderna, sobre todo desde la etapa de Carlos V. Siguen manteniendo la posición de unión personal entre los Reyes Católicos, pero el concepto de España empieza a tener presencia ya durante el reinado de su nieto. Concepto al que se le añaden dos más, el de Monarquía Hispánica y el de Imperio.

El manual de Anaya para 3º de ESO en el año 2015, la Edad Moderna en la Península Ibérica plantea un cuadro de varios Estados, entre los cuales destaca Castilla, Aragón y Portugal. El reinado de los Reyes Católicos resulta un punto de inflexión importante ya que los reyes de

dos de los reinos más importantes se iban a unir en matrimonio, aunque manteniendo sus particularidades. "En realidad, se trató solo de una unión dinástica; por eso, los territorios que integraban las dos coronas solo tuvieron en común a los monarcas, y cada uno mantuvo sus instituciones, leyes, costumbres y monedas" (Burgos y Muñoz-Delgado, 2015, p. 40). Muy cercano a esta cuestión se debe situar el descubrimiento de América y su reparto geográfico entre los reinos peninsulares. El texto, señala claramente que es Castilla la que tendrá como área de influencia una zona y Portugal otra, de forma que el concepto de España ni siquiera se plantea en el manual, al menos en esta cuestión. "[...] el Tratado de Tordesillas (1494). Este trazaba un meridiano a 370 leguas al oeste de las islas de Cabo Verde: las tierras situadas al oeste de esta línea serían para Castilla, y las situadas al este, para Portugal" (Burgos y Muñoz-Delgado, 2015, p. 19). Debemos esperar a la etapa del reinado de Carlos I para encontrarnos la palabra España, entendida como Estado e identidad política.

Tras la muerte de Isabel de Castilla (1504) y de Fernando de Aragón (1516), sus reinos y territorios terminaron pasando a su nieto Carlos, nacido y criado en los Países Bajos. Se iniciaba así en España la llamada casa de Austria, que perduró hasta 1700 (Burgos y Muñoz-Delgado, 2015, p. 42).

Llama la atención el propio nombre que el manual declina en el monarca. La mayoría de los textos de esta etapa se refieren al nieto de los Reyes Católicos como Carlos V. Con este nombre, el número V apela a su condición como emperador de Alemania. "En 1519 fue elegido emperador de Alemania" (Burgos y Muñoz-Delgado, 2015, p. 42). Sin embargo, cuando en el texto se nombra a Carlos I, la indicación que se realiza es que efectivamente es el primer monarca que con ese nombre aparece en Castilla y Aragón. Probablemente y no se puede asegurar a través de la lectura del texto el nombre que recibe el rey, pretende hacerlo desde el punto de vista de la identidad española, y por tanto ser Carlos I de España. "Durante su reinado,

Carlos I tuvo que enfrentarse a graves conflictos interiores y exteriores. [...]. Los conflictos exteriores de Carlos I fueron numerosos" (Burgos y Muñoz-Delgado, 2015, 44).

La conquista americana viene representada igualmente por la presencia de la identidad española. No es Castilla ni los castellanos sino los españoles los protagonistas de ello. El texto lo trata de la siguiente forma: "En el siglo XVI, una vez finalizada la fase de descubrimiento, los españoles procedieron a la conquista del inmenso territorio americano. Las características principales de la conquista fueron las siguientes" (Burgos y Muñoz-Delgado, 2015, p. 46). Es curioso como un par de páginas más tarde la palabra Castilla emerge nuevamente para incorporar las tierras del atlántico. Esto puede producir que a nivel identitario el alumno no se sitúe en las coordenadas adecuadas, ya que los términos Castilla y españoles se trabajan en un mismo ámbito de identidad. "Después de la conquista, las Indias se incorporaron a la corona de Castilla. Poco a poco se inició la colonización del territorio, se procedió a la fundación de municipios [...]" (Burgos y Muñoz-Delgado, 2015, p. 48). Unas líneas más abajo el manual destaca la acción de alguno de los conquistadores en una visión que, aunque no aparece de forma clara con características triunfalistas, bien parece ser que el apunte queda reflejado. "En la primera etapa se incorporaron los grandes imperios americanos gracias a Hernán Cortés y a Francisco Pizarro" (Burgos y Muñoz-Delgado, 2015, p. 46).

En el ámbito cultural, el libro hace una extensa relación de contenido artístico ligado al movimiento renacentista. Aquí también aparece la identidad de España para referirse a los artistas. "Los escultores españoles del Renacimiento crearon un estilo propio, con rasgos diferentes a los del resto de Europa" (Burgos y Muñoz-Delgado, 2015, p. 56). Esta identidad que viéndose reflejada desde un punto de vista más actual que del momento sigue permaneciendo en el libro también durante el contenido del siglo XVII. La monarquía hispánica que habiendo aparecido poco, lo ha hecho, deja paso definitivamente al concepto de España. Véase a continuación un claro ejemplo en el conflicto denominado guerra de los

Treinta Años "El enfrentamiento se internacionalizó cuando el emperador recibió el apoyo de España y los príncipes alemanes el de las potencias enemigas de España: Francia, Suecia, Dinamarca, las Provincias Unidas e Inglaterra" (Burgos y Muñoz-Delgado, 2015, p. 68). Otro fragmento relaciona precisamente lo dibujado líneas atrás: la relación entre el concepto político de monarquía hispánica y el concepto identitario de España:

En el siglo XVII se produjo la progresiva decadencia política, demográfica y económica de España. No obstante, la monarquía hispánica continuó siendo una gran potencia internacional, pues mantenía numerosas posesiones en Europa y un vasto imperio colonial (Burgos y Muñoz-Delgado, 2015, 74).

8.2. Identidad Regional en los Libros de Textos

El tratamiento de la cuestión territorial en los libros de texto es utilizado en una dinámica de comprensión por el territorio habitado en el cual el alumno se encuentra, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. En el siguiente apartado se abordará como los manuales plantean la cuestión territorial, las distintas temáticas y perspectivas que utilizan y cómo influye en la creación de una identidad regional propia.

El Libro de Texto de SM para 4 de ESO de SM, dedica dos unidades didácticas a la cuestión territorial, que presenta sus intenciones desde un concepto territorial amplio ligada a la administración autonómica actual. Es así como aparecen los títulos de las unidades didácticas, *La comunidad de Madrid durante los siglos XVI a XIX* y *La comunidad de Madrid durante el siglo XX*.

La forma de presentación de la identidad territorial aparece definida en dos alternativas claramente. Por una parte, el libro trata la cuestión de la regionalidad en el contexto de la

Comunidad de Madrid, mientras que por otra aparece la identidad de Madrid como ciudad y centro neurálgico de la capital. En el primero de los casos observamos:

Desde el siglo XI el territorio de la actual Comunidad de Madrid estuvo integrado en la Corona de Castilla, y continuó formando parte de este reino durante toda la Edad Moderna. En el territorio madrileño existían localidades de fundación romana (Alcalá de Henares, Vicálvaro), de origen árabe (Alcorcón, Alcobendas), medieval (Torrejón de Ardoz, Torrejón de Velasco) e incluso de tiempos de los Reyes Católicos (San Sebastián de los Reyes) (García Fuertes et al., 2003, p. 140).

Dentro de la concepción identitaria de Madrid como ciudad y capital del Estado, el texto refleja la ciudad de Madrid como estandarte del Imperio.

Derrotadas las Comunidades por Carlos I, la situación de la región cambió radicalmente a partir de 1561 cuando Felipe II decidió fijar su residencia en Madrid, rompiendo la tradición itinerante de sus antepasados, y la convirtió en la capital de su inmenso Imperio (García Fuertes et al., 2003, p. 140).

Las unidades didácticas se dilatan en la presentación de temáticas diversas en los dos ámbitos, tanto en el regional como en el puramente urbano. Es así como la economía, la sociedad, la vida cotidiana, la política o el arte tienen un lugar destacado en el texto.

Observemos algunos ejemplos. En el ámbito artístico, "En escultura fueron Benlliure y Bellver, autor de El ángel caído, quienes más aportaron al arte de la comunidad, que fue menos importante en las zonas rurales [...]" (García Fuertes et al., 2003, p. 148). Con respecto a la política de la ciudad, "Con Carlos IV la situación dentro de la ciudad se calmó, pero no así los problemas internacionales producto del nuevo orden creado por la Revolución Francesa" (García Fuertes et al., 2003, p. 144). En cuestiones económicas, "La

incipiente industrialización dio ocupación a esta masa de emigrantes y creó un cinturón industrial en torno a la capital, al sur y al este, con poblaciones como Getafe, Leganés y Alcalá de Henares, que vieron aumentar su población de forma notable" (García Fuertes et al., 2003, p. 289).

Por tanto, este manual, denota una identidad territorial ligada a la actual Comunidad Autónoma. Sin embargo, este cariz no hace sino completar la idea de Madrid como ciudad capital tanto de la región como del Estado.

El libro de texto de Vicens Vives para 1º de ESO en el año 2007 dedica la última unidad didáctica de la edición para la presentación de la herencia clásica en la región. La temática de este curso trabaja la Prehistoria y la Edad Antigua, por lo que el tratamiento del territorio se hace tanto desde un punto de vista identitario actual, en el cual aparecen reflejados términos como los de Comunidad, ciudad o Madrid; como también desde una opción más ambigua en la que se refiere literalmente a "nuestras tierras". De este modo ya en el Neolítico aparece la identificación territorial de la Comunidad Autónoma en " El Neolítico llegó a tierras de nuestra Comunidad durante el V milenio a. C. Los grupos humanos de esta época vivían en cuevas u en cabañas, que a veces formaban poblados como en *La Deseada* (Rivas-Vaciamadrid)" (Albet, Benejam, García y Gatell, 2007, p. 251). Esta contextualización de la región también se fija en época prerromana afianzando la idea de la construcción de identidades prerromanas dentro del actual espacio geográfico de la Comunidad.

En la antigüedad, el territorio de la actual Comunidad de Madrid formaba parte de una zona que se extendía desde el Sistema Central hasta el Tajo por el Oeste y, posiblemente, hasta las fuentes del Guadiana por el Este. Este territorio, que conocemos como Carpetania, fue invadido en el I milenio a.C [...] (Albet et al., 2007, p. 252).

Esta visión regional del territorio se complementa en la etapa romana del mismo modo. Las ciudades de la periferia de la actual capital del Estado, Madrid, son señaladas como parte del proceso de romanización.

Algunos de los antiguos asentamientos indígenas se convirtieron en ciudades romanas, como *Complutum* (Alcalá de Henares). Además, los romanos fundaron también otros núcleos urbanos, entre los que destacan *Ilarcurris* (entre Loeches y Arganda), *Egelesta* (cerca de Alcorcón), *Ilurbida* (Cadalso de los Vidrios) y *Titulcia* (cerca de Aranjuez) (Albet et al., 2007, p. 254).

Por lo tanto, en el análisis de este manual se ha apreciado, en primer lugar, que el tratamiento de la cuestión identitaria de la región ocupa una unidad didáctica, apenas diez páginas. En segundo lugar, que el libro desarrolla una concepción regional del espacio geográfico político actual, equiparándolo con los distintos fenómenos históricos ocurridos en el entorno.

El libro de Santillana de 2007 para 1º de ESO trabaja la región desde un espectro ligado a la Comunidad Autónoma. La identidad regional viene representada desde los pueblos prerromanos "Los carpetanos vivían en poblados fortificados, situados sobre los cerros para facilitar su defensa. Algunos de los poblados carpetanos asentados en nuestra Comunidad han conservado sus nombres [...]" (Redal, 2007b, p. 258). Con la llegada de Roma, el texto también destaca el proceso de romanización gracias, por ejemplo, al urbanismo y a la religión. "Las villas eran muy numerosas en nuestra Comunidad y algunas fueron muy lujosas. Las más importantes se localizaban en torno a *Complutum* [...]" (Redal, 2007b, p. 258). En el caso de la religión, el texto sentencia: "En la Comunidad de Madrid existieron templos romanos de los que en la actualidad no tenemos restos. Sin embargo, existen narraciones antiguas y restos arqueológicos [...]" (Redal, 2007b, p. 259).

El manual de Santillana de 2º de ESO para el curso 2007 diseña en el anexo un apartado para estudiar la Historia de la Comunidad de Madrid. En unas ocho páginas el texto muestra un carácter regional ligado al concepto de Comunidad Autónoma. Aunque también destaca el papel de Madrid como centro de la corte y capital del Estado, también señala algunas ciudades de interés tanto cultural como político y económico que en determinados momentos supusieron un eslabón fuerte en el ámbito regional. Es así como el texto se refiere al concepto identitario de madrileño para referirse al conjunto del espacio geográfico que abarca la actual Comunidad Autónoma y no tanto la propia ciudad de Madrid. "En la época visigoda, durante los siglos VI u VII, el territorio madrileño padecía una gran inseguridad, como el resto de la península ibérica. Se abandonaron ciudades, aunque alguna permaneció: *Complutum* [...] La población de Talamanca [...]" (Redal, 2007a, p. 258). Bien es cierto que en ocasiones el texto se refiere al ámbito regional completo, aunque tan solo puntualice en el término Madrid:

Quedan pocos restos artísticos anteriores al siglo XII en Madrid. Unas veces la reedificación posterior ha destruido los vestigios; otras, el abandono los arruinó. El arte románico se difundió con la repoblación. La arquitectura románica perdura ante todo en el noroeste de la Comunidad [...] (Redal, 2007a, p. 261).

Por otro lado, también aparece la identidad urbana en el momento en que Madrid se convierte en la ciudad de la Corte. El texto destaca como este acontecimiento supone un cambio sintomático para la región ya que este hecho provoca que la ciudad sea el centro de operaciones de la región.

La Corte transformó rápidamente la ciudad y su entorno. [...] Desde entonces el territorio que hoy abarca la Comunidad quedó dividida en dos: Por un lado, estaban la capital y los territorios próximos, fuertemente dependientes de ella. [...] Por otro lado, estaban las zonas más alejadas con una economía autosuficiente, al margen de la Corte (Redal, 2007a, p. 262).

Así las cosas, el ámbito territorial queda sesgado por la capacitación de Madrid como capital del Estado, lo que según el texto indefectiblemente supone un cambio en la geografía política, social y económica de la región, quedando dividida en dos áreas perfectamente identificadas.

El libro de texto de Santillana de 4º de ESO para el año 2008, dedica un espacio en el anexo para abordar la cuestión de la Comunidad de Madrid y también de la capital. En esta línea nos encontramos con la concreción de dos identidades territoriales al albor de la ciudad de Madrid. De esta manera, el texto maneja la ciudad de Madrid como capital de un Estado centralizado, al tiempo que también dedica esfuerzos en la temática regional que enmarca la ciudad. Esta idea de Madrid como ciudad central de una región con un carácter propio se ve reflejado en la siguiente referencia.

La región de Madrid disfrutó una época de progreso en el siglo XVIII. Los monarcas ilustrados crearon un Estado centralizado y su capital, Madrid, adquirió mayor influencia, pues la Corte atrajo a aristócratas de todos los rincones del país, que invirtieron las ganancias de la explotación de sus tierras en la ciudad (Redal, 2008, p. 340).

Estos dos espacios geográficos quedan perfectamente definidos por lo que la ciudad de Madrid supone. Es decir, la capitalidad del Estado otorga a Madrid el protagonismo pertinente a tal posición y, por ende, también la importancia que cobra los espacios urbanos de la región es considerablemente significativa. "Los demás núcleos urbanos de la provincia quedaron subordinados a la capital; por ejemplo, el crecimiento de Alcalá de Henares se estancó cuando en 1836 la Universidad Complutense fue trasladada a Madrid" (Redal, 2008, p. 342). El texto fija esta importancia y esta relación entre la ciudad y los alrededores del territorio también en la directriz económica. "Gran parte de los capitales madrileños, en parte debidos a las rentables operaciones inmobiliarias, se invirtieron en los lugares de origen de la nobleza terrateniente afincada en Madrid y en proyectos industriales fuera de la capital" (Redal, 2008, p. 343).

Unas páginas más adelante el texto trata la importancia de Madrid como capital del Estado durante el estallido de la guerra civil y posteriormente con el régimen franquista. En esta línea Madrid representaba el poder establecido y oficialista y la toma de esta supondría un cambio definitivo en el devenir del Estado. El texto muestra la importancia de Madrid y como el franquismo quiso utilizar la capital como propaganda política a través de sus calles.

Tras el fin de la guerra, Franco decidió convertir a la capital de España en símbolo del nuevo régimen político. Fue preciso reconstruir una parte importante de su caserío urbano y municipios enteros, como los Carabancheles y Rivas. Se planificaron monumentales obras arquitectónicas, como el edificio del Ejército del Aire, el Arco del Triunfo y el Valle de los Caídos, levantado por presos políticos (Redal, 2008, p. 346).

En este fragmento observamos, por lo tanto, que el régimen era consciente de la importancia que el área de la capital tenía para conformar un nuevo Estado, cargado de simbología que se iría adaptando en la arquitectura, escultura y arte urbano de la región.

El manual de Anaya de 4º de ESO para el año 2009 trabaja la territorialidad de Madrid como ciudad y no como comunidad o región. En este caso aparece reflejado una visión política de la ciudad, aunque también surgen pinceladas con respecto a la demografía el urbanismo o la economía de la ciudad. "El centralismo borbónico aumentó la importancia de Madrid, la mayor ciudad del país, pero apenas repercutió en su población, que alcanzó los 160.000 habitantes en el siglo XVIII" (Burgos y Muñoz-Delgado, 2009, p. 38). La política también es tratada durante la crisis del Antiguo Régimen, "Durante la guerra de la Independencia tienen lugar en Madrid acontecimientos políticos cruciales para la historia de España. El 2 de mayo de 1808 los madrileños se levantan contra los franceses" (Burgos y Muñoz-Delgado, 2009, p. 115). Por tanto, Madrid como ciudad se convierte en el principal pilar geográfico del Estado, siempre desde un ámbito de identidad urbana y no regional. En relación con el aspecto económico el

texto apunta: "La actividad económica prosperó con la creación, en 1763, de la Compañía de los Cinco Gremios Mayores (especieros, lenceros, sederos, joyeros y pañeros), destinada a comerciar con España y América" (Burgos y Muñoz-Delgado, 2009, p. 38). Este elemento económico también entronca con el social cuando se plantea la situación de Madrid en el desarrollismo franquista.

A finales de los años cincuenta se produjo la apertura económica de España a una Europa en plena expansión. En el caso de Madrid, ello tuvo importantes consecuencias. Se desarrollaron grandes programas de construcción de viviendas, y el territorio se pobló de nuevas industrias, en los que encontraron trabajos los emigrantes que la ciudad y los alrededores recibieron procedentes de las zonas rurales (Burgos y Muñoz-Delgado, 2009, p. 216).

Esta es quizás la única referencia que el texto realice a un posible concepto de identidad regional con respecto al entorno de Madrid. En cualquier caso, es la ciudad de Madrid la que copa la identidad de los madrileños, término que ya se ha señalado en una referencia anterior y que, por tanto, abarca únicamente al concepto urbanita del territorio.

También se han encontrado numerosos ejemplares que no dedican ningún apartado a la cuestión territorial. Ciertamente entre los contenidos de las legislaciones que abarcan este periodo, LOGSE, LOE y LOMCE, no se expresa explícitamente que la cuestión territorial sea uno de estos contenidos obligatorios. No existe contenido alguno en el que se indique explícitamente el estudio de las cuestiones históricas a nivel regional, si a nivel de Estado, pero no en la región.

En este contexto los ejemplares analizados en apartados anteriores de 1º y 2º de Bachillerato no tienen presencia del estudio de la regionalidad como elemento propio del lugar de edición del libro de texto. Si se trata en otros ámbitos como la aparición de los regionalismos o los

fenómenos nacionalistas en el siglo XIX y XX como fenómeno histórico, político y cultural correspondiente a este tiempo. Algunos casos son los siguientes: "Algunas regiones, tradicionalmente nacionalistas, prepararon los estatutos. La primera fue Cataluña tal y como en cierta manera se había prometido a sus representantes" (Fernández et al., 2003, p. 280). "Tras la caída de la República, en 1874, y la derrota del carlismo, en 1876, se desarrolló un regionalismo prenacionalista, que se puede denominar genéricamente catalanismo político" (Prats et al., 2003, p. 247). "A finales del siglo XIX se produjo la eclosión de los nacionalismos periféricos en Cataluña, País Vasco, Galicia y Comunidad Valenciana" (García de Cortázar et al., 2003, p. 262).

Por otro lado, si se ha visto que el tratamiento de la cuestión territorial tiene más arraigo en textos de la ESO, donde se realizan unidades didácticas o anexos dirigidas expresamente a ello. Sin embargo, también nos hemos encontrado algunos ejemplares que no presentan ningún registro de este tipo como pueden ser los casos del texto de SM para 3º de ESO en el año 2015, que no guarda presencia alguna de elementos regionales. Si que se tratan los fenómenos históricos a nivel estatal y europeo, pero el ámbito territorial y regional no aparece. O el texto de esta misma editorial para 1º de ESO en el año 2010 en el que no aparece este concepto territorial.

A continuación, se analizará algunos de los aspectos a tratar por los libros de habla catalana que se han analizado en torno a la creación de la identidad catalana. El texto elaborado por Ediciones Vicens Vives para el año 2009, perteneciente a *Quadern per a la diversitat* muestra una serie de cuestiones interesantes que debemos de reseñar.

Para comenzar, es necesario atribuir a este texto el carácter de inclusión que tiene por objeto acorde con los criterios educativos de la legislación. En este sentido, se intentará poner el foco en cómo el texto teje la creación de una identidad catalana. Para ello deparamos en la Unidad

Didáctica 4, Els Orígens de Catalunya. En esta línea, el texto distingue dos partes en Cataluña. Por un lado, Catalunya Vella al norte un territorio que en un primer momento dependerá del monarca francés; y por otro lado Catalunya Nova que estará bajo la sombra de Al- Andalus. Tras el ataque de Almanzor a Barcelona, Borrel II va a decidir mantenerse al margen de Francia por la falta de ayuda del país galo para la defensa.

Quan Almansor va ocupar, saquear y destruir Barcelona (985), el comte Borrel II va demanar ajut al rei franc, pero aquest l'hi va negar [...] Borrel II va decidir independitzar-se i de llavors els comtes catalans van actuar com a sobirans del seus territoris (Ediciones Vicens Vives, 2009, p. 46).

Más adelante indica que con el conde Ramon Berenguer I, los condados catalanes van a ser declarados vasallos del de Barcelona, así como sus barones. De esta forma, se llegaría al enlace matrimonial entre Peronella o Petronila, hija del Rey de Aragón y Ramón Berenguer IV, conde de Barcelona. Será el hijo de ambos, Alfonso II el que cuente ya con las fronteras definitivas de la Cataluña actual. El texto indica que con Alfonso II ambos territorios van a estar regidos por el mismo Rey. En este caso no deja opción al debate entre una confederación de Estados capitaneados por Aragón, o dos Estados con identidades distintas. Simplemente habla de una dinastía catalanoaragonesa que sería la que implemente la incipiente Corona de Aragón a partir de este momento.

Alfons II d'Aragó, fill de Ramon Berenguer IV i de Peronella, va ser alhora comte de Barcelona y rei d'Aragó. A Catalunya es coneix aquest monarca com a Alfons I el Cast. A partir d'Alfons I el Cast, els territoris d'Aragó i de Catalunya van a estar regits per un mteix rei (dinastía catalanoaragonesa) (Ediciones Vicens Vives, 2009, p. 50).

En posteriores referencias, es llamativo como se relatan los hechos de una forma prácticamente unilateral, en la que o bien Barcelona o bien Cataluña o los catalanes son los

protagonistas. En este momento de unidad territorial que conforma la Corona de Aragón poco se habla de este conjunto y si se particulariza el ente catalán. Véanse aquí algunos ejemplos:

"Des de l'any 1069, el comtat de Barcelona va anar incorporant terres d'Occitania" (Ediciones Vicens Vives, 2009, p. 52).

"El primer objectiu dels catalans va a ser conquerir les illes Balears"(Ediciones Vicens Vives, 2009, p. 58).

Además de esto, se observa en el texto que, si bien colorea el territorio catalán dentro de la Corona de Aragón, en distintas ocasiones obvia la pertenencia al mismo, dejando de lado algún comentario o requerimiento sobre Aragón y centrándose únicamente en el caso catalán. Este síntoma muestra, el interés del texto en focalizar a Cataluña como un territorio con una identidad propia, que no tiene por qué ser compartida con los demás territorios de la Corona. Es el caso de los epígrafes: *Les activitats econòmiques y la societat*, donde por ejemplo trata exclusivamente el caso catalán. Igualmente, en el caso de las instituciones de Gobierno, se centra en la creación de la *Diputació del General de Catalunya* o *Generalitat*.

Un poco más avanzado el texto, es importante señalar que la unión de los Reyes Católicos no lo dignifica como el comienzo de un nuevo Estado, que bien pudiera llamarse España dentro de la historiografía nacionalista española. En este caso simplemente destaca la unión matrimonial entre ambos candidatos a los tronos peninsulares de Castilla y de Aragón. Si bien esto sucede con este aspecto, llama la atención como apenas cuatro puntos después, para el tratamiento del humanismo se refiere al concepto de *Espanya* que por otro lado en las cuestiones de la conquista y organización de los territorios americanos se referirá tanto a la Corona de Castilla como a la identidad *espanyola*. "*Tots aquests territoris van ser colonitzats i incorporats a la Corona de Castella, que hi va imposar la sevallengua, cultura i religió y les seves lleis*" (Ediciones Vicens Vives, 2009, p. 116). "*A la societat colonial, el poder polític i*

economic el tenien els espanyols, si bé la majoria de la població" (Ediciones Vicens Vives, 2009, p. 118).

Esta ambivalencia entre Espanya y la Corona de Castilla, sigue un patrón similar cuando alcanza la temática de Carlos I y Felipe II. En este capítulo, además introduce un nuevo concepto territorial que es el de Imperio. En este caso, el territorio de Cataluña estaría inserto en la Corona de Aragón, por lo que ambos conceptos no chocarían en su semántica. A este concepto de Imperio, hay que añadirle otro más que es el referente a la Monarquía Hispánica que versará entre los siglos XVI y XVII.

El conflicto entre la Cataluña y la Monarquía Hispánica que tendrá lugar en 1640 se presenta desde un punto de vista social y no identitario. Según el texto, en ningún caso el problema que reside en el estallido del conflicto es de tipo identitario sino por el hecho de negarse la población catalana a reunir los 16000 soldados que necesitaba Felipe IV. Es precisamente después cuando el elemento identitario puede aparecer en el momento en que Pau Claris propone la adhesión de Catalunya a Francia.

"Aprofitant aquesta revolta, Pau Claris, presidente de la Generalitat, va proposar la integració de Catalunya a la corona francesa" (Ediciones Vicens Vives, 2009, p. 154).

El texto para 1º de ESO de la editorial Santillana para el 2002, se enmarca en la temporalidad correspondiente a la Prehistoria y la Edad Antigua. Estos contenidos son algo lejanos a la creación de una identidad contemporánea tal y como hoy la entendemos. Sin embargo, a lo largo del texto se aprecian distintos elementos que se encaminan en la creación de aspectos identitarios. Se evidencia el tratamiento del contenido general de los fenómenos históricos mediante una explicación multicausal. Sin embargo, también se aprecia la intención de mostrar los sucesos dentro del propio territorio catalán. Esto que puede ser una visión algo particularista

resulta ser más acentuado cuando se refiere a un solo territorio o región dentro de un Estado como en este caso es Cataluña.

Les restes humanes fossils més antigues de Catalunya es van a trovar a la cova de l'Aragó, situada a Talteül, al Roselló [...]. "Els prehistoriadors també han trobat a les comarques del Penedès, del Solsonès i del Baix Llobregat restes d'una cultura neolítica més desenvolupada [...] També s'han trobat restes per tot Catalunya de l'anomenada cultura megalítica [...]. (Andrés y Grence, 2002, p. 138)

La presentación de tales hallazgos es perfectamente válida por parte del libro de texto, lo que sucede es que, si bien el libro hace referencia al fenómeno prehistórico dentro de Cataluña, no sucede lo mismo con el resto del territorio. Cosa que, por otra parte, da una visión un tanto sesgada del hecho histórico y a su vez identitaria en tanto en cuanto se ajusta a unas fronteras claramente delimitadas que en la actualidad pertenecen a una estructura estatal más amplia. Algo similar ocurre al señalar en la presencia griega en la península ibérica de Empúries, la colonia más significativa en la zona noreste peninsular, pero no la única colonia griega en el territorio ibérico. Es tratada durante una página entera, en la que trabaja la fundación, la urbe, la sociedad y la forma de vida. En cambio, en el resto de las colonias únicamente las señala sin profundizar. Por otra parte, es interesante como el texto intenta dar una identidad a la ciudad de Empúries a través de su origen semántico, y también mediante una significación social basada en el mestizaje con la población local. " [...] però sens dubte la colònia més important va ser Empòrion (Empúries), que en grec significa mercat" (Andrés y Grence, 2002, p. 236).

Con la llegada de Roma, el texto plantea una unidad didáctica titulada "La romanització de Catalunya". Lo primero que choca no es el tratamiento de una unidad didáctica dedicada en exclusiva para la cuestión de Roma dentro del territorio catalán, sino la diferencia significativa en la ocupación que el libro realiza de esta cuestión. Así las cosas, mientras que la romanització

de Catalunya ocupa 12 páginas, la romanització de Hispania ocupa 4 páginas. Es destacable como por otro lado, los términos que se utilizan están marcando una identidad concreta sea o no de forma voluntaria. El uso del concepto Catalunya para la romanització quizás es demasiado arriesgado, teniendo en cuenta la lejanía del fenómeno histórico que se estudia. Probablemente una definición más acorde y rigurosa pudiera ser: La romanización de la actual Catalunya.

Independientemente de esto, observamos como no ocurre lo mismo al referirse a la romanización del resto del territorio, al que acertadamente denomina Hispania. El uso de criterios distintos llama la atención en un discurso identitario que puede ocasionar un conflicto terminológico. El debate queda planteado de esta forma:

¿Por qué el uso del término Catalunya para referirnos al pasado de dominación romana?

¿Si se utiliza el término Catalunya por qué se utiliza el término Hispània?

¿Se debería plantear un modelo de identidad que corresponda con el momento histórico que se trabaja desde el libro de texto?

Una cuestión paralela son las referencias que se realizan en el texto sobre el legado de Roma en Catalunya. Así se recogen como no puede ser de otra manera, el legado lingüístico del catalán, la religión y el derecho.

Llama poderosamente la atención algunas de las afirmaciones que engranan un conocimiento del nacionalismo procedente del romanticismo del siglo XIX en el que la cultura, la lengua o las costumbres son las capacitantes para la formación de una nación propia en un acto que no tiene la necesidad de ser voluntario por parte del individuo. "Les lleis romanes, tant les que fan referencia al dret privat com al dret public, van construir la base fonamental de la legislació catalana posterior" (Andrés y Grence, 2002, p. 254). "La religió cristiana és una

part important del llegat romà a Catalunya, tot i que inicialment els cristians van ser perseguits en els territoris que formaven part d'Imperi"(Andrés y Grence, 2002, p. 138).

En conclusió, el text en ocasions deixa de lado una explicació més profunda de los fenòmens històrics peninsulars, otorgando mayor protagonismo a lo concerniente en Catalunya. El uso de terminología propia del siglo XX en cuestiones identitarias puede llevar a confusiones terminológicas, semánticas e identitarias para fenòmens històrics que han tenido lugar en un momento en el que las identidades políticas actuales ni siquiera se atisbaban.

El texto de Vicens Vives para 2015, es un texto que muestra una visión general de la temática. Ciertamente corresponde al curso de 1º de ESO y los contenidos que se presentan estudian la Prehistoria y la Edad Antigua.

En el apartado de la Prehistoria, el libro tiene un diálogo histórico coherente con las identidades que existen en ese momento y durante el transcurso de la explicación adoptan una visión global del fenómeno prehistórico. Tan solo hay un epígrafe dentro de la unidad didáctica que estudia la prehistoria en la península ibérica i Catalunya. Esto es relevante ya que el peso que tienen ambas localizaciones en la explicación es similar manteniendo un criterio ecuaníme en su contenido. Profundizando en esta concepción, el texto en esta ocasión si que muestra un mayor rigor identitario al abordar cuestiones como los pueblos prerromanos desde una perspectiva territorial real a la que en su momento existía. "Entre els segles VI i III a.C., les terres actuals de Catalunya estaven habitades per diverses tribus ibèriques, de les quals han arribat fins a nosaltres moltes restes" (Ediciones Vicens Vives, 2016, p. 192).

En detrimento de esta línea que se apuntaba en páginas anteriores, en el caso de la llegada de Roma y la conquista, revela de nuevo un asunto que no es novedad. El tratamiento de Catalunya como un ente político en el que se refleja el momento histórico pasado. Se debe tener en cuenta que en el siglo II a.C. no existe ningún Estado ni región, tan solo un territorio

peninsular en el que existían distintas culturas ligadas a los íberos, celtas o a pueblos procedentes del Mediterráneo. Observar afirmaciones como esta "Amb tot, el domini romà del territori català es va a assolir ràpidament, ja que molts pobles ibèrics de seguida van passar a ser aliats dels romans" (Ediciones Vicens Vives, 2016 p. 240), resultan llamativas aunque desde el propio texto se trabaje con un criterio más propio del objetivo. "El territorio de l'actual Catalunya va ser la porta d'entrada dels romans a la península per enfrontar-se amb els cartagineses" (Ediciones Vicens Vives, 2009, p. 240).

Abordar el territorio como Catalunya es algo pretencioso en ese momento histórico, exactamente igual que si se usase el término España para referirnos al conjunto de la península ibérica. En ese aspecto el libro pertinentemente acomete esa idea de manera acertada. "El nom amb el qual els grec designaven les terres peninsulars era el d'Iberia. Els romans el van canviar per Hispània" (Ediciones Vicens Vives, 2009, p. 242).

Es por este motivo que el tratamiento dispar de las identidades identitarias en cuestiones educativas debe ser fruto de una reflexión profunda. Los juicios que sirven para una identidad no sirven para otro y viceversa. En una misma página se puede leer "Les províncies d'Hipania" y " Les ciutats de Catalunya" (Ediciones Vicens Vives, 2009, p. 154). Todo ello nuevamente carece de sentido territorial, identitario y político.

Este choque a priori sin una importancia severa no deja de ser partícipe de una realidad que no se acomoda a la que fue. La creación de identidad, por ejemplo, en el caso romano tiene que ir ligada a la adopción de una lengua vehicular, un calendario común, una cultura religiosa compartida o al propio derecho romano. Realmente la identidad que se va formando en estos territorios de la península ibérica se forja con estos mimbres. Y si bien el texto lo aborda convenientemente, el proceso de matizaciones que dan lugar los conceptos políticos actuales puede llevar a equívocos o a interpretaciones erróneas de la historia. "Aquesta adopció de la

cultura i de l'estil de vida es coneix amb el nom de romanització. És la completa integració d'un territori, en aquest cas Hispània, en la cultura romana" (Ediciones Vicens Vives, 2009, p. 246).

El texto en catalán de Abel Albet, Pilar Benejam, Margarita García Sebastián, Cristina Gatell y Joan Roig para la editorial Vicens Vives y publicado en 2002, trabaja la Prehistoria y la Edad Antigua, acorde a lo que para este curso corresponde. El tratamiento identitario en este contexto es algo más complicado y difuso desde un punto de vista contemporáneo. Entendiendo como concepto identitario a la pertenencia a un grupo social determinado por una serie de costumbres, cultura y tradiciones si que se pueden observar el tratamiento de este. Esto se hace a través del estudio de la forma de vida, las herramientas utilizadas, las creencias adquiridas a través de las generaciones, los instrumentos o utensilios utilizados para según qué actividades, las vestimentas, el lenguaje o idioma, las construcciones o el arte. En este aspecto son algunas las referencias que se pueden señalar en el texto: "L'agricultura també va sorgir de manera autóctona en unes altres zones del planeta, com ara la vall de l'Indus, la de l'Huang He, als altiplans de l'América Central i als Andes" (Albet, Benajam, García, Gatell y Roig, 2002, p. 132). "La nova economia artesana i comercial i el nou sistema polític van triomfar sobretot a la ciutat d'Àtènes, que havia adquirit un gran prestigi a les guerres mèdiques contra l'Imper Persa" (Albet et al., 2002, p. 166). "Macedònia és una regió situada al nord de Grècia que fins al segle IV a.C. era governada per una monarquia. Durant aquest període els reis de Macedònia van conquerir el conjunt de les polis gregues i en van adoptar la cultura" (Albet et al., 2002, p. 170).

Al visualizar estos ejemplos, es destacable la función identitaria que el libro otorga a elementos particulares dentro de la sociedad, que inexorablemente crean un estímulo para la consolidación de un pueblo o sociedad determinada. La economía, la agricultura, la política, la monarquía, las polis, el enfrentamiento contra un enemigo común no hace más que simbolizar

el espíritu identitario que se va conformando entorno a unos elementos comunes que atañen a un número de personas en un espacio y tiempo determinados.

Paralelamente a este concepto de identidad social, existe igualmente un carácter identitario más ligado al concepto de Estado-nación que floreció en occidente a partir del siglo XIX. En esta línea, el texto presupone identidades actuales que no coinciden con las identidades existentes en ese momento. Es decir, los romanos nunca pudieron conquistar Catalunya, o los hombres de la prehistoria no pudieron construir megalíticos en Catalunya. Esta desconexión identitaria refuerza negativamente cuestiones que no solo tienen un trasfondo semántico, sino que también juega con conceptos políticos que para nada tienen su origen en estos tiempos que estamos analizando. "Al final del neolític a les zones muntanyoses de la meitat nord de Catalunya (3500 a. C) es contruïren les primeres tombes megalítiques, que es van continuar construint durant toda l'edat del bronze" (Albet et al., 2002, p. 140). "La resistencia de les tribus ibèriques de les terres catalanes contra el domini romà va ser diferent entre les de la costa i les de l'interior" (Albet et al., 2002, p. 232).

Estas oraciones que forman parte del contenido del texto se refieren a identidades políticas que sin embargo están inconexas entre sí. Por una parte, se refiere a las tribus ibéricas, algo que lógicamente tiene concordancia con el momento histórico al que viaja. Sin embargo, por otra parte, en la misma frase plantea el concepto de tierras catalanas que en ese momento no existían como entidad política. Es posible que los autores del texto lo hayan tratado de esta forma para acercar el espacio actual del territorio conocido por los alumnos a un pasado lejano, poco tangible y abstracto. De cualquier forma, no es fácil entender como para el conjunto del territorio peninsular se refiere a Península, que es un sustantivo de tipo geográfico que no hace referencia a ningún ente político. Algo que por otro lado se acomoda al momento histórico que trata. "1.2. La conquista romana de la península: fases" (Albet et al., 2002, p. 232).

A modo de conclusión, el tratamiento de identidad social y política referidas al pasado no se adecua en muchas ocasiones, utilizando para denominar estos territorios, conceptos políticos que pertenecen a una época contemporánea. Ciertamente estos conceptos identitarios no aparecen politizados, pero subyacen en medio del trasfondo del libro de texto.

8.3. Identidad Europea en los Libros de Texto

La considerable reciente creación de una identidad política en Europa desde mediados del siglo XX ha hecho preguntarse si realmente existe una identidad europea propia, comparable con unidades territoriales y políticas como, por ejemplo, EE. UU. Es propio intentar comparar dos realidades políticas como estas, bien distintas tanto en sus características como en su construcción. Otro punto de partida que hay que tener presente es si la creación de una identidad tiene que tener un carácter meramente político o social o puede tener unas características diferentes como pueden ser la geográfica, la física o la espiritual.

Con el siguiente análisis de los libros de texto se intentará despejar algunas de las alternativas y su presencia en los libros de texto del siglo XXI.

Así las cosas, el texto de Santillana para el curso de 2º de Bachillerato en el año 2000 realiza la primera referencia a Europa en el periodo temporal de la Edad Media. En este caso, Europa aparece reflejada como la garante de una identidad cultural común, frente al islam que durante varios siglos ha habitado en la península ibérica. De esta forma, el aspecto político no es el principal valedor de europeidad, sino los rasgos culturales forjados en torno al arte y la religión fundamentalmente.

La definitiva vinculación europea de los reinos hispanos constituyó el efecto más perdurable de la historia medieval en España. La evidencia de este hecho no debe hacernos olvidar que la presencia de los musulmanes en la península y, en mucha menor medida, de

las minorías judías, fomentó préstamos continuos entre las tres culturas (Villares, García de Cortázar, Burdiel, Redero y Romeo, 2000, p. 22).

El texto incide en esta relación cultural de los reinos cristianos con el continente europeo a través de una nueva vía de peregrinación que se consolidó en el norte peninsular, el Camino de Santiago. Es por eso, que el manual destaca precisamente este intercambio enriquecedor. "Como animador de ese intercambio, de esos vínculos con Europa, hay que recordar el papel jugado por el Camino de Santiago" (Villares et al. 2000, p. 23).

A esta idea de culturalidad se le une el carácter político que el manual contempla al tratar la cuestión del reinado de Carlos V. La coronación como emperador de Sacro Imperio Romano Germánico otorga al concepto europeo tintes claramente políticos que hasta ese momento en el texto no se apreciaban. Sin embargo, el texto sigue manteniendo el ámbito cultural y religioso en fragmentos como este: "Carlos V se veía a sí mismo como un emperador medieval cuya misión era la de salvar a la Cristiandad de los peligros que la amenazaban" (Villares et al. 2000, p. 27). El término Cristiandad hace referencia al conjunto de territorios del continente europeo que deben de ser protegidos por el poder superior del emperador, figura que durante mucho tiempo vio en el Papado, curiosamente, un enemigo político de gran envergadura. Por lo tanto, se observa en el texto, como el término Europa adquiere una identidad política ya en la Edad Moderna. Hasta entonces Europa simplemente compartía ciertos rasgos culturales comunes que potenciaban una similitud cultural y religiosa, pero no política.

Ya en el siglo XX, la cuestión europea se trata con mayor profundidad. Por delante, la I y II Guerra Mundial, a las que el texto referencia vagamente por cuestiones temáticas. Es con la creación de la CEE cuando el concepto de Europa se relaciona desde un punto de vista comercial en el que España puede intervenir, no así desde un punto de vista político, debido al establecimiento de un régimen no democrático en el país.

Cada vez aparecía con mayor claridad que las instituciones comunitarias exigían cambios democratizadores en España. Las relaciones del régimen de Franco y la CEE tendrían que mantenerse únicamente en el terreno de lo comercial. En este sentido, la CEE ofreció a España en 1967 un acuerdo preferencial que, después de una serie de negociaciones, se firmó en Luxemburgo el 29 de julio de 1970 (Villares et al. 2000, p. 337).

La adhesión de España en Europa como entidad política también es tratada por el manual como uno de los hitos políticos más reseñables durante la etapa socialista. El texto señala:

El 12 de junio de 1985, España firmaba el tratado de adhesión a la Comunidad Europea (Portugal también lo hizo ese día), y poco después las Cortes lo ratificaron sin ningún voto en contra. El 1 de enero de 1986, nuestro país se convertía en uno de los miembros de la, ahora, España de los Doce (Villares et al. 2000, p. 364).

El texto de Anaya de 2º de ESO para el año 2000 comienza sus referencias a Europa con la llegada de la agricultura y el neolítico. "Desde allí, la agricultura se difundió lentamente, hasta alcanzar las grandes llanuras fluviales de Europa, China y la India" (Burgos, Calvo, Jaramillo y Martín, 2000, p. 18). El concepto de Europa en este fragmento no puede ni debe considerarse desde un punto de vista político, sino más bien desde una perspectiva geográfica que seguramente sea el criterio que los autores defienden. Del mismo modo, cuando el manual hace referencia a la cultura clásica griega, apunta de forma específica en un epígrafe "Marco geográfico". Es justamente en este apartado donde vuelve a aparecer el concepto de Europa en una estrecha unión del elemento geográfico al cual representa y cuyo objetivo manifiesta el texto. "Durante la Edad Antigua, esta situación le permitió beneficiarse del contacto comercial con las civilizaciones egipcia, mesopotámica y fenicia, y desde el siglo VIII al II a.C. convirtió su territorio en punto de encuentro entre África, Asia y Europa" (Burgos et al. 2000, p. 50). El texto no valora el concepto de Europa en el tratamiento que realiza de las unidades didácticas

trabajadas sobre Roma. No aparece referencia alguna al concepto de Europa y hay que esperar hasta Bizancio para encontrarse un sinónimo con respecto a Europa, Occidente. "La aportación de Bizancio al mundo cultural fue notable: se recopilaron las obras clásicas griegas, se profundizó en su estudio y se transmitió su conocimiento a los vecinos pueblos eslavos y a Occidente" (Burgos et al. 2000, p. 110).

El término de Europa es recuperado para tratar la cuestión de los núcleos cristianos y la presencia musulmana en la península ibérica. Igualmente, no existe una identidad política si bien se asume una identidad de tipo cultural ligada sobre todo a la religión y al pasado común con respecto a la presencia romana en este territorio. "La Edad Media se vivió de manera distinta en la Península Ibérica respecto a otros lugares de Europa, al quedar sometido al islam casi todo su territorio" (Burgos et al. 2000, p. 128).

Esta misma línea de territorialidad y elemento geográfico se sigue manteniendo a lo largo de la Edad Media, que queda representada por una forma de organización política, social y económica propia y que definirá el carácter europeo: el feudalismo.

En el siglo IX, Europa se vio sacudida por una nueva oleada de pueblos invasores. [...] Todo ello provocó la concentración de grandes extensiones de tierra en manos de nobles, obispos y abades. [...] La Europa medieval era un mundo rural en el que la riqueza se fundamentaba en la posesión de la tierra (Burgos et al. 2000, pp. 138-139).

Por otra parte, el texto también hace referencia a Europa como entidad cultural, ligada a fenómenos como el románico.

Surgieron así, por toda Europa, iglesias y monasterios que presentaban unas características comunes (construcción casi siempre en piedra, ventanas semicirculares, gruesos muros, etc). Son el origen del estilo románico, que se prolonga hasta mediados del

siglo XII y cuyo nombre procede de la forma de sus actos, que recuerda al que utilizaron los romanos (Burgos et al. 2000, p. 146).

Unas páginas más adelante, el manual da un paso más en el concepto de Europa, que ha sido trabajado desde un punto de vista geográfico, cultural, religioso o territorial. Durante la Alta Edad Media, el texto propone el concepto de Europa como un elemento político dentro del cual existen distintas arquitecturas entre las que destaca los Estados y los reinos. "A principios del siglo XI, la Europa cristiana se dividía en distintos Estados y reinos situados entre el mar del Norte, el mar Báltico y el mar Mediterráneo" (Burgos et al. 2000, p. 159).

Así las cosas, a lo largo del texto se ha observado como el tratamiento de la identidad europea ha ido evolucionando desde un ámbito puramente geográfico hasta el tratamiento de Europa como un concepto político ya a partir de la Edad Media.

El texto de Juan Santacana y Gonzalo Zaragoza para 4 de ESO de SM en el año 2003, presenta el concepto de Europa como un espacio físico y geográfico en el cual existían diversas construcciones políticas, como pudieran ser ciudades, reinos o imperios. El espacio físico es el que teje las coordenadas necesarias para contextualizar el concepto de Europa.

La Europa del siglo XVI era un territorio con grandes espacios poco poblados y con ciudades activas, sobre todo a orillas del mar. Existían imperios, como el ruso o el otomano, que amenazaba con extenderse por los Balcanes hasta el corazón de Europa desde que en 1453 ocupara Constantinopla (Santacana y Zaragoza, 2003, p. 10).

Además de esta visión geográfica el texto menciona una serie de características comunes que comparten los territorios situados en Europa. Elementos que a partir de la política y de los sistemas de gobierno semejantes interpretan cuestiones económicas y sociales que van de la mano. "En muchos territorios europeos se consolidó la monarquía, que ahora se denomina

autoritaria, y que se impone a los nobles" (Santacana y Zaragoza, 2003, p. 10). Este acento político queda latente en el manual y tiene una serie de repercusiones en el ámbito social y económico. Para el primero de ellos el texto dispone "[...] nobles. Estos seguían teniendo poder en sus territorios, pero supeditado a la autoridad del monarca" (Santacana y Zaragoza, 2003, p. 10). Para el segundo supuesto, el económico, el libro de texto lo refleja así:

Los monarcas necesitaban recaudar muchos impuestos para pagar la diplomacia, la burocracia y los ejércitos. [...] En el orden económico, los soberanos trataron de favorecer a los productos de su reino frente a los que se importaban de otros países (Santacana y Zaragoza, 2003, p. 10).

La cuestión del imperio de Carlos V, el texto lo trata desde un punto de vista más político que espiritual o religioso como si lo hacen otros textos analizados. Europa sigue manteniéndose como espacio físico y geográfico, cuna de reinos y Estados. El texto afirma que el papel del emperador Carlos V es visto por este con un sentido de arbitraje político en el continente. "El Emperador soñaba con restablecer el prestigio del imperio y convertirse en el árbitro de Europa, pero para ello tuvo que mantener una guerra casi permanente en tres frentes: contra los protestantes, contra Francia y contra el imperio otomano"(Santacana y Zaragoza, 2003, p. 30). Resulta necesario apuntar como en este caso, el libro plasma la importancia política que para Carlos V tiene el carácter imperial de su cargo, mientras que la cuestión religiosa es nombrada pero no adquiere el papel principal. "Aunque Carlos consiguió brillantes victorias, como la de Pavía (1525) contra los franceses o la de Mühlberg (1547) contra los protestantes, finalmente tuvo que aceptar el fracaso de sus objetivos imperiales [...]" (Santacana y Zaragoza, 2003, p. 30).

En el ámbito cultural, el texto también hace referencia a algunos movimientos que conjugan en un contexto cultural común, como puede ser el Renacimiento. El texto cita "El humanismo

renacentista estuvo ligado a las artes plásticas que se desarrollaron entre los siglos XIV y XVI en Italia, sobre todo en Florencia, Venecia y Roma, y que desde allí se extendieron por Europa" (Santacana y Zaragoza, 2003, p. 58). En el caso del Barroco, la identidad cultural queda relacionada también con la identidad religiosa, plasmada en el catolicismo. "Sus comienzos se relacionan con la Contrarreforma católica y el final del concilio de Trento. Hay, en el mundo católico un deseo de difundir un arte que atraiga a los fieles [...]" (Santacana y Zaragoza, 2003, p. 62)

Con la llegada del siglo XIX, el texto dibuja el concepto de Europa como un espacio físico en el que los distintos Estados persiguen el mantenimiento y el orden de las fronteras, así como los intereses políticos propios. "Tras la derrota de Napoleón los vencedores, reunidos en el Congreso de Viena (1814-1815) establecieron un nuevo mapa de Europa basado en el principio de legitimidad dinástica" (Santacana y Zaragoza, 2003, p. 112).

El manual de Santillana de 2003 para el curso de 2º de Bachillerato introduce el fenómeno europeo prácticamente desde el inicio del contenido. Se observa como durante la Prehistoria, la identidad europea existe en tanto en cuanto su referencia se realiza al ámbito físico y geográfico. "Los primeros pobladores de la península Ibérica llegaron de África hace un millón de años aproximadamente, tras un largo periplo por el Oriente Próximo y el sur del continente europeo" (García de Cortázar, Burdiel, Romeo, Villares y Redero, 2003, p. 8).

Esta visión de lo europeo como un concepto geográfico se sigue apreciando en el texto también durante la Edad Media, en la que Europa es el centro neurálgico de las operaciones que los nuevos pueblos procedentes de la caída del Imperio Romano van a efectuar para el establecimiento de sus estructuras político-sociales. De forma que Europa sigue siendo un espacio físico en el que cohabitan estos pueblos. No tiene una identidad política más allá de esto. "En el siglo X comenzó la expansión de Europa en forma de colonización de nuevos

territorios en el interior y en forma de conquista militar en el exterior" (García de Cortázar et al., 2003, p. 51). A pesar de no tener una identidad política común, el texto si destaca la existencia de ciertos patrones dentro del continente que permite consolidar una identidad europea en la forma de gobernar o incluso en la forma de pensar. La existencia de un ente político que abarque todo el territorio no existe, pero si existen ciertas características políticas, sociales y culturales que consolidan la compartición de rasgos comunes.

La crisis europea del siglo XVI afectó también los fundamentos políticos e intelectuales. En el orden político, se fue imponiendo una relación de tipo público entre el rey y los habitantes de un territorio considerado como su reino. [...] En el ámbito intelectual, se elaboró un pensamiento laico y autónomo. [...] Los europeos, con los italianos a la cabeza, buscaron los modelos de la Antigüedad greco-latina. En lugar de Dios, la sociedad europea empezó a hacer del ser humano el centro de sus preocupaciones. El Renacimiento había comenzado (García de Cortázar et al., 2003, p. 51).

Por tanto, ya desde la Edad Media, sobre todo llegando a la etapa del Renacimiento, el manual indica que efectivamente, no hay una unidad europea en cuanto a un solo ente político, pero si existen ciertos modos sociales, culturales, económicos y también políticos que pueden denominar a un conjunto social que habita en un espacio geográfico amplio como es el continente europeo. Durante la Edad Moderna, y con el reinado de Carlos V, el término Europa adquiere un cariz algo distinto. Primero porque Carlos V adquiere el trono imperial y con el tratamiento de Europa adquiere tintes políticos relacionados con el mantenimiento del Imperio del monarca de la Corona de los Austrias. Y segundo porque la identidad europea se liga a la cuestión de la identidad religiosa cristiana. En este capítulo el texto indica que los territorios pertenecientes al continente tienen una espiritualidad propia que el rey Carlos V defiende a través de sus guerras contra el enemigo religioso.

En 1519, el rey fue elegido emperador del Sacro Imperio Romano Germánico con el nombre de Carlos V. Desde una perspectiva eurocéntrica, el suyo era, verdaderamente, un imperio universal. Su programa político fue el de un emperador germánico empeñado en la defensa de los intereses de la casa de Austria, que consideraba vinculados a los de la cristiandad (García de Cortázar et al., 2003, p. 126).

La llegada del siglo XIX queda representada como una Europa repartida territorialmente entre los países más importantes. Son las potencias europeas las que organizan el territorio conforme a sus intereses políticos y económicos. Europa es el espacio geográfico donde los países dirimen sus objetivos exteriores.

Tras la derrota de Napoleón en 1814, las potencias vencedoras fijaron en el Congreso de Viena (1815) un nuevo orden europeo basado en dos principios: la restauración de la legitimidad dinástica y la búsqueda del equilibrio, que llevó a un reparto de territorios entre las potencias (García de Cortázar et al., 2003, p. 203).

Este mismo sendero sigue aplicándose en el texto, la política europea funciona a través de engranajes que los Estados van adoptando conforme al momento político y social. De tal manera que la identidad de Europa sigue manteniendo criterios culturales, sociales y políticos próximos en los Estados que lleva a la presencia de un espacio sociopolítico más o menos homogéneo. "El sistema liberal se consolidó entre los años 40 y 70 del siglo XIX en la mayor parte de Europa occidental a través del establecimiento de monarquías constitucionales" (García de Cortázar et al., 2003, p. 229). Estas mismas características aparecen en el texto por ejemplo en la aparición de los fascismos o la crisis de las democracias. "La crisis de las democracias y el ascenso de los regímenes autoritarios y fascistas fue la tónica de los años treinta, especialmente en Europa central y oriental" (García de Cortázar et al., 2003, p. 321).

El final de la II Guerra Mundial, inicia en el continente europeo un proceso nunca antes proyectado. El nacimiento de un ente político superior en el que se encuentren los principales países y que tenga como objetivo, según el manual, el desarrollo económico y el impedimento de nuevas guerras en Europa.

El 1 de enero de 1957, Alemania, Francia, Italia, Bélgica, Holanda y Luxemburgo crearon la Comunidad Económica Europea, el origen de la actual Unión Europea, para impedir nuevas guerras en Europa y fomentar el desarrollo económico del continente europeo (García de Cortázar et al., 2003, p. 369).

El libro de texto de Anaya para el curso de 2º de Bachillerato en el año 2003 presenta la cuestión europea ya avanzada la unidad didáctica segunda. Hasta ese momento la identidad europea queda reflejada en el marco del Imperio Romano de Occidente. En ningún caso aparece el término Europa. Es con la unidad didáctica dedicada a Al-Andalus cuando la identidad europea sale a la luz, inmersa en un contexto religioso y cultural. De tal forma, que en un primer instante el texto incide como esta identidad europea queda ligada a la conjunción religiosa cristiana que domina el pensamiento de la Edad Media. Un ejemplo de este tratamiento se plasma en el siguiente fragmento:

[...] las principales novedades se encuentran en el terreno científico, cuyo contraste con el panorama que ofrecía en esas fechas el mundo cristiano era abrumador. Al-Ándalus, por ejemplo, fue la vía a través de la cual se difundió hacia el resto de la cristiandad europea el sistema de numeración de origen indio (Prats et al., 2003, p. 63).

Europa queda representada como un espacio territorial que tiene lazos religiosos en común. El cristianismo es el aglutinador de este pensamiento teocéntrico. Una religiosidad que se asienta en tiempos del Imperio Romano y que sigue marcando el carácter identitario de la sociedad que habitaba en el territorio romano siglos atrás.

Este mismo criterio se sigue manteniendo a lo largo de la Edad Media, donde la condición religiosa caracterizaba a las sociedades, tanto la hispana como la europea. Es sensible como los términos europeo o Europa siempre llevan de su mano un sustantivo o adjetivo dedicado a la cristiandad.

A partir del siglo XI se intensificaron las relaciones entre la cristiandad hispana y la europea. El auge creciente del camino de Santiago desempeñó un papel fundamental decisivo en la comunicación de las tierras hispanas con la Europa cristiana, tanto de personas como de mercancías o ideas (Prats et al., 2003, p. 95).

Este mismo cariz religioso sigue manteniéndose durante la Edad Moderna. El reinado de Carlos V y su coronación como emperador de Alemania, le muestra como defensor de la unidad cristiana y después católica en Europa. Así la lucha contra el hereje se convirtió en una de sus mayores preocupaciones. El espíritu europeo como entidad política no existe todavía, al menos en el libro de texto que se refiere a Europa desde un punto de vista de unidad espiritual, mientras que sí hace referencia al Imperio alemán heredado por Carlos V como un ente político que recalca en el poder del emperador. "Se trataba de reunir a toda la cristiandad bajo la bandera del emperador y de luchar contra los enemigos del catolicismo: los turcos en Europa oriental y el Mediterráneo, y la herejía protestante en el resto de Europa" (Prats et al., 2003, p. 114). Resulta destacable, además, la división que se realiza de Europa en dos o tres zonas, dependiendo de su influencia y de su situación geográfica. Esta cuestión procede de la partición del Imperio Romano en dos y perdurará en la historiografía prácticamente hasta nuestros días. "La progresiva tendencia a la creación de estados nacionales, la división de la cristiandad occidental entre católicos y protestantes [...]" (Prats et al., 2003, p. 114).

La creación de una identidad religiosa en Europa seguirá durante toda la Edad Moderna, sin embargo, ya no solamente será ese trazo religioso el que se asiente como el común

denominador identificador de los valores europeos. A partir de la Edad Moderna el texto, recoge la relevancia de la creación de los Estados modernos que depararán en los futuros Estados-nación que terminarán de construirse ya durante el siglo XIX. La presencia de una identidad política europea viene protagonizada en gran medida por las aspiraciones de los Estados modernos por convertirse en el árbitro de las relaciones internacionales dentro del continente. Veamos una referencia que el manual realiza con respecto a la pérdida de hegemonía de España en el contexto europeo.

Los problemas de los últimos años del reinado de Felipe II se agravaron con los Austrias del siglo XVII (Felipe III, Felipe IV y Carlos II), por lo que se habla de la decadencia de la España imperial. Esta crisis vino marcada por la imposibilidad de mantener la hegemonía política en Europa frente a unos enemigos cada vez más poderosos (Prats et al., 2003, p. 128).

Resulta evidente que el aspecto político aparece representado en este fragmento. Una política europea que, según el texto, es velada por uno de los Estados del territorio, en este caso la Corona de los Austrias. El desbanque de un Estado como líder político de una realidad supranacional como es la europea, orilla a la conclusión de que efectivamente el manual interpreta que Europa en este periodo tiene una identidad política además de geográfica y cultural.

El libro de texto de Santillana para 4 de ESO en el año 2003 aborda el término de Europa desde un ámbito geográfico catalizador de grandes estructuras estatales. La identidad europea no aparece descrita, sin embargo, si que existe la idea de un conjunto continental en el que se suceden distintas arquitecturas políticas. "En esa época Europa se fortaleció con la formación de grandes Estados y comenzó su expansión hacia otros continentes" (Grence, 2003, p. 10). La

importancia de la creación de Estados es tratada en el texto desde la Edad Media, a partir de la cual explica el nacimiento de grandes formaciones estatales.

Durante la Edad Media existían en Europa numerosos pequeños Estados territoriales, enfrentados unos con otros. En el siglo XV, muchos de ellos se unieron a través de alianzas matrimoniales entre sus soberanos o por medio de guerras y conquistas. De esta manera nacieron nuevas y grandes potencias (Grence, 2003, p. 10).

Así las cosas, dentro de este marco político, se percibe la presencia de una identidad europea, basada en la política y en la existencia de Estados que tienen una serie de relaciones diplomáticas entre ellos. Relaciones que buscan el mantenimiento de las dinastías y el prestigio territorial a través de la suma de tierras para engrandecer dichos Estados. En un plano anexo, resulta reseñable como la visión de Europa como conjunto de Estados se señala en el texto en el proceso de las exploraciones y descubrimientos. "A partir de la segunda mitad del siglo XV, los Estados europeos organizaron una serie de empresas de descubrimiento de nuevas rutas marítimas y de colonización de nuevas tierras más allá del mundo por ellos conocido" (Grence, 2003, p. 14). Esto merece hacer una pausa y reflexión en dos aspectos. El primero de ellos es que efectivamente la concepción que nace del texto con respecto a la Europa de la Edad Moderna es la de conjunto de Estados que tienen una visión eurocéntrica del conocimiento. La segunda reflexión camina hacia la temática que aparece en los textos en los que prácticamente no existe referencia a otros continentes que no sean el europeo y el americano por lo que nos toca.

Siguiendo el hilo conductor sobre la Europa construida por Estados, el libro incide en esta línea tras la Revolución Francesa. Véase a continuación otro ejemplo que cerciora esta idea: "Napoleón, en algunos de los países conquistados, impuso como soberanos a sus familiares o a jefes de su ejército. En estos territorios se puso fin a las instituciones del Antiguo Régimen"

(Grence, 2003, p. 114). Además del tratamiento de Europa desde un espectro político, el manual refleja la capacidad que tiene el continente europeo en una respuesta económica más o menos homogénea.

En el siglo XIV, las guerras, las pestes, las malas cosechas, la carestía y el hambre asolaron Europa. La recuperación se inició a mediados del siglo XV, cuando la economía rural y la vida urbana se reanimaron gracias al desarrollo del comercio y de la actividad comercial. (Grence, 2003, p. 10).

Una vez analizadas las cuestiones económicas y políticas, la sociedad europea también es objeto de reflexión en el texto. En este sentido, el manual trata a la sociedad en su conjunto, una sociedad en la que se encuentran numerosos Estados del continente. Por tanto, desde el texto se lanza un mensaje identitario también desde este horizonte social.

Tras la crisis del siglo XIV, Europa experimentó una recuperación demográfica. La natalidad se mantuvo elevada y aunque la mortalidad, sobre todo la infantil, siguió siendo alta, mejoró la alimentación y las epidemias resultaron virulentas que en épocas anteriores (Grence, 2003, p. 10).

Buena parte del criterio del manual es la multicausalidad con la que se estudia este fenómeno. La creación de una identidad europea desde varios puntos como son el político, el económico y el cultural, forja una versión en la que el libro plasma sus ideas aunando diferentes elementos de la historiografía del siglo XIX.

El manual de Vicens Vives para 2º de ESO en el 2004 trabaja la cuestión europea en la Edad Media desde un prisma procedente del Imperio Romano. El Imperio Romano como estructura política, social y económica deja un vacío de poder que es aprovechado por distintos pueblos barbaros. El texto plasma esta idea en este fragmento "La desaparición del Imperio Romano de

Occidente creó un clima de gran inseguridad en esta parte de Europa, ya que los frecuentes ataques y saqueos de los pueblos bárbaros generaron temor en la población" (García Sebastián et al., 2004, p. 7). Europa aparece como ámbito geográfico, pero también como heredera del carácter impulsado por la civilización romana en el orden del mantenimiento de dos elementos fundamentales para el devenir de los nuevos reinos que se formarán en el continente, la religión y la lengua. "Como los germánicos tenían una cultura menos desarrollada que la romana, pronto fueron dominados por el espíritu romano: adoptaron el Cristianismo como religión y el latín como lengua" (García Sebastián et al., 2004, p. 6). En el caso de la Europa situada al Este, el texto no hace ninguna referencia a ella en este momento, sino que la terminología que utiliza sigue siendo la de Imperio Romano de Oriente o Imperio Bizantino. De modo que, hasta la caída en 1453, el concepto de Europa representa únicamente el área occidental.

El Imperio Romano de Oriente resistió los ataques de los bárbaros y se mantuvo durante diez siglos (del siglo V al XV) con el nombre de Imperio Bizantino, ya que su capital era la antigua colonia de Bizancio, a la que los romanos denominaron Constantinopla (García Sebastián et al., 2004, p. 8).

La llegada de Carlomagno al poder incide en la idea que plasma el texto, Europa sigue siendo en el ámbito occidental y continúa como elemento geográfico heredero del Imperio Romano en el que cohabitan distintos reinos germánicos.

Como ya sabes, las tierras de la Galia fueron ocupadas a partir del siglo V por un pueblo germánico, los francos, [...]. Carlomagno conquistó extensas tierras de Europa Occidental y aspiraba a dominar el Occidente europeo, pues se consideraba heredero del Imperio Romano y quería rehacer su autoridad (García Sebastián et al., 2004, p. 16).

El libro continúa en esta línea interpretativa hasta el final del Imperio Carolingio. "Se considera que este tratado significa el nacimiento de una nueva Europa Occidental, al surgir

tres Estados: [...]" (García Sebastián et al., 2004, p. 18). La cuestión europea empieza a verse con una amplitud mayor con la llegada del siglo IX, donde el texto ya no habla únicamente de Europa Occidental sino de Europa. "Cuando parecía que Europa estaba estabilizada, en el siglo IX se iniciaron nuevas invasiones de pueblos bárbaros que fueron muy difíciles de contener [...]" (García Sebastián et al., 2004, p. 19).

El manual sigue este criterio también para señalar los aspectos sociales del territorio. "Durante la Edad Media, el 90% de los europeos eran campesinos". En esta frase se observa por primera vez el término europeos para referirse a un conjunto poblacional. Es decir, otorga una identidad social a todos aquellos individuos que habitan en el espacio geográfico denominado Europa. Así, el texto representa la identidad europea no tanto en un discurso político, sino con un carácter más social y geográfico.

Otro fundamento de relevancia es la interpretación que realiza el texto de Europa con respecto a la religiosidad, en este caso cristiana. Así las cosas, el texto señala el carácter cristiano que tiene Europa, proponiendo una identidad de tipo religiosa que tiene cabida en la Edad Media como el paradigma social. "Hacia el año 1000 la mayoría de los habitantes de la Europa Occidental eran cristianos y, del más poderoso al más humilde, tenían el sentimiento de pertenecer a una misma Comunidad, la Cristiandad" (García Sebastián et al., 2004, p. 43). Las evidencias que se manifiestan en este fragmento hacen que parezca indiscutible que el manual está hablando de una identidad europea ligada a la religiosidad. A la religión cristiana heredada de los romanos, cuestión que, por otro lado, deja muy claro en frases como la tratada más arriba y que se plasma nuevamente a continuación: "[...] pronto fueron dominados por el espíritu romano: adoptaron el Cristianismo como religión [...]" (García Sebastián et al., 2004, p. 7).

El libro de texto de M^a Antonia García y Belén Pallol editado por SM para el curso de 2º de ESO en el año 2004, comienza el tratamiento del concepto de Europa de una forma original, y aceptada. Desde los libros de textos el tratamiento de las identidades siempre ha implicado situaciones complejas y en ocasiones desacertadas. La comprensión de una identidad histórica partiendo desde un punto de encuentro actual puede llevar a confusiones identitarias, ya que posiblemente ambas identidades, la actual y la histórica en concreto no coincidan. Por ello, resulta muy significativo como la primera vez que aparece en el texto la palabra Europa, lleva acotada una significación identitaria actual. Véase,

Entre los siglos V y XV se extiende el periodo de tiempo que conocemos como Edad Media. A lo largo de esos mil años de historia las diferentes naciones y pueblos que componen la Europa actual fueron definiendo la identidad cultural y política que les caracteriza (García y Pallol, 2004, p. 128).

De este fragmento se desprenden varias hipótesis. La primera de ellas es que Europa posee una identidad, tanto política como cultural en la actualidad. Esta identidad es fruto de un proceso de tiempo en el que los pueblos han alimentado este fenómeno histórico. La segunda hipótesis que se extrae del texto es que han sido las naciones y los pueblos los que han construido esta identidad y no los Estados. Aquí se debe de hacer un paréntesis, ya que prácticamente en la mayoría de los libros analizados, no son los pueblos o naciones los constructores de este proceso, sino más bien los Estados. En algunos manuales se refleja claramente y en otros de forma un poco más vaga. En este libro de texto en concreto esta idea parece evidente y habría que ligarla al concepto de nacionalismo romántico que surge a partir del siglo XIX.

Más adelante en el manual aparece la división de Europa tras la caída del Imperio Romano. Europa aparece fragmentada como espacio físico, aunque también como ámbito identitario y

político fundamentalmente. "A lo largo de la Edad Media crearon en Europa central y oriental Estados y reinos que forman parte de la historia de Europa" (García y Pallol, 2004, p. 131). A la hora de referirse a Europa oriental también se refiere desde el elemento integrador político que aún permanecía vigente. "El Imperio romano de Oriente, en cambio, resistió la presión de las invasiones y se mantuvo en pie durante toda la Edad Media" (García y Pallol, 2004, p. 131).

Aunque en los análisis textuales el enfoque esté colocado en las ideas que se transmiten con el texto de una forma cualitativa, no se debe de olvidar el tratamiento de la temática. Este tratamiento anticipa de una forma directa el establecimiento de una identidad política, cultural, económica y social en determinadas fases de la Historia. Cuestión significativamente destacable es el feudalismo o "La Europa feudal", donde aparece implícita la condición identitaria de Europa a través del funcionamiento de los regímenes feudales. El texto de García y Pallol como otros textos analizados que tratan esta etapa histórica, describen las características de este régimen haciéndolo efectivo a todo el ámbito europeo. Si bien en ocasiones no aparece explícitamente el término de Europa, se da por hecho que este modelo político, social y económico es el modelo paradigmático. De este modo, en el aspecto político se aprecia: "Este proceso continuó después de la formación de los reinos germánicos (siglos VI y VII). En estos reinos, los monarcas entregaron grandes lotes de tierra a sus guerreros nobles, y los campesinos libres se encomendaron a ellos" (García y Pallol, 2004, p. 161). En el espacio social el feudalismo predispone:

El feudo era el territorio de un señor. Una parte del terreno estaba reservada para el señor, y comprendía tierras de cultivo, prados para apacentar al ganado y bosques de los que obtenía leña y en los que cazaba. El resto estaba dividido en parcelas o mansos, que los campesinos cultivaban para alimentarse. (García y Pallol, 2004, p. 163).

En el ámbito económico el manual destaca "El campesino debía pagar al señor una parte de la cosecha que conseguía en su parcela, y una décima parte o diezmo a la Iglesia" (García y Pallol, 2004, p. 163). Por otro lado, el mundo espiritual también es un elemento aglutinador y característico de la europeidad de la Edad Media.

La sociedad feudal que era una sociedad cristiana, en la que la Iglesia tenía un importante papel. Las fiestas religiosas marcaban el calendario anual, y todos los momentos importantes de la vida pública y privada tenían una dimensión religiosa (García y Pallol, 2004, p. 167).

El manual editado por Santillana para 2º de ESO en el año 2007 muestra Europa como la heredera del espacio ocupado por el Imperio Romano hasta el siglo V d.C. Así es como representa al ámbito europeo como un territorio en el que existen un conjunto de elementos que conforman la sociedad que son compartidos. De forma que la identidad europea está relacionada con el mantenimiento de unas aptitudes generalizadas.

En el año 476 desapareció el imperio romano [...] En Europa, durante la Edad Media se impuso una civilización peculiar caracterizada por ser un mundo rural, en el que la mayoría de la población estaba sometida al poder de la nobleza y la Iglesia: por la gran influencia que la religión católica tenía en todos los aspectos de la vida; y por el desarrollo de un arte particular, que alcanzó sus cimas en los estilos románico y gótico (Redal, 2007a, p. 12).

El concepto europeo adquiere una identidad dentro del texto que abarca a los habitantes del continente dentro del entendimiento de europeidad. "A comienzos del siglo XV el mundo que conocían bien los europeos se limitaba a Europa y los territorios que rodeaban el Mediterráneo y el mar Negro" (Redal, 2007a, p. 106). En esta misma línea el manual se refiere a los europeos en estos términos "A partir del siglo XV los europeos llevaron a cabo una serie de expediciones marítimas que ampliaron su conocimiento del mundo" (Redal, 2007a, p. 106).

La vertiente cultural queda también mostrada en el manual. Así el texto incide en la identidad cultural que durante la Edad Moderna existe en Europa a través de movimientos como el Renacimiento y el Barroco. "El estilo renacentista se extendió desde Italia a otras zonas de Europa, sobre todo en el siglo XVI. Sin embargo, no tuvo el mismo éxito ni en todos los lugares ni en las diferentes ramas del arte" (Redal, 2007a, p. 132). En el caso del Barroco también se referencia como un catalizador de la simbología y el arte que ocupará la Europa del siglo XVII y del XVIII. "Se conoce con el nombre de Barroco una etapa cultural de Occidente que abarcó el siglo XVII y buena parte del XVIII. El Barroco fue en gran medida una consecuencia de las luchas religiosas que habían dividido a Europa" (Redal, 2007a, p. 166). En este fragmento resulta interesante observar la aparición de un sinónimo de Europa, Occidente. Término que aparece delegado de la concepción romana del territorio europeo. En la unidad didáctica del imperio español, el texto hace referencia al periodo de Carlos V como emperador del Sacro Imperio Romano Germánico. En esta unidad se interpreta desde el manual la existencia de una unidad religiosa bajo el amparo del poder imperial, que mantiene un conflicto para salvaguardar la condición espiritual del continente. "El principal objetivo de Carlos IV fue unificar la cristiandad bajo su mando, pero su política se encontró con tres grandes focos" (Redal, 2007a, p. 147).

Por tanto, la identidad europea se concibe como el fruto de una unidad de distintos aspectos que regulan la vida de la sociedad. Europa dentro de un concepto geográfico asimila una identidad común conformada por cuestiones comunes relativas a la política, la cultura y la sociedad.

El texto de Vicens Vives para 4º de ESO en el año 2008 pone en liza la identidad europea desde un punto de vista social, político y económico. Para ello, como otros textos analizados

este carácter común en el continente se encuentra bajo el paraguas del concepto Antiguo Régimen.

Al iniciarse el siglo XVIII, la mayor parte de Europa se hallaba bajo el Antiguo Régimen. Con este término definimos a las sociedades europeas de la Edad Moderna, que habían superado la etapa medieval y feudal, pero que continuaba manteniendo un modo de vida basado en la economía agraria de tipo señorial, el absolutismo monárquico y la sociedad estamental (García Sebastián y Gatell, 2008, p. 6).

Tras la Revolución Francesa y el Imperio Napoleónico, Europa aparece como un territorio en litigio de las grandes potencias. El texto evidencia que la identidad de Europa existe en tanto que los Estados comparten elementos comunes, sin embargo, queda de manifiesto que la entidad conjunta no existe, sino que Europa aparece como un espacio geográfico en el que convergen los Estados. Estos Estados buscan mejoras territoriales a lo largo del siglo XIX y XX tanto dentro como fuera de Europa, por lo que las tensiones entre estos países tienen una presencia prácticamente constante.

Los Estados vencedores de Napoleón se reunieron entre 1814 y 1815, a propuesta del canciller austriaco Metternich, en el Congreso de Viena. Su objetivo era la restauración del absolutismo monárquico. Tras reponer a los monarcas en sus tronos, las cuatro grandes potencias (Rusia, Reino Unido, Prusia y Austria) remodelaron el mapa europeo, en su provecho y sin tener en cuenta las aspiraciones nacionales de los pueblos (García Sebastián y Gatell, 2008, p. 36).

En medio de este siglo XIX, el nacimiento de una nueva ideología política incide en el texto en la forma de anunciar el concepto europeo. En esta ocasión se refiere a dos tipos de Europas. "El nacionalismo se expandió a lo largo del siglo XIX en defensa de una Europa de naciones libres frente a la Europa de la Santa Alianza y de los imperios absolutistas" (García Sebastián

y Gatell, 2008, p. 37). Durante el siglo XX Europa también aparece como un espacio geográfico y físico, con caracteres políticos, culturales, sociales y económicos comunes. Europa tiene una identidad relacionada con los países que la conforman.

Cuando acabó la II Guerra Mundial, Europa estaba material y moralmente destrozada y su población, diezmada. Sobre este paisaje de ruina y desolación emergieron dos nuevas potencias, Estados Unidos y la URSS, que relegaron a Europa a un segundo plano (García Sebastián y Gatell, 2008, p. 196).

La salida de la guerra en Europa dividió el continente en dos zonas de influencia. En la zona occidental, destaca el texto la aparición de un proyecto común tiene un marcado carácter económico de ayuda mutua para la salida del conflicto. "El siguiente paso en la reorganización económica europea fue la creación de una entidad económica de colaboración supranacional" (García Sebastián y Gatell, 2008, p. 212). Este impulso económico fue el que asentó las bases de las democracias, "El crecimiento económico se vio acompañado en Europa occidental por la consolidación de sistemas políticos democráticos" (García Sebastián y Gatell, 2008, p. 213). El proyecto de entidad europea continúa desde un punto de vista político durante el siglo XX. El manual trata esta cuestión también como un modelo de defensa contra el comunismo de la URSS "El proyecto se puso en marcha entre los países europeos occidentales en la posguerra para avanzar en la reconstrucción económica y enfrentarse al bloque comunista" (García Sebastián y Gatell, 2008, p. 268). Este proyecto se consolidó en 1992 con una línea política y económica clara que el texto manifiesta así: "En 1992 se avanzó un paso más con el Tratado de la Unión Europea (TUE), conocido también como Tratado de Maastricht. Constituye una piedra angular en el proceso de integración europea, pues por primera vez se le daba una vocación de unidad política" (García Sebastián y Gatell, 2008, p. 270).

El libro de texto editado por Anaya para 4 de ESO en el año 2008 aporta una visión de Europa como conjunto geográfico en el que la política y los Estados dirimen sus relaciones y sus intereses. "En Europa, Napoleón se propuso crear un gran imperio bajo la autoridad de Francia" (Burgos y Muñoz-Delgado, 2008, p. 50). La relación de intereses entre los países confluyó en el siglo XIX con el nacimiento de un fenómeno sociopolítico que tendrá su punto álgido con las unificaciones de Italia y Alemania. "La dominación extranjera, sin embargo, provocó en estos países movimientos nacionalistas contrarios a la dominación exterior" (Burgos y Muñoz-Delgado, 2008, p. 51). El texto, al igual que ocurre con otros manuales analizados, mantiene una división de Europa según su situación geográfica. Aparece la Europa occidental y la Europa oriental, quizás ligada al pensamiento venido desde el Imperio Romano o a través de las circunstancias históricas que durante el siglo XX influyeron en esta visión de la Europa dividida en dos. "A mediados del siglo XIX las ideas liberales se habían impuesto en la mayoría de los países de Europa occidental; la servidumbre se había abolido en gran parte de los países de Europa central y oriental [...]" (Burgos y Muñoz-Delgado, 2008, p. 54). En cualquier caso, Europa aparece como un continente en el cual destacan algunas potencias que son las que dominan el ámbito político y económico y que indefectiblemente representan los valores de la personalidad europea.

En el periodo transcurrido entre las dos guerras mundiales (1919-1939), los países europeos de mayor tradición liberal (Gran Bretaña, Francia y Estados Unidos), mantuvieron sistemas políticos parlamentarios y democráticos. Sin embargo, muchos países del centro y sur de Europa adoptaron regímenes autoritarios. Estos regímenes alcanzaron su mayor desarrollo en Italia [...] y en Alemania [...] (Burgos y Muñoz-Delgado, 2008, p. 133).

El concepto de Europa como un proyecto supranacional aparece en el texto con la integración europea. El manual destaca que en este proyecto si existe una cesión de soberanía

en un ente superior. Es una plasmación de un proyecto político comunitario único en la historia del continente europeo. "La Unión Europea es un conjunto de naciones soberanas e independientes. Delegan parte de su soberanía en unas instituciones comunes con el fin de tomar de forma democrática y a escala europea decisiones de interés conjunto" (Burgos y Muñoz-Delgado, 2008, p. 256). El texto destaca que en un primer momento este proyecto tenía un carácter económico, pero más adelante el horizonte planteado tenía unos objetivos diferentes.

La actual Unión Europea comenzó siendo un proyecto de cooperación, esencialmente económico, que agrupaba a seis países. Con el paso del tiempo, ha evolucionado hacia una mayor integración social, cultural y política, y el número de sus miembros se ha ampliado hasta veintisiete (Burgos y Muñoz-Delgado, 2008, p. 256).

De esta manera, la identidad europea adquiere unos tintes legales y normativos, ligados al concepto constitucional y de Estado de derecho procedente del siglo XIX. Posiblemente la identidad europea hoy y tal y como se ha visto en el proceso comparta rasgos significativamente importantes en cuestiones políticas y económicas. Sin embargo, la construcción de una unión de Estados desde la élite política puede producir ciertas grietas sociales en momentos en los que las políticas que se refrenden no adquieran el apoyo del conjunto de la población europea.

El manual de Anaya de 1º de Bachillerato para el año 2010, define a la Europa de final de la Edad Moderna como un conjunto geográfico con unos aspectos comunes dentro de la política, la sociedad, la economía y la cultura. La identidad de Europa queda reflejada en un contexto amplio y amparado siempre en lo que la historiografía ha denominado Antiguo Régimen.

Se llama Antiguo Régimen a la estructura social, económica y política imperante en Europa antes de la Revolución Francesa. Sus rasgos más característicos son un gobierno de

monarquía absoluta, una sociedad dividida en estamentos y un sistema económico predominantemente agrario (Prats et al., 2010, p. 10).

Esta concepción que durante la Edad Moderna se ha establecido en base a estos criterios se sigue manteniendo también tras la Revolución Francesa. Es decir, Europa sigue siendo un espacio en el cual se dibujan distintos Estados independientes, con sus sistemas políticos, culturas y lenguas, que comparten una serie de elementos comunes ligados a la historia latina y cristiana. En el ámbito económico el texto también afirma que, por ejemplo, el impulso del espacio europeo a pesar de no ser uniforme la tendencia es conjunta.

La industrialización británica se explica por la combinación de un conjunto de factores que la hicieron posible, pero también por el hecho de ser la primera en la que se produjeron las grandes transformaciones. Otros países del continente europeo siguieron el ejemplo e industrializaron sus economías (Prats et al., 2010, p. 53).

En el plano político, en el siglo XIX Europa aparece como un espacio geográfico y político, en el cual se dirimen sus poderes las grandes potencias que empiezan a tejer un nuevo modelo de Estado-nación. Así las cosas, Europa a lo largo del siglo XIX y XX será el plano sobre el que las relaciones de los Estados, sus tensiones y sus conflictos modificaran las fronteras del continente. "En el llamado Congreso de Viena se aprobaron dos tipos de resoluciones: un nuevo mapa de Europa y, sobre todo, un sistema político-ideológico, la Santa Alianza, base de los nuevos regímenes políticos" (Prats et al., 2010, p. 70).

A partir de entonces Europa estará en litigio constante. El poderío de los países más fuertes, el auge del nacionalismo y las políticas expansionistas, jugaron en contra de una Europa, que a pesar de seguir manteniendo los elementos comunes que desde la Edad Media fueron consolidándose, vio como el creciente pensamiento nacionalista derribará el muro de la convivencia nuevamente. "Las rivalidades económicas y territoriales entre los países europeos,

así como el nacionalismo radical que se extendió por Europa antes de 1914 y los enfrentamientos coloniales, fueron creando un ambiente belicista" (Prats et al., 2010, p. 175).

Es interesante como después de la II Guerra Mundial, el texto vuelve a introducir el concepto geográfico que ya se ha apuntado en líneas anteriores. La Europa Occidental y la Europa Oriental. En este caso, será la Europa del Este. Es obvio que el posicionamiento geográfico predispone para el uso de esta terminología, pero también es considerable que durante tanto tiempo la historiografía ha utilizado conceptos similares para definir entidades políticas diferentes. "[...] la constitución de nuevas democracias populares en países del este y del centro de Europa. El término democracias populares se planteó para diferenciar el modelo ruso de las democracias burguesas de Europa Occidental" (Prats et al., 2010, p. 328). Otro ejemplo de esta cuestión podemos encontrarlo en este fragmento: "El bloque oriental constituyó, en 1955, el Pacto de Varsovia, alianza militar integrada por la URSS y por todos los países de Europa Oriental, salvo Yugoslavia" (Prats et al., 2010, p. 317).

La creación de un ente político llamado Europa aparece tras la II Guerra Mundial. Hasta entonces los lazos entre los países se habían forjado mediante acuerdos puntuales. La creación de una estructura supraestatal es una cuestión de mitad del siglo XX que conforma la identidad europea bajo un control político común en el que los países ven garantizados una serie de acuerdos y políticas deliberadas desde el Parlamento Europeo y la Comisión Europea. "El proceso de integración europea comenzó después de la II Guerra Mundial. Anteriormente, europeos notables habían propuesto proyectos de unidad europea en con el fin de evitar una nueva guerra" (Prats et al., 2010, p. 338).

De modo que, tras el periodo bélico que caracterizó a la primera parte del siglo XX, el manual destaca como la creación de un proyecto europeo garantiza una política común en todas las órdenes posibles.

El libro de texto de Vicens Vives para 2º de Bachillerato en el año 2010, introduce el término de Europa en la unidad didáctica 2. El concepto de Europa tiene un sentido geográfico en primera instancia, aunque también puede interpretarse como un ámbito cultural distinto al islámico. Sin embargo, no existe una consideración explícita de ello. "En su expansión, los musulmanes, que ya dominaban el norte de África, iniciaron en el año 711 la invasión de la Península Ibérica, puerta de entrada a Europa" (Aróstegui, García, Gatell, Palafox y Risques, 2010, p. 28). De la misma manera este concepto geográfico aparece latente en los comienzos de la Edad Moderna, donde la identidad europea sigue manteniendo esa dinámica geográfica. "En los inicios del siglo XVI, el nieto de Fernando e Isabel, Carlos de Habsburgo (Austria), reunió en su persona las coronas de la monarquía hispánica, con sus dominios en Europa y América" (Aróstegui et al., 2010, p. 88). La identidad europea en esta ocasión si aparece ligada al aspecto espiritual. Cierto es que, hasta este momento, el texto no plantea la cuestión de Europa como un marco con características concretas más allá de las geográficas. Con el reinado de Carlos V la identidad de Europa queda ligada a la fe cristiana, que por otra parte es defendida por el emperador, Carlos V.

Se acababa de producir la rebelión religiosa y política de los protestantes en Europa central [...]. Carlos I entendió que tenía una gran misión histórica: el mantenimiento de una monarquía cristiana y universal, cuya jefatura espiritual ostentaba el Papa, frente a la amenaza de los protestantes, los turcos y Francia (Aróstegui et al., 2010, p. 88).

Esta identidad europea cambia con el final de la Edad Moderna. El manual señala que Europa es un espacio geográfico donde se dibujan ciertos criterios y patrones comunes ligados a la política, la sociedad y la economía. "Ahora bien, el siglo XVIII fue también la época de transición entre el Antiguo Régimen y las revoluciones liberales que, a partir de finales del siglo y durante gran parte de la centuria siguiente, transformaron Europa" (Aróstegui et al.,

2010, p. 108). Durante la revolución industrial, el texto señala a Europa como un territorio en el que cohabitan distintos Estados que indefectiblemente se ven influenciados los unos a los otros en cuestiones fundamentales como puede ser la economía. "La economía de algunos países de Europa (Gran Bretaña, Francia, Alemania y Bélgica) se transformó profundamente en el siglo XIX" (Aróstegui et al., 2010, p. 198). Mientras el manual indica que Europa mantiene unos condicionantes sobre los que los grandes países construyen su devenir nacional, no muestra la existencia de una entidad política común que vaya más lejos de las relaciones entre ellos. Muestra de ello es el siguiente fragmento: "La Guerra Civil española alcanzó entonces una dimensión internacional e incluso se temió que el conflicto pudiera extenderse a otros puntos de Europa y del mundo" (Aróstegui et al., 2010, p. 344).

La temática del libro que lógicamente y siguiendo la legislación se enmarca en la Historia de España, hace más complicado encontrar a Europa como centro del diálogo. De forma, que teniendo en cuenta las características que se han apuntado en las líneas anteriores, únicamente esa línea cambia en el momento en el que se crea la CEE. Periodo en el cual Europa además de ser un espacio geográfico compartido por los Estados-nación, con relaciones entre ellos, con una cultura similar, además va a empezar a conformar un ente supranacional en el que se van a agrupar algunos Estados.

La plena integración de España en la Comunidad Económica Europea era uno de los objetivos prioritarios del programa socialista. Para poder hacerla efectiva, España tuvo que acometer con éxito un amplio proceso de adecuación a la normativa comunitaria. El 12 de junio de 1985 se firmó el Tratado de Adhesión a la CEE con el consenso de todos los partidos (Aróstegui et al., 2010, p. 434).

El texto de SM para 1º de Bachillerato en el año 2011, muestra desde el principio a Europa como un ente geográfico uniforme que engloba una serie de características políticas, sociales

y culturales. En este caso el texto se refiere al Antiguo Régimen como el sistema que se asienta en el territorio europeo. De tal forma que Europa no solamente tienen un carácter eminentemente geográfico, sino que también adquiere un marco político en el que los Estados mantienen ciertos rasgos similares. "Se denomina habitualmente Antiguo Régimen al sistema político, social y económico existente en Europa entre el siglo XVI y finales del XVIII y que se caracteriza por los siguientes rasgos" (Otero, Fernández y Gómez, 2011, p. 12). Además de este concepto unitario de Europa, el texto también hace referencia a subdivisiones dentro del propio continente, bien por el carácter de la situación geográfica o por otros criterios que ajustan el concepto a un conjunto social y político más reducido.

En la Europa católica el papado seguía teniendo un gran poder espiritual y terrenal [...]. En la mayor parte de Europa Occidental, el campesinado era más o menos libre debido a la progresiva desaparición de las relaciones de vasallaje. (...). En cambio, en la Europa Central y Oriental, gran parte del campesinado seguía sometida a la servidumbre (Otero et al., 2011, p. 12).

El concepto europeo tiene a partir del siglo XVIII un claro carácter político que se consolida tras el Imperio Napoleónico. El manual trasluce Europa como un conjunto de Estados que conviven en un continente y que tienen relaciones diplomáticas entre sí y que en ocasiones se traducen en pactos de intervención para el devenir político de un sistema conveniente para los países firmantes.

El nuevo orden europeo fue definido por las potencias vencedoras de Napoleón (principalmente Austria, Prusia, Rusia y Gran Bretaña) en el Congreso de Viena (1814-1815) bajo la coordinación del canciller austriaco Metternich. El Congreso procedió a la reorganización territorial de Europa (Otero et al., 2011, p. 12).

Esta visión organicista por parte de las potencias europeas del territorio continental aparece nuevamente en el texto en dos ocasiones fundamentalmente. Ambas hay que situarlas en el fin de las dos grandes guerras del siglo XXI y que depararon en un nuevo mapa político y estatal europeo diseñado desde los vencedores de los conflictos, entre los cuales se incluye EE. UU. En el caso de la I Guerra Mundial el manual cita: "Terminada la guerra, los países beligerantes negociaron los tratados de paz. Cerca de París se reunieron treinta y dos Estados. En las negociaciones hubo dos posturas enfrentadas" (Otero et al., 2011, p. 129). Para la II Guerra Mundial, el texto señala: "El nuevo orden mundial se decidió en una serie de conferencias entre los principales países vencedores. Estas conferencias empezaron a celebrarse antes de la derrota final del Eje, pero la mayoría tuvieron lugar a lo largo de 1945" (Otero et al., 2011, p. 223).

En estas dos referencias apuntadas por el texto, observamos como finalmente Europa se convierte en un espacio de guerra durante algunos periodos cortos de tiempo. Periodos en los cuales las principales potencias han dirimido su poderío en unos enfrentamientos bélicos sin parangón en la historia. Este espacio bélico se convierte al final del conflicto, no tanto en una cuestión de entendimiento sino de hacer valer el papel en la guerra y sobre todo en cómo los países beligerantes salieron parados de la misma. Por lo tanto, Europa, aparece gestionada desde las potencias vencedoras de los conflictos, de manera que la unidad territorial y cultural del siglo XVIII se rompe definitivamente. En contrapartida, apenas una década después los intereses de los países buscaban concentrarlos en una unidad superior política y económica. El manual señala la dificultad que se manejó para conseguir arrancar un proyecto de tal magnitud después del episodio anterior. "Fue Churchill quien habló por primera vez de crear unos Estados Unidos de Europa. Pero los problemas para esta unión fueron numerosos. Europa avanzó a partir de pequeñas instituciones que dieron paso a una organización más grande y compleja" (Otero et al., 2011, p. 258).

Igualmente, tal y como ocurre con alguna referencia anterior, durante el siglo XX el texto también realiza una subdivisión de Europa. En esta ocasión para atribuir el concepto de Europa del Este a los países amparados en el comunismo soviético de la URSS.

Europa del Este quedó sometida al control disciplinario soviético. Sin embargo, desde los años sesenta, en muchos lugares se extendieron movimientos de protesta. Para la mayor parte de los gobiernos se hizo muy difícil evolucionar hacia las reformas que exigía la población, ya que Moscú no las aceptaba (Otero et al., 2011, p. 279).

De modo que el concepto de Europa en el texto se realiza desde una perspectiva política en casi toda su integridad. Europa aparece como un espacio de juego para las potencias en cuestión que dirimen sobre sus fronteras, sus relaciones, así como la creación de otros Estados y la posibilidad de crear un ente común bajo unas instituciones comunes.

El libro de texto de SM de 3º de ESO para el año 2015, introduce la cuestión europea desde un punto de vista geográfico. Europa aparece en el texto como un ente territorial definido en el cual rigen elementos que coinciden a rasgos generales en los Estados que conforman este ámbito. "A lo largo del siglo XV tuvo lugar un intenso crecimiento de la población en Europa" (Lázaro, Tébar, Buzo y Araujo, 2015, p. 156). En esta misma línea, que señala el establecimiento de distintos Estados en el territorio europeo, el texto refleja "Los reinos más importantes de esa época son el origen de muchos de los actuales Estados europeos" (Lázaro et al., 2015, p. 157). El concepto de Europa como entidad política no aparece señalada en un sentido unitario, sino más bien aparece desde el punto de vista en el que es conformada dentro de una concepción política similar. "Durante la Edad Media, Europa apenas había tenido contacto con otros continentes" (Lázaro et al., 2015, p. 164). Esta unidad geográfica y de arquitectura poli-estatal, también es fomentada desde el manual como un ámbito en el que la cultura representa un eje central en las coordenadas de identidad europea. "El humanismo fue

un movimiento cultural que tuvo su origen en Italia en el siglo XIV, alcanzó su fase de madurez a partir del siglo XV y se extendió por Europa en la primera mitad del siglo XVI" (Lázaro et al., 2015, p. 176). Poco después el manual afirma que "Desde finales del siglo XV, las ideas humanistas se propagaron desde Italia a otras zonas de Europa " (Lázaro et al., 2015, p. 177). Aunque el Renacimiento como movimiento cultural tiene su origen en Italia, el manual propone una serie de obras a través de iconografía con el fin de abordar la cuestión renacentista desde un prisma más amplio. El horizonte europeo se aprecia en ejemplos como son El Greco, el Monasterio de San Lorenzo de El Escorial, el Castillo de Chambord, El David, La Escuela de Atenas, La Cúpula de San Pedro del Vaticano, Boticelli, Rafael o Van der Weyden.

Este aspecto cultural no es el único que es trabajado por el texto y que otorga cierta unidad al territorio europeo. El tema religioso es otro de los aspectos que concluyen en la identidad europea del momento. En este caso, el texto hace referencia a la ruptura de la unidad cristiana que imperaba bajo el paraguas del Papa. El nacimiento de la Reforma protestante plantea otro tipo de paradigma cristiano, y la escisión con el catolicismo provoca que la unidad religiosa europea deje de existir.

La difusión de la Reforma protestante arrebató al control del catolicismo buena parte del norte de Europa, lo que obligó a poner en marcha un movimiento de reacción en el seno de la Iglesia católica que quedó concretado en las siguientes medidas: Persecución del protestantismo. [...] Reforma de la Iglesia. [...] Ratificación del dogma católico (Lázaro et al., 2015, p. 187).

El manual plasma esta misma percepción en la unidad que trabaja el reinado de Carlos V. Destaca el texto la pretensión de mantenimiento de la unidad cristiana en el seno europeo, haciendo valer su posición de emperador.

Como heredero de la casa de Austria, Carlos consiguió que los príncipes alemanes lo eligieran emperador del Sacro Imperio Romano Germánico en 1519. El ideal político del emperador consistió en la defensa de la cristiandad y en afirmar la supremacía del poder imperial sobre el resto de los reyes cristianos (Lázaro et al., 2015, pp. 196-197).

La Guerra de los Treinta Años, supone según el texto, un cambio de modelo político hegemónico en el continente. El final de la guerra queda representado por el declive de la monarquía hispánica en el ámbito europeo en detrimento de Francia.

La guerra en Europa tampoco iba bien, y en 1643 los Tercios españoles sufrieron una grave derrota en Rocroi. Finalmente, hubo que negociar una salida a los conflictos. En la Paz de Westfalia (1648) se aceptó el fin de la hegemonía de la casa de Austria y se reconoció la independencia de las Provincias Unidas (Lázaro et al., 2015, p. 201).

A fin de cuentas, Europa aparece como un ente geográfico en el que confluyen elementos políticos, sociales y económicos que caracterizan a los Estados que conforman la identidad del continente. Además de ello, el manual destaca una uniformidad cultural, en la que los movimientos culturales y espirituales se extienden alrededor de Europa tejiendo una red cultural donde a pesar de las particularidades de los territorios, existe cierta homogeneidad.

El manual de 1º de Bachillerato de la editorial Anaya para el año 2015 comienza sus primeras hojas ligando de primera mano el concepto europeo con el común denominador que se daba en casi todos los Estados del continente. El sistema político, social y económico es el que identifica a un territorio que teniendo un carácter geográfico si que muestra aspectos comunes relativos a su convivencia.

El sistema social, político y económico de la mayor parte de Europa entre los siglos XVI y XVIII se conoce con el nombre de Antiguo Régimen. Esta denominación se contrapone

al concepto de nuevo régimen surgido a raíz de las revoluciones liberales y el éxito del sistema capitalista, triunfante en Europa durante el siglo XIX (Prats, Moradiellos, Gil, Rivero y Sobrino, 2015, p. 10).

El manual sigue esta idea y señala la importancia que tuvo para el devenir europeo las medidas políticas, económicas y sociales que se implementaron a partir de la Revolución Francesa: "La historia de Europa, y la del mundo, no volvió a ser igual después de 1789" (Prats et al., 2015, p. 37). Así las cosas, el texto propone la identidad europea siguiendo los patrones políticos que han unido entre sí a los Estados que conforman el espacio europeo. En este fragmento se observa la apreciación que se realiza de la importancia que tuvo la Revolución Francesa en el mundo, y también en Europa. En este sentido Europa adquiere una identidad propia entendida como el continente donde los Estados Modernos cimentaron el Antiguo Régimen que deparará tras la revolución en un nuevo concepto de Estado y que tendrán muchos encajes comunes relacionados con el constitucionalismo, el liberalismo o el capitalismo.

Efectivamente la llegada del nuevo orden constitucional en los países europeos iba a incentivar una lucha por el poder de algunos de los países más poderosos. Un poder que mece su cuna en el continente europeo, que pasa de ser un espacio donde convergen los sistemas políticos con sus características y particularidades, a un espacio de tensión y conflicto por albergar el poderío de los Estados-nación surgidos en el siglo XIX. El texto lo refleja de la siguiente manera:

El frágil equilibrio de poderes que existía dentro del Viejo Continente estaba amenazado por la rivalidad política y competencia económica de los grandes Estados. Francia, Reino Unido y, en menor medida Alemania, mantenían regímenes políticos liberales que caminaban hacia la democracia. Mientras tanto, los extensos territorios de los imperios

centrales y orientales, el austro-húngaro, el ruso y el turco, sobrevivían debilitados por graves conflictos y divisiones internas (Prats et al., 2015, p. 86).

Estas tensiones entre los países europeos más poderosos acabaron por estallar en 1914. Tras el conflicto, el manual señala el panorama político de Europa. Un espacio geopolítico que había sido desestabilizado y modificado y que había que volver a dibujar. "En el plano institucional, la principal secuela de la guerra fue la modificación radical de la estructura política y fronteriza de Europa y de algunas zonas coloniales" (Prats et al., 2015, p. 184). En esta línea el texto define a Europa como un territorio roto en cuanto a los Estados que lo conforman, con unas fronteras por definir. "El reajuste fue obra de la Conferencia de Paz reunida en París en enero de 1919, con representantes de los 27 países aliados vencedores [...]" (Prats et al., 2015, p. 184). Igualmente, significativo resulta lo relativo a la construcción del nuevo mapa político, que el texto asume con el protagonismo de los países vencedores. Caso semejante ocurre con la II Guerra Mundial y su final catastrófico sobre todo para Europa. El libro se refiere de esta forma:

La economía de gran parte del mundo, sobre todo de Europa, estaba arruinada al finalizar la guerra [...]. Europa al igual que en 1919, se encontraba en una situación de caos económico y con dificultades para asegurar el abastecimiento de la población. La reconstrucción del Viejo Continente se convirtió en un objetivo básico. En la parte ocupada por los aliados occidentales, Estados Unidos se encargó de reorganizar la economía capitalista y de facilitar créditos y ayuda técnica. Por su parte, la URSS impuso el modelo socialista en la Europa central y oriental (Prats et al., 2015, p. 274).

A partir de ese momento, el texto tratará la cuestión europea desde dos perspectivas, aquellas que siguen la línea marcada por EE. UU. y el capitalismo, y la que queda bajo el dominio de

la URSS. Europa queda fracturada en cuanto a identidad política en base a la presencia de dos sistemas políticos que se demostrarían antagónicos.

El caso más representativo de esta vía de actuación fue el anuncio, en junio de 1947, del llamado Plan Marshall de ayuda económica y militar para los países de Europa Occidental, que pretendía frenar el comunismo con el fomento de la prosperidad económica (Prats et al., 2015, p. 290).

Por tanto, en el análisis de la identidad europea trasluce que los libros de texto tienen una concepción política, social, económica y cultural que fluctúa dependiendo de la etapa histórica que trata.

8.4. Identidad Democrática en los Libros de Texto

Las pretensiones que desde la docencia se presuponen como fundamentales en cuanto a la adquisición de valores entre los alumnos pasan indefectiblemente por la consolidación de parámetros políticos que se adecúen a nuestro tiempo. La condición democrática de los sistemas políticos occidentales que surgieron a partir de la II Guerra Mundial ha aportado una visión aventajada de los sistemas políticos participativos, en los cuales los ciudadanos tienen la soberanía en sus manos y la capacidad de elegir a sus representantes. En este epígrafe analizaremos las referencias que los libros de texto realizan al respecto de los sistemas democráticos en aras a la comprensión del fenómeno político que estudian los alumnos de Secundaria y Bachillerato.

Así, el texto de Vicens Vives para el curso de 1º de ESO en el año 2002 muestra como este concepto democrático tiene sus orígenes en la antigüedad clásica. De forma primaria, en la civilización griega y más adelante con la civilización romana. En esta línea el texto expone

alguna de las características fundamentales del carácter democrático de la política griega, así como el origen y la consecución de la misma.

El desenvolupament del comerç i de la indústria a la ciutat d'Atenes va comportar el sorgiment d'una nova classe social rica, formada per comerciants i artensans, que desitjava intervenir en el govern per defensar els seus interessos. Aquest nous grups socials es van enfrontar a la vella aristocràcia terratenient i van exigir participar en la vida política de la ciutat. Es va iniciar així un procés de reformes que van finalitzar amb l'aparició de la democràcia, que significa "govern del poble (Albet et al., 2002, p. 168).

Además del origen, el manual también aborda las instituciones democráticas que formaron el sistema político griego en la que destaca la Ekklesia. "Els ciutadans d'Atenes es reunien, aproximadament, quatre vegades al mes a l'Assemblea (Ekklesia) per aprobar les lleis, decidir sobre la guerra i la pau i escollir els magistrats. Aquesta assemblea es reunia al turó Pnyx i els ciutadans votaven aixecant la mà" (Albet et al., 2002, p. 169). Tambien es fruito de reflexión la cuestión de las magistraturas democráticas: "Per executar les decisions de l'Assemblea s'elegien cada any els magistrats. Els més reconeguts eren els estrategs, caps de l'exèrcit, y els arconts, que presidien els tribunals i les cerimònies religioses. També hi havia tresorers encarregats de les qüestions d'hisenda" (Albet et al., 2002, p. 169).

En contrapartida, la presentación de un sistema democrático en Atenas, según el texto hay que afrontarlo con cautela y desde una perspectiva distinta a lo que hoy entendemos por sistema democrático. Es por ello por lo que el manual destaca "Malgrat que la democràcia atenesa es considera la precursora dels principis i dels ideals democràtics, es tractava d'una democràcia limitada. La participación en la vida política d'Atenes estava reservada només a una minoria dels habitants" (Albet et al., 2002, p. 169).

La cuestión romana también se aborda en este texto que lo define como un sistema en el que la lucha de la plebe desemboca en una amplitud de derechos políticos a una clase social menos poderosa económicamente frente al patriciado que mantenía privilegios de tipo político en el acceso a las magistraturas.

Als primers temps de la República els patricis i els plebeus tenien drets polítics molt diferents [...]. Durant uns dos-cents anys els plebeus van lluitar per poder tenir els mateixos drets que els patricis. Al començament del segle V a.C. van obtenir el dret de triar un representant, el tribu de la plebs, perquè defensés els seus interessos (Albet et al., 2002, p. 209).

Así las cosas, el libro de texto, muestra la formación de la identidad democrática en la cultura latina, la que posteriormente heredará el occidente europeo. Esta identidad procede de una desigualdad social y económica por parte de los habitantes de Grecia y Roma, que a través de una lucha política conseguirán abrir nuevos espacios para un mayor número de personas que puedan participar de la vida pública y política.

El libro de texto publicado en 2002 publicado por la editorial Santillana para 2º de Bachillerato, trata como primera aparición democrática la etapa de la II República en España. Desde el principio la querencia de la elaboración de una Constitución por parte de los republicanos delegó hacia un fenómeno social que nunca había tomado cuerpo en nuestro país, el voto de la mujer. En este sentido, la participación de la mujer abre un horizonte hacia la universalización del voto también en el género y supone la llegada de un sistema representativo también para la mujer. "Los resultados de las elecciones generales de noviembre de 1933 trastocaron profundamente el panorama político y parlamentario. La ley electoral permitió que las mujeres votaran por primera vez y favoreció las alianzas de los pequeños partidos" (García de Cortázar et al., 2002, p. 332).

La siguiente aportación que se realiza sobre el concepto de democracia hay que encontrarla con el final del franquismo y la nueva etapa que se abrirá a partir de la muerte del dictador. Llama la atención como este modelo democrático es presentado con ciertos rasgos comunes nacidos a partir de las revoluciones atlánticas.

La democracia actual ha tenido que sortear una larga serie de dificultades hasta llegar a nuestros días. Hunde sus raíces en los años finales del siglo XVIII, concretamente en las revoluciones americana (1776) y francesa (1789); no inició su andadura con cierta regularidad hasta principios del siglo XIX; durante mucho tiempo solo se asentó en un número muy reducido de países; y ciertos rasgos característicos, como el sufragio universal, no se consolidaron hasta después de la II Guerra Mundial (1939-1945) (García de Cortázar et al., 2002, p. 397).

Así mismo el manual destaca el triunfo de los argumentos democráticos a finales del siglo XX, momento en el cual muchos países se han unido a un sistema político en el que la población al menos tiene un poder *de facto* más plausible que en otros momentos históricos. "Desde 1974 hasta el año 2000, más de cincuenta países que soportaban algún tipo de régimen autocrático llevaron a cabo procesos de transición hacia la democracia" (García de Cortázar et al., 2002, p. 397).

El libro de texto de 2003 para 4º de ESO de SM, no contempla las Cortes de Cádiz con características democráticas, sino liberales. "Durante dos años, las Cortes elaboraron muchas leyes, entre las que destaca la Constitución publicada en 1812, en la que se recogían los principios del liberalismo" (García Fuertes et al., 2003, p. 122). Es en el sexenio revolucionario cuando aparece el término democracia en el siguiente fragmento: "Frente a los viejos partidos comenzaron a aparecer nuevas ideas, como la democracia, que defendía el sufragio universal, o el republicanismo " (García Fuertes et al., 2003, p. 128).

En el ámbito internacional, el manual contempla la existencia de una democracia en occidente anterior a la Gran Guerra, y se eleva a EE. UU como la potencia defensora de la misma. "Estados Unidos, que decía haber entrado en la guerra para defender la democracia, se sintió decepcionado por lo que consideraba mezquindad europea en la paz de París" (García Fuertes et al., 2003, p. 165). Igualmente afianza esta posición añadiendo: "Los años veinte fueron una etapa de avance de la democracia. En los nuevos Estados surgidos tras la guerra se instauraron regímenes democráticos, con pluripartidismo, elecciones, parlamentos y libertades individuales" (García Fuertes et al., 2003, p. 178). En el caso español son los años de la II República los que aparecen sujetando esta concepción política, fundamentada principalmente en su texto constitucional. "La Constitución definía España como una república democrática de trabajadores en la que los derechos de los ciudadanos derivaban del trabajo" (García Fuertes et al., 2003, p. 201). En los años 70 del siglo XX durante la transición, el texto apunta la importancia de la reforma política para conseguir un régimen democrático y constitucional. "Los partidos políticos fueron legalizados y se convocaron las primeras elecciones libres desde 1936 para elegir representantes a Cortes democráticas" (García Fuertes et al., 2003, p. 273).

Por otro lado, en el mundo comunista también aparece el término de la democracia, en este caso ligado al concepto político basado en la soberanía popular como sustento del poder. "Se crearon las llamadas democracias populares, Estados socialistas sometidos a las directrices de Moscú, cuyas tropas permanecieron desplegadas por el continente" (García Fuertes et al., 2003, p. 219).

También el manual se hace eco del proceso de descolonización y la apertura política de algunos países como la India: "La India creó un Estado laico y democrático de tipo occidental (elecciones, sufragio universal, parlamento, igualdad legal) que supuso lograr la estabilidad política " (García Fuertes et al., 2003, p. 221).

El manual de Vicens Vives de 2º de Bachillerato para el curso 2003, no considera las Cortes de Cádiz un relator de la incipiente democracia en España. Simplemente lo acota dentro del contexto del triunfo de las ideas liberales. "En marzo de 1812 se promulgó la Constitución, en la cual se habían reunido las ideas liberales plasmadas a lo largo de las sesiones" (Fernández et al., 2003, p. 174). Para encontrarse con el término democracia o derivados hay que avanzar hasta la Constitución de 1869, en plena época revolucionaria. Aquí el texto contempla el sufragio universal masculino como uno de los paradigmas del sistema democrático que por fin queda recogido constitucionalmente en un texto español. "Si la Constitución de 1945 había definido el régimen isabelino, la de 1868 condensaba los principios demócrata-progresistas de la Revolución de Septiembre" (Fernández et al., 2003, p. 192). Incidiendo en esta etapa, se plantea incluso un término político muy concreto que llama la atención: "monarquía democrática". "Tras la monarquía democrática de 1873 la República apareció como el segundo intento de la revolución" (Fernández et al., 2003, p. 194). Con la llegada de la siguiente República y la elaboración en 1931 de la Constitución, el texto reseña claramente el carácter democrático de la misma, atribuyéndose la conservación de una serie de derechos que a lo largo del siglo XIX no se había conseguido adquirir de forma plena. "La protección muy detallada de los derechos democráticos individuales (libertad religiosa, de expresión y de asociación; la inviolabilidad del domicilio y de la correspondencia, etc." (Fernández et al., 2003, p. 280). Tras la etapa de dictadura franquista, el texto vuelve a retomar la cuestión de la democracia al amparo de la transición y su camino hacia unas condiciones políticas y sociales que depararon en la Constitución de 1978. El libro de texto plantea la siguiente situación entre 1976-1977:

Adolfo Suárez presentó rápidamente un programa político muy claro basado en dos puntos: a) Elaboración de una Ley para la Reforma Política que, una vez aprobada por las Cortes y por los españoles en referéndum, permitiera abrir un proceso constituyente para implantar en España un sistema de democracia liberal. b) Convocatoria de elecciones

democráticas en junio de 1977 para elegir unas Cortes encargadas de redactar la nueva Constitución democrática (Fernández et al., 2003, p. 355).

Poco después se apunta: "La Constitución fue refrendada por el Rey el 27 de diciembre y entró en vigor a partir del momento en que fue publicada en el BOE. En teoría daba por cerrada la etapa de transición de la dictadura a la democracia" (Fernández et al., 2003, p. 360).

El libro de texto de Vicens Vives para 4º de ESO en el año 2004 no vincula el concepto del liberalismo con el democrático. "El liberalismo, heredero de la Ilustración y de la Revolución Francesa, fundamenta la sociedad en el individuo" (García Sebastián et al., 2004, p. 104). Hay que esperar hasta los procesos revolucionarios de 1848 para encontrarse con el fenómeno democrático de la mano de los distintos ideales que se defendieron en Europa al albor de un fenómeno político y social conjunto. "En Europa Occidental, la revolución de 1848 significó la aparición de los ideales democráticos: sufragio universal, soberanía popular, igualdad social; y también la aparición de la clase trabajadora como fuerza política" (García Sebastián et al., 2004, p. 107). En el caso español la palabra democracia no aparece hasta la Revolución de 1868, concretamente unida a la de monarquía. El título de un epígrafe así lo desvela "La monarquía democrática (1870-1873)" (García Sebastián et al., 2004, p. 144). Para encontrarse con otra apelación a la democracia en España hay que situarse en el tema que trata la II República, lugar donde se afirma que "Las elecciones de junio de 1931 habían dado la mayoría absoluta a la coalición republicano-socialista. El nuevo gobierno emprendió, durante dos años, la tarea de reformar el país en un sentido democrático, laico y moderno" (García Sebastián et al., 2004, p. 218).

Con el advenimiento de la II Guerra Mundial, el término democracia se expone para justificar las agresiones sufridas por los países democráticos por parte del fascismo y nazismo, como mecha que encenderá el conflicto armado. "El retraimiento y la debilidad de las

democracias, junto al fracaso continuado de la Sociedad de Naciones ante las agresiones de carácter nazi-fascista, estimuló el belicismo de éstas y acabó conduciendo a la guerra" (García Sebastián et al., 2004, p. 234).

El término democracia también aparece para referirse a los sistemas políticos implantados en Europa del Este tras la II Guerra Mundial. "En estos países se conformaron regímenes llamados de democracia popular, una fórmula intermedia entre el capitalismo y el socialismo, que emprendieron las primeras tareas de reconstrucción" (García Sebastián et al., 2004, p. 264).

El manual de Santillana de 4º de ESO para el año de 2008, inicia su andadura en el tratamiento de la democracia con las revoluciones de 1848. Según el texto estas revoluciones pusieron los cimientos de los ideales democráticos que calarán entre la sociedad durante la segunda mitad del siglo XIX y el siglo XX.

A pesar del fracaso, las revoluciones de 1848 abrieron una nueva etapa política por tres razones. En primer lugar, fueron el punto de partida de las unificaciones de Italia y Alemania. En segundo lugar, supusieron un avance de la democracia, pues en algunos países se amplió el derecho al voto (Redal, 2008, p. 43).

Al igual que en otros manuales, los años veinte del siglo XX, presentan la floración de las democracias tras la Gran Guerra. "La situación política en Europa era muy diferente a la de antes de la guerra. Los imperios autoritarios habían desaparecido y en los nuevos países se implantaron regímenes democráticos" (Redal, 2008, p. 126). Así mismo destaca como la crisis de 1929 hizo retumbar las bases políticas de las incipientes democracias para optar por posiciones más extremas tanto a derechas como a izquierdas. "La insolidaridad internacional y la crisis económica provocaron la pérdida de confianza de la población en la democracia y los partidos tradicionales, a los que se consideraban responsables de la situación" (Redal, 2008, p. 129).

En esa misma línea el texto cuestiona las características democráticas de regímenes como la URSS y los países satélites. De esta forma asiente: "Los partidos comunistas siguieron el modelo del PCUS: un modelo de partido muy centralizado y poco democrático, en el que las críticas eran consideradas disidencias casi siempre" (Redal, 2008, p. 146). Objeción muy diferente la que se realiza del fenómeno político republicano de 1931 en España, en el que el libro destaca: "La Cortes elaboraron la Constitución de 1931. Esta implantaba un régimen plenamente democrático, en el que todos los partidos podían estar representados" (Redal, 2008, p. 198). En el caso de la transición el manual también apunta la importancia de la persona de Adolfo Suárez como el artífice de una transición hacia la democracia. "Le sucedió Adolfo Suárez, que llevó a cabo una serie de reformas que abrieron el camino hacia un sistema democrático" (Redal, 2008, p. 320).

Con la llegada de la caída del muro de Berlín y el fin de la guerra fría, el fenómeno democrático se liga determinadamente al concepto de capitalismo, sobre todo en Europa. "En Europa oriental, la ayuda de la Comunidad Económica Europea a la República Democrática Alemana, Hungría, Polonia, Checoslovaquia y las Repúblicas bálticas facilitó la transición de estos territorios hacia la democracia y el capitalismo " (Redal, 2008, p. 295).

El libro de texto de Anaya para el año 2009 y el curso de 4º de ESO, coloca el inicio del proceso democrático con las revoluciones atlánticas y más precisamente tras las oleadas de las revoluciones de 1820, 1830 y 1848. Las ideas que los revolucionarios defendían pretendían llevar a cabo un sistema político que se desvinculases definitivamente con el Antiguo Régimen y que supusiera la entrada definitiva de los ciudadanos en la vida pública a través de una representación política real de todo el Estado.

A mediados del siglo XIX las ideas liberales se habían impuesto en la mayoría de los países de Europa occidental; la servidumbre se había abolido en gran parte de los países de

Europa central y oriental, y se habían abierto las puertas a nuevos ideales democráticos, que acabarán extendiéndose en la segunda mitad del siglo XIX (Burgos y Muñoz-Delgado, 2009, p. 54).

Extrapolando estas ideas a nuestro país, el texto trata la cuestión de las Cortes de Cádiz dentro de una revolución liberal, en la cual en ningún caso introduce el concepto democrático, como si o hace con las revoluciones de mitad de siglo XIX. Si bien, algunas cuestiones representarán los ejes fundamentales de los futuros sistemas democráticos, en este caso no hay referencia alguna.

La revolución liberal contra el absolutismo se desarrolló de forma paralela a la guerra [...] Los diputados convocados a Cortes eran en su mayoría reformistas y liberales. Bajo su influencia, las Cortes proclamaron la Constitución de 1812 y llevaron a cabo una obra revolucionaria, aprobando leyes para liquidar el Antiguo Régimen" (Burgos y Muñoz-Delgado, 2009, p. 104).

La siguiente referencia con respecto al fenómeno democratizador hay que rescatarla del periodo republicano en España. El manual destaca el propósito que desde el bienio reformista se tuvo para intentar llevar los ideales democráticos a la vida pública. "El gobierno, presidido por Manuel Azaña y formado por una coalición de republicanos y socialistas, llevó a cabo una política de reformas cuya intención era resolver los problemas de España y democratizar la vida pública" (Burgos y Muñoz-Delgado, 2009, p. 146).

Del mismo modo destaca el advenimiento de los aspectos más característicos de la democracia en aquellos países que habían estado bajo el paraguas comunista. La caída de la URSS supuso un horizonte distinto en estos lugares: "Tras la desaparición del comunismo, los países del antiguo bloque comunista iniciaron una difícil transición caracterizada por los

siguientes rasgos: En política, se pasó desde dictaduras de partido único a democracias pluripartidistas" (Burgos y Muñoz-Delgado, 2009, p. 192).

Los años de transición democrática también son abordados por el manual, el cual incide en esta condición democrática salida de un periodo dictatorial unipersonal. "Tras la muerte de Franco en 1975, se inició un periodo de transición a la democracia que culminó con la aprobación de la Constitución de 1978 y con la posterior entrada de España en la Comunidad Europea en 1986" (Burgos y Muñoz-Delgado, 2009, p. 270).

El libro de texto de Virgilio Fernández Bulete para 1º de ESO de la editorial SM, se sumerge en el mundo griego para afrontar la cuestión democrática. El manual recibe la condición democrática en la Atenas griega, con una serie de magistraturas bajo las cuales los ciudadanos tenían participación política. "En esta época Atenas se transformó en una democracia, es decir, un régimen en el que los ciudadanos participaban en las decisiones de gobierno a través de las siguientes instituciones: Los magistrados [...]. La ecclesia [...] la bulé [...] el Helio (Fernández Bulete, 2010, p. 190).

Al igual que el texto de Vicens Vives, Fernández Bulete destaca que la condición democrática de Atenas tiene un carácter limitado, en la que solo una parte de la población tenía derechos políticos. "Atenas está considerada como modelo de democracia, sin embargo, era una democracia limitada. De hecho, la sociedad era esclavista, y en ella solo tenían derechos políticos los ciudadanos, pero no las mujeres, los metecos ni los esclavos" (Fernández Bulete, 2010, p. 190).

En detrimento de este concepto de democracia clásica, el manual contempla una situación de organización política distinta en la República romana. Según el libro de texto,

La Roma republicana siguió siendo aristocrática, pues los patricios eran quienes controlaban el poder. Para ello se apoyaron en las siguientes instituciones: Los comicios [...]. Los magistrados [...]. El Senado. [...] Sin embargo, aunque los plebeyos lograron la igualdad de derechos con los patricios, en la práctica solo los más ricos tuvieron acceso al poder político (Fernández Bulete, 2010, p. 190).

Por tanto, la aparición de la condición democrática hay que buscarla en la Atenas antigua, con sus carencias y limitaciones, pero con una esencia política que, aunque diferente se mantendrá viva en los nuevos modelos representativos surgidos a partir del siglo XIX.

El manual de SM para 1º de Bachillerato en el año 2011, es llamativo como relaciona de primera mano el liberalismo con el sistema democrático de nuestra era. El texto coloca al movimiento político liberal como uno de los pilares más significativos del fenómeno político democrático. "El liberalismo constituyó, en definitiva, el fundamento sobre el que se sustentó la democracia contemporánea" (Otero et al., 2011, p. 53). Por otro lado, también es justo afirmar que en ningún caso el término democrático se introduce al hilo de las revoluciones atlánticas o de los procesos de independencia americanos. Hay que llegar hasta las revoluciones de 1848 para observar referencias en este aspecto, donde si queda explícito su vinculación hacia posturas democráticas plenamente. "Además, por toda Europa avanzaron y se difundieron los ideales democráticos y nacionalistas, y se abolieron los últimos vestigios del régimen señorial" (Otero et al., 2011, p. 77). Para volver a apreciar el fenómeno democrático hay que situarse en el periodo de entreguerras, donde el libro destaca la existencia de regímenes democráticos en Europa tras la I Guerra Mundial y que se ven afectados por la crisis global de 1929. "En aquellos países donde la implantación de la democracia era un fenómeno reciente la acumulación de problemas y factores desestabilizadores fue determinante para que se impusieran regímenes autoritarios " (Otero et al., 2011, p. 165). Esta visión la consolida

apuntando: "En los países con sociedades más avanzadas, la democracia fue efectivamente plural y respondió a los principios democráticos. Menos transparente y auténtica era en otros países: el caciquismo de Italia y España fue prueba de ello" (Otero et al., 2011, p. 176). Además de esto, destaca como un movimiento político en concreto fue el que sujetó los incipientes sistemas democráticos de Europa a comienzos del siglo XX. "La ideología socialdemócrata contribuyó a la consolidación de regímenes democráticos en el periodo de entreguerras, cuando se convirtió en el principal sostén de la democracia en Europa" (Otero et al., 2011, p. 178).

La caída del muro de Berlín es presentada también en el manual como la apertura de los países pertenecientes a la URSS hacia sistemas políticos y económicos vinculados a occidente. Si el capitalismo fue introduciéndose en los países del Este, también los sistemas democráticos. "La desaparición de la Unión Soviética fue paralela a la desvinculación de los países que habían pertenecido a su órbita política, que iniciaron un proceso rápido de democratización no exento en ocasiones de serios problemas" (Otero et al., 2011, p. 328). La conformación de la Unión Europea a finales de siglo supuso también una meta para estos países que sin embargo tuvieron que verse obligados a desarrollarse económicamente, así como consolidar sus democracias. Por tanto, la Unión Europea aparece como un espacio común en el que los países con otras características tienen que estar reglados por una democracia madura y estable. "Los países del Este vieron en su incorporación a la UE y a la OTAN la vía para asegurar su independencia de la antigua Unión Soviética, el desarrollo económico y una garantía para afirmar sus nacientes democracias" (Otero et al., 2011, p. 341).

A fin de cuentas, la identidad democrática, es visualizada por los textos desde el periodo griego aunque con matices. Las revoluciones liberales del siglo XIX sembraron el camino que durante el siglo XIX y el XX se fue construyendo en torno a esta identidad democrática en los distintos escenarios políticos de occidente.

8.5. Identidad de Género en los Libros de Texto

La lucha que la mujer ha realizado y sigue haciéndolo para ocupar un espacio de igualdad en nuestra sociedad actual, conlleva que esta tendencia cale en todos los ámbitos sociales. El libro de texto no puede mantenerse al margen de este fenómeno a medida que tendencias historiográficas como la de género han ido construyendo la figura de la mujer en la historia. La ocupación de un lugar en la Historia es una reclamación y una necesidad que debe incorporarse también en el ámbito educativo. Es por ello que el análisis de este elemento en los libros de texto del siglo XXI nos aporta una idea del lugar que ocupa la mujer en ellos, así como las temáticas que se disponen en los propios ejemplares.

El libro de Vicens Vives para 1º de ESO en el año 2002 referencia la primera de las cuestiones de género relacionadas con la deidad de la Venus prehistórica como símbolo de fecundidad. "También sobresurten unes petites escultures femenines, anomenades Venus paleolettiques, el significat de les quals es relaciona amb el culte a la fecunditat" (Albet et al., 2002, p. 130). En el tema sobre Egipto también se reserva un espacio para el tratamiento del género: "Les dones s'ocupaven del mejar, dels fills i de les feines de la casa. Moltes també teixen. Les dones de bona posició podien tenir riqueses, fer comerç i nomenar hereus" (Albet et al., 2002, p. 154). En el caso de la antigua Grecia, afirma que "La dona i les filles s'estaven a casa filant i teixint i també dirigint la feina dels esclaus" (Albet et al., 2002, p. 186).

El libro de Santillana 2002 para 1º de ESO en Cataluña, referencia a la mujer en muy contadas excepciones. Aún así es significativo que al menos exista presencia de este tipo de temática. Así, en el tratamiento de la sociedad en la Grecia Antigua guarda un espacio para hablar de la mujer. "Les dones podien ser lliures o esclaves, però en qualsevol cas sempre havien d'estar tutelades per un home (el pare o el marit) (Etxebarria et al., 2002, p. 188). Al

igual que en el caso de la Grecia antigua, en el tema de Roma también se presenta el papel de la mujer dentro de la sociedad.

Les dones romanes no tenien quasi bé cap dret. Independentment de la seva condició social, estaven tutelades per un home i excluse de la vida política. Tanmateix, podien ser propietàries, regentar negocis i participar en les festes i les activitats públiques (Etxebarria et al., 2002, p. 208).

El libro de Anaya para el curso de 4º de ESO en 2003, trata la cuestión de la mujer en algunos espacios, no demasiados, pero tiene presencia la Historia de género en el manual. En el caso de la mujer de la Edad Moderna, se indica que:

Las mujeres nobles lucían vestidos de colores vivos y llamativos, en los que abundaban los adornos y los bordados hechos con hilos de oro y plata (brocados). La moda del siglo impuso un peinado recogido, pero con formas complicadas y adornados de cintas, piedras preciosas y perlas (Burgos et al., 2003, p. 22).

La cuestión de género también es abordada durante la revolución industrial, aunque en menor medida. "Una gran parte de la mano de obra industrial (entre el 30 y el 75%, según el sector) estuvo compuesta por mujeres y niños; estos últimos comenzaban a trabajar entre los 5 y los 7 años. Las mujeres ganaban dos veces menos que los hombres, y los niños tres veces menos" (Burgos et al., 2003, p. 146).

El texto de SM del año 2003 para 4º de ESO no dedica demasiados espacios al tratamiento de la mujer en la historia. Sin embargo, resulta destacable la presencia de la mujer en el manual para abordar la I Guerra Mundial. Aunque se encuentra dentro del contenido que pudiera corresponder a un ámbito más de investigación, destaca como el comienzo del conflicto supuso un punto de inflexión en la concienciación de la mujer como colectivo social.

El estallido de la guerra produjo una oleada de patriotismo, y las asociaciones de mujeres como tantos otros colectivos -sindicatos, movimiento obrero-, aplazaron su lucha con lemas como Las mujeres de Gran Bretaña dicen adelante... Mujeres, vuestro país os necesita... Mientras dure la prueba por la está pasando nuestro país no se permitirá a nadie hablar de sus derechos; respecto a él, solo tenemos deberes (García Fuertes et al., 2003, p. 173).

Por otra parte, el manual aborda la identidad de género en países no occidentales, lugares en los que el papel de la mujer en la actualidad se encuentra en una situación bien distinta al concepto occidental que se ha ido construyendo en el siglo XX. En este contexto, la mujer en el islam y algunos países de pertenencia a esta religión son expuestos en cuanto a la idea de identidad de género que se concibe. De esta forma, se puede encontrar en el texto contenido como: "SIRIA: Una mujer adulta no puede casarse sin autorización de un tutor varón. La edad mínima para el matrimonio de las mujeres es de 17 años, pero el juez puede autorizar el matrimonio de una niña de 13 años" (García Fuertes et al., 2003, p. 236). En el caso de otros países como Arabia Saudí, el manual expone:

Las mujeres afrontan desde una separación de sexos estrictamente observada en lugares públicos -incluyendo escuelas, universidades y lugares de trabajo- hasta un estatus desigual con respecto a los hombres en el matrimonio, el divorcio o la custodia de sus hijos (García Fuertes et al., 2003, p. 173).

El libro de texto de Santillana para 2º de Bachillerato en el año 2003, propone el tratamiento de la mujer a través de algunas imágenes que representa la identidad de género. Tal es el caso de iconografía de la nobleza en la cual aparece la mujer como protagonista o el cuadro *Obrador de modistas*, obra de M. García, 1878 que acota a pie de página en los siguientes términos: "El acceso de la mujer al trabajo extradoméstico contribuyó al fortalecimiento de las clases medias" (García de Cortázar et al., 2003, p. 313). De la misma forma esta representación iconográfica,

es utilizada por el texto en el caso de la Alegoría de la II República, así como en alguna fotografía en la cual la mujer aparece en el centro de ella con un pie comentando "Proclamación de la República en Barcelona" (García de Cortázar et al., 2003, p. 313). En este mismo periodo histórico, aparece un esbozo de la figura de la mujer en el incipiente espacio político democrático, incidiendo en el papel de la mujer en las elecciones que tuvieron lugar en 1933 en España, donde por primera vez el género femenino tuvo derecho a voto. "La ley electoral permitió que las mujeres votaran por primera vez y favoreció las alianzas de los pequeños partidos" (García de Cortázar et al., 2003, p. 332).

El texto de Vicens Vives de 2º de ESO para el curso 2004, muestra el papel de la mujer en la sociedad. En ocasiones bajo la figura del hombre que son quienes copan el peso del diálogo histórico. "La jornada laboral en la fábrica era de 12 a 14 horas diarias y los salarios no eran suficientes para mantener una familia. Eso obligaba al trabajo de mujeres y niños, por un salario inferior al de los hombres" (García Sebastián et al., 2004, p. 124). En la presentación de la I Guerra Mundial aparece la figura de la mujer como el apoyo necesario para continuar la producción industrial del Estado, esta vez ligado directamente a la guerra. "Las mujeres trabajaban en las fábricas, en el campo, en los hospitales, conducían tranvías... Desde ese momento la mujer tuvo una mayor responsabilidad en el trabajo y una mayor independencia respecto del hombre" (García Sebastián et al., 2004, p. 124).

En la unidad didáctica dedicada en parte a la II República, aunque no existe un contenido que se puede reproducir expresamente, sí que supone una aparición interesante de la mujer sobre todo a nivel iconográfico. Se puede ver a una mujer yendo a votar, como ocurrió por primera vez en la historia de España en 1933 o imágenes de mujeres milicianas acudiendo al frente. (García Sebastián et al., 2004, p. 221-223).

El manual de Vicens Vives para 2º de eso en el año 2004 tiene escasas reminiscencias de la presencia del género. El tratamiento de las cuestiones sociales se realiza siempre desde el género masculino y en algunos episodios la figura de la mujer emerge. En el ámbito iconográfico la mujer tampoco tiene mucho protagonismo, tan solo el relacionado con la figura de la virgen, así como en el ámbito de la monarquía. En referencia a esta última se encuentra un contenido a pie de foto que comenta: "La reina actuaba habitualmente como consorte del rey. Pero en su ausencia, a veces ocupaba las funciones reales. También atendía a los cortesanos y se encargaba de dirigir algunas de las tareas del castillo" (García Sebastián et al., 2004, p. 27).

El tratamiento de grupos sociales se realiza desde un punto de vista de género masculino y en muy pocas ocasiones se realiza una referencia a la mujer. Se observa conceptos tales como los campesinos, los nobles, los artesanos, los judíos, etc. En esta línea vale la pena resaltar como en el grupo de la burguesía se introduce la figura de la mujer al lado del hombre para referirse a este grupo social. "Los burgueses eran hombres y mujeres libres, que no dependían de ningún señor feudal ni estaban obligados a trabajar para él" (García Sebastián et al., 2004, p. 64).

El texto de Santillana de 2007 para el curso de 2º de ESO, también refleja la presencia de la mujer. La primera referencia que se realiza se da en la unidad didáctica de la Edad Media. Tanto en el contenido como en la iconografía el género tiene un espacio reservado en el cual se expone:

La función fundamental de las mujeres nobles era casarse y tener hijos que aseguraran la permanencia del linaje. Los matrimonios se concertaban con los padres de los novios, a veces cuando estos eran niños. Las mujeres que permanecían solteras ingresaban en monasterios (Redal, 2007a, p. 32).

En la cultura islámica igualmente existe referencia a las mujeres y su lugar dentro de la sociedad musulmana. "En la cultura islámica, las mujeres eran consideradas como una de las propiedades más valiosas de un hombre. Por ello, tenían que ser vigiladas y ocultadas" (Redal, 2007a, p. 81).

El libro de texto de Vicens Vives para 2º de ESO en el año 2007, plantea la cuestión de género desde la prehistoria. En este caso la figura de la mujer aparece ligada a la divinidad que parece estar relacionada a la fertilidad y a la fecundidad. "También esculpieron unas pequeñas figuras que se conocen como Venus paleolíticas" (Albet et al., 2007, p. 134). Profundizando más en esta cuestión el manual incide, "Estas estatuillas, elaboradas, en piedra, hueso o asta, representa una figura de mujer con una fuerte exageración de las partes del cuerpo relacionadas con la maternidad. Por ello se las ha relacionado con un culto a la fecundidad" (Albet et al., 2007, p. 134). La vida cotidiana relacionada con el género reserva también un espacio, aunque pequeño para la descripción de la situación de la mujer. "Entre los más ricos, la ropa era también muy liviana, pero tanto hombres como mujeres se adornaban con joyas, diademas y pectorales. Las mujeres solían cubrirse la cabeza con vistosas pelucas" (Albet et al., 2007, p. 157). Esta cuestión de la vestimenta es abordada igualmente cuando se trata el tema de la antigua Grecia. De esta forma, el libro de texto expone: "La mujer utilizaba preferentemente *el peplos*, una túnica anudada con cinturón y atada con soberos para protegerse" (Albet et al., 2007, p. 179).

El manual de Anaya de 2009 para 4º de ESO introduce la identidad de género desde la Edad Moderna con iconografía que representa el estilo de vida y la vida cotidiana. En este contexto, dos de las nuevas tendencias historiográficas, la de género y la de vida cotidiana se juntan en contenidos como: "Las mujeres acomodadas lucían vestidos de seda, muselina o tafetán, ajustados a la cintura y con mangas de globo o de farol, que contrastaban con las sencillas ropas

de las mujeres humildes" (Burgos y Muñoz-Delgado, 2009, p. 71). Una vez superado el periodo de revoluciones y el asentamiento de los regímenes liberales, el texto dedica un espacio de casi dos hojas a la cuestión de la legislación social y el sufragismo. Es así como se refleja en estos términos:

Mención aparte merece el movimiento sufragista, centrado en la conquista del voto para las mujeres. Este movimiento alcanzó un considerable desarrollo en los países anglosajones a partir de la segunda mitad del siglo XIX. Sus principales objetivos fueron el derecho a voto, la mejora de la educación, la capacitación profesional y la equiparación de sexos (Burgos y Muñoz-Delgado, 2009, p. 88).

Una vez transcurrido el conflicto de la II Guerra Mundial, la situación de la mujer es abordada por el texto desde dos perspectivas distintas. La primera de ellas se sitúa en los países desarrollados tanto en el bloque capitalista como en el comunista. La segunda de ellas se sitúa en el ámbito de los países menos desarrollados. En el primero de los casos el manual expone:

A partir de 1945, en los países de ambos bloques, las mujeres han ido logrando plenos derechos políticos; accedieron a la enseñanza media y superior; y se incorporaron de manera creciente al mercado laboral, logrando su independencia económica (Burgos y Muñoz-Delgado, 2009, p. 244).

En el segundo caso, el de los países menos desarrollados, el texto también reseña:

En otros países, la situación de las mujeres sigue siendo muy injusta. En los NPI, su incorporación al trabajo ha sido como mano de obra aún más barata que la masculina. En algunos países musulmanes, el triunfo del fundamentalismo ha supuesto un retroceso radical y han sido obligadas a volver al hogar (Burgos y Muñoz-Delgado, 2009, p. 244).

El texto editado en 2009 para 2º de Bachillerato en la editorial Santillana contempla la figura de la mujer desde el comienzo del libro, concretamente desde la civilización romana. Para ello el texto expone "La mujer dependía del marido; no obstante, gozaba de un grado de libertad mayor que en otras civilizaciones contemporáneas a la romana." (Fernández, González, León y Ramírez, 2009, p. 19).

Más avanzado el texto, aparece la figura de la mujer durante el siglo XIX. En este aspecto es significativo el apunte que realiza el manual con respecto a la ocupación de la mujer, discerniendo entre la mujer de la clase alta y media y las de la clase baja.

Existe una creencia extendida de que la mujer no trabajaba fuera de casa durante el siglo XIX, reducida al hogar y la crianza de los hijos, y que esa incorporación se produjo en el siglo XX. En realidad, esta idea solo es válida en aquel siglo para las mujeres de clases altas y medias, que además disponían de criadas y personal de servicio para atender las tareas domésticas, pero no para las mujeres de las clases populares (Fernández et al., 2009, p. 19).

La mujer también aparece en la II República con la apertura que tuvo en las votaciones de 1933. "Las elecciones generales de noviembre de 1933 se celebraron con una nueva ley electoral que favorecía la formación de amplias alianzas electorales, y en la que por primera vez se hizo efectivo el derecho de voto de las mujeres, que constituían más de la mitad del censo" (Fernández et al., 2009, p. 19).

El manual de SM para 1º de ESO en el año 2010 aparece la mujer dentro de la vida cotidiana en la antigua Grecia. "La mujer permanecía bajo la tutela del varón. Las mujeres carecían de derechos políticos, y se dedicaban al trabajo doméstico. Tenían un lugar reservado en las viviendas, el *gineceo*, diferenciado del espacio de los hombres, el *andrón*" (Fernández Bulete, 2010, p. 50). Con respecto a la vestimenta también se refiere al género en los siguientes términos "Las mujeres llevan túnica, *el peplo*, anudada a la cintura, y en ocasiones también un

manto. El calzado consistía habitualmente en sandalias" (Prats et al., 2015, p. 193). En el caso de la civilización romana, también el manual guarda un espacio para la mujer. De esta manera, el manual expone: "La situación de la mujer era de marginación de la vida pública. Sus derechos eran muy limitados, pues no podían participar en la actividad política. Las mujeres eran casadas muy jóvenes. Su papel se reducía a la crianza de los hijos y el cuidado del hogar" (Prats et al., 2015, p. 215).

El manual de Santillana para 1º de ESO en el año 2011 tiene como primera referencia a la mujer, las esculturas paleolíticas destinadas probablemente a la deidad de la fertilidad.

Las esculturas de mujeres reciben el nombre de Venus, y en ellas se las representa con los órganos sexuales muy desarrollados. Probablemente, las esculpían para que los espíritus aseguraran la fertilidad de las mujeres de la tribu (Redal, 2011, p. 151).

En la antigüedad la mujer también aparece reflejada en la cultura mesopotámica que muestra tanto el perfil social como el económico. "Las mujeres eran propiedad de los varones y si trabajaban cobraban un salario que era la mitad del de un varón adulto" (Redal, 2011, p. 171). En mundo egipcio dedica un espacio amplio para el tratamiento de la cuestión de género. En este espacio se expone tanto sus labores en el ámbito familiar como su lugar en el puesto estatal o características sociales propias. "En Egipto las mujeres disfrutaron de algunos derechos y libertades que no tenían otras mujeres de la Antigüedad. Por ejemplo, podían heredar y tener propiedades, vender y comprar bienes e incluso divorciarse" (Redal, 2011, p. 185). Más adelante incluso indica la situación que la mujer podía ocupar en la política egipcia, aunque no era una situación habitual. "Las mujeres rara vez ocuparon altos cargos en la administración. A pesar de todo, hubo algunas que llegaron a gobernar como faraones, por ejemplo, *Hatshepsut y Cleopatra*" (Redal, 2011, p. 185).

Al avanzar en la temática, la llegada del contenido de la antigua Grecia abre una puerta también a la identidad de género. En este contexto el libro expone las condiciones en las que la mujer vivía durante esta etapa, dentro de un concepto de vida cotidiana. "Las mujeres podían ser libres o esclavas, pero en cualquier caso carecían todos los derechos. No podían intervenir en política, ni votar, ni asistir a espectáculos públicos. Siempre estaban sometidos al control de un hombre" (Redal, 2011, p. 216).

En el caso romano, el género ocupa también un lugar respetable dentro del contenido. El texto estudia las formas vida, su situación social y política, así como su lugar dentro del seno familiar.

Las mujeres, independientemente de su riqueza o de su lugar de origen, nunca fueron consideradas ciudadanas, por lo que carecían de la mayoría de los derechos. Eran tuteladas por un varón: primero su padre y, si este fallecía, su hermano u otro pariente; cuando se casaban, pasaban a la tutela de su marido (Redal, 2011, p. 249).

Presenciamos, por tanto, una alta presencia de género en este texto, tratándose en todas las temáticas correspondientes a las etapas históricas tratadas. El espacio que se guarda a la mujer es visiblemente notable y se coloca dentro del contenido del texto.

El libro de texto de 2015 de Anaya para el curso de 1º de Bachillerato, introduce la cuestión de la mujer en documentos primarios, tanto en imágenes como en textos históricos. Así, podemos encontrarnos con imágenes de mujeres trabajando en manufacturas en el siglo XVIII o de una competición femenina de tiro con arco que refleja la incorporación de la mujer a la práctica deportiva. Por otro lado, el trabajo con documentos escritos es interesante, tanto por el tratamiento de la cuestión como también por el planteamiento de actividades relacionadas con el género. "Comenta el Doc. 4. ¿Qué derechos recoge la autora en su declaración? ¿Qué papel reivindica para la mujer como consecuencia de esos derechos?" (Prats et al., 2015, p. 50).

La indumentaria también es objeto de estudio del contenido del manual. Con respecto a la mujer el libro de texto expone:

La indumentaria de la mujer era aún más complicado. Se componía de numerosas prendas y escondía, con más eficacia si cabe, su cuerpo. Fajas y corsés creaban, no sin esfuerzo, la imagen de un talle estrecho. Los vestidos largos exhibían abundantes lazos, cintas y encajes; las enaguas eran una prenda intermedia entre la ropa interior, medias incluidas, y el vestido exterior. Los sombreros femeninos eran más aparatosos que los masculinos, y podían ser complementados por mantillas, tules y velos (Prats et al., 2015, p. 105).

El papel de la mujer también es abordado en la I Guerra Mundial en el horizonte de la inserción laboral durante y después de la contienda bélica. "Se originaron cambios en la estructura social: la relación entre géneros, entre padres combatientes e hijos crecidos en su ausencia, en el acceso de la mujer a puestos de trabajo antes impensables" (Prats et al., 2015, p. 182). Al hilo de este concepto el texto plantea la situación de la mujer algo más ampliada.

No en vano, la movilización de las mujeres durante la guerra para atender labores críticas (enfermeras en el frente; obreras en las fábricas) había gestado una conciencia de la importancia de su papel, que sirvió de plataforma para reivindicar sus derechos en la posguerra. (Prats et al., 2015, p. 220).

Por tanto, la identidad de género aparece en los libros de principios del siglo XXI, sin embargo, ocupan un espacio reducido. Su presencia se liga a cuestiones de vida cotidiana y sociales fundamentalmente. Siendo la presencia residual, el discurso histórico sigue recayendo en el género masculino.

Capítulo 9. Conclusiones

Tras el análisis de cada uno de los apartados de nuestro estudio de investigación, resulta conveniente y necesario formalizar unas conclusiones sosegadas de cada una de las partes que se han trabajado. Para ello se ha tenido en cuenta tanto los frutos y conclusiones obtenidos tras los pertinentes análisis de los libros escolares en sus diferentes apartados, como también la relación que vinculan dichas conclusiones con los objetivos planteados y las hipótesis formuladas.

Se ha procedido, por tanto, a la presentación de las conclusiones propias de cada apartado del análisis de forma individual, en el que se incidirá en aquellos elementos más significativos y que mayor repercusión tiene en los textos tanto a nivel historiográfico, como metodológico o identitario. Además, se aportarán unas conclusiones generales que aborden las tres cuestiones imbricadas en nuestro proyecto de investigación.

9.1. Conclusiones Historiografía

El análisis de los distintos ejemplares que se ha realizado supone llegar a reflexiones sobre el planteamiento de la disciplina histórica en el aula. Esto lleva implícito un ánimo de autoanálisis, descubrimiento y reflexión por parte del profesional educador del siglo XXI. La construcción de la Historia en nuestra sociedad es un pilar fundamental para que tanto los ciudadanos de derecho, como los que lo serán tras cumplir la mayoría de edad, tengan un soporte cultural lo suficientemente importante para formular un pensamiento crítico. En los tiempos que nos vienen muchos son los avances tecnológicos que están cambiando nuestra forma de vida dentro y fuera de la escuela. Son precisamente estos cambios los que lejos de obstaculizarnos han de ayudarnos precisamente en esa labor educativa que lleva consigo la creación de un pensamiento crítico. Las tendencias historiográficas que guían el contenido de los textos son significativas para vislumbrar las concepciones históricas que se están creando

en nuestras aulas. Por ello, el estudio y análisis de las mismas resulta determinante para comprender en qué medida van destinados los esfuerzos hacia las distintas ramas de la historiografía. Es una manera de avanzar en nuestra labor docente sobre lo que queremos y debemos mostrar a nuestros alumnos, al compás que debe de servirnos para la mejora de nuestra misión como profesionales.

De este modo, los libros de textos analizados entre los años 2000 y 2015 son ejemplares tanto de la ESO como de Bachillerato. Se debe tener en cuenta que en estos 15 años que abarca este periodo, las leyes educativas han sido tres. La LOGSE, la LOE y la LOMCE. La primera de ellas implementada en 1990 será la que domine los primeros años de este siglo. La aplicación de la LOE nacida en 2006, habrá que entenderla a partir del 2007-2008 para los cursos impares de la ESO, 2008-2009 para los cursos pares y 1º de Bachillerato y 2009-2010 para 2º de Bachillerato. Por su parte, la LOMCE del 2013, no se aplicará en las aulas de la ESO hasta el año 2015-2016 en 1º y 3º de ESO y 1º de Bachillerato. Esto supone de entrada que los libros de texto analizados corresponden fundamentalmente a dos leyes, mientras que la última de las leyes solamente nos atañe en un solo curso, el del 2015-2016.

El análisis realizado y su división en lustros viene decidido fundamentalmente porque no existe un cambio radical y sustantivo a nivel general en cada uno de los apartados analizados. Se ha contemplado la posibilidad de haber realizado una división según la legislación, sin embargo, la última de las leyes, la LOMCE apenas ocuparía el año 2015 en los cursos impares, quedando descompensado los apartados objeto de análisis. Además, hay que considerar que las dos primeras leyes procedentes del mismo partido en el gobierno no sufren grandes modificaciones en el contenido que se presentan. Si bien se contemplan diferencias metodológicas a partir de la LOE que se abordará en las conclusiones referidas a este aspecto en el apartado siguiente.

Con la llegada de las nuevas tendencias historiográficas a partir de mitad del siglo pasado, se abre un nuevo abanico de posibilidades para la Historia. Sin embargo, la aplicación de estas distintas tendencias al albor de la Escuela de Annales no han comportado una similitud en su tratamiento y mucho menos en España tras cuarenta años de dictadura y con el papel de una Iglesia fuerte dentro del sistema educativo. El análisis de los textos de este comienzo de siglo pone de manifiesto que, efectivamente estas tendencias historiográficas están presentes en los libros. Además, se hace evidente que el peso de estas no es el mismo y que en muchas ocasiones la diferencia entre la significación de una y otra muestra porcentajes muy alejados. Por tanto, una de las hipótesis que formulábamos en el comienzo del trabajo doctoral observamos cómo se cumple. La diferenciación del peso en el contenido de las distintas tendencias historiográficas es evidente en el análisis, como también se observa que algunas de las tendencias más próximas a nuestro tiempo se están introduciendo paulatinamente, si bien no tienen el protagonismo que quizás en un futuro puedan alcanzar. En este caso, cabe mencionar a la Historia ecológica, una línea que sí aparece en los libros en pinceladas y que contextualizan las distintas situaciones históricas. La Historia del presente también hace su aparición a través de los distintos contenidos que en los libros de texto se trabajan. Contenidos que dada su cercanía temporal en la que abarcan los años posteriores a la II Guerra Mundial se pueden considerar Historia del presente. La Historia local es otra de las líneas que tienen presencia. Aunque escasa, bien es cierto que es significativo que al menos exista el tratamiento de la Historia desde un prisma más concreto. De esta forma, vemos como otra de las hipótesis con las que trabajábamos, la cual intuía que las nuevas tendencias están teniendo cabida y mayor presencia en los libros de texto, también encuentra su respuesta en el análisis del contenido.

Finalmente es posible que se pueda abrir alguna línea historiográfica distinta a las que se han planteado hasta ahora, quizás en torno a los distintos movimientos sociales que en los últimos años han tenido una transcendencia de interés. Es el caso por ejemplo del colectivo

LGTB o incluso del colectivo transexual. En este sentido, una puerta importante en la lucha por la creación de una historia con una perspectiva más amplia es la que están abriendo las mujeres en la búsqueda de la presencia femenina en los libros de Historia. Este fenómeno que poco a poco va calando en la sociedad y también en la profesión de la disciplina puede ser el paradigma para que otros colectivos encaminen sus esfuerzos en la creación de nuevas líneas de investigación. El tratamiento de una historia más ligada a la naturaleza y sus riquezas, sus recursos y materiales disponibles puede ser otra de las vías alternativas de los próximos años. Todo ello dentro de un contexto actual que encamina a nuestro planeta hacia un periodo climatológico con cambios abruptos y que probablemente produzcan cambios bruscos en la vida de la especie humana y quizás en la manera de entender nuestro papel en la Tierra.

El análisis de los libros de texto no nos muestra diferencias claras entre las distintas legislaciones. Prácticamente los contenidos son los mismos. Valga la pena señalar la importancia que en el currículum adquiere la Historia como precursora del conocimiento y la relación entre el presente, el pasado y el futuro, que potencia el Bloque 10 en 4º de ESO de la LOMCE: *La relación entre el pasado, el presente y el futuro a través de la Historia y la Geografía*. La introducción de este bloque permite que reflexionemos sobre la disciplina de las Ciencias Sociales y más concisamente sobre la Historia y la Geografía, como una herramienta no solo de conocimiento, sino también de convivencia. La empatía con el otro y la construcción de un futuro en el que la disciplina de las Ciencias Sociales ayuda a crear un pensamiento integrador con la sociedad y el mundo que nos rodea. Es por eso por lo que la importancia de las nuevas tendencias historiográficas que han ido apareciendo, así como el tratamiento de las que existen en los libros conjuguen las mejores alternativas de futuro para los alumnos que conformarán el mundo de mañana.

Sí nos acercamos a los resultados obtenidos en cuanto a la presentación y la estructura de los libros se refieren, estos sí que soportan cambios, aunque no son muy significativos. Los

libros de principios de los años 2000 son libros que tienen un aspecto visual menos atractivo que una vez entrada la primera década. Esto fundamentalmente viene representado por la gestión del texto en comparación con el número de imágenes y de las actividades. Los libros de los primeros años tienen una apariencia más textual y menos iconográfica lo que a simple vista resulta más denso. A medida que va avanzando la línea temporal nos encontramos con un diseño mucho más visual, un uso de las impresiones más vivas y unas estructuras algo más atractivas para el alumno. Sobre este último aspecto, cabe señalar algunas de estas cuestiones. El caso de las actividades, por ejemplo, pasan a estar distribuidas a lo largo del tema y no solamente al final de la unidad didáctica. Esto hace que la perspectiva sea el trabajo más a corto plazo ya que cada epígrafe tiene sus actividades y no residen todas en su conjunto al final. Lógicamente esto último refuerza la idea memorística del estudio de la Historia que en muchas ocasiones permanece ligada a la poca presencia de tendencias historiográficas más cercanas a nuestro tiempo y la pervivencia de aquellas que tienen una trayectoria amplia en la construcción de los manuales escolares.

Otra cuestión como se ha descrito son las fuentes iconográficas. Las imágenes, mapas, gráficos, estadísticas o maquetaciones son representativas del uso de estas fuentes que en los libros de los primeros años se usan con menor asiduidad pero que al final de nuestros años analizados representan prácticamente entre la mitad y un tercio de la página. A todo ello hay que añadirle las fuentes escritas que están inmersas en el texto. En el caso de los cursos de Bachillerato los textos mayoritarios son los textos de carácter político, suponiendo en torno a un 50% más que el resto de las variables. Distinto es el caso de los textos en la ESO durante los tres primeros cursos, donde los textos políticos se igualan o incluso reculan una posición respecto a las demás variables. El curso de 4º de ESO, que a nivel historiográfico ya adelantaremos que es un curso puente, los textos políticos siguen siendo los más importantes, aunque la distancia con el resto es más pequeña.

El uso de fuentes escritas y de iconografía resulta determinante en dos niveles. El primero de ellos, comentado en líneas arriba, tiene que ver con el atractivo visual que en muchas ocasiones es importante para el alumnado. El otro supone la apertura hacia una manera de entender los manuales más modernos, acorde a nuestro tiempo y que de forma directa implica el tratamiento de temáticas distintas a las tradicionales. Esto hace que, por ende, las construcciones de los libros de texto no se anclen en tendencias historiográficas ligadas a lo tradicional como puede ser la positivista, sino que además y gracias al uso de fuentes, propugnen la entrada en temáticas nuevas que den visiones complementarias y aumenten el rigor en la construcción de la Historia total defendida por historiadores como Hobsbawm. En este sentido y tal y como en las hipótesis se planteaba, la relación existente entre la metodología y las corrientes historiográficas buscan anclajes de desarrollo conjunto dentro de la estructura del libro de texto en el que tanto la metodología como la historiografía caminan de la mano hacia horizontes adecuados para el momento actual.

Por otro lado, resulta necesario hacer un balance de las variables analizadas, así como el peso que adquieren en los manuales. Tal y como se apuntaba en las hipótesis, se ha podido concluir que las tendencias historiográficas dentro de los manuales escolares no tienen el mismo protagonismo. Sin embargo, también es justo añadir que es igualmente importante que haya un abanico más o menos amplio de tendencias que independientemente de su sustancialidad sean capaces de construir el diálogo histórico en el contenido y aportar visiones distintas a una disciplina que en las últimas décadas se ha caracterizado, precisamente por la multicausalidad.

Bien es cierto que no se puede generalizar en todos los cursos, es por ello por lo que se procura a continuación una relación de cada uno de los cursos con las características más significativas en cuanto al análisis de las variables que repercuten indefectiblemente en las tendencias historiográficas presentes.

Así pues, teniendo en cuenta que el peso de las variables es distinto entre los cursos, se pueden distinguir hasta tres grupos. Por un lado, los cursos de 1º a 3º de ESO. Por otro lado, 4º de ESO y por último 1º y 2º de Bachillerato. Todos los grupos tienen en común que las variables minoritarias son las mismas. Estas son la vida cotidiana y el género. La primera de ellas se sitúa en una media del 3-5% mientras que la segunda se sitúa entre el 2-5%. Las variables que tienen un peso intermedio son las variables social y economía. Ambas se mueven en un rango de entre el 10% y el 30%, dependiendo de los grupos y de los ejemplares concretos. Por su parte, las variables con más peso son la política en los cursos de Bachillerato, mientras que en los cursos primeros de la ESO la variable cultura es la que obtiene mejores resultados.

Todas las variables analizadas tienen una relación estrecha con las tendencias historiográficas que se han pretendido analizar y que son por otra parte, las que tienen una presencia más o menos tangible y que pueden ser objeto de cuantificación. Entre las temáticas se han registrado algunas de tradición escolar más consolidada como es por ejemplo la Historia política ligada a la escuela positivista; otras ligadas a la presencia de nuevas tendencias aparecidas en Annales como la que trata la cuestión social o también la económica; y algunas de una existencia más cercana a nuestro tiempo y heredera del pensamiento de Annales como pueden ser las de género o la vida cotidiana.

Los resultados al respecto han aportado luz a las ideas que se previsualizaban anterior a la puesta en marcha del trabajo y que dejan al descubierto las características que cimientan los manuales escolares.

Así las cosas, en Bachillerato la presencia de la variable política se superpone al resto alcanzando un peso que se sitúa entre el 36% y el 56%. El tratamiento de las cuestiones políticas es mayoritario en todos los ítems analizados. Detrás de la política, prácticamente en un plano similar se sitúan la variable social, la economía y la cultura. La variable social abarca

entre el 12% y el 30%, la variable economía se sitúa entre el 14% y el 23% y la variable cultura entre el 5% y el 21%. En último plano las variables correspondientes a la vida cotidiana y al género representan un porcentaje minoritario, si bien tienen cabida en los contenidos del texto. A continuación, se presenta un gráfico de los analizados que puede resultar un ejemplo cercano de los porcentajes adquiridos en cada una de las variables.

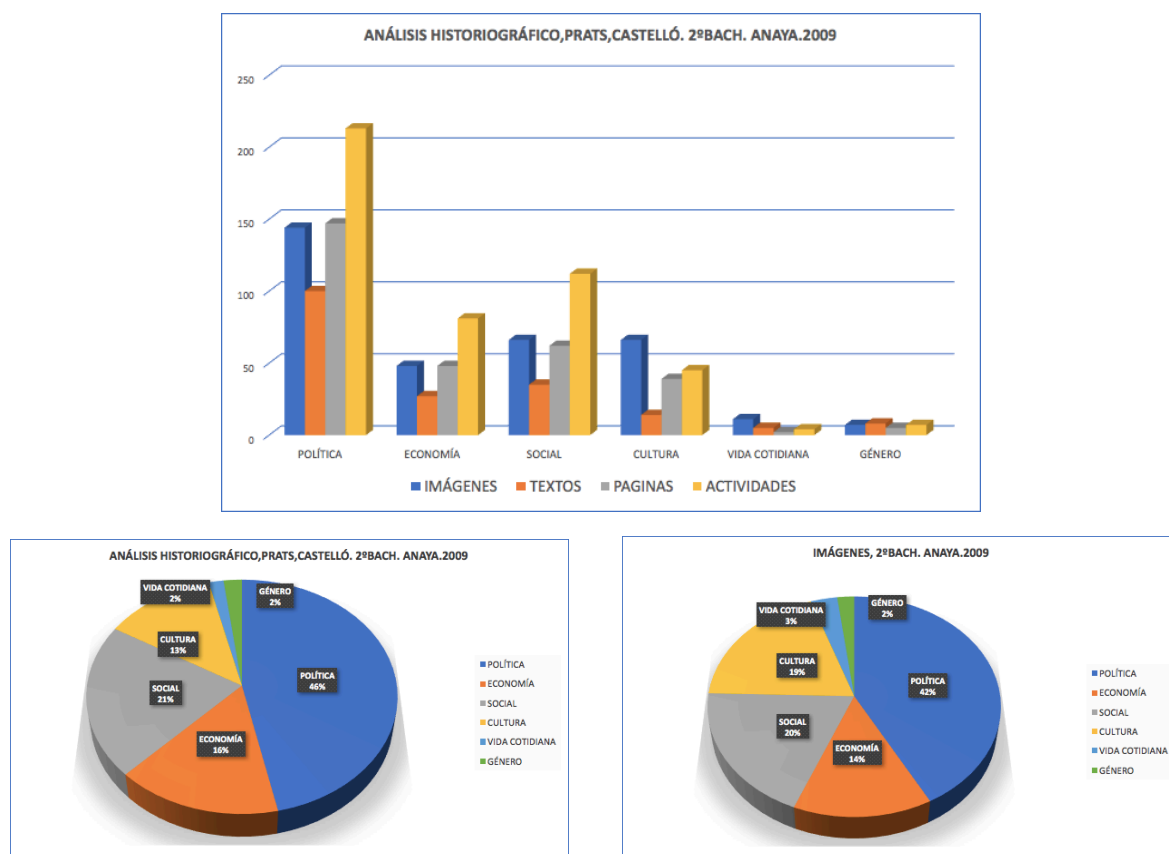


Figura 85. Análisis historiográfico: Anaya, 2º Bachillerato, año 2009. Elaboración propia.

En los cursos correspondiente a 1º, 2º y 3º de ESO, el protagonismo reside en la variable cultura con unos porcentajes que oscilan entre el 28% y el 49%. En esta etapa la política también es importante, aunque el indicador cultural cobra mayor protagonismo. A diferencia de los niveles de Bachillerato donde la diferencia que existe entre el primer puesto y el segundo es mayor, en los primeros cursos de la ESO, la distancia con la segunda variable no es tan amplia. Así pues, la variable política tiene un peso que abarca desde el 14% al 34%. Bajo la

política, la variable social se encuentra entre el 15% y el 28%, la economía entre el 7% y el 15%, la variable de vida cotidiana entre 2% y el 10% y el género entre el 1% y el 3%. Este sería un ejemplo de lo que se expone.

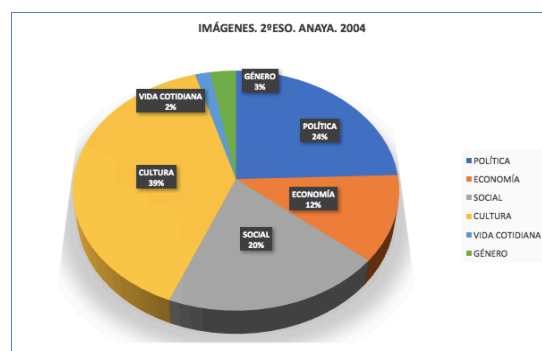
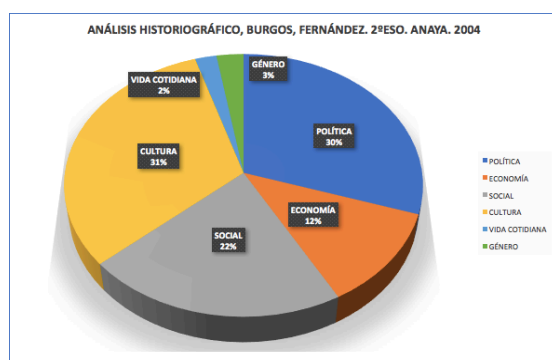
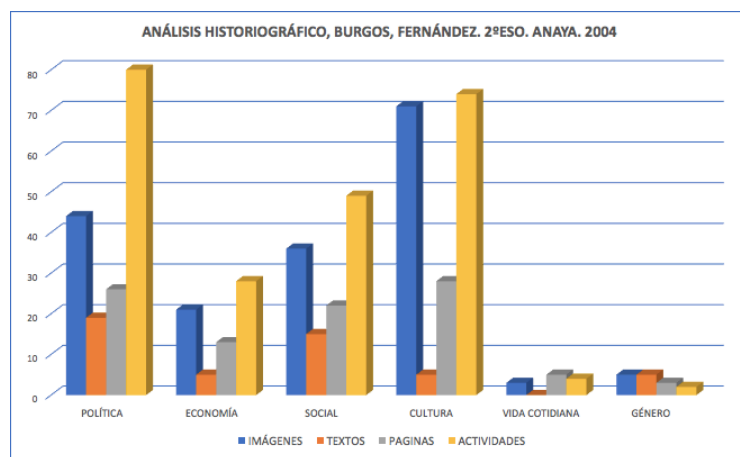


Figura 86. Análisis historiográfico: Anaya, 2º ESO, año 2004. Elaboración propia.

El último curso de ESO muestra unas coordenadas algo distintas. Se puede señalar que es un curso de transición en cuanto a líneas historiográficas utilizadas en los contenidos del texto. En esta ocasión la política se muestra como la primera variable en peso con unos porcentajes que oscilan entre el 40% y el 51%. Tras la política la cultura que había sido la cabeza de cartel durante los tres primeros cursos de la ESO queda relegada a un segundo plano, situándose entre un 15% y un 30%. A continuación, la variable social obtiene entre un 11% y un 17%. La variable economía se mueve entre el 10% y el 16%, mientras que la vida cotidiana lo hace entre

4% y el 5%, dejando a la variable género con entre un 1% y un 3%. En la siguiente gráfica se aprecia un ejemplo de este análisis.

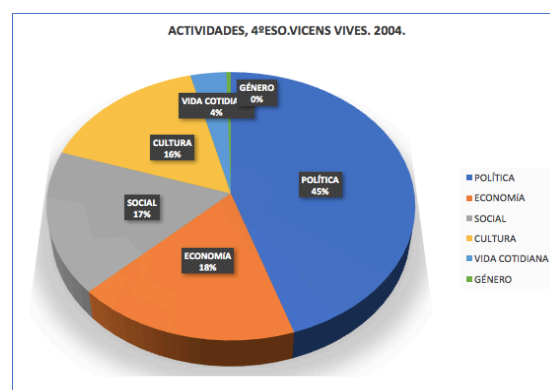
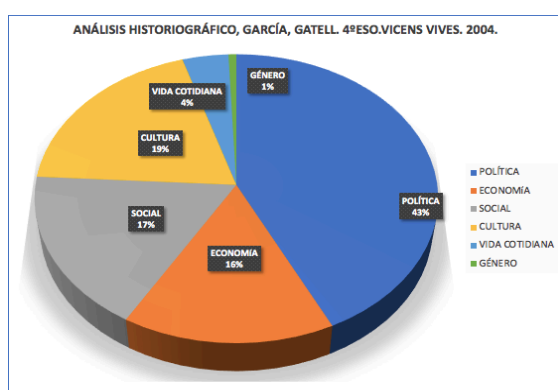
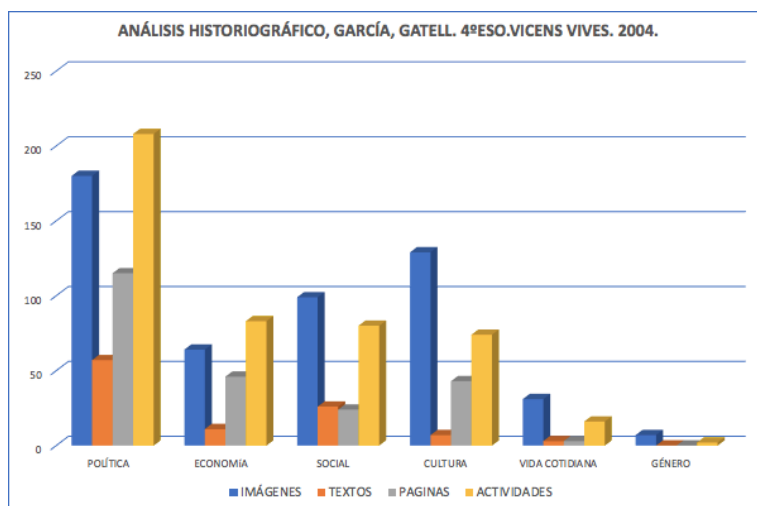


Figura 87. Análisis historiográfico: Vicens Vives, 4º ESO, año 2004. Elaboración propia.

Por tanto, como se ha podido ver reflejado en el análisis se perciben como se ha indicado, tres etapas. La etapa de Bachillerato en la que la política es la variable de mayor peso, el curso de 4º de ESO donde la política también obtiene el mayor porcentaje, pero seguido de cerca de la variable cultura, y los primeros cursos de la ESO donde la cultura es la protagonista.

El análisis de las temáticas según las variables planteadas para ello predispone a que se haya realizado un proyecto de investigación cualitativo en este ámbito que proporciona una comprensión en la construcción historiográfica de los libros de texto del siglo XXI. Es así como

uno de los objetivos planteados se ha concretado satisfactoriamente, ya que tal y como se señalaba en ellos se pretendía identificar los distintos modelos historiográficos que copan la enseñanza de la Historia en el aula de Educación Secundaria y Bachillerato. En esta línea las variables han tratado de identificar algunas de las tendencias más representativas como son la historiografía positivista o rankeana, la Historia social, la Historia económica, la Historia de la vida cotidiana y de las mentalidades o la Historia de género. Más aún, a través del análisis de los libros de texto se ha llegado a las conclusiones relativas al peso de la historiografía en cada uno de los cursos. Esto persigue como toda investigación, la ampliación de este conocimiento al cuerpo de docentes. Es muy significativo y tiene un alto valor didáctico conocer cómo están formados los libros de texto y qué ideas se están transmitiendo a través de ellos. Por eso el conocimiento de las distintas corrientes historiográficas predispone al profesional a poder aplicar este conocimiento en la función enseñanza-aprendizaje y no realizar la actividad profesional sin un conocimiento que a juicio de este trabajo resulta cuanto menos, necesario. Así vela el objetivo que se perseguía a comienzos del trabajo que pretendía demostrar la importancia del conocimiento de las corrientes historiográficas para un uso correcto dentro del texto. Desde este punto de vista, resulta determinante conocer tanto las corrientes historiográficas que han ido construyendo la disciplina histórica desde su nacimiento en el siglo XIX hasta la actualidad. Es una forma, además, de imbricar la propia Historia con la educación y con la Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia. La construcción histórica depende enormemente del prisma y la perspectiva que se implemente en ella y el conocimiento de la existencia de todas las corrientes que se sintetizan en el libro hace que todo lo que rodea al mundo educativo y de la Didáctica de la Historia se vea reforzado y construyan una mejor manera de mostrar al mundo de dónde venimos para poder construir un futuro alentador y próspero.

El libro de texto, que a día de hoy sigue siendo el soporte más utilizado en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, supone un nexo entre el profesor y el alumnado. Esta mediación resulta más eficiente si desde la profesión de la docencia se conoce las estructuras de los manuales. En este epígrafe dedicado a la historiografía y sus corrientes historiográficas se ha pretendido que el análisis sea un conocimiento más para el profesor y que no solo le facilite el trabajo, sino que sea capaz de aplicarlo conscientemente teniendo en cuenta las distintas líneas que se contemplan hoy en día.

La relación existente entre las líneas historiográficas y la metodología también merece una mención especial. Como se podrá constatar en los siguientes epígrafes de conclusiones, las líneas historiográficas guardan relación con las estrategias metodológicas usadas que de manera tangible se puede apreciar. La línea historiográfica más tradicional relacionada con el tratamiento de los personajes, las fechas o acontecimientos históricos queda definida en estrategias metodológicas basadas en el aprendizaje memorístico. Mientras que otras corrientes ligadas fundamentalmente a la aparición de Annales y su influencia guardan una relación bien distinta con la metodología y estrategias didácticas, que lejos de mantener actividades que potencien lo memorístico, buscan implementar actividades que trabajen con documentos o iconografía impulsando estrategias significativas o activas.

Por otro lado, la creación de identidades y las líneas historiográficas definen claramente el tipo de identidades que se pretenden crear. Por ejemplo, la identidad de género es una de las menos tratadas en los libros de texto, cuestión que parece lógico, tenga que ver con el bajo porcentaje que tiene la mujer como variable y temática en los libros de texto. Caso distinto, por ejemplo, es el de identidades políticas diversas que tienen un amplio contenido, en parte debido a la capacidad que muestran los altos porcentajes de variable política que guardan los análisis sobre las corrientes historiográficas de este apartado.

9.2. Conclusiones Metodología

El análisis de las estrategias metodológicas en los libros de texto supone un estudio de las formas que la Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales trabajan los contenidos de la asignatura en Educación Secundaria y Bachillerato. La división temporal realizada en el análisis de los textos que se ha realizado en base a los lustros se replantea a la hora de exponer las conclusiones en la metodología. En este caso, el cambio de legislación afecta a la metodología y los tipos de actividades que se proponen. Teniendo en cuenta que los libros de la LOMCE suponen tan solo un curso en nuestro periodo de estudio, las leyes de la LOGSE y la LOE, ocupa principalmente el grueso de los análisis. Es por ello, por lo que a partir de la LOE de 2006 y su implantación en 2007, se ha observado como distintas metodologías se han ido implementando de forma paulatina, sobre todo vinculadas a las nuevas tecnologías. La presencia de metodologías minoritarias hasta entonces, o sin apenas presencia, van accediendo a un mayor protagonismo, mientras que las metodologías de mayor presencia representan aquellas que ya se han venido dando desde la implantación de la LOGSE.

Así las cosas, se observa que la pervivencia de las metodologías tradicionales, ligadas al aprendizaje memorístico tienen escasa presencia o ninguna. Las actividades que se plantean no contemplan aprendizajes memorísticos puramente, sino que aparecen ligados a metodologías significativas y cognitivas.

Según el tipo de las actividades el peso principal reside en las actividades de refuerzo, que están diseñadas dentro de las unidades didácticas y en las actividades finales de las mismas. Estas actividades de refuerzo tratan los contenidos presentes en los manuales, implementando aprendizajes de tipo significativo. Las actividades de refuerzo también trabajan con diversas fuentes, siendo las más significativas aquellas que trabajan con imágenes y documentos escritos. Este tipo de actividades convalidan metodologías de tipo significativo, con

aprendizajes por observación en el caso de la iconografía y aprendizajes por descubrimiento en el de los textos y documentos escritos.

En un segundo plano, las actividades con mayor peso son las actividades de síntesis. Este tipo de actividades trabajan tanto documentos como imágenes. También tienen un carácter de refuerzo en muchas ocasiones, aunque el aspecto ampliador se puede apreciar en muchas de ellas. La síntesis en las actividades se ve reflejada tanto en la realización de esquemas, mapas conceptuales o resúmenes como también en ejercicios en los que se plantea la conexión de ideas a través de cuadros, líneas o ejercicios comparativos. Este tipo de actividades fomenta un aprendizaje significativo y cognitivo en las cuales se dispone al alumno como el protagonista en la construcción del conocimiento de la asignatura. Las actividades de síntesis, por lo general, se encuentran dentro de los epígrafes de la unidad didáctica, aunque también aparecen en las actividades perfiladas en las últimas hojas de las unidades.

Las actividades de ampliación estarían en un escalón inferior, pero con un peso significativo. Estas se sitúan fundamentalmente en el último apartado de las unidades didácticas y se relacionan con actividades ligadas a aprendizajes por descubrimiento y observación. Las temáticas que se aprecian tienen un carácter transversal, aparecen rasgos políticos, culturales, de vida cotidiana, economía, social y género. Este aspecto es significativo ya que aparecen prácticamente todas las corrientes historiográficas que se han analizado en el Capítulo 6. Este hecho, hace que se cumpla la hipótesis establecida en el Capítulo 1, en cual se incide en la relación existente entre las tendencias historiográficas, la creación de identidades y las estrategias metodológicas.

Tras estos tres tipos de actividades, las actividades iniciales tienen una participación discreta. No son muchas las actividades que aparecen y depende de los cursos y los ejemplares, sin embargo, es significativo que tenga una presencia distinguida en los manuales. Este tipo de

actividades, generalmente están vinculadas a imágenes o textos que aparecen en las primeras páginas. De esta manera, se fomenta el aprendizaje por observación y por descubrimiento. Las actividades iniciales trabajan nuevas metodologías como el *brainstorming*, donde los alumnos trabajan conocimientos adquiridos en otros cursos sobre los que construir un nuevo piso de conocimiento. Así, de forma inherente, el aprendizaje significativo y el cognitivo viene implícito. Por otro lado, las actividades iniciales que se plantean en los textos, suelen ser actividades con un carácter abierto, las cuales dan lugar a un uso personal del docente que puede encaminarlas hacia distintos tipos de aprendizaje como los de observación, descubrimiento, significativos o cognitivos.

Por último, las actividades cooperativas no son muy potenciadas en los textos. Ocupan en prácticamente todos los manuales analizados el último puesto. Las actividades cooperativas además de fomentar aprendizajes cooperativos, también plantea aprendizajes por descubrimiento. El trabajo en valores y la socialización entre los alumnos queda plasmada en este tipo de actividades donde los alumnos, además, trabajan distintas competencias como la digital o la lingüística. Sirva estos gráficos como resumen de las conclusiones aportadas.

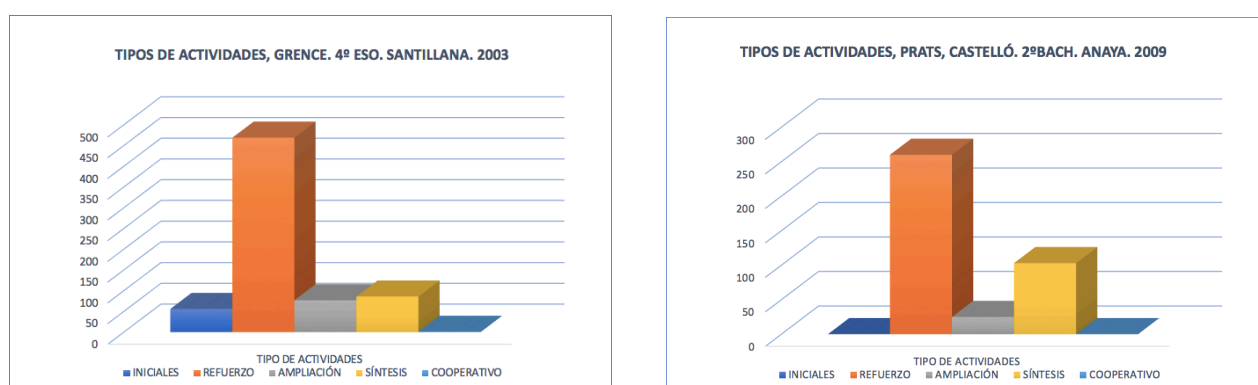


Figura 88. Estrategias didácticas: Santillana, 4º ESO, año 2013. Elaboración propia.

Al referirse a las actividades según su planteamiento y las fuentes utilizadas, se observa la predominancia de los ítems de imágenes y textos históricos. Estos dos tipos de fuentes

primarias que utilizan los textos son las de mayor peso en este apartado del análisis. Esto hace que las actividades que trabajan con textos históricos implementen una serie de aprendizajes y metodológicas que abandonan definitivamente el aprendizaje memorístico tradicional y acercan la labor del historiador al alumno. Como se ha estudiado en el Capítulo 7, en los textos de Bachillerato este elemento es más tangible ya que dentro del propio currículum aparece reflejado. Además de acercar al alumno al papel del historiador, potencia el aprendizaje por descubrimiento, por observación, significativo y cognitivo, y lo que es más importante, convierte al alumno en un pilar fundamental de su aprendizaje. Dicho lo cual, se aprecia una diferencia sustancial en la presentación de las fuentes en Educación Secundaria y Bachillerato. Si en la ESO es la iconografía y el trabajo con imágenes el que obtiene resultados más importantes, durante el Bachillerato, en ambos cursos, las fuentes textuales ocupan mayor protagonismo que las imágenes. A continuación, se disponen un par de gráficos que reflejan perfectamente esta característica.

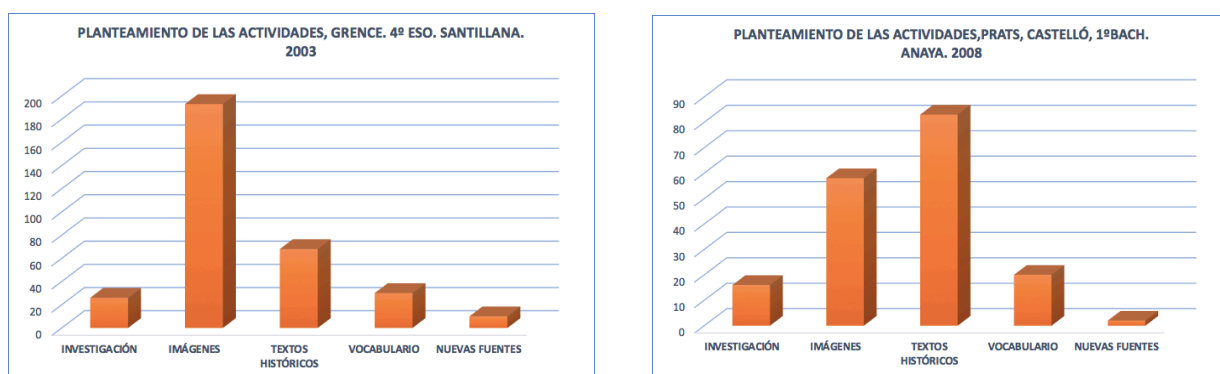


Figura 89. Estrategias didácticas: Santillana, 4º ESO, año 2003. Elaboración propia.

Por otro lado, las actividades que implementan una investigación para el alumno tienen un peso significativo. Son actividades que presentan la Historia también como una asignatura abierta a distintas interpretaciones en las que el alumno asume el papel del creador de las hipótesis, el desarrollo y certificación de estas. En otras palabras, coloca al alumno en el lugar del investigador histórico. Así, se potencia un aprendizaje por descubrimiento, además de

cognitivo y significativo. En este apartado resulta muy relevante como a partir de la LOE, los trabajos de investigación comienzan a utilizar métodos más próximos al tiempo en el que vivimos y la correspondiente revolución tecnológica. Son un porcentaje alto, las actividades que proponen un trabajo en la red.

Otro tipo de actividades que se ha valorado en el análisis son las de vocabulario. Actividades que pretenden fomentar la síntesis y la construcción del conocimiento a través del manejo de términos más o menos especializados. Este tipo de metodologías favorece aprendizajes de tipo significativos y cognitivos. Por otro lado, las actividades con nuevas fuentes históricas tienen una representación escasa. La mayor parte de los manuales han ido introduciendo nuevas fuentes en su contenido, así como también en sus actividades. No obstante, las relacionadas con las nuevas fuentes como puede ser la Historia oral, el uso de la prensa, la tv, la publicidad, etc. no son las más laureadas.

Una cuestión que si es interesante ponerla en liza es la presencia de metodologías relacionadas con los nuevos formatos tecnológicos. Las distintas editoriales a partir fundamentalmente de 2007 con la LOE se aproximan a un universo nuevo en el que contemplan que el manual escolar no es el único soporte para el aprendizaje de la Historia. Si hasta la LOGSE las referencias que podíamos encontrar para nutrir las posibilidades de aprendizaje se forjaban en el manual escolar y en referencias a libros de lectura y películas fundamentalmente, a partir de 2007 se aprecia en los libros distintas opciones ligadas no solo a la filmografía, sino que también se emplean distintos formatos vinculados a Internet. Como se ha apuntado en líneas anteriores, las actividades de investigación y las cooperativas de la LOE persiguen el trabajo gestionando Internet. Para ello hacen referencia a enlaces que aportan información textual además de iconografía y videos o documentales. Los libros de texto también empiezan a tener espacios en la red dedicados exclusivamente a materiales diseñados y aportados desde la propia editorial, como puede ser el caso del proyecto Savia en SM, el proyecto digital Anaya,

el aula virtual de Santillana o el proyecto digital de Vicens Vives. La apertura de los libros de textos a otros horizontes de aprendizaje es significativa, aunque en esta ocasión la tendencia que la educación está incorporando en los últimos tiempos lleva a los manuales escolares, sobre todo a partir de la LOE a contemplar esta posibilidad con un interés prioritario para la adquisición de conocimientos.

9.3. Conclusiones Identidad

El sostenimiento del fenómeno de identidades en la sociedad actual es fundamental para comprender las coordenadas sociales, económicas, culturales y políticas que ocupan la realidad. Con el análisis de algunas de las potenciales identidades del momento se ha pretendido dar una visión de los elementos que desde la educación se plantean inmersas en la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Estas identidades, como no podía ser de otra forma, no se tratan de forma equitativa en los textos, ya que hay algunas que cobran menor protagonismo que otras. Esto resulta evidente como también lo es en cuanto a la relación existente con las distintas corrientes historiográficas. De este modo, las corrientes historiográficas que tienen mayor peso indudablemente serán capaces de ser tratadas de una manera más detallada que otras que tienen un peso con porcentajes mínimos. Es así como se planteaba en el apartado de las hipótesis y se ha podido contemplar a lo largo de este análisis. Valga poner en liza dos de las identidades que abordaremos a continuación y que lógicamente tienen un peso distinto. Sin ir más lejos las identidades de carácter político, como el tratamiento de la identidad nacional, tiene bastante más posibilidades en el análisis de las identidades porque son más extensas en su contenido, por lo general, en los libros de texto. Contenido que como hemos analizado en el *Capítulo 6: La historiografía en los textos escolares*, copa los primeros puestos tanto en Educación Secundaria como en Bachillerato, en el que la política posee porcentajes superiores al de la

mayoría de las variables estudiadas. Es evidente que el análisis cuantitativo que se ha realizado de la presencia de estas variables tiene su reflejo en la creación de identidades, ya que las características temáticas que se vinculan a las distintas corrientes historiográficas son las que a su vez dan lugar al discurso identitario. En el otro extremo de la balanza con respecto a lo anterior, nos encontramos con la identidad de género. Esta identidad que se encuentra en boga y constante reivindicación tiene representación en la mayoría de los textos. Se ha encontrado algunos en los que efectivamente el porcentaje es tan escaso que no se puede presumir de la creación de una identidad de género dentro del propio libro de texto. Obviamente la repercusión que puede tener una identidad concreta como ésta en el libro de texto no puede tener la misma importancia si en el análisis que se ha realizado de las temáticas, que a su vez corresponden a las corrientes historiográficas, ocupan porcentajes que no llegan al 5%. Con estas dos situaciones analíticas concretas se puede afirmar dos cuestiones de forma tácita.

La primera de ellas es, que tal y como se afirmaba en las hipótesis, la relación entre las corrientes historiográficas y la creación de identidades van de la mano. Esto se debe fundamentalmente a que, en el análisis de las identidades, que se realiza de forma cualitativa, son necesarios los contenidos que previamente hemos analizado y justificado dentro de las variables estudiadas y asociadas a las distintas tendencias historiográficas.

La segunda de ellas se encamina hacia la importancia que ha tenido lugar en el análisis la metodología mixta que se ha llevado a cabo. La utilización de metodologías cuantitativas y cualitativas nos ha aportado dos visiones que lejos de parecer distintas, son el complemento para comprender la relación existente en este caso entre las tendencias historiográficas observadas en los libros de texto y la creación de identidades. Por esa misma razón algunas identidades, tendrán más peso dentro de los libros que otras, aunque en el análisis cualitativo se ha pretendido realizar una observación conjunta y global de los procesos identitarios.

Conclusiones identidad nacional. Expuesto lo cual, tras el análisis se han podido llegar a distintas conclusiones con respecto a las identidades analizadas. En el caso de la identidad nacional, se ha entendido que la punta de lanza no solamente tenía que tener el sentido nacionalista español, sino que debía generarse dentro de un espectro más amplio en el que se estudiase también la procedencia y consolidación de otras identidades nacionales. De forma general, los libros de textos analizados contemplan el siglo XIX como el tiempo concreto en el que el fenómeno nacional dispara su discurso. Al principio al albor de las revoluciones burguesas que potencian a través de textos constitucionales la imagen de un Estado ligado a la nación y más adelante en un desarrollo que llevará al fenómeno imperialista. Es así como cobran importancia según los textos, dos alternativas nacionalistas claras. La primera ligada al concepto de nación francés que asume la nación como el conjunto de ciudadanos que vive dentro de unas mismas fronteras, bajo una legislación común, escrita y sellada por la soberanía nacional o compartida con la monarquía. La segunda alternativa que se maneja en los textos aborda la cuestión del concepto nación nacido tras la invasión napoleónica en el marasmo del fenómeno romántico. Este concepto nacional defiende la creación de la nación como conjunto de personas que comparten una tradición, historia, costumbres o idioma. Es una visión política distinta que, por otro lado, los manuales plasman en dos ejemplos claros de nacionalismo centrípeto: la unificación de Alemania y la unificación de Italia. Más adelante en el tiempo, la cuestión nacional se trata como uno de los artífices y causantes de la I Guerra Mundial fruto de la lucha entre las potencias europeas por mantener su prestigio tanto dentro como fuera de sus propias fronteras. Por tanto, el discurso que se muestra en los manuales se dirige a la exacerbación del nacionalismo y el concepto de nación que confronta con los intereses de otros países y que acaban desembocando en conflictos diplomáticos y bélicos. Mención aparte en cuanto al nacionalismo se refiere son los casos de los totalitarismos surgidos tras la Gran Guerra. El fascismo y el nazismo aparecen como cabeza de cartel de un fenómeno político y

social que lleva el fenómeno nacional a su mayor extremo. También se guarda una plaza para el proceso nacionalizador en la Rusia estalinista que ahoga toda reivindicación nacional de las regiones que formaban el antiguo Imperio ruso. Por tanto, en la Historia universal la identidad nacional se trabaja y tiene gran peso en el contenido. Sus diferentes alternativas tanto de carácter centrífugo -Imperio Austrohúngaro e Imperio Otomano- como su carácter centrípeta -Alemania e Italia- dan cuenta de que las identidades nacionales son abordadas desde distintas perspectivas pero que representan un pilar importante dentro del contenido, sobre todo de la época contemporánea.

El fenómeno nacional no se trabaja en los textos, de forma acertada en su mayoría, desde una visión actual. En los textos analizados en catalán sí que en algunos casos se ha utilizado la identidad política de Cataluña en etapas históricas en las que realmente ese concepto no tiene cabida. Por ejemplo, se ha encontrado referencias a Cataluña en la Prehistoria o en la época romana, que no concuerdan con la identidad nacional que se pretende dar. De esta manera aparece sesgado el concepto de identidad y en ocasiones puede derivar a una tergiversación o mala interpretación de lo que en época prehistórica o antigua solo debían ser conceptos geográficos, sociales o culturales. Evidentemente la existencia de Cataluña en estos espacios temporales roza lo exagerado, por ello llama poderosamente la atención estas reseñas que no verifican la realidad histórica del fenómeno estudiado.

En el caso de las etapas prehistóricas y romanas en los textos analizados en castellano, se contemplan identidades de tipo geográfico y culturales. Los conceptos nacionales tal y como hoy los conocemos no aparecen reseñados, por lo que la versión expuesta se da acorde a la realidad histórica del momento. Avanzada ya la Edad Media y Edad Moderna, empiezan a nombrarse algunos de los Estados que más adelante se convertirán en Estados-nación. Véase Francia, España, Inglaterra, etc. En este sentido, la idea que se plasma en los libros pretende exponer estos Estados dentro del concepto de Estado Moderno y no como un ente nacional. En

cualquier caso, los manuales inciden en la importancia de la institución monárquica que es la que realmente tiene la soberanía en esta etapa y por tanto las identidades nacionales hay que entenderlas en relación con este concepto de Estado Moderno. Concepto, por otra parte, muy influenciado por el sistema político, social, económico y cultural que impera en la Edad Moderna: el Antiguo Régimen.

En el caso de la identidad nacional española observamos como prácticamente todos los libros de texto analizados coinciden en que el nacimiento de la nación española no tuvo lugar con la unión de los Reyes Católicos. En este caso, la unión personal de Isabel y Fernando representa una unión dinástica pero los dos reinos de Aragón y Castilla mantienen su propio sistema de gobierno, así como sus características propias anteriores al enlace matrimonial. Si en esto todos los manuales coinciden, no sucede lo mismo con la aparición de la dinastía de los Austrias. Con la llegada de Carlos V y Felipe II, se observa que no hay un acuerdo para catalogar al territorio peninsular con un concepto determinado. Algunos libros empiezan a introducir el concepto de España, mientras que otros prefieren contemplar la monarquía como un ente político primero con carácter imperialista en la etapa de Carlos V y después con el concepto de monarquía hispánica. Otros textos incluso intentan evitar el posicionamiento hacia cualquiera de las dos variantes, en ejemplos como el nombramiento de Madrid como capital. Una capital de un Estado que no se sabe muy bien cual es porque no se acaba de identificar. Por tanto, durante los reinados de Carlos V y Felipe II no existe una visión homogénea del concepto de España como nación, como tampoco lo hay durante el siglo XVII con los reinados de Felipe III, Felipe II y Carlos II. En este caso, sigue apareciendo estos dos conceptos de monarquía hispánica y de España para referirse a los territorios gobernados por los reyes Austrias.

Lo que se apunta como un punto de inflexión en la aparición del concepto de España como identidad nacional y que de manera definitiva empieza a plasmarse en el discurso de los

manuales, viene representado por dos hechos históricos fundamentales. Por un lado, la derrota en la Guerra de los Treinta Años desemboca en la desaparición de la monarquía hispánica como potencia y por otro el hecho viene fijado en el final de la dinastía de los Austrias con la muerte de Carlos II y la posterior Guerra de Sucesión. Estos dos hitos marcan definitivamente la entrada del concepto de España como identidad nacional definitiva en los manuales. A partir de este momento histórico todos los textos contemplan España como una unidad política e identitaria común a todos los habitantes de los territorios que gobernarán los Borbones. Bien es cierto que la política con afán unificador de la dinastía francesa ayudará a que el concepto de España tenga una identidad unitaria tal y como sucedería en Francia. Esto también es contemplado por el discurso de los manuales.

El siglo XVIII aborda ya el concepto nacional de España a la espera de la invasión napoleónica a principios del siglo XIX. En este contexto, las Cortes de Cádiz y la Constitución de 1812 representa el primer ejemplo constitucional en todos los libros, en el cual la soberanía por primera vez recae en la nación. Esta nación aparece representada en los manuales como el concepto nacional procedente de Francia, bajo una ley fundamental, pero, por otra parte, destaca la invasión como la precursora de un sentimiento nacional frente al enemigo extranjero acudiendo en paralelo a la idea procedente del romanticismo. Durante el siglo XIX la identidad nacional española queda perfectamente consolidada en los libros de texto, independientemente de los distintos momentos históricos o situaciones políticas. Así, el concepto de España y la nación española ligada al triunfo del liberalismo tras la muerte Fernando VII se mantiene vigorosa salvando la excepción que todos los manuales analizados sobre esta temática afrontan: la pérdida de las últimas colonias. Esta situación es representada desde un punto de vista de final de ciclo en el que España pierde definitivamente los últimos reductos que poseía de las colonias procedentes de la Edad Moderna.

Además de la consolidación de la identidad nacional en España durante el siglo XIX, los libros escolares destacan el surgimiento de otros movimientos nacionales dentro del propio Estado español. Coinciden en su mayoría en calificar a estos movimientos procedentes del ámbito cultural y trasladado al político, en calificarlos como movimientos nacionalistas. No obstante, algunos ejemplares utilizan este término nacional para dirigirse al movimiento nacionalista catalán y vasco, mientras que, para el gallego, por ejemplo, aparece el término de regionalismo.

El concepto de la identidad nacional española durante el siglo XX aparece influido determinantemente por las circunstancias políticas que depositarán en su ideario una serie de patrones ideales con respecto a lo que España debe salvaguardar, proteger o implantar. En este sentido, el advenimiento de un sistema republicano en 1931 es tratado en los manuales como un cambio de paradigma no solo político, sino también social y cultural. Con el nacimiento de la II República y la apertura democrática que supuso la aparición de numerosos partidos, los idearios de las izquierdas y las derechas empezaban a distanciarse, lo que no solamente atañe a la política del momento sino al propio modelo de Estado y a la identidad nacional que se defendía. Valga como ejemplo, el cambio de bandera o de la simbología de España durante estos años. Símbolos que denotan una identidad nacional concreta. Tras la guerra civil, los manuales destacan que la victoria del bando nacional impulsa un modelo identitario completamente distinto al experimentado por la II República. Esa identidad nacional recrea, según los textos, pasajes históricos anteriores y plasma en lo que denomina nacionalcatolicismo la base de la identidad que los españoles deben de tener acorde al nuevo momento político. Aparece nueva simbología ligada a la política del nuevo régimen, así como también sucede en el ámbito social donde las normas morales que potencia el régimen forman parte también de una identidad social potenciada desde el régimen.

Tras el franquismo, la llegada de la transición y el nuevo modelo democrático es representada en los textos dentro de un marco identitario más moderado y actual, en tanto en cuanto la Constitución de 1978 sigue vigente. La identidad nacional viene reglada desde la política por una ley fundamental que otorga a todos los ciudadanos, independientemente del sexo, el derecho a voto y a elegir sus representantes políticos. Además de esto, la identidad nacional viene marcada también desde la Jefatura del Estado donde la institución de la Monarquía queda enarbolada como garante y árbitro del sistema político implantado.

La identidad nacional española actual viene refrendada en los manuales por la idea de acuerdo político que tuvo lugar en la Transición. Este acuerdo implementó un modelo de nación nuevo bajo el amparo constitucional y la Jefatura del Estado de un monarca.

Conclusiones identidad regional. La identidad regional en los libros de texto tiene un tratamiento distinto en los ejemplares. Algunos de ellos no tienen presencia alguna del concepto regional dentro del contenido; otros dedican incluso una o dos unidades didácticas explícitamente a esta temática; mientras que el resto de los ejemplares introduce algún epígrafe dentro de las unidades didácticas. En cualquier caso, la identidad regional que se ha analizado en los ejemplares muestra dos aspectos significativos. El primero señala la presentación de los hechos históricos en un ámbito mucho más cercano. Podría acercarse al concepto de historia local, pero desde una perspectiva algo más amplia. En el caso de los textos editados en Madrid, el concepto regional se trabaja paralelamente con la identidad local de la propia ciudad de Madrid. Aunque ambas identidades se encuentran en la mayoría de los textos claramente distinguidas, existen episodios en los que la Comunidad Autónoma y la capital no aparecen separadas. De manera que la identidad de madrileños engloba a todos los habitantes de la región y no solo de la capital. Por otra parte, es interesante como las referencias identitarias que se realizan sobre épocas pasadas a la concepción de la identidad actual, se realizan desde una perspectiva vigente, por lo que no se enlazan identidades que pueden dar lugar al equívoco.

Por lo que respecta a los libros de texto analizados con origen en Cataluña, las características son un poco diferentes. A pesar de que no se crea una identidad nacional en los libros, propias de pensamientos políticos abordados en la actualidad cuya existencia hemos señalado en este trabajo. Así las cosas, no se puede decir que en los manuales analizados de Vicens Vives y de Santillana se cree un contenido claramente definido como nacionalista catalán. Si bien se han podido observar una serie de elementos que se encuentran en una tierra de nadie que en la cuestión de identidad puede dejar lugar a interpretaciones diversas. En este sentido, en algunos de los ejemplares analizados aparece la identidad catalana en espacios y temporalidades alejadas de lo que actualmente conforma la Comunidad Autónoma. Es por ello por lo que contemplar conceptos actuales identitarios con episodios en la Prehistoria o la Edad Antigua puede llevar a equívocos interpretativos y no resulta veraz en el concepto identitario que se crea. No aparece la idea de la existencia de Cataluña en estas temporalidades, sin embargo, la presentación de los contenidos y los títulos desemboca en una contradicción identitaria que es difícil de resolver para el alumnado.

Conclusiones identidad europea. La identidad europea que se ha tejido en la segunda mitad del siglo XX ha sido un proceso paulatino en el que un grupo de países en búsqueda de intereses económicos y geoestratégicos han avanzado a posiciones políticas comunitarias. Este concepto de unidad europea en materia política, económica y social es abordado en los textos desde un punto de vista de la Historia del presente. Es decir, los libros escolares que plantean la cuestión europea tratan precisamente la historia de la creación de la identidad europea entendida como la idea de un proyecto que se originó tras la II Guerra Mundial y que se ha ido construyendo hasta nuestros días. Sin embargo, la presentación de este fenómeno político en el que Europa aparece como un ente comunitario donde todos los ciudadanos de los países que lo componen disponen de ciertas normativas comunes, no ha sido así a lo largo del tiempo anterior a esta formación. Es precisamente este hecho el que plantea la cuestión europea desde

una temporalidad distinta. En este caso, los manuales presentan a Europa como una entidad, geográfica, física, cultural, política, económica e incluso social, dependiendo del momento histórico. Los libros de texto de los primeros cursos de la ESO que trabajan sobre contenidos de Prehistoria e Historia Antigua emiten referencias a Europa dentro de un contexto meramente geográfico. En ningún caso, cuando presentan civilizaciones como la griega o la romana hablan de una Europa como un ente político, sino físico. Lo más próximo a esta concepción en esta etapa se encuentra en el momento de la caída del Imperio Romano de Occidente y el mantenimiento del Imperio Romano de Oriente. Este caso, la parte occidental del Imperio que cae en manos de los pueblos germánicos empieza a aparecer en los manuales con el nombre de Occidente. Evidentemente el término de Europa aún no existe como entidad más allá de la física, pero el término de Occidente abre el camino hacia una nueva concepción identitaria que acabará por convertirse en la identidad europea.

Así las cosas, el término de Europa aparece reflejado durante la Edad Media, momento en el cual se desarrollan las primeras monarquías y se conforman los primeros Estados. La formación de estos Estados desemboca en la existencia de una serie de elementos comunes que abarcan el ámbito geográfico y que permite que los libros empiecen a introducir el término de europeidad para referirse a un conjunto territorial en el que existen unas relaciones de poder administradas desde instituciones monárquicas y que disponen en la sociedad unos modelos económicos, sociales y políticos comunes. Es en esta situación donde aparece el feudalismo como elemento aglutinador de la sociedad europea. Un sistema social que acota la vida de las personas en su medio y que resulta un denominador común en el territorio que se denomina europeo.

En paralelo a esto, durante la Edad Media y después en la Edad Moderna los manuales destacan la presencia de una identidad espiritual y religiosa que es propia de la identidad europea. El cristianismo que después se ramificará en distintas fidelizaciones, supone un

elemento muy importante para el tratamiento de Europa desde un punto de vista identitario, más aun teniendo en cuenta la relación que existe entre la sociedad y la religión en esos momentos.

Si el aspecto religioso es uno de los puntales para la construcción de la identidad europea, durante la Edad Moderna serán otros los elementos que avancen en esta idea de europeidad. En primer lugar, el fortalecimiento de las monarquías dentro del territorio europeo. Monarquías que empezarán a mantener relaciones diplomáticas diversas por mantener sus fronteras y defenderlas. En ese contexto Europa aparece en el texto como un territorio político en el que son varios los actores que luchan por sus intereses y llegando al enfrentamiento bélico en numerosas ocasiones. La aparición de un Estado fuerte es propia también de la identidad europea que reflejan los libros escolares, como también lo es el ámbito cultural. En esta cuestión los manuales destacan como movimientos culturales de amplio calado navegan por los territorios europeos independientemente de los Estados. Si en la Edad Media era el románico y el gótico, durante la Edad Moderna tanto el Renacimiento como el Barroco ilustran una identidad cultural europea que comparte el ámbito artístico desde distintas ramas, y que conjugan como un elemento sumatorio para el global identitario.

En el ámbito social, aparece reflejado el término europeos ya a partir de la Edad Media y Edad Moderna, de manera que desde los manuales escolares también se potencia la idea de una identidad europea desde este momento. En definitiva, durante este tiempo que abarca más de diez siglos, los elementos aglutinadores y comunes que hemos analizado y que se enmarcan dentro de espejos políticos, culturales, sociales y económicos, son lo suficientemente representativos del territorio europeo como para que desde los libros de texto se conforme una identidad europea.

Parte de esta identidad europea se construye a partir de la llegada del liberalismo a Europa. Los regímenes políticos surgidos tras la Revolución Francesa en el continente suponen una identidad política común, incluso en aquellos movimientos contrarrevolucionarios como es la Santa Alianza. El fenómeno del nacionalismo es recogido también por los manuales y supone una característica propia de los países europeos durante el siglo XIX. En ese impulso nacionalista, se destaca la aparición del imperialismo como doctrina político-económica que supone uno de los desencadenantes de la I Guerra Mundial. La lucha por la potenciación del Estado llevado al extremo es tratada como un aspecto común dentro de los países europeos.

Hay que esperar a la salida de la II Guerra Mundial para observar cómo se contempla la formación de un ente económico y político que aúne las fuerzas de los distintos países europeos. Los manuales escolares destacan que la formación de la CEE buscaba además de la mejora de las relaciones económicas, evitar un posible desequilibrio dentro de los países y esto supusiera un nuevo conflicto bélico. El proceso de construcción de la Unión Europea es uno de los pilares fundamentales que se observa en los libros para la construcción de una identidad europea tal y como hoy la conocemos.

Así las cosas, la identidad europea entendida desde el punto de vista actual se trabaja a través de la creación de la unidad europea como una institución política. Sin embargo, en los manuales se plasma que Europa y su identidad ha pasado por diferentes concepciones identitarias a lo largo de la historia en los que los distintos elementos sociales, culturales, económicos y políticos han ido conformándola.

Conclusiones identidad democrática. El sistema democrático que actualmente sustenta las políticas de los países occidentales se dispone en los textos a través de un proceso de evolución en la que se muestra los condicionantes que han dado lugar a los sistemas actuales. Para ello, existe una visión más o menos homogénea de aquellos procesos más significativos en los cuales

la identidad democrática se ha ido tejiendo hasta convertirse en el principal puntal dentro de los sistemas políticos más avanzados.

La primera referencia que se realiza con respecto a la identidad democrática se encuentra en la Antigua Grecia. En los manuales aparece la palabra democracia ligada a la civilización helena, pero coinciden en varios aspectos. El primero hace referencia a la presencia de la esencia de la democracia, entendida como la participación del pueblo en la política para la toma de decisiones, el acceso a las magistraturas o la elaboración de las leyes. El segundo de ellos que es una democracia limitada, en tanto en cuanto el sufragio era restringido y solamente para los hombres. A partir de este momento histórico, la palabra democracia no aparece reflejada en ningún caso hasta la llegada del siglo XIX.

Con las revoluciones atlánticas, la mayoría de los libros de texto comparten la visión de una revolución burguesa en la que una clase social triunfa y accede a un poder político que hasta entonces se le había resistido. Algún manual, destaca que este es el primer paso para el establecimiento de la democracia en occidente, si bien la mayoría de ellos no contempla esta opción y la reivindica dentro del proceso de la toma del poder político burgués. Para encontrar un consenso en cuanto a la identidad democrática se refiere hay que acudir a los procesos revolucionarios de 1848. Es en este momento cuando se refleja la superposición de libertades democráticas tales como el derecho a voto universal masculino, libertad de prensa, libertad de huelga y manifestación, etc. En el caso español estos elementos no aparecen en escena hasta la denominada Revolución Gloriosa de 1868.

La identidad democrática se empieza a visualizar como una realidad política en el periodo de entreguerras, aunque sea este periodo calificado como negativo para este sistema político por el auge de los totalitarismos. Sin embargo, hay países como Inglaterra y Francia que destacan en la presentación como garantes de un sistema donde la mujer empieza a tener acceso

al voto y el parlamentarismo está afianzado. En el caso español, se contempla el advenimiento de la II República y sobre todo a través de su Constitución la idea de la introducción del concepto en nuestro país. Sin embargo, es preciso definir que no se habla de una democracia como tal, sino más bien de la introducción de elementos democratizadores o la disposición de introducirlos en la vida de los ciudadanos.

Para consolidar esta identidad democrática, hace falta avanzar hasta el final de la II Guerra Mundial. Se destaca que es a partir del final del conflicto cuando las potencias occidentales tejen una identidad democrática fuerte tras la experiencia en la guerra. Para ello, se crea en paralelo la ONU, garante también de las relaciones diplomáticas de los países a nivel mundial. En el caso de la Europa del Este, también la palabra democracia aparece reflejada, pero en esta ocasión relacionada con el sistema comunista, cuyo concepto de democracia no coincide expresamente con el concepto que en Europa Occidental se tenía. De esta forma, las llamadas democracias populares son concebidas dentro del proyecto político diseñado desde Moscú como una alternativa política distinta a los sistemas democráticos de occidente.

En el caso español, la identidad democrática de nuestro Estado viene definido por dos momentos históricos bien definidos. El primero, tratado en líneas arriba, representa la introducción real de elementos democratizadores en la vida de la sociedad europea durante la II República. Se coincide que el periodo de Restauración en España no representa el concepto democrático, en parte debido a la corrupción política y al caciquismo ejercido por los principales partidos políticos. Por tanto, es durante el periodo de la II República en el cual los ingredientes del sistema están ilustrados en la Constitución. Tras el periodo republicano, el franquismo emerge como un sistema que desarticula este concepto durante casi 40 años. Es así como la transición española representa el siguiente momento histórico en el que la democracia hace aparición. Para ello destaca las figuras de Adolfo Suárez o el propio monarca Juan Carlos I, que manejan una situación complicada para transitar desde la dictadura militar de Franco

hacia un sistema parlamentario y democrático. La identidad democrática en España aparece prácticamente nacida desde cero, ya que la experiencia anterior fue de muy corta duración.

Por tanto, la identidad democrática en España en los años 70 y principios de los 80 y su consolidación se traduce en unas políticas delicadas que los libros entienden como garantes de la incipiente democracia.

Conclusiones identidad de género. Con respecto a la identidad de género, los textos escolares guardan un espacio minoritario con respecto a otras identidades. Sin embargo, es altamente positivo que en la mayoría de los textos haya una respuesta hacia una forma de expresar la Historia desde un prisma distinto en el que la mujer aparece representada. En esta línea y tras el análisis de los textos, se han llegado a conclusiones claras sobre la identidad de género que se ha ido creando. Ciertamente, a pesar de lo positivo que resulta que haya ámbitos identitarios de género, es verdad que no son todos los necesarios y la figura del hombre sigue siendo la protagonista en los discursos.

Por otra parte, se observa como la identidad de género viene ligada a otras alternativas historiográficas como son la vida cotidiana. La identidad de género que se percibe en los libros analizados va de la mano de la vida cotidiana. Es ahí donde se encuentra la vestimenta, las costumbres o el papel de la mujer en el ámbito privado. Además de esto también se ha denotado la presencia de la mujer dentro de un espacio político. La lucha de la mujer por sus derechos sociales y políticos, las asociaciones femeninas, el derecho a voto o el reconocimiento del papel de las mujeres en la sociedad, son otros de los elementos que conforman la identidad de género en los libros de texto. La figura de la mujer ligada a la política de primera línea es casi inexistente ya que son los hombres los que ocupan estos lugares de privilegio. Ciertamente existen algunas excepciones relacionadas con la monarquía. Es aquí donde aparece la figura de reinas como Isabel I e Isabel II de España o la reina Victoria de Inglaterra. Las reinas consortes

no tienen prácticamente ninguna referencia, salvo aquellas en las que la iconografía revela algún detalle. En este último apartado, resulta interesante como las imágenes de los textos también reservan un lugar a la mujer. Tanto en gráficos representativos de la figura de la mujer, como obras de arte o fotografía, la mujer aparece representada en ocasiones incluso más que dentro del propio contenido del texto. En cuanto al trabajo de la identidad dentro de las propias actividades, también sigue siendo muy residual. Son escasísimas aquellas actividades que proponen algún ejercicio relacionado con el género, aunque alguna excepción exista.

Por tanto, la identidad de género existe, en su mayoría relacionada con la vida cotidiana y social. Se echa de menos el papel de la mujer en otro tipo de espacios como el político, el cultural o el artístico donde su cabida es muy poco recurrente.

9.4. Conclusiones finales

El análisis de los libros escolares entre los años 2000-20015 en Educación Secundaria y Bachillerato ha dado como resultado, como ya hemos presentado en los anteriores epígrafes, numerosos elementos de vital importancia para entender el fenómeno educativo actual. En este estudio hemos comprobado como efectivamente el libro de texto sigue siendo la herramienta fundamental en el aula dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, tal y como se planteaba en las hipótesis. Se ha observado como también las nuevas tecnologías se han ido incorporando en las aulas y de ello toman nota y registro los manuales escolares, principalmente, entre sus actividades. El papel del profesor en esta misión educativa es muy importante en este proceso, pero es igual de significativo el conocimiento exhaustivo de la herramienta que se está utilizando como principal referencia científica. Por esa razón consideramos que el estudio realizado ha de servir al cuerpo de docentes para que desde el entendimiento tanto de las estructuras, como del contenido y de la metodología facilite y enriquezca tan incuestionable labor.

En esta línea, se ha procurado conseguir los objetivos que se habían planteado al principio del trabajo teniendo en cuenta todos los factores que lo componen. Así, se ha identificado los modelos historiográficos y se ha demostrado la importancia que las corrientes historiográficas tienen en los manuales escolares. Además, se ha corroborado que el peso de las distintas corrientes no es el mismo en los libros de texto derivando, así, en una presencia desigual. Este hecho hace que el discurso histórico siga un sendero vinculado a la historiografía, algo que, por otra parte, le da el matiz científico de transvase entre la ciencia histórica y la educativa. Una ciencia histórica que está viendo como las nuevas corrientes historiográficas nacidas tras Annales está introduciéndose paulatinamente y obteniendo en algunos casos unos resultados muy relevantes como pueden ser los casos de la Historia cultural, la social o la económica.

Desde un punto de vista metodológico, se han observado, analizado y determinado los distintos modelos didácticos a través de las actividades planteadas y de la estructura del contenido en las unidades didácticas. Se ha confirmado que la metodología tradicional prácticamente ha abandonado los libros de texto en este siglo XXI, ya que su presencia es prácticamente nula. En contraposición, se han señalado métodos y estrategias relacionadas con aprendizajes significativos, cognitivos, por descubrimiento, por observación, cooperativos, activos o dinámicos. Cuestión que abre un horizonte muy prometedor en la Didáctica de la Historia. También se han contemplado que el peso de estos tipos de aprendizaje no resulta equitativo por lo que algunos como el aprendizaje cooperativo o por descubrimiento quedan menos potenciados quizás de lo que deberían.

En cuestiones identitarias se ha comprobado que algunas de las identidades que permanecen en nuestra sociedad son trabajadas y tratadas en los libros de texto, tanto desde un punto de vista social, como político e histórico. Es así como se ha comprobado que algunas identidades sobre todo de carácter político se afianzan en el texto teniendo presente a la historia. En la mayoría de los casos la relación entre las identidades políticas corresponde con las líneas

historiográficas que componen los textos. No obstante, en los libros escolares con sede en Cataluña, se ha observado que en ocasiones la realidad identitaria que se plantea no corresponde ni con la realidad actual ni con el fenómeno histórico que se presenta, algo que se intuía en las hipótesis.

En el análisis de cada uno de los elementos destinados a tal efecto se ha mostrado las relaciones existentes entre las mismas, atendiendo al conjunto y su vinculación en la estructura del texto. De esta forma, la presencia de las distintas tendencias historiográficas determina la creación de distintas identidades ya que la presencia de estas corrientes determina las temáticas que aparecen y que por tanto crean estas identidades. Por otro lado, la metodología está relacionada con las corrientes historiográficas porque tanto la temática como el uso de las fuentes históricas distintas predisponen a un concepto metodológico determinado. Así el uso de las corrientes historiográficas puede influenciar en la presentación de las estrategias didácticas dentro del libro. Por último, las identidades que se forman en el texto quedan relacionadas con los otros dos elementos de manera inexorable. Con la historiografía es evidente, ya que la temática presentada influye determinadamente en el tipo de identidad que se crea. Mientras que con la metodología permanece vinculada a través de las actividades y su trabajo con fuentes tanto primarias como secundarias y que permiten el trabajo del sentido identitario a través de distintos tipos de aprendizaje y metodologías. Por tanto, tal y como se refleja en las hipótesis, se anuncia que la relación existente entre las tendencias historiográficas, la metodología y la construcción de identidades, es determinante para el desarrollo de la asignatura de Ciencias Sociales. Es así como el conocimiento de esta relación supone una contribución muy significativa para la comprensión de las Ciencias Sociales en la Educación de un Estado como el nuestro.

Una vez alcanzado los objetivos que se definieron al principio del trabajo se puede considerar que el libro de texto actualmente sigue siendo el paradigma y principal herramienta dentro de las aulas de Educación Secundaria y Bachillerato.

BIBLIOGRAFÍA

Acció per a la Millora de l'Ensenyament Secundari, AMES (2017). *Adoctrinamiento ideológico partidista en los libros de texto de Cataluña, de la materia "Conocimiento del medio" (Geografía e Historia, Ciencias Sociales) de 5º y 6º de Primaria, del curso 2016/2017*. Recuperado de https://www.ames-fps.com/adoctrinamiento_libros_sociales_5y6primaria_cataluna.pdf

Agustín, S. (2007). *Ciudad de Dios*. libros I-VIII. Madrid: Editorial Gredos.

Aisenberg, B. y Alderogui, S. (Comps) (1998). *Didáctica de las ciencias sociales II: teorías con prácticas*. Argentina: Paidós Educador.

Aizpurua, J. P. F. (1990). La Edad de las Masas (1870-1914). *Historia contemporánea*, (4), 261-272.

Albert, J.M., Gutiérrez, J.M. y Fuentes, C. (2011). La realización de un tema de investigación escolar histórico o social. En J. Prats (Coord.), *Geografía e Historia: Investigación, innovación y buenas practicas*, (p. 151-171). España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica, Grao.

Alcaraz, A. y Pastor, M. M. (2012). *Tendencias de la historia como objeto de enseñanza a través de la historiografía*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Departamento de didácticas específicas.

Aldana, S. (1967). *Didáctica de la geografía*. Alcoy: Marfil.

Alonso, J, Gómez, R. y Cordón, J. A. (2012). Libros de texto electrónico: un potencial de futuro. *Revista Chilena de Bibliotecología y Gestión de Información*, (3).

Altred, A., Pardo, R.M. y Tusell, J. (2001). Historia contemporánea. En Casado, B. (Coord.), *Tendencias historiográficas actuales*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Álvarez Ríos, M. N. (2010). La historia local: un guion para la puesta en escena de una estrategia didáctica. *Revista Educación y Pedagogía*, 14(34), 149-164.

Amelang, J. S. (2002). Lecciones de microhistoria. *Revista de libros*, (64), 20-21.

Anadón, J. (2002). Lenguajes de la Historia: palabra e imagen al servicio de la enseñanza: documentos escritos, orales e iconográficos. En P. Martínez (Coord.), *La Geografía y la Historia elementos el medio* (p.147-174). España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. España: Taurus.

Ariès, P. (2011). *El hombre ante la muerte*. Madrid: Taurus (1983).

Arista, V, Bonilla, F, y Lima, L. (2011). Los manuales escolares y su uso en el aula. *Revista Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia* (70), 22-30.

Aróstegui, J. (1995). *La Investigación Histórica teoría y método*. Barcelona: Crítica.

Aróstegui, J. (1999). La obra de Tuñón de Lara en la historiografía española (1960-1977). En A. Reig y J.L. de la Granja (coord.). *Tuñón de Lara y la historiografía española* (p. 3-20). Madrid, España. Siglo XXI Editores.

Aróstegui, J. (2004). *La historia vivida: sobre la historia del presente*. España: Anaya.

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

Ávila, A. (2001). El papel de la historia del arte en el currículo. *Revista Iber*, (29), 67-80.

Ayllón, J.A., Malmierca, R. M. y Nieto, A. (2016). Violencia simbólica en las aulas del franquismo. Una aproximación a través del museísmo pedagógico y la pedagogía de los espacios. En P. Dávila y L. M. Nava, *Espacios y patrimonio histórico-educativo* (pp. 1249-1257). España: Erein.

- Barraclough, G. (1981). *Historia*. España: Tecnos.
- Barreiro, C. (1992). La historia del arte en el bachillerato. En A. Monclús (Coord.), *La enseñanza de la historia, la geografía y las ciencias sociales* (pp. 89-100). Madrid: Editorial Complutense.
- Barros, C. (1993). Historia de las mentalidades, historia social. *Historia contemporánea*, (9), 111-139.
- Barros, C. (1998). El retorno del sujeto social en la historiografía española. *Resgate-Revista Interdisciplinar de Cultura*, 7(8), 37-56.
- Benadiba, L., y Plotinsky, D. (2001). *Historia oral: construcción del archivo histórico escolar. Una herramienta para la enseñanza de las ciencias sociales*. Buenos aires: Ediciones novedades educativas.
- Benejam, P y Pagés, J (Coords.) (1997). *Enseñar y aprender ciencias sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Blanco, G. (1998). *La historia y las ciencias sociales en ESO: perspectiva docente*. Mérida: Consejería de Educación y Juventud, Dirección General de Promoción Educativa.
- Blanco, P., Ortega, D. y Santamarta, J. (2003). La enseñanza del patrimonio histórico-artístico. Experiencias didácticas. En E. Ballesteros, C. Fernández, J.A. Molina y P. Moreno (Coords.). *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 455-466). Universidad de Castilla-La Mancha, Servicio de Publicaciones.
- Bloch, M. (2012). *Introducción a la historia*. España: Fondo de Cultura Económica (1949).
- Bloch, M. (1988). *Los reyes taumaturgos*. España: Fondo de Cultura Económica (1921).

Brailovsky, A. (2008). *Historia Ecológica de Iberoamérica. De la Independencia a la Globalización*, Editorial Capital Intelectual.

Bravo, L. (2007). Enseñanza de la historia y las Ciencias Sociales y formación ciudadana: bases para una propuesta de formación de profesores desde la didáctica de la especialidad. En R.M. Ávila, J.R. López y E. Fernández (Coords.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 381-390). España: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Braudel, F. (2001). *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*. España: Fondo de Cultura Económica de España 1968).

Broszat, M. (1987). *Hitler and the Collapse of Weimar Germany*. Inglaterra: Berg Publishers.

Bodin, J. (2006). *Los seis libros de la República* (Bravo, P.). Madrid: Tecnos (1576).

Borderías, C. (1995). La historia oral en España a mediados de los noventa. *Historia y fuente oral*, (13), 113-129.

Borgui, B. (2010). El patrimonio de la historia y su uso didáctico. *Investigación en la Escuela*, (70), 89-100.

Borja Alarcón, I. (2005). Caracterización del libro de texto de castellano para la educación primaria colombiana: tipología y componentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, (36).

Booker, C. M. (2010). An early humanist edition of Nithard's *De dissensionibus filiorum Ludovici Pii*. *Revue d'Histoire des Textes*, 5(1), 231-258.

Bossuet, J. B. (1852). *Discurso sobre la historia universal* (Trad. Salcedo, A.). Barcelona: Imprenta de Pons (1681).

Bovet, M. T. (2001). El paisaje urbano de la ciudad histórica o la historia del paisaje de la ciudad. *Revista Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (27), 7-16.

Boyd, C. P. (2001). El pasado escindido: la enseñanza de la historia en las escuelas españolas, 1875-1900. *Hispania*, 61(209), 859-878.

Burckhardt, J. (2017). *Del paganismo al cristianismo o el Renacimiento en Italia*. España: Fondo de Cultura Económica (1860).

Burguiere, A. (1991). *Diccionario de Ciencias Sociales*. Madrid: Akal.

Burguera, J. (2002). Los libros de historia del bachillerato en Cataluña: análisis de los contenidos. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (3), 95-108.

Burguiere, A. (1991). *Diccionario de Ciencias Sociales*. Madrid: Akal.

Burke, P. (1997). *Formas de historia cultural*. Madrid: Alianza editorial.

Burrow, J. A. (2014). *Historia de las Historias: de Heródoto al siglo XX*. España: Editorial Crítica.

Calaf, R. y Fontal, R (Coords.). (2006). *Miradas al patrimonio*. Gijón: Trea.

Cambil, M. E., Y Tudela, A. (Coords.) (2016). *Educación y patrimonio cultural: fundamentos, contextos y estrategias didácticas*. Madrid: Pirámide.

Campos, L. (2009). *Los relatos de la nación. Iconografía de la idea de España en los manuales escolares (1931-1983)*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense.

Canales Serrano, A. F. (2012). Falange y educación: el Sepem y el debate sobre el bachillerato en los años cuarenta. *Educación XXI*, 15(1), 219-239.

Canals, R y González, N. (2011). El currículo del Conocimiento del Medio y Cultural, y la formación de competencias. En A. Santisteban y J. Pagés (Coords.), *Didáctica del*

Conocimiento del Medio y Cultural en la Educación Primaria: ciencias sociales para aprender, pensar y actuar. España: Síntesis.

Capel Martínez, R. M. (1986). *Mujer y sociedad en España, 1700-1975*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer.

Capel, H., Aitor, L., y Urteaga, L. (1989). La geografía ante la reforma educativa. En P. Pérez (presidencia). *La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un currículum integrado* (p 129-172). España: Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de renovación pedagógica.

Carretero, M., Pozo, J. I. y Asensio, M. (Coords.) (1989). *La enseñanza de las ciencias sociales*. España: Visor.

Carretero, M., Palacios, J. y Marchesi, A. (1998). *Psicología evolutiva: Adolescencia, madurez y senectud*. España: Alianza Editorial.

Carretero, M. y Kriger, M. (2004). ¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global. En M. Carretero y J.F. Voss (Coord.), *Aprender y pensar la historia* (pp. 71-98). España: Amorrortu Editores.

Carretero, M. (2006). *Documentos de identidad: La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.

Carretero, M., Rosa, A. y González, M. F. (Coords.) (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.

Casado, B. (Coord.) (2001). *Tendencias historiográficas actuales*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Casanova, J. (1991). *La historia social y los historiadores*. España: Crítica.

Casanova, J. (1999). Historia local, historia social y microhistoria. En I. Peiró y P. Rújula, *La historia local en la España contemporánea: estudios y reflexiones desde Aragón* (pp. 17-28). Universidad de Zaragoza. Departamento de Historia Moderna y Contemporánea.

Chartier, R. (1992). *El mundo como representación: estudios sobre historia cultural*. Barcelona: Gedisa.

Choppin, A. (2000). Los manuales escolares de ayer a hoy: el ejemplo de Francia. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, (19), 13-37.

Cicerón, M. (1760). *Epístolas selectas*. Disponible en Biblioteca virtual Miguel de Cervantes, www.cervantesvisrtual.com.

Cicerón, M. (2005). *Catilinarias*, (López de Juan, C.). Madrid: Alianza Editorial. (63 a. C.).

Cid López, R. M. (2006). Los estudios históricos sobre las mujeres en la historiografía española: Notas sobre su evolución y perspectivas. *La aljaba*, (10), 19-38.

Collingwood, R. G. (2014). *The idea of history*. Martino Fine Books (1946).

Corbin, A. (1987). *El perfume o el miasma: El olfato y lo imaginario social*. España: Siglos.

Croce, B. (1996). *Historia de Europa en el siglo XIX*. Barcelona: Ariel.

Cuenca, J. M. (2002). *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. Tesis doctoral. Huelva: Universidad de Huelva.

Cuenca, J. M. (2001). *Museo y patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales*. Huelva: Universidad de Huelva.

Cuenca, J.M., Estepa, J. y Martín, M. J. (2007). ¿Qué visión del patrimonio se transmite en los museos andaluces? Imagen e identidad de Andalucía. En J. Estepa (Coord.), *La educación*

patrimonial en escuela y en museo: investigación y experiencias (pp. 105-128). Huelva: Universidad de Huelva.

Cuenca, J. M. (2011). Concepciones del alumnado en educación infantil para la comprensión del medio sociocultural: papel de las experiencias y el aprendizaje lúdico. En M.P. Rivero (Coord.), *Didáctica de las ciencias sociales para Educación Infantil* (pp. 111-129). España: Mira Editores.

Cuesta Escudero, P. (1994). *La escuela en la reestructuración de la sociedad española (1900-1923)*. Madrid: Siglo XIX.

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

Cuesta Fernández, R. (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la historia en España entre reformas*. España: Akal.

Cuesta Fernández, R. (2004). La escolarización de masas. Un sospechoso y “feliz” consenso transcultural. *Cuadernos de Pedagogía*, (324), 81-85.

Cuesta Fernández, R. (2011). Historia con memoria y didáctica crítica. *Con-ciencia Social*, (15), 15-30.

Daviña, L. M. R. (1994). *O ensino da historia no bacharelato franquista (periodo 1936-1951): a propagação do ideário franquista a través dos livros de texto*. A Coruña, Edicións do Castro.

De Biclaro, J. (2002). *Crónica*. España: Colibri (589).

De Camilloni, A. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Argentina: Paidós.

De Commynes, P. (1587). *Historia del duque Carlos de Borgoña, bisagüelo del Emperador Carlos Quinto*. Disponible en www.cervantesvirtual.com.

De Corvey, W. (2016). *Historia de los sajones*, (Ed. Herrera, P). Extremadura: Universidad de Extremadura (940).

De Giorgi, F. (1993), La storia locale nella storiografia italiana. En J. Agirreazkuenaga y M. Urquijo (Eds.), *Storia locale e Microstoria: due visioni in confronto* (p. 17-18). Bilbao: Universidad del País Vasco.

De Halicarnaso, Heródoto (2000). *Historia*, I (Schrader, C.). Madrid: Gredos (440 a. C).

De Halicarnaso, Heródoto (2000). *Los nueve libros de la Historia* (Pou, B.). Disponible en elaleph.com (440 a. C)

De Molina, M. G., Casado, G. G., & Santos, A. O. (2002). Sobre la sustentabilidad de la agricultura ecológica. Las enseñanzas de la Historia. *Ayer*, 155-185.

De Monmouth, G. (2017). *Historia de los reyes de Britania* (Trad. De Cuenca, L. A.). Madrid: Alianza Editorial (1136).

De los Reyes, J.L. (2011). Didáctica de las ciencias sociales: vida cotidiana, conocimiento de sí mismo y autonomía personal. En M.P. Rivero (Coord.), *Didáctica de las ciencias sociales para Educación Infantil* (pp. 65-88). España: Mira Editores.

De Tours, G. (2013). *Historias* (trad. Herrera, P). Extremadura: Universidad de Extremadura. (574d. C.)

De Tuy, L. (2002). *Chronicon mundi*. Disponible en www.cervantesvirtual.com.

Díaz-Salazar, R. (2016). *Educación y cambio ecosocial: del yo interior al activismo ciudadano*. España: PPC.

Di Febo, G. (2003). "Nuevo Estado", nacionalcatolicismo y género. En G. Nielfa *Mujeres y hombres en la España franquista: sociedad, economía, política, cultura* (pp. 19-44). Madrid: Universidad Complutense.

Dilthey, W. (1978). *Introducción a las ciencias del espíritu*. España: Fondo de Cultura Económica (1883).

Domingo Coscollola, M., y Fuentes Agustí, M. (2010). Innovación educativa: experimentar con las TIC y reflexionar sobre su uso. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, (36), 171-180.

Domingo-Coscollola, M. y Marquès, P. (2013). Práctica docente en aulas 2.0 de centros de educación primaria y secundaria de España. *Revista Pixel-bit. Revista de medios y comunicación*, (42), 115-128.

Domínguez, C. y Cuenca, J. M. (2001). Nacionalismos e identidades: estudio analítico de concepciones de maestros en formación inicial. En J. Estepa, F. Frieria y R. M. Piñeiro (Coord.), *Identidades y territorios: un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 293-308). España: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Domínguez, P. (2002). Sobredotación, mujer y sociedad. FAISCA. *Revista de altas Capacidades*, 9, 3-34.

Domínguez Garrido, M.C. (Coord.). (2004). *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Madrid: Pearson.

Donézar, J. M. (2010). España. Su contemporánea nación-patria y la ocasión francesa. En F. Morales, *Coloquios de Historia Canario Americana*, 18(18), 1868-1881.

Duby, G. y Perrot, M. (1991). *Historia de las mujeres en Occidente*. Madrid: Taurus Ediciones.

Durán, M.A. (1982). *La investigación sobre la mujer en la Universidad española contemporánea: para un catálogo de tesis y memorias de licenciatura sobre la mujer*. España: Ministerio de Cultura.

Escolano, A. (2002). La educación en la España de la Restauración y la Segunda República. En Tiana, A, *Historia de la Educación* (p. 233-258) Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Escudero, L.A., y Martínez, J. M. (1985). La renovación de la enseñanza de la geografía en la EGB (1970-1984). Nuevos proyectos y viejos problemas. *Revista Anales de geografía de la Universidad Complutense* (5), 71-91.

Engels, F. y Marx, K. (2001). *Manifiesto comunista* (trad. Ribas, P.). Madrid: Alianza Editorial (1848).

Engels, F. (2011). *La guerra de los campesinos en Alemania* (Trans. Rodríguez, J y Fajardo, J. R.). Marxist Internet Archive: Sección en Español (1850).

Elias, N. (1982). *La sociedad cortesana*. España: Fondo de Cultura Económica.

Esteban de Vega, M. y Morales Moya, A. (2004). Nacionalismos y Estado en España durante el siglo XX. En M. Esteban de Vega, F. de Luis y A. Morales, *Jirones de hispanidad: España, Cuba y Puerto Rico en la perspectiva de dos cambios de siglo* (pp. 89-110). Salamanca: Universidad de Salamanca.

Estepa, J., Frieria, F. y Piñeiro, M. R. (2001). *Identidades y territorios: un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales*. España: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias sociales.

Estepa, J., Ferreras, M., López, I. y Morón, H. (2011). Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas. *Revista de Educación*, (355), 573-589.

Estepa, J., y Ávila, R.M. (2007). Concepciones sobre la enseñanza y difusión del patrimonio en las instituciones educativas y los centros de interpretación. Estudio descriptivo. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (6), 75-94.

Fajardo, O. N. (2007). Los expedientes de depuración de los profesores de instituto de segunda enseñanza resueltos por el Ministerio de Educación Nacional (1937-1943). *Hispania Nova: Revista de historia contemporánea*, (7), 37.

Febvre, L. (1911). *Philippe II et la Franche-Comté. Étude d'histoire politique, religieuse et sociale*, París: Honoré Champion.

Febvre, L. (1975). *Combates por la historia*. Barcelona: Ariel.

Febvre, L. (1993). *El problema de la incredulidad en el siglo XVI: La religión de Rabelais*. España: Akal.

Fernández Sánchez, A. (2015). *La enseñanza de la Historia a través de los textos escolares (1975-2000): Historiografía, metodología y formación de identidades*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Ferreras, M. y Jiménez, R. (2013). ¿Cómo se conceptualiza el patrimonio en los libros de texto de Educación Primaria? *Revista de Educación*, (361), 591-618.

Fichte, J. (1988). *Discurso de la nación alemana* (Trad. Varela, M.J. y Acosta. L.). España: Taurus (1808).

Fogel, R. W., y Engerman, S. L. (1995). *Time on the cross: The economics of American Negro slavery*. EE. UU: WW Norton & Company.

Fontal, O. (2007). El patrimonio cultural del entorno próximo: un diseño de sensibilización para secundaria. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (6), 31-48.

Fontana, J. (1985) La història local, noves perspectives. Reflexions metodològiques sobre la història local, *Quaderns del Cercle d'Estudis Històrics i Socials*, (3), 209.

Fontana, J. (1992). *La Historia después del fin de la Historia*. Barcelona: Crítica.

Fontana, J. (1982). *Análisis del pasado y proyecto social*. Barcelona: Editorial Crítica.

Folguera, P. (1984). *La mujer en la historia de España (siglos XVI- XX)*. Actas de las segundas jornadas de investigación interdisciplinaria.

Foucault, M. (1967). *Historia de la locura en la época clásica*. España: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista mexicana de sociología*, 50(3), 3-20. P.3

Foucault, M. (2002). *Historia de la sexualidad: El uso de los placeres* (Vol. 2). siglo XXI.

Foucault, M. (1990). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI. Foucault, M. (1967). *Historia de la locura en la época clásica* (Vol. 2, p. 309). España: Fondo de cultura económica.

Fraser, R. (2012). *Blood of Spain: an oral history of the Spanish Civil War*. Reino Unido Random House.

Friera, F. (1995). *Didáctica de las ciencias sociales: geografía e historia*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Froissart, J. (1988). *Crónicas* (Trad. Cirlot, V., y Domenec, J.E.) España: Siruela (1400).

Funes, A. G. (2006). La enseñanza de la historia presente. *Revista Escuela de Historia*, (5), 91-106.

- Fusi, J.P. (1990). La edad de las Masas (1870-1914). *Historia contemporánea*, (4), 261-272.
- Furet, F. (1978). *Penser la Révolution française*. París:Gallimard.
- Galindo, F. (1976). *Historiografía Bíblica*. Bogotá: USTA.
- Galindo Morales, R. (2016). Enseñar y aprender Ciencias Sociales en Educación Primaria. En A. Licerias y G. Romero (Coords.) *Didáctica de las Ciencias Sociales: Fundamentos, contextos y propuestas* (pp.73-94). Madrid: Pirámide.
- García Estrada, M., Cascarejo, A. (2001). Las didácticas de las áreas curriculares en el siglo XXI. En F.J. Perales, *I Congreso Nacional de Didácticas Específicas: Granada* (pp. 1637-1643). España: Grupo Editorial Universitario.
- García, C.M., Moreno, B. y Jiménez, D. (2007). Formación en educación y práctica de ciudadanía para el personal de los centros de menores. En R. M. Ávila, R. López y E. Fernández (Coords.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 596-597). España: Asociación de Profesores de Didácticas de las Ciencias Sociales.
- García Ruiz, A.L. (1997) (Coord.) *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia en la Enseñanza Secundaria*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- García Ruiz, A.L. (2013). *Las ciencias sociales y su enseñanza práctica en Educación Primaria y Secundaria*. Granada: Nativola.
- García, A., y Jiménez, J. (2010). *El valor formativo y la enseñanza de la Historia*. Granada. Universidad de Granada.
- García Puchol, J. (1993). *Los textos escolares de historia en la enseñanza española, 1808-1900: análisis de su estructura y contenido*. Barcelona: Edicions Universitat Barcelona.

Garrabou, R., y Sanz Fernández, J. (1985). *Historia agraria de la España contemporánea: expansiva y crisis (1850-1900)*. España: Crítica/Grijalbo.

Garrabou, R., y Naredo, J. M. (1999). *El agua en los sistemas agrarios*. España: Fundación Argentaria, Visor.

Gellner, E. (1992). *Postmodernism, reason and religion*. Reino Unido: Psychology Press.

Gerschenkron, A. (1962). *Economic backwardness in historical perspective: a book of essays*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press.

Gervilla, E. (2006). La escuela del nacional-catolicismo. Cercanía cronológica y distanciamiento axiológico. *Bordón. Revista de pedagogía*, 58(4), 537-550.

Gibbon, E. (2000). *Historia de la decadencia y caída del Imperio Romano* (trad. Francí, C.). Barcelona: Alba Editorial (1783).

Giddens, A. (1995). *La Constitución de la sociedad: Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.

Gil de Zárate, A. (1995). *De la instrucción pública en España*. Oviedo: Pentalfa (1885).

Ginzburg, C. (2001). *El queso y los gusanos*. España: Península.

Gómez, C. J., Cózar, R. y Miralles, P. (2014). La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1).

González Hernández, A. (1980). *Didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Ceac.

González Marzo, F (2001). El planteamiento didáctico de las Ciencias Sociales en la construcción de las identidades. Exigencia científica y compromiso ético- social. En J. Estepa, F. Frieria y R. M. Piñeiro (Coord.), *Identidades y territorios: un reto para la didáctica de las*

Ciencias Sociales (pp. 171-178). España: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

González de Molina Navarro, M., Ramos, S., y C Ramos López, E. (1985). *Agroecología: bases teóricas para una historia agraria alternativa*. Granada: Universidad de Granada.

González, M. P. y Massone, M. (2005). La Formación de la Temporalidad en la Enseñanza de la Historia. Aproximaciones desde los Libros de Texto Escolares. *Clio y Asociados*, (8), 67-84.

González Monfort, N. (2008). Una investigación cualitativa y etnográfica sobre el valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de imaginación*, (7), 23-36.

Gutiérrez, M. L. (2004): El patrimonio y la historia: el análisis de fuentes históricas mediante un estudio de caso. *Revista Iber*, (42), 109-125.

Habermas, J. (1998). Ciudadanía e identidad nacional. Reflexiones sobre el futuro europeo. *Facticidad y validez*, 619-643.

Halbwachs, M (1995). Memoria colectiva y memoria histórica. *Reis: Revista española de investigaciones sociológicas*, (69), 209-222.

Hall, S. (2003). Introducción: ¿quién necesita 'identidad'? *Cuestiones de identidad cultural*, 13-39.

Hammen, T. V. D. (1992). Historia, ecología y vegetación. *Santa fe de Bogotá: Corporación Araracuara*

Hartwell, R. M. (1981). Cambio jurídico, reforma jurídica y crecimiento económico en Inglaterra antes de la revolución industrial y durante ella. En *Historia económica: nuevos*

enfoques y nuevos problemas: comunicaciones al Séptimo Congreso Internacional de Historia Económica, 184-195.

Hernández Beltrán, J.C. (2008). Política y educación en la Transición Democrática Española. *Foro de Educación*, (10), 57-92.

Hernández Cardona, F.X. (2002a). Sociedad, Patrimonio y Enseñanza. Estrategias para el siglo XXI. En P. Martínez (Coord.), *La Geografía y la Historia elementos el medio* (p.245-277). España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Hernández Cardona, F.X. (2002b). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Grao.

Hernández Forte, V. (2007). *Mapas conceptuales: la gestión del conocimiento en la didáctica*, (1), 37. España: Alfaomega Grupo Editor.

Hernández Ríos, M. L. (2016). El patrimonio cultural y natural en la didáctica de las ciencias sociales. En A. Liceras y G. Romero, *Didáctica de las ciencias sociales: fundamentos, contextos y propuestas* (pp. 163-192). Madrid: Pirámide.

Hernández Sánchez, F. (2010). *Guerra o revolución el Partido Comunista de España en la guerra civil* (Crítica contrastes). Barcelona: Crítica.

Hernández Sanchez, F. (2015). La enseñanza de la Historia del Presente en la España actual: Entre el agujero negro y el relato intencional. *Studia Historica: Historia Contemporánea*, (32), 57-74.

Hernández Sánchez, F. (2016). *El bulldozer negro del general Franco Historia de España en el siglo XX para la primera generación del XXI*. Barcelona: Pasado y Presente.

Hernández Sandoica, E. (1999). La historia contemporánea en España. En A. Reig y J.L. de la Granja (coords). *Tuñón de Lara y la historiografía española* (p.355-364). Madrid, España: Siglo XXI Editores.

Hernández Sandoica, E. (2004). *Tendencias historiográficas actuales: Escribir historia hoy*. Madrid: Akal.

Herrero Fabregat, C. (2005). *La formación del profesorado en ciencias sociales*. Ijuí: Unijuí.

Hill, C. (1977). *La Revolución inglesa: 1640* (Trad, Boch. E.). España: Cuadernos anagrama.

Hobsbawm, E. (1989). *Industria e Imperio. La segunda fase de la industrialización, 1840-1895*. España: Ariel.

Hobsbawm, E. (1995). *Historia del siglo XX*. Barcelona: Editorial Crítica, Grijalbo, Mondadori.

Jenkins, K. (2009). *Repensar la historia* (Trad. Izquierdo J.). Madrid: Siglo XXI.

Jiménez Aberasturi y Otagi (1987), *Historia oral y archivística oral: un método para el estudio de la Historia local*. Disponible en <http://hedatuz.euskomedia.org/8727/1/00810103>.

Jiménez de Rada, R. (1989). *Historia de los hechos de España* (Trad. Fernández, J.). Madrid: Alianza Editorial (1252).

Joutard, P. (1986). *Esas voces que nos llegan del pasado*. España: Fondo de Cultura Económica.

Kaye H. J. *Los historiadores marxistas británicos, un análisis introductorio*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

Keynes, J. M. (1987). *Ensayos sobre intervención y liberalismo*. España: Orbis.

Kocka, J. (1988). German history before Hitler: The debate about the German Sonderweg. *Journal of Contemporary History*, 23(1), 3-16.

Kossok, M. (1983). *Las revoluciones burguesas: problemas teóricos*. Editorial Crítica.

Kula, W. (1974). *Teoría económica del sistema feudal*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Kusch, R. (1976). *Geocultura del hombre americano*. Buenos Aires: Ed. Fernando García Cambeiro.

Kuczynski, J. (1967). *Evolución de la clase obrera*. España: Biblioteca para el hombre.

Kuznets, S. S. (1971). *El crecimiento económico de las naciones*. Inglaterra: Heinemann.

Ladurie, E. L. R. (1991). *Historia del clima desde el año mil*. España: Fondo de Cultura Económica.

Lafuente, Modesto (1860). *Historia general de España desde los tiempos primitivos hasta la muerte de Fernando VII*. Barcelona: Montaner i Simón.

Lafont, R. y Colin, A. (2009) Lucien Febvre Vivre L'histoire. *Anuario colombiano de historia social y de la cultura*, (38).

Larrea, C. (2006). *Hacia una historia ecológica del Ecuador: propuestas para el debate* (Vol. 15). Ecuador: Corporación Editora Nacional.

Le Bon, G. (1897). *La multitud: Un estudio de la mente popular*. España: Fischer.

Le Bon, G. (1912). *Psicología de las Revoluciones*. Chile: Editorial de Chile.

Lefebvre, G. (1970). *La grande peur de 1789*. Francia: Armand Colin.

Lettieri, A. y Garbarini, L. (2002). *Las revoluciones atlánticas (1750-1820)*. Buenos Aires: Editorial Longseller.

Levi, G. (1990). *La herencia inmaterial. La historia de un exorcista piamontés del s. XVII*. Madrid: Nerea.

Levi, G. (1993). Antropología i microhistòria. *Manuscripts: revista d'història moderna*, (11), 15-28.

Levi-Bruhl, L. (1972). *La mentalidad primitiva*. Argentina: La pléyade.

Lewis, O. (2012). *Los hijos de Sánchez. Autobiografía de una familia mexicana*. España: Fondo de Cultura Económica.

Liceras, A. (1997). *Las dificultades en el aprendizaje de las ciencias sociales: una perspectiva psicodidáctica*. España: Grupo Editorial Universitario

Liceras, A y Romero, G. (2016). *Didáctica de las Ciencias Sociales: Fundamentos, contextos y propuestas*. Madrid: Pirámide.

Livio, T. (27a.C.). *Ab urbe condita*. Disponible en www.historicodeigital.com.

Locke, J. (2014) *Segundo Tratado sobre el gobierno civil* (Trad. Mellizo, C). Madrid: Alianza Editorial. (1764).

López Arroyo, C. T. (2013). La enseñanza del patrimonio a partir del entorno próximo a los centros educativos: Análisis documental. *Clío: History and History Teaching*, (39), 12-58.

López-Cordón, M. V. (1999). Mujer e historiografía: del androcentrismo a las relaciones de género. En A. Reig y J.L. de la Granja (coords). *Tuñón de Lara y la historiografía española* (pp. 257-278). Madrid, España: Siglo XXI Editores.

López-Cordón, M. V. (2009). *Mujer, poder y apariencia o las vicisitudes de una regencia*. *Studia Historica: Historia Moderna*, 19(1).

López Facal, R. (1995). El nacionalismo español en los manuales de historia. *Revista d'Història de l'Educació*, (2), 119-128.

López Facal, R. (2001). Enseñanza de la historia y formación de la identidad nacional. En J. Estepa, F. Frieria y R. M. Piñeiro (Coord.), *Identidades y territorios: un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 145-170). España: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

López Facal, R. (2002). La enseñanza de la historia, más allá del nacionalismo. En C. Foracdel, *Usos públicos de la historia: ponencias del VI Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

López Facal, R. (2008). Identificación nacional y enseñanza de la historia: 1970-2008. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, (27), 171-193.

López Facal, R. (2010). Nacionalismos y europeísmos en los libros de textos: Identificación e identidad nacional. *Clío y asociados: la historia enseñada*, (14), 9-33.

Loste, M.A. (1997). El tiempo en la historia: una propuesta de actividades de aprendizaje para la enseñanza secundaria obligatoria. *Revista Aula de Innovación Educativa*, (67), 35-41.

Luhmann, N. (1985). *El amor como pasión*. Barcelona: Península.

Lüdtke, A. (1995). De los héroes de la resistencia a los coautores. «Alltagsgeschichte» en Alemania. *Revista Ayer*, (19), 49-69.

Luna Rodrigo, G. (2007). El concepto de ciudadanía, la historia y el territorio como factores de la educación ciudadana en Francia e Inglaterra. En R. M. Ávila, J. R. López y E. Fernández, *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 321-334). España: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Lyotard, J.F. (2006). *La condición postmodernista* (Trad. Antolín, M). España: Cátedra (1979).

Maestro, P. (2000). Didáctica de la historia, historiografía y enseñanza. *Revista Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (25), 91-111.

Maestro, P. (2002). Libros escolares y curriculum: Del reinado de los libros de texto a las nuevas alternativas del libro escolar. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (7), 25-52.

Malinowski, B. (2001). *Los argonautas del Pacífico occidental: un estudio sobre comercio y aventura entre los indígenas de los archipiélagos de la Nueva Guinea*. Barcelona: Península (1922).

Manguel, A. (2002). *Leer imágenes: una historia privada del arte*. Madrid: Alianza Editorial.

Maquiavelo, N. (2010). *El príncipe* (Granada, M.A.) Madrid: Alianza Editorial (1513).

Marcelino, A. (2009). *Historia del Imperio Romano desde el año 350 al 378 de la era cristiana*. Disponible en Biblioteca virtual Miguel de Cervantes. www.cervantesvisrtual.com

Martínez, J. A. (2001). *Historia de la edición en España, 1836-1936*. España: Marcial Pons Historia.

Martínez Alier, J., & Roca Jusmet, J. (2002). *Economía ecológica y política ambiental*. España: Fondo de Cultura Económica.

Martínez Bonafé, J (2008). Los libros de texto como práctica discursiva. *Revista de la asociación de sociología de la educación (RASE)*, 1(1), 62-73.

Martínez Carrión, J. M. (2002). *El nivel de vida en la España rural, siglos XVIII-XX*. Alicante: Universidad de Alicante.

Martínez, 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.

Martínez, R. M. C., y de Ussel, J. I. (1984). *Mujer española y sociedad: bibliografía (1900-1984)*. España: Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer.

Martínez-Risco, L (1994). *O ensino da nenhuma historia franquista bacharelato (Periodo 1936-1951): una propagación hacer ideario franquista una Través dos libros de texto*. A Coruña, Ediciós do Castro.

Martínez Varcárcel, N. (2001). El uso de los manuales escolares de Historia de España. *Revista Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e historia* (70), 48-58.

Martínez Tórtola, E. (1996). *La enseñanza de la historia en el primer bachillerato franquista (1938-1953)*. Madrid: Tecnos.

Marx, K. (2010). *El Capital: crítica de la economía política: antología* (Trad. Sacristán. M). Madrid: Alianza Editorial (1867).

Mata, P., Grañeras, M., Vázquez, E., Parra, A., Rodríguez, F. y Madrigal, A. (2007). La atención lingüística al alumnado extranjero en el sistema educativo español: normativa, actuaciones y medidas. *Revista de Educación*, 343, (2), 149-174.

Mateos, A. (1998). Historia, memoria, tiempo presente. *Hispania Nova, Revista de Historia Contemporánea*, (1).

Mattozzi, I. (1999). La transposición del texto historiográfico: un problema crucial de la didáctica de la historia. *Revista de Teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, (4), 27-56.

Mendióroz, A. M. (2013). *Didáctica de las ciencias sociales*. Navarra: Universidad Pública de Navarra.

Mercado, R. (1992). La escuela en memoria histórica local. Una construcción colectiva. *Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales*, (42), 73-87.

Merchán, F. J. (2002). El uso del libro de texto en la clase de Historia. *Gerónimo de Uztariz*, (17), 79-106.

Merino, S., Sánchez, M. y Morale, M. (2007). Formación de profesores. Una experiencia académica en los primeros desempeños docentes. En R. M. Ávila, R. López y E. Fernández (Coords.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp.592-593). España: Asociación de Profesores de Didácticas de las Ciencias Sociales.

Meyer, J. A. (1994). *La cristiada: La guerra de los cristeros*. España: Siglo XXI.

Michelet, J. (2011). *Histoire de la Revolution française*. Francia: Nabu Press (1853).

Miliband, R. (1978). *Marxismo y política* (Trad. Juliá, S.). Madrid: Siglo XXI.

Miralles, P., Gómez, C. J., Sánchez, R., y Prieto, J. A. (2012). *Metodología didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales*. Murcia: Diego Marín.

Miralles, P, Molina, S. y Ortuño, J. (2011). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 29(1), 149-173.

Miralles, P., Molina, S., Santisteban, A. (2011). *La evolución en el proceso enseñanza aprendizaje de las Ciencias Sociales*. Murcia: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Miranda L. M. (2015). *La identidad sociocultural a partir de la enseñanza histórica de la ciudad*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Molero, F., Cuadrado, I., Navas, M., y Morales, J.F. (2007). Relations and effects of transformational leadership: A comparative analysis with traditional leadership styles. *Revista The Spanish journal of psychology*, 10, (2), pp. 358-368.

Monclús, A. (1990). *Educación de adultos: cuestiones de planificación y didáctica*. España: Fondo de Cultura Económica.

Monmouth, G. (1984). *Historia de los reyes de Britania*. Madrid: Editora Nacional.

Montesquieu, C. (1906). *El espíritu de las leyes* (García del Mazo, S). Madrid: Librería General de Victoriano Suarez (1748).

Moradiellos, E. (2009). *Las caras de Clío: una introducción a la historia*. Madrid: Siglo XXI.

Moradiellos, E. (2013). *Clío y las aulas: ensayo sobre educación e historia*. Diputación de Badajoz: Área de cultura.

Morín, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Morín, E., López, G., y Vallejo, N. (2000). *Reflexión sobre los “siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Universidad del Salvador: UNESCO.

Morrison, K. (2006). *Marx, Durkheim, Weber: Formaciones de pensamiento social moderno*. España: Editorial Popular

Moore, B. (1973). *Los orígenes sociales de la dictadura y la democracia*. Barcelona: Península.

Negrín, M. (2009). Los manuales escolares como objeto de investigación. *Educación, lenguaje y sociedad*, (6), 187-208.

Negrín, Fajardo, O. (2007). Los expedientes de depuración de los profesores de instituto de segunda enseñanza resueltos por el Ministerio de Educación Nacional (1937-1943). *Hispania Nova: Revista de historia contemporánea*, (7), 37.

Oller, M. y Pujol, R. M. (1997). Los transportes. En P. Benejam (Coord.) *Las Ciencias Sociales: concepciones y procedimientos* (p. 91-106). Barcelona: Grao.

Ossenbach, Gabriela (2002). Génesis de los sistemas educativos nacionales en el mundo occidental. En Tiana, A, *Historia de la Educación* (p. 21-39) Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Ossenbach, Gabriela (2010). Manuales Escolares y patrimonio histórico-educativo. *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 115-132.

Orosio, P. (416). *Historia contra los paganos: Historiarum adversum paganos libri septem*. España: Editorial Gredos.

Ortega Sánchez, D. (2015). *Didáctica de la Historia y construcción de la identidad cultural iberoamericana en el currículo y libros de texto de Ciencias Sociales de Educación Primaria españoles*. Tesis Doctoral. Burgos: Universidad de Burgos.

Ortuño Molina, J., Gómez Carrasco, C. J. y Ortiz Cermeño, E. (2012). La evaluación de la competencia educativa social y ciudadana desde la didáctica de las ciencias sociales. Un estado de la cuestión. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, (26), 53-72.

Oteiza, T. Pinto, D.(ed.). (2011). *(Re)construcción: Discurso, identidad y nación en los manuales escolares de Historia y de Ciencias Sociales*. Chile: Editorial Cuarto propio.

Palma, A. (2016). Educación en valores desde las Ciencias Sociales. En A. Liceras y G. Romero, *Didáctica de las Ciencias Sociales: fundamentos, contextos y propuestas* (pp. 211-234). Madrid: Pirámide.

Passerini, L. (1979). Work ideology and consensus under Italian fascism. *History Workshop Journal* 8(1), pp. 82-108). Oxford University Press.

Pastor Blázquez, M.M. (2013). La Geocultura Como Elemento de Revitalización de un Territorio. *Revista Contexto y Educação*, (89), 90-113.

Pagés, J. (2005). Educación cívica, formación política y enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia. *Revista Iber*, (44), 45-56.

Pagès, J. (2003). Ciudadanía y enseñanza de la historia: reseñas de Enseñanza de la Historia. *Revista de la APEHUN* (1), 11-42.

Pagés, J. (2007). Las enseñanzas de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en España. *Revista Iber*, (44), 45-56.

Payne, S. G. (1987). *El régimen de Franco, 1936-1975*. España: Alianza Editorial.

Peiró I. (1993a). La Escuela Normal de Filosofía: el "sueño dorado" de la educación moderada y la "sombra de un sueño" de la historiografía española. *Studium. Geografía, historia, arte, filosofía*, (5), 71-98.

Peiró, I. (1993b). 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.

Peiró-Martín, I. (2004). *La era de la memoria: reflexiones sobre la historia, la opinión pública y los historiadores*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

Pérez Garzón, J.S. (1999). Sobre el esplendor y la pluralidad de la historiografía española. En A. Reig y J.L. de la Granja (coords). *Tuñón de Lara y la historiografía española*. (p.335-354), Madrid, España: Siglo XXI Editores

Pérez Garzón, J.S. (2008). ¿Por qué enseñamos geografía e historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades? *Historia de la Educación*, (27), 37-55.

Pérez-Gómez, Á. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 37-60.

Pérez Ledesma, M. (1999). La memoria y el olvido. En A. Reig y J.L. de la Granja (coords). *Tuñón de Lara y la historiografía española*, (p. 21-36). Madrid, España: Siglo XXI Editores.

Pérez Ledesma, M. (1994). Una dictadura “por la gracia de Dios”, *Historia Social*, (20), 173-193.

Pereiro, X., Prado, S., y Takenaka, H. (2008). *Patrimonios culturales: educación e interpretación*. San Sebastián: Ankulegi.

Peyrón, J. M. A. (1979). *Semblanza de Carlomagno en la Vita Karoli Magni imperatoris del cronista Eginardo*. Romansk Institut Københavns universitet.

Piaget, J. (1947). *La représentation de l'espace chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de Frances.

Piaget, J. (1977). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Paris: Delachaux et Niestlé.

Pinto, D. (2011). La cortesía y la formación del espíritu nacional en los libros escolares franquistas. En T. Oteiza y D. Pinto, *(Re)construcción: discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y de ciencias sociales*. Chile: Editorial Cuarto propio.

Pocock, J. G. (2011). *Pensamiento político e historia: Ensayos sobre teoría y método*. Madrid: Ediciones Akal.

Portelli, A. (1989). Historia y memoria: la muerte de Luigi Trastulli. *Historia y fuente oral*, 5-32.

Prats, J. y Valls, R. (2013). La Didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales* (25), 17-53.

Prats, J. (1989). Las experiencias didácticas como alternativas al cuestionario oficial: reflexiones críticas sobre las experiencias "Germanía-75" e "Historia 13-16". En M. Carretero, J. I. Pozo y M. Asensio (Coords.), *La enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 201-210). España: Visor.

Prats, J. (1996). El estudio de la Historia local como opción didáctica, ¿destruir o explicar la Historia? *Revista Iber*, (8), 93-106.

Prats Cuevas, J. (1996). El estudio de la historia local como opción didáctica, ¿destruir o explicar la historia?. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 3(8), 93-105.

Prats, J. (2000): Disciplinas e interdisciplinariedad: el espacio relacional y polivalente de los contenidos de la didáctica de las Ciencias Sociales. *Revista Iber*, (24), 7-18.

Prats, J. y Santacana, J. (2001). *Enseñar Historia y Geografía. Principios básicos*. Barcelona: Océano Grupo Editorial.

Prats, J. y Santacana, J. (2011). Métodos para la enseñanza de la historia. En J. Prats (Coord.), *Didáctica de la Geografía y la Historia*. España: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica.

Prats, J. (2011). *Geografía e Historia: Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Grao.

Proença, M.C. (2000). Los manuales escolares: Reflejo de influencias pedagógicas e intenciones políticas. Una reflexión desde la experiencia portuguesa. En A. Tiana (Coord.), *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas* (p. 319-325), Madrid: UNED.

Puelles Benítez, M. (1986). Pedro Sainz Rodríguez, Ministro de Educación. *Diario el País*. Disponible en https://elpais.com/autor/manuel_de_puelles_benitez/a

Puelles Benítez, M. (2000). Los manuales escolares: un nuevo campo de conocimiento. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, (19), 5-11.

Puelles Benítez, M. (2002). Evolución de la educación en España durante el franquismo. En Tiana, A, *Historia de la Educación* (p. 329-347) Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Quinquer, D. (1997). Estrategias de enseñanza. En P. Benejam y J. Pagès (Coords), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria* (p. 123-150). Barcelona: Universidad de Barcelona.

Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Revista Íber*, (40), 7-22.

Quiroga, A. (2008). Amistades peligrosas: la izquierda y los nacionalismos catalanes y vascos. *Historia y política: Ideas, procesos y movimientos sociales*, (29), 97-127.

Ramírez, J.A. (1989). La historia del arte entre las ciencias sociales: Estatuto epistemológico y sugerencias didácticas para la Enseñanza Media. En P. Pérez (presidencia). *La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un curriculum integrado* (p. 247- 258). España: Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de renovación pedagógica.

Reig Tapia, A., Granja Sainz, J. L. D. L., y Miralles Palencia, R. F. (1999). *Tuñón de Lara y la historiografía española*. España: Siglo XXI de España Editores.

Ricardo, D. (2003). *Principios de economía política y tributación* (Trad. De la Nuez, P. y Rodríguez, C.). Madrid: Pirámide (1817).

Rico, L. (2004). La difusión del patrimonio a través de las nuevas tecnologías: nuevos entornos para la educación patrimonial histórico-artística. En M. I. Vera-Muñoz y D. Pérez (Coord.) *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. España: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Riquer, B. (1994). La débil nacionalización española del siglo XIX. *Historia social*, (20), 97-114.

Rivero. (2011). Materiales digitales para la enseñanza de las Ciencias Sociales. En Prats (Coord.), *Geografía e Historia: Investigación, innovación y buenas prácticas* (p.185-202), Barcelona: Grao.

Rodríguez Frutos, J. (Ed.) (1989). *Enseñar historia nuevas propuestas*. Barcelona: Laia.

Rodríguez Garrido, J. E. (2012). *Trato y maltrato de la historia de España en los libros de texto de la EGB y la ESO*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Roldán Montes, A. (2016). La disciplina histórico-artística desde la experiencia: un caso aplicable a la Educación Primaria y Secundaria. En A. Licerias y G. Romero, *Didáctica de las ciencias sociales: fundamentos, contextos y propuestas* (pp. 193-210). Madrid: Pirámide.

Romero, J. L. (1952). *De Heródoto a Polibio: el pensamiento histórico en la cultura griega*. Argentina: Espasa-Calpe.

Romero, G. y García Luque, A. (2016). Las ciencias sociales en el curriculum: estructura, análisis y práctica. En A. Licerias y G. Romero (Dirs.), *Didáctica de las ciencias sociales: fundamentos, contextos y propuestas*. España: Pirámide.

Rostow, W. W. (1990). *The stages of economic growth: A non-communist manifesto*. Reino Unido: Cambridge university press.

Rousseau, J. J. (2004). *El contrato Social*. Madrid: Istmo (1762).

Rozada, J.M., y Gómez. A. L. (1985,). La renovación de la enseñanza de la geografía en la EGB (1970-1984). Nuevos proyectos y viejos problemas. En M. Carretero, J. I. Pozo y M. Asensio, *La enseñanza de las ciencias sociales* (241-262). España: Visor.

Rudé, G. F. (1971). *La multitud en la historia: estudio de los disturbios populares en Francia e Inglaterra, (1730-1848)*. España: Siglo XXI.

Ruiz, J. C. (1999). Historia local, historia social y microhistoria. En P. Rújula e I. Peiró, *La historia local en la España contemporánea: estudios y reflexiones desde Aragón* (pp. 17-28). Departamento de Historia Moderna y Contemporánea.

Ruiz Berrio, J. (2002). El sistema educativo español: de las Cortes de Cádiz a la Ley Moyano. En A. Tiana, G. Ossenbah y F. Sanz (Coords.), *Historia de la Educación* (p. 93-120). Madrid, España: UNED.

Ruiz Torres, P. (2002). *De la síntesis histórica a la historia de Annales. La influencia francesa en los inicios de la renovación de la historiografía española*. Valencia: Departamento de Historia Contemporánea.

Sáiz, J. (2012). La península ibérica medieval y las identidades en los actuales libros de texto de Historia de 2º de ESO. *Revista Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (70), 67-77.

Sáiz, J. 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.

Sáiz Serrano, J. (2013). 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.

Sáiz, J. (2014). Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (1), 83-99.

Samuel, R. (1985). Desprofesionalizar la historia. *Debats*, (10), 58- 61.

San Agustín de Hipona (1977). *La ciudad de dios* (Santamarta, S., Fuertes, M., Capánaga, V., y Calvo, T). Madrid: Biblioteca de autores cristianos (426).

Sánchez Adell, J. (1969). *Didáctica de la Historia*. Barcelona: Vicens Vives.

Sánchez Delgado, P. (1992). *Repercusiones de la escuela de " Annales" en la enseñanza de la Historia de España*. Madrid, Universidad de Madrid.

Sánchez, R., Martínez, A.A. (2015). Patrimonio e identidad de la Región de Murcia: una aproximación a través del currículo y los libros de texto de Ciencias Sociales de Secundaria. *Clío: History and History Teaching*, (41).

Sánchez-Prieto Borja, P. (2008). La Biblia en la historiografía medieval. En G. del Olmo, *La Biblia en la literatura española* (vol1, tomo 2, pp. 77-194). España: Trotta.

Santisteban, A y Pagés, J. (Coords.) (2011). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria: ciencias sociales para aprender, pensar y actuar*. España: Síntesis.

Sanz Fernández, F. (2002). Desarrollismo mundial de la educación. En A. Tiana (coord.), *Historia de la Educación*, Madrid: UNED.

Sebastiá-Alcaraz, R. (2012). *Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales: historia*. España: Ramón Torres Gosálvez.

Sepúlveda, I. (2001). Tendencias historiográficas en el siglo XX. En B. Casado (Coord.), *Tendencias historiográficas actuales* (pp. 105-141). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Serrano, C. (1999). *El nacimiento de Carmen. Símbolos, mitos, nación*. Madrid: Taurus.

Serrano, A. F. C. (2012). Pemartín y la frustrada fascistización de la enseñanza media española de posguerra. *Historia social*, 65-84.

Sevilla, I. (1975). *Las historias de los Godos, Vándalos y Suevos* (Ed. Rodríguez, C). León: Editorial: Centro de estudios e investigación San Isidoro (615 d. C).

Sieyes, E. J. (1973). *¿Qué es el Tercer Estado?* (Trad. Ayala, F.). España: Aguilar (1789).

Sieferle, R. P. (2001). Qué es la historia ecológica. En M. González de Molina y J. Martínez Alier. *Naturaleza transformada*, (p.37). España: Editorial Icaria.

Simmel, G. (1950). *Problemas de filosofía de la historia*. España: Nova (1892).

Smith, A. (2011). *Riqueza de las naciones* (Trad. Rodríguez, C.). Madrid: Alianza. (1776).

Spengler, O. (1927). *La Decadencia de Occidente: bosquejo de una morfología de la historia universal*. Madrid: Espasa-Calpe.

Sobejano, M. J. (2000). *Didáctica de la Historia: ideas, elementos y recursos para ayudar al profesor*. Madrid: UNED.

- Soboul, A (1980). *Los sans-culottes: El Movimiento Popular y el gobierno revolucionario, 1793-1794*. Madrid: Alianza.
- Thompson, E. P. (1963). *The making of the English working class*. Inglaterra: IICA.
- Tiana, A., Ossenbach, G., y Sanz, F. (2002). *Historia de la educación*. Madrid. UNED.
- Tiana, A. (2005). La investigación histórica sobre los manuales escolares en España: el Proyecto MANES. *Clio y Asociados*, 1(4), 101-119.
- Tiana, A. (2011). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63 (1), 63-75.
- Tilly, C. (1964). *The vendee*. Reino Unido. Cambridge: Harvard University Press.
- Tilly, L., y Scott, J. W. (1987). *Women, work, and family*. Reino Unido: Psychology Press.
- Toynbee, A. (1988) *Estudio de la historia*. Madrid: Alianza Editorial
- Trejo, A. R. (1984). *Heródoto, padre y creador de la historia científica*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Trepát, C. y Comes. P. (1998). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Trevelyan, G. M. (1946). *Historia social de Inglaterra*. España: Fondo de Cultura Económica.
- Tribó, G. (2005). *Enseñar a pensar históricamente: los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia*. España: Horsori Editorial.
- Turner, F.J. (1987). *El significado de la frontera en la Historia de los Estados Unidos*. San José: Universidad Autónoma de Centro América (1882).

Tutiaux- Guillon, N. (2001). Identidades, valores y conciencia territorial: conocimientos escolares y actitudes europeas de los adolescentes franceses. En J. Estepa, F. Frieria y R. M. Piñeiro (Coord.), *Identidades y territorios: un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 261-278). España: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Ugarte, J. (1999). Un episodio de estilización de la política antirrepublicana: la fiesta de San Francisco Javier de 1931 en Pamplona. En L. Castells (Coord.), *El rumor de lo cotidiano: estudios sobre el País Vasco contemporáneo* (pp. 159-182). Universidad del País Vasco, Servicio de Publicaciones.

Ugarteburu, K. (2007). Museo Zumalakarregi: de un museo de guerra a centro de referencia para el conocimiento y disfrute del siglo XIX en el País Vasco. En R. M. Ávila, R. López y E. Fernández (Coords.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (p. 597). España: Asociación de Profesores de Didácticas de las Ciencias Sociales.

Unión General de Trabajadores, UGT. (2015). *Implantación LOMCE por Comunidades Autónomas*. Recuperado de <http://www.fespugt.es/images/PDF/ensenanza/GAB-informe-implantacion-lomce.pdf>

Uría, J. (1995). Cultura popular tradicional y disciplinas de trabajo industrial. Asturias 1880-1914. *Historia social*, 41-62.

Uría, J. (1996). *Una historia social del ocio: Asturias 1898-1914*. España: UGT, Comisión Ejecutiva Confederal.

Valdeón, J. (1989). *¿Enseñar historia o enseñar a historiar?* Barcelona: Laia.

Valls, R. (1984). *La interpretación de la historia de España y sus orígenes ideológicos, en el bachillerato franquista (1938-1953)*. Valencia: Instituto de Ciencias de la Educación.

Valls, R. (2000). La historia enseñada en España a través de los manuales escolares de historia (enseñanza primaria y secundaria). En A. Tiana (Coord.), *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas* (p. 319-325), Madrid: UNED.

Valls, R. (2001). Los nuevos retos de las investigaciones sobre los manuales escolares de historia: Entre textos y contextos. *Revista De Teoría Y Didáctica De Las Ciencias Sociales*, (6), 31-42.

Valls, R. (2007). *Historiografía escolar en española: siglos XIX y XX*. Madrid: UNED.

Valls, R. (2009). *Historia y memoria escolar: Segunda República, Guerra Civil y dictadura franquista en las aulas (1938-2008)*, Valencia: Universitat de Valencia.

Valls, R. (2010). Los nuevos retos de las investigaciones sobre los manuales escolares de historia: entre textos y contextos. *Revista Educación y Pedagogía*, (6), 12.

Valls, R y López Facal, R. (2011). El análisis y evaluación de los manuales escolares de Historia: un estado de la cuestión. In *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales* (pp. 295-304). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Valls, R. (2012). *Historia y memoria escolar: Segunda República, Guerra Civil y dictadura franquista en las aulas (1938-2008)*. Valencia: Universidad de Valencia.

Venerable, B. (2013). *Historia eclesiástica de los pueblos anglos* (Ed. Moralejos, J. L.). Madrid: Akal (731 d.C.).

Vico, J. B. (2012). *Principios de una ciencia nueva sobre la naturaleza común de las naciones* (Carner, J.). España: Fondo de cultura económica (1725).

- Vilar, P. (1973). *Histoire marxiste, histoire en constructionen*, Francia: Gallimard.
- Vilar, P. (1980). *Introducción al vocabulario del análisis histórico*. Barcelona, Crítica-Grijalbo.
- Villalba Pérez, E. (1993). *Mujeres y orden social en Madrid delincuencia femenina en el cambio de coyuntura finisecular (1580-1630)*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense.
- Villalaín, J. L. (2010). El proyecto MANES: Una aproximación sistemática al estudio de los manuales escolares de los siglos XIX y XX. *Revista Educación y Pedagogía*, 13(29-30), 83-91.
- Vicens Vives, J. (1957). *Historia social y económica de España y América*. Barcelona: Teide.
- Vicens-Vives, J. (1967). *Manual de historia económica de España*. Barcelona: Vicens-Vives.
- Voltaire. (1827). *Ensayo sobre las costumbres y el espíritu de las naciones y sobre los principales hechos de la historia* (trad. D. J. J.) Barcelona: Librería americana (1756).
- Von Ranke, L. (2000). *Historia de los Papas*. España: Fondo de Cultura Económica (1837).
- Von Ranke, L. (2009). *History of the Latin and Teutonic nations 81494 to 1514* (trad P.A. Ashwoth). Disponible en www.cervantesvirtual.com (1887).
- Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and language*. Cambridge: MA MIT Press.
- Webb, B. (1990). *La Historia del sindicalismo*. España: Ministerio de Empleo y Seguridad Social.
- Weber, M., y Abellán, J. (2009). *La objetividad del conocimiento en la ciencia social y en la política social*. Madrid: Alianza Editorial.

Weber, M. (2014). *Economía y sociedad: tipos de comunidad y sociedad* (Trad. Medina, J.). España: Fondo de Cultura Económica (1922).

Wulff, F. (2003). *Las esencias patrias: historiografía e historia antigua en la construcción de la identidad española (siglos XVI-XX)*. Barcelona: Crítica.

Zemon Davis, N. (1984). *El regreso de Martin Guerre*. España: Editorial Bosch.

LIBROS DE TEXTO.

Albet, A., Benejam, P., García Sebastián, M., Gatell, C. y Roig, J. (2002). *Demos. Ciencias sociales, geografía i historia*. Barcelona. Vicens Vives.

Albet, A., Benejam, P., García Sebastián, M., y Gatell, C. (2007). *Demos: Ciencias Sociales, geografía e historia, Educación Secundaria, Primer Curso*. Madrid. Vicens Vives.

Albet, A., Benejam, P., García Sebastián, M., y Gatell, C. (2008). *Demos: Ciencias Sociales, geografía e historia, Educación Secundaria, 2*. Madrid. Vicens Vives.

Albet, A., Benejam, P., García Sebastián, M., Gatell, C., y Roig, J. (2004). *Limes: Ciencias Sociales, geografía e historia, Educación Secundaria, 1*. Madrid. Vicens Vives.

Álvarez, J., García, M., Gatell, C., Gibaja, J. C., Palafox, J., y Risques, M. (2015). *HMC: Historia del mundo contemporáneo*. Madrid. Vicens Vives.

Andrés, M.A. y Grence, T. (Dir). (2002). *Geografía i Historia. 1º*. Barcelona. Santillana

Bahamonde, A., y Otero, L.E. (2009). *Historia de España, 2*. Madrid. SM.

Burgos, M., Calvo, J., Jaramillo, M., y Martín, S. (2001). *Ciencias Sociales, serie aula abierta*. Madrid. Anaya.

Burgos, M., Calvo, J., Fernández, V., Jaramillo, M., y Velázquez, F. (2004). *Geografía e historia, ciencias sociales, 1*. Madrid. Anaya.

Burgos, M., Fernández, V., Jaramillo, M., y Martín, S. (2004). *Geografía e historia, ciencias sociales, 2*. Madrid. Anaya.

Burgos, M., Calvo, J., Fernández, V., Jaramillo, M., y Martín, S. (2006). *Historia, Ciencias Sociales 4*. Madrid. Anaya.

Burgos, M., y Muñoz-Delgado, M^o. C. (2007). 1, *Educación secundaria, Ciencias Sociales: Geografía e historia*. Madrid. Anaya.

Burgos, M., y Muñoz-Delgado, M^o. C. (2008). 4, *Educación secundaria, Historia: Ciencias Sociales*. Madrid. Anaya.

Burgos, M., y Muñoz-Delgado, M^o. C. (2015a). *ESO1, Geografía e historia: Aprender es crecer*. Madrid. Anaya.

Burgos, M., y Muñoz-Delgado, M^o. C. (2015b). *ESO3, Geografía e historia: Aprender es crecer*. Madrid. Anaya.

Brandi, A. (Dir). (2012). *Geografía e historia, 2 ESO*, Comunidad de Madrid. Madrid. Santillana.

Fernández, A., Llorens, M., Ortega, R., y Roig, J. (2000). *Horizonte: Bachillerato segundo curso*. Madrid. Vicens Vives.

Fernández, A., Llorens, M., Ortega, R., y Roig, J. (2003). *ACERVO. Historia. Segundo curso*. Madrid. Vicens Vives.

Fernández, J. M., González, J., León, V., y Ramírez, G. (2009). *Historia de España 2*. Madrid: Santillana.

- Fernández Bulete, V. (2010). *Ciencias Sociales. Geografía e Historia. 1 ESO*. Madrid. SM.
- García, F., Donezar, J.M., Valdeón, J., Fernández, M., y Cuadrado, A. (2009). *Historia*. Madrid. SM.
- García, M., Gatell, C., Llorens, M., J., Ortega, R., y Roig, J. (2004). *Limes. Ciencias Sociales, Historia*. Barcelona. Vicens Vives.
- García, M., Gatell, C., Llorens, M., Pons, J., Ortega, R., Roig y J., Viver, C. (2004). *Limes: Ciencias sociales, geografía e historia, 2*. Madrid. Vicens Vives.
- García, M., Gatell, C., y Riesco, S. (2015). *Geografía e Historia 3.2*. Madrid. Vicens Vives.
- García, M. A., y Pallol, B. (2004). *Zenit: Ciencias sociales, geografía e historia. 2 ESO*. Madrid. SM.
- García, M. A. y Pallol, B. (2002). *Zenit: Ciencias sociales, geografía e historia. 1 secundaria*. Madrid. SM.
- García, M. A., Navas, S., y Pallol, B. (2003). *Zenit: Ciencias sociales, Historia. 4 secundaria*. Madrid: SM.
- Grence, T. (Dir). (2015). *Geografía e historia. 3 ESO. Serie descubre*. Madrid: Santillana.
- Grence, T. (Dir). (2015). *Geografía e historia. Proyecto saber hacer. Serie descubre*. Madrid: Santillana.
- Lázaro, M., Tébar, J., Buzo, I., y Araújo, J., (2015). *Geografía e historia*. Savia. Madrid. SM.
- Otero, L. E., Fernández, V., y Gómez, G. (2011). *Historia del mundo contemporáneo, 1*. Madrid. SM.

Pérez, A., Piñeiro, M. R., Ortega, M. E., Zapico, M. P. (2007). *Ciencias Sociales: Geografía e Historia, 1 ESO*. Madrid. SM.

Prats, J., Castelló, J. E., Fernández, M., García, M. C., Loste, M.A., Trepal, C. A., y Valdeón, J. (2003). *Historia. Bachillerato 2*. Madrid. Anaya.

Prats, J., Castelló, J. E., Forcadell, C., García, M. C., Izuzquiza, I., y Loste, M. A. (2010). *Historia del mundo contemporáneo, Bachillerato 1*. Madrid. Anaya.

Prats, J., Moradiellos, E., Gil, C., Rivero, M.P y Sobrino, D. (2015). *Historia del mundo contemporáneo. Aprender es crecer*. Madrid. Anaya.

Prats, J., Castelló, J. E., Fernández, M., García, M. C., Loste, M.A., Trepal, C. A., y Valdeón, J. (2009). *Historia. Bachillerato 2*. Madrid. Anaya.

Redal, E. J. (Dir). (2007a). *Geografía e historia, 2 ESO*, Comunidad de Madrid. Madrid. Santillana.

Redal, E. J. (Dir). (2007b). *Geografía e historia, 1 ESO*, Comunidad de Madrid. Madrid. Santillana.

Redal, E. J. (Dir). (2008). *Historia*. Proyecto La Casa del Saber. Madrid. Santillana.

Redal, E. J. (Dir). (2010). *Historia del mundo contemporáneo, 1 Bachillerato*. Madrid. Santillana.

Redal, E. J. (Dir). (2011). *Geografía e historia, 1 ESO*, Comunidad de Madrid. Madrid. Santillana.

S.A Editorial Vicens Vives. (2009). *Polis: Ciències socials, geografia i història*. Quadern per a la diversitat. Barcelona. Vicens Vives.

S.A Editorial Vicens Vives. (2016). *GiH. Geografía i Historia. 1D*. Barcelona. Vicens Vives.

Sánchez, J., Santacana, J., Zaragoza, G., y Zárata, A. (2002). *Milenio: Ciencias sociales, geografía e historia*. Madrid. SM.

Santacana, J., y Zaragoza, G. (2003). *Milenio. Ciencias Sociales. Historia*. Madrid. SM.

Pérez, A., Piñeiro, M^a. R., Ortega, M^a. E., y Zapico, M^a. P. (2007). *Ciencias Sociales: Geografía e Historia. 1 ESO*. Madrid. SM.

Villares, R., y Bahamonde, A. (2000). *Nexos: Historia del mundo contemporáneo, 1 Bachillerato*. Madrid. Santillana

Villares, R., y Bahamonde, A. (2003). *Historia del mundo contemporáneo, 1 Bachillerato*. Madrid. Santillana.

LEGISLACIÓN

Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo

Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación,

(Diario de Sesiones de las Cortes Constituyentes de la República Española, numero 46, día 29 de Septiembre de 1931).

Constitución de 1812

Ley sobre ordenación de la Universidad española Cap V. BOE, 31 de julio de 1943

Ley sobre ordenación de la Enseñanza Media, BOE, 28 de febrero de 1953.

