



Universidad de Cantabria



Facultad de Educación

**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA**

*NACIONALISMO ESPAÑOL: GENEALOGÍA,
DESARROLLO Y PERMANENCIA EN LOS MANUALES
DE HISTORIA DE SECUNDARIA.*

*SPANISH NATIONALISM: GENEALOGY, DEVELOPMENT AND PERSISTENCES IN
THE HISTORY MANUALS OF SECONDARY EDUCATION*

AUTOR: ÁLVARO ARGÜELLES SANTOVEÑA
ESPECIALIDAD: GEOGRAFÍA E HISTORIA Y FILOSOFÍA
DIRECTOR: BENITO GUTIÉRREZ FERNÁNDEZ

SANTANDER, JUNIO, 2014.



Santiago *Matamoros* derrotando a las tropas musulmanas en la Batalla de Clavijo, uno de los grandes mitos del nacionalismo español. *La batalla de Clavijo*, lienzo de Corrado Giaquinto (1703-1766).

“El nacionalismo es una enfermedad infantil. Es el sarampión de la humanidad”.
Albert Einstein (1879-1955).

"Todo nacionalista se obsesiona con alterar el pasado. Se pasa parte de su tiempo en un mundo de fantasía en el que las cosas ocurren como deberían y transferirá fragmentos de este mundo de fantasía a los libros de historia cada vez que pueda. Hechos importantes son suprimidos, fechas alteradas, citas removidas de sus contextos y manipuladas para cambiar su significado".
George Orwell (1903-1950).

ÍNDICE.

1. Introducción, objetivos y justificación del estudio.....	p. 3
2. El nacionalismo español en los libros de texto.....	p. 7
2.1. Nacionalismo y nación: origen y configuración de dos controvertidos términos.....	p. 7
2.2. <i>¿Qué es España?</i> La Historia al servicio de la nación.....	p. 10
2.3. Libros de texto en España: instrumentos de nacionalización desde el siglo XIX.....	p. 13
3. Con la apariencia de ciencia. Análisis del contenido de los libros de texto de Secundaria.....	p. 22
3.1. Introducción.....	p. 22
3.2. Análisis y comentario de los datos. Lo que sugieren, dicen y callan. La dirección de la mirada.....	p. 25
3.2.1. Nosotros y ellos. La construcción de la identidad nacional.....	p. 25
3.2.2. La pertinaz resistencia al invasor. El discurso de la ferocidad musulmana.....	p.27
3.2.3. La “reconquista” bien “merece” un subapartado.....	p. 28
3.2.4. Uso y abuso de un anacronismo: la persistencia del término España.....	p. 33
3.2.5. La fuerza de la representación: mapas históricos y transmisión ideológica.....	p. 35
3.2.6. Algunos aportes que “apuntalan” el discurso nacionalista.....	p. 38
4. Conclusiones. ¿Qué resultados hemos obtenido? ¿Hacia dónde debemos dirigirnos?.....	p.40
4.1. De lo que hemos visto.....	p. 40
4.2. De cómo debería enfocarse la enseñanza de Historia.....	p. 45
5. Bibliografía.....	p.47

1. Introducción, objetivos y justificación del estudio.

La Historia, como disciplina escolar, surge a comienzos del siglo XIX¹ al socaire de los, por entonces, recientemente creados Estados-nación. El proceso revolucionario burgués que arranca aquel 14 de julio de 1789 con la Toma de la Bastilla de París por los revolucionarios franceses y se extiende en las décadas siguientes por el resto de Europa (en mayor, o menor medida), tuvo como consecuencia la destrucción del Antiguo Régimen y la creación de un nuevo orden, estructurado u organizado en torno a Estados-nación; las revoluciones liberales provocaron, de este modo, la mayor transformación que ha vivido el mundo desde la aparición de la agricultura, las ciudades y el Estado (Hobsbawm, 1980, p.3).

El gran problema con que se encontraron (como veremos en el próximo apartado de este Trabajo) los liberales decimonónicos propulsores de la nación, fue el de extender precisamente ese nuevo concepto, el de *nación*, a las masas; hacer que éstas sintiesen apego, amor, fidelidad, no ya por la monarquía, la Iglesia o la aristocracia que habían sido los protagonistas y depositarios de fidelidades durante los pretéritos siglos absolutistas, sino que el ciudadano debía ahora ser fiel, defender y amar, según la definición de Anderson (2007, p. 23), esa *comunidad imaginada* que representaba la nación y que venía a ocupar el hueco dejado por los anteriores grupos de referencia. Es entonces cuando surge el nacionalismo, concebido y articulado como mecanismo para adoctrinar a la población en la fidelidad a la nación; es el Estado-nación quien crea el nacionalismo y no al revés; más aún, “es el estado el que hace a la nación y no la nación al estado”².

Para alcanzar el gran objetivo de hacer que el ciudadano se identifique con la nación y, por ende, el estado en el que vive, los gobiernos europeos van a recurrir, entre otros medios, al sistema educativo y, dentro de éste, la Historia va a tener un papel *nacionalizador* fundamental. España no va a escapar a este proceso y, desde la constitución de nuestro país como Estado-nación, a partir de

¹ Sobre la formación y evolución posterior de la Historia como disciplina escolar y su currículum, resulta de obligada consulta la obra de CUESTA, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona. Ed. Pomares-Corredor, 384 pp.

² ROOS, H. (1966). *A history of modern Poland*, Londres. p.48. Citado en Hobsawm (1991, p. 53).

las Cortes de Cádiz, en la historia de España, en su gestación como disciplina escolar, resultó siempre innegable su objetivo de *hacer españoles* (Peiró, 1998).

A partir de este momento la nación se convierte en el protagonista de la historia y, los historiadores, impulsados por el romanticismo que impera en los círculos intelectuales de la época, se lanzan a la reescritura de la historia en términos nacionales; llevan a cabo lo que el historiador británico Eric Hobsbawm (2002) ha bautizado como la “invención de la tradición”. Estos historiadores “nacionales” centraron sus esfuerzos en aquilatar y proporcionar testimonios incontestables de la presunta existencia de una nación española desde tiempo inmemorial (Inarejos, 2013, p. 3), creando un discurso teleológico que buscaba las raíces ancestrales que justificasen la existencia del nuevo Estado-nación, tratando de convencer de que la nación era un ente con una identidad definida y cuya existencia se remontaba a la noche de los tiempos. Esa historia nacional estaba salpicada de héroes y hazañas que hacían patente el carácter nacional, la esencia del *ser español* (o alemán o francés, en sus respectivos casos), puesto que el nacionalismo necesitaba, y necesita hoy en día, ir más allá de las ideas, necesita apelar a los sentimientos de las personas. Por tanto, desde sus más tempranos comienzos, la Historia como materia de enseñanza nacía para nacionalizar, para formar patriotas (Pérez Garzón, 2008, p. 42.); en ella primaba el objetivo adoctrinador, es decir, lograr la identificación afectiva de los escolares con una ideología, la nacionalista, antes que el desarrollo de sus capacidades intelectuales.

Durante el siglo XX, el carácter nacionalizador de la Historia no hará sino aumentar, alcanzando su máximo apogeo (en su vertiente católica-integrista) durante la dictadura franquista, periodo durante el que los mitos nacionales, la exaltación de los valores y virtudes patrios y la defensa de la unidad católica van a impregnar, sin tapujos, los manuales escolares de historia. La Ley General de Educación de 1970 supuso un gran avance en la eliminación de los mitos nacionalistas de los manuales de texto, al menos en su versión más explícita. No obstante, aún hoy en día, tal y como demuestran distintos estudios (López Facal, 1995, 2000, 2007; Inarejos 2013; Álvarez Junco, 2001) el nacionalismo perdura en el estudio de la historia y, si bien ha abandonado ya su explicitud, se ha producido una *ocultación de la nación* (López Facal, 2000) es decir, el nacionalismo español se ha hecho en buena medida, por así decirlo, subliminal.

Tras esta breve introducción, podemos señalar que el objetivo de nuestro estudio, lo que nos ha llevado a la elaboración de este Trabajo Fin de Máster, es conocer en qué medida sigue presente el nacionalismo español en la enseñanza de Historia en Secundaria. Para tal propósito, analizaremos el contenido de dos manuales del Segundo Curso de Educación Secundaria Obligatoria, el primero, de la editorial Edebé, el segundo, de Anaya.

Hay dos razones principales que justifican la elaboración de esta modesta investigación. Por un lado, la muy extendida imagen entre la sociedad española de la actual inexistencia del nacionalismo español. Así, cuando en nuestro país se habla de nacionalismos, nos vienen únicamente a la mente los llamados *nacionalismos periféricos*, estando extendida la idea de que el nacionalismo español murió con Franco y que, actualmente, únicamente pervive en reducidos grupos de la extrema derecha, sin que tenga ningún efecto en la vida diaria de los españoles ni, por supuesto, en su vida académica (Taibo, 2007, p. 12). Por otro lado, el papel de los libros de texto escolares como principales vehículos de transmisión ideológica dentro del sistema escolar (Blanco, 2001, p. 51). Uno de los grandes problemas que presentan los libros de texto es que los alumnos, o al menos una inmensa mayoría de los mismos, y una buena parte del profesorado ven en el contenido de los manuales una especie de verdad revelada, estableciendo una relación acrítica con el contenido que se les presenta. Esta percepción, que surge de nuestra propia práctica docente en el aula, ha sido expresada en términos muy claros por John Olson (1989, p. 241), quien señala que “los libros de texto, como la religión, son mecanismos para poner las ideas y creencias por encima de toda crítica.”³

Por tanto, vemos que, en nuestro caso, se aúnan dos peligrosos elementos: la consideración acrítica de los libros de texto como verdad absoluta y la aparente inexistencia para la sociedad del nacionalismo español, contribuyendo así a que los alumnos asimilen esa ideología de forma totalmente inconsciente y bajo una falsa imagen de objetividad. Consideramos, pues, que se trata de un problema relevante cuyas raíces, como veremos en el siguiente apartado, se hunden en la gestación del propio Estado-nación y cuyas consecuencias venimos arrastrando durante más de dos siglos. Además, se trata

³ OISON, J. (1989): “The persistence of technical rationality”, en Milburn, G. et al.: *Reinterpreting curriculum research*, Falmer Press, London, p. 241. Citado en Blanco (2001, p. 51.)

de un problema de rabiosa actualidad ya que, a raíz de la aparición de las “historias de las Autonomías”, el nacionalismo español se ha sentido atacado de forma directa; siente que su tradicional papel adoctrinador está siendo ocupado por otros nacionalismos (con consecuencias igualmente perniciosas, para la sociedad, en general, y los estudiantes, en particular), un sentimiento que llevó en 1997 a la entonces ministra de Educación y Cultura, Esperanza Aguirre, al planteamiento de aquel famoso Proyecto de Decreto para la mejora de la enseñanza de las humanidades,⁴ o, en fechas más recientes, al actual ministro de Educación y Cultura, José Ignacio Wert, a señalar que su intención era “españolizar a los niños catalanes” (El País, 10/10/2012). Todo esto, unido al hecho de que, en la actualidad, el problema de la presencia de los nacionalismos periféricos en la enseñanza secundaria ha gozado de una mayor atención en comparación con el español, explica y justifica la realización de este Trabajo.

Nuestra investigación se divide en tres grandes apartados. El primero de ellos (el bloque 2), que sigue a esta introducción, constituye un repaso histórico por los orígenes del nacionalismo español, sus características, evolución y, especialmente, su imbricación en el sistema educativo como vehículo de adoctrinamiento e ideologización social. El segundo apartado (bloque 3), estará centrado en el análisis de los libros de texto que hemos mencionado en las líneas superiores, mostrando aquellos pasajes en que se transmite una ideología nacionalista española. Por último, el apartado tercero (bloque 4) lo componen las conclusiones que hemos extraído una vez realizado el análisis del material curricular. Originariamente, el trabajo estaba planteado con un apartado adicional, centrado éste en una propuesta pedagógica alternativa frente a la presencia de los nacionalismos en la enseñanza de las Ciencias Sociales. No obstante, durante el desarrollo del mismo, los apartados segundo y tercero han ganado peso específico y tomado una importancia tal, que hemos decidido no incluir esa parte final, entendiendo que el trabajo tiene sentido y carta de

⁴ Sobre la enorme polémica que el nonato Decreto generó entre 1997 y 1998, resultan interesantes, de entre la ingente cantidad de publicaciones de la época sobre la cuestión: FABIÁN VITA, S. (2004). Sobre el problema de la enseñanza de las humanidades en la Educación Secundaria. En *Didáctica (Lengua y Literatura)* 16, 251-269; MARÍA SORIA, J. (2001). El decreto de Humanidades: el debate de la Historia. En *FRC 2*; PRATS, J. (1999) La enseñanza de la Historia y el debate de las Humanidades. En *Tarbiya. Revista de investigación e innovación educativa* 21, 57-76 y ALONSO ZARZA, M. (1998). Humanidades: Crónica de un estrepitoso proyecto. En *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 17, 85-108.

naturaleza en su forma actual. Quedaría así, esa parte propositiva, para una futura continuación de esta investigación.

2. El nacionalismo español en los libros de texto.

2.1. Nacionalismo y nación: origen y configuración de dos controvertidos términos.

“El nacionalismo es la extraña creencia de que un país es mejor que otro por virtud del hecho de que naciste ahí”.
George Bernard Shaw (1856-1950).

Como ya adelantamos en la Introducción del Trabajo, en este apartado realizaremos un estudio histórico en el que analizaremos la formación del nacionalismo español, sus características y transformaciones a lo largo del tiempo y, especialmente, su presencia en los libros de texto escolares, desde la implantación del Sistema Educativo estatal decimonónico hasta la actualidad. No obstante, consideramos imprescindible dedicar un breve espacio de este apartado a dar unas pinceladas sobre dos conceptos clave en nuestro trabajo: *nación* y *nacionalismo*.

El término nación, en el sentido moderno de la palabra, se caracteriza por su relativa modernidad, puesto que no se remonta más allá del siglo XVIII (Hobsbawm, 1991, p. 11). Otra característica fundamental de este término es la dificultad para definirlo (Álvarez Junco, Beramendi y Requejo, 2005, p. 21). El término proviene del latín, *natio*, que hacía referencia a un conjunto de personas unidas por un origen común, diferente al de la ciudad o el país en el que habitaban. En este sentido, inicialmente, el término en modo alguno hacía referencia a un Estado. *Nationes* fue el vocablo con el que, en las universidades medievales, se designaba a los estudiantes procedentes de distintos países y con sus propios gremios. El término irá evolucionando en los siglos siguientes en un sentido de identificación lingüística y cultural, apareciendo así distintas naciones, tales como ingleses, españoles, vascos, franceses o suecos (Álvarez Junco *et al.*, 2005, p. 18). Nuevamente, vemos que estas naciones no se asociaban a un Estado y, en el caso de tener un componente político, la nación

se asociaba con la dinastía reinante. Esta tendencia se rompe con la Revolución Francesa, de modo que, poco tiempo después de que los Estados Generales se declarasen representantes del “peuple des nations Françaises”, los revolucionarios dejaron de referirse a las naciones en plural para pasar a hablar de una única nación, la francesa, única e indivisible y en la que residía la soberanía (Kedourie, 1985, p. 5). Según esta consideración de los revolucionarios franceses, que se irá profundizando durante las décadas siguientes, la nación era el conjunto de ciudadanos cuya soberanía colectiva los constituía en un estado que era su expresión política. La formación de este concepto no fue casual, sino que respondía a la necesidad de los nuevos Estados-nación de establecer relaciones entre la población y las instituciones, es decir, que para lograr su legitimación, buscaban la aceptación por parte de la sociedad del principio de soberanía nacional o, en otras palabras, que la sociedad se *viése* a sí misma como una nación.

A este concepto de nación política, habría que añadir la aportación teórica de la tradición histórico-organicista que, heredera de Herder y el romanticismo alemán, señala a la nación como un organismo vivo, con unas raíces antiquísimas y con unas características diferenciadoras objetivables, tales como la lengua, la historia, las costumbres, etc. Ambos enfoques, el cultural y el político, aunque en ocasiones enfrentados, irán fraguando la idea de la “esencia nacional”, el *ser* de la nación, esto es, aquellos principios definitorios con los que la población debía identificarse y a los que debía fidelidad.

Varios son los autores que han tratado de definir o caracterizar a la nación. En este sentido, Anthony D. Smith (2004, p. 28), señala que una nación es “una comunidad humana con nombre propio, asociada a un territorio nacional, que posee mitos comunes de antepasados, que comparte una memoria histórica, uno o más elementos de una cultura compartida y un cierto grado de solidaridad, al menos entre sus élites.” Ya hemos mencionado anteriormente a Anderson (2007), quien se refería a las naciones como “comunidades imaginadas.” Hobsbawm (1991, p.18), por su parte, niega a la nación su carácter de entidad social primaria ni invariable, en tanto que las naciones son artefactos culturales creados por el nacionalismo. Lo que la mayoría de autores coincide en señalar es que la naturaleza de la nación se sitúa en el campo de las ideas y no en el de las realidades materiales, es decir, que las naciones se han ido elaborando

desde las ideologías nacionalistas que “imaginan su existencia como sujeto colectivo de derechos políticos y la utilizan como instancia legitimadora del poder político, definiendo límites territoriales y de población con independencia de las formas institucionales que puedan adoptarse” (López Facal, 1995, p.119). Por tanto, el elemento fundamental es que la nación no existe *per se*, sino que es un constructo ideológico nacido en el siglo XIX como legitimación de los Estados-nación.

Esto nos lleva al segundo de los dos conceptos que nos planteamos abordar en este apartado: el nacionalismo. Para definir y aclarar este concepto acudiremos, en primer lugar, a Ernest Gellner (1988, p. 13), quien lo caracteriza como un “principio político que sostiene que debe haber congruencia entre la unidad nacional y la política,” es decir, que el nacionalismo defiende que los límites étnicos no deben contraponerse a los políticos. Esta doctrina *inventada* en Europa a comienzos del siglo XIX, sostiene la idea de que “la humanidad se encuentra dividida naturalmente en naciones, que las naciones se distinguen por ciertas características que pueden ser determinadas y que el único tipo de gobierno legítimo es el autogobierno nacional (Kedourie, 1985, p. 1).

Si bien, como han estudiado algunos autores, existen gran variedad de nacionalismos en función de las circunstancias políticas, culturales y sociales donde se desarrollan,⁵ existen una serie de características comunes que cabría señalar. En primer lugar, el nacionalismo apela a un sentimiento de pertenencia. Además, defiende la correspondencia unívoca entre las naciones y los Estados. Por otro lado, las identidades nacionales no vienen dadas por la realidad histórico-social, sino que son *construidas* por el nacionalismo. Por último, el nacionalismo es, filosóficamente, muy débil, de ahí que apele a los sentimientos de las personas (Contreras, 2002, pp. 257-290).

No obstante, lo que debemos destacar es que el nacionalismo y los principios que defiende, principalmente, que la humanidad se divide en naciones y que estas deben autogobernarse, es una ideología nacida en los círculos intelectuales y políticos de comienzos del XIX con el objetivo de legitimar el nuevo orden creado por las revoluciones liberales burguesas basado en los

⁵ Sobre los distintos nacionalismos, una buena recopilación y síntesis es el representado por la obra de D. SMITH, A. (1976); *Teorías del nacionalismo*, Ediciones Península, Barcelona, 388 págs.

Estados-nación. Ese es el elemento clave que nos interesa para nuestro trabajo: cómo el nacionalismo pasó de unos reducidos círculos a ser una idea dominante entre la sociedad, hasta el punto de que se acepte de forma natural y obvia que el mundo se divide en naciones (ese es su gran peligro, a nuestro juicio: la obviedad con que se acepta). Una de las principales vías para lograrlo fue la escuela.

2.2. *¿Qué es España? La Historia al servicio de la nación.*

“Así pereció Sagunto, después de ocho meses de asedio (534 de Roma, 219 antes de J. C.). Primer ejemplo de aquella fiera indomable que tantas veces habrá de distinguir al pueblo español.”

Modesto Lafuente (1850, p. 111).

El primer paso para que se desarrolle y fragüe el nacionalismo es definir el “nosotros”. En el caso español, ese *nosotros* se definió inicialmente (como ha ocurrido en infinidad de casos) por contraposición a “los otros”, en este caso, por contraposición a los franceses contra los que se luchaba en la Guerra de la Independencia. De ello se van a encargar las élites liberales, que en las Cortes de Cádiz afirman ya la unidad esencial de la “nación española.” Sobre el mito de la Guerra de Independencia, bautizada así por los libros de historia patria un cuarto de siglo después, se va a cimentar la mitología nacionalista dominante durante el siglo XIX y buena parte del XX (Álvarez Junco, 2001, p. 32).

Una vez señalado el *otro*, era necesario establecer los límites de inclusión del *nosotros* ya que, a pesar de que los liberales de Cádiz hubieran dado por supuesta la existencia de la nación española, tal cosa no existía más que en la mente de unos reducidos grupos. De este modo, el objetivo que tenían ante sí una vez eliminado el modelo del Antiguo Régimen, en palabras de Alcalá Galiano, era “hacer a la nación española una nación, que no lo es ni lo ha sido hasta ahora.”⁶ El nuevo discurso político apelaba a los derechos de los pueblos y de las naciones. Por tanto, se hacía necesario un largo y complejo proceso de afirmación de identidades culturales, de construcción o invención de símbolos y

⁶ ALCALÁ GALIANO, A. (1839). Índole de la revolución de España en 1808. En *Obras Escogidas*, vol. II. Madrid. Atlas, 1955, pp. 309-325. Citado en Álvarez Junco, (2001, p. 193).

mitos referidos a las naciones que hiciese de ellas las protagonistas de la historia y de la realidad política y social. Es lo que conocemos como “nacionalismo cultural” y que, en el caso español, fue en paralelo a la labor de afirmación política (Álvarez Junco, 2001, p. 188).

En España van a convivir, tal como señala Pérez Garzón (1999, p. 57), dos conceptos de nación, un fenómeno similar al del resto de Europa: por un lado la idea revolucionaria de nación planteada en Cádiz y entendida como “cuerpo político de ciudadanos que configuran una colectividad en la que comparten y se reconocen mutuamente derechos” y, por otro, una idea de lo español que surgía desde la reacción clerical y absolutista y que entendía la nación “como cuerpo histórico con base esencialista.” En ambos casos, no obstante, el pueblo, la nación, era el protagonista de sus discursos y, además, lo habitual va a ser una combinación de ambos ingredientes.

Las élites culturales necesitaban asentar y legitimar aquella nueva realidad política que constituía la nación española, necesitaban reelaborar el imaginario político, las creencias sobre la realidad social y adaptarlas a la nueva realidad que representaba la nación. Así, casi toda la producción cultural, científica y artística de la época estuvo orientada a tal fin, un proceso en el que tuvieron una participación destacadísima los historiadores, que van a ser los constructores de esa historia común o “memoria colectiva” que, desde la óptica de los nacionalistas, debían compartir los ciudadanos de un mismo Estado. Esa memoria no sólo iba a construir la identidad, sino que perfilaría y determinaría el *ser*, su modo de existencia y las pautas de comportamiento (Pérez Garzón, 2005).

De este modo, los historiadores españoles del siglo XIX se van a embarcar, a instancias del propio Estado, en la construcción de la historia de esa “comunidad permanente” que representaba la nación, cuya unidad y persistencia pretendían demostrar, precisamente, por medio del relato histórico. El primer paso que dio la historiografía nacionalista fue el de llevar a cabo una selección de hechos históricos con el objetivo de dotarlos de un destino manifiesto, mientras que otros, aquellos que no interesaban, se “olvidaron”. Con esta selección de hechos que reflejaban el “carácter propio del pueblo español” (López Facal, 1995, p. 121), se construyó una narración a partir de segmentos, de hechos históricos aislados, que arrancaba en la Prehistoria y que, sin

resquicios temporales, seguía la historia de la nación hasta la actualidad, hasta el presente, creando vínculos afectivos entre los protagonistas de esa historia y aquellos que la leían. La Historia se presentaba como un drama, en el que aparecían héroes, villanos, hazañas, humillaciones, aliados, enemigos... Todo ello presentado como una secuencia teleológica de la que, aparentemente, la formación del Estado-nación era su consecuencia ineluctable (Manzano, 2000, pp. 37-41).

Comienzan a surgir, así, entre 1831 y 1845 las primeras *Historias de España* (Álvarez Junco, 2001, p. 200) que, imbuidas del romanticismo de Herder y Fichte, señalan la peculiaridad, el carácter singular del pueblo español, contribuyendo a hacer de él el sujeto político activo de la Historia nacional (Cirujano, 1985, p.17). Se va a crear un estereotipo común, matizado en función de los posicionamientos ideológicos: los liberales ponen el énfasis en el protagonismo popular, destacan la participación del pueblo en la conquista de libertades y la formación de instituciones representativas (por ello buscan paralelismos con los municipios romanos o las Cortes medievales). Por su parte, los conservadores, aun aceptando el protagonismo del pueblo español, destacan la importancia del catolicismo y la monarquía en la formación del “carácter nacional” (López Facal, 1995, p. 121). Pese a estas diferencias, se va a ir fraguando un pasado común mitificado que giraba en torno a grandes acontecimientos que reflejaban el carácter de los españoles desde tiempos inmemoriales: Indíbil y Mandonio, Sagunto, Numancia, Viriato, Guadalete y la “pérdida de España”, Don Pelayo y la Reconquista, los Reyes Católicos y la *recuperación de la unidad nacional*... La historia se va a convertir en “escuela de virtudes patrias” (Boyd, 2000, p. 81) y, precisamente, será la escuela el lugar en el que la población se imbuya de esas ideas.

Ningún mecanismo era tan necesario para la construcción nacional como un sistema educativo estatal, obligatorio y gratuito, el cual, pese a que ya estaba proyectado en la Constitución de Cádiz,⁷ tuvo una dubitativa implantación en nuestro país hasta bien entrado el siglo XX. Tras varios intentos fallidos, La Ley

⁷ El “Discurso Preliminar” señala que: “uno de los primeros cuidados que deben ocupar a los representantes de un pueblo [...] es la educación pública. Ésta ha de ser general y uniforme [...] Para que el carácter sea nacional, para que el espíritu público pueda dirigirse al grande objeto de formar verdaderos españoles, hombres de bien y amantes de su patria, es preciso que no quede confiada la dirección de la enseñanza pública en manos mercenarias.”

General de Instrucción Pública, o Ley Moyano, de 1857, por fin, dejó unificada la enseñanza pública bajo el control compartido de la Iglesia y el Estado y dividida en tres niveles: una enseñanza primaria, obligatoria para todos los niños de entre seis y nueve años e impartida en municipios de más de quinientos habitantes; un nivel de secundaria impartido en institutos de las capitales provinciales y unas universidades situadas en las capitales regionales. Los conceptos y niveles básicos de la Ley Moyano perduraron hasta los años finales del franquismo. Con todo, será a partir de 1898, con la creación del Ministerio de Instrucción Pública y debido al empuje nacionalista que supuso el regeneracionismo, cuando se haga un verdadero esfuerzo en la creación de un potente sistema educativo que fabrique españoles (Álvarez Junco, 2001, pp. 546-549).

No obstante, puesto que no es el objeto de nuestro Trabajo analizar los avances y atrasos del sistema educativo español, pasamos, pues, a estudiar la evolución del contenido nacionalista en los manuales escolares españoles desde sus primeras manifestaciones.

2.3. Libros de texto en España: instrumentos de nacionalización desde el siglo XIX.

“Tiene la Historia de España vivo interés y grande utilidad para nosotros, pues nos da a conocer, juntamente con los gloriosos hechos de nuestros padres, el carácter, las ideas, las instituciones, las costumbres y todos los elementos sociales de nuestro pueblo; y por eso el estudio de la historia nacional constituye un deber de patriotismo que se impone al ciudadano lo mismo en el primero que en el segundo grado de enseñanza.”

Alfonso Moreno Espinosa (1840-1905).

En este sentido, los primeros manuales escolares manejaron como fuentes obras muy anteriores, principalmente la *Historia General de España* del Padre Mariana (1592-1601), adaptándola, por supuesto, a la ideología nacionalista que se pretendía afirmar en este período, pero manteniendo el escaso rigor histórico (López Facal, 1995, pp. 121-122). La obra de D. Modesto Lafuente, *Historia General de España*, cuyos treinta volúmenes fueron publicados entre 1850 y 1867, inspirada por la historiografía romántica liberal, se convirtió en la obra de referencia general hasta tiempos de la Segunda República

(Álvarez Junco, 2001, p. 201) y, si bien no fue, ni mucho menos la única publicación de la época, logró asentar y fijar los estereotipos básicos en los que se fundamentará la historiografía posterior, precisando un concepto de nación española, que apenas variará salvo matices ideológicos, y que se fundamenta en cuatro pilares: la idea de **soberanía territorial**, la **unidad legislativa y política**, la **unidad del carácter de los habitantes** y la **unidad religiosa** (López Facal, 1995, p. 122).

A partir del análisis de más de veinte manuales escolares del siglo XIX, Ramón López Facal (1995, p. 122) señala una serie de rasgos comunes a todos ellos y que a continuación recogemos:

- Los primeros pobladores históricos que se identifican son los *íberos*, que lucharon por la independencia, y a los que se atribuye el origen del “carácter español”.
- Los *visigodos* son el origen de la monarquía hispánica y los primeros en lograr su “unidad política”.
- La *Reconquista* supuso la gran forja de la nación.
- Los *Reyes Católicos* lograron la culminación de las aspiraciones nacionales restaurando la unidad.
- *La monarquía de los Austrias* es criticada como por ser la causante de la decadencia española, alabándose el papel de los *comuneros*. No obstante, desde finales del siglo XIX será una etapa alabada desde posiciones tradicionalistas y neocatólicas.
- *El siglo XVIII* recibe distinta valoración en función de la ideología de los autores: para la mayoría tiene un valor positivo por la voluntad modernizadora y progresista de sus gobiernos. Para los tradicionalistas y neocatólicos, esa modernización traicionó el “verdadero sentir de la nación”.
- *La revolución liberal* apenas es mencionada. Las pocas referencias que se hacen suelen ser positivas, salvo en los manuales integristas. Además, se mitifica la Guerra de la Independencia.

La mayoría de estos manuales escolares del último cuarto del siglo XIX, fueron redactados por catedráticos de Instituto, caracterizados por un escaso rigor y por carecer de un discurso común, que variaba en función de las

posiciones ideológicas del autor, si bien predominaron las ideas fijadas por Lafuente (Boyd, 2001, pp. 865-866). Un aspecto a destacar es que, en España, la influencia de la Iglesia católica y la hegemonía de moderados, primero, y conservadores, después, hizo que incluso los progresistas asumiesen un concepto de nación básicamente conservador, considerando la religión como parte definitoria del carácter nacional y dejando al margen la soberanía nacional. Además, estos gobiernos, moderado (1843-1868) y conservador (1875-1900), pusieron un escaso empeño en la extensión de la educación pública, de modo que una parte importante de la instrucción quedó en manos del sector privado, copado por la Iglesia, lo que supuso un obstáculo para la nacionalización de los españoles, pues la Iglesia no formaba españoles, sino católicos (Boyd, 2001, pp. 861-865). Por tanto, a lo largo del siglo XIX, el sistema educativo español fracasó en buena medida, tanto por la limitación de recursos como por la falta de voluntad política, en la consecución del objetivo de nacionalizar a los estudiantes en los valores en los que se asentaba el Estado liberal, de modo que, al llegar a 1898, un 20 por ciento de los escolares primarios y más de dos tercios de los secundarios se educaban en colegios privados religiosos (Boyd, 2001, pp. 862). Había pues dos enfoques nacionalistas enfrentados, el liberal-progresista y el tradicionalista-católico, que tenían visiones distintas del pasado y del porvenir nacionales y cuyo enfrentamiento se recrudecería con el cambio de siglo debido al impulso nacionalizador que experimentarían el país.

En este sentido, la crisis de 1898 va a suponer un punto de inflexión. Ante la relativa debilidad que el nacionalismo español había tenido en el siglo XIX, las divisiones ideológicas, sociales y regionales que empezaban a perturbar la tranquilidad de la Restauración y la evidente necesidad de renovación de las tradicionales formas de control político y social, van a provocar que las élites españolas se lancen a compensar ese déficit nacionalizador que tan claramente se había manifestado en la escuela (Boyd, 1999, p. 49). Desde los diferentes sectores políticos, los críticos de la Restauración culpaban del *Desastre* a la separación existente entre el Estado y la Nación y, aunque las causas que aducían para explicar el *mal* de España eran opuestas, coincidían en señalar la

necesaria revitalización del pueblo a través de la adquisición del sentido de nación.⁸

Ante esta situación, se iniciaron una serie de reformas entre las que se incluyó la asunción por parte del Estado de la responsabilidad de pagar el salario de los maestros de primaria, la ampliación de la edad máxima de permanencia en la escuela o la creación del ya mencionado Ministerio de Instrucción Pública en 1900 y, en ese mismo año, la sección de Historia en la Facultad de Filosofía y Letras (López Facal, 1995, p. 123; Boyd, 1999, p. 53).

Joaquín Costa será uno de las personalidades que ejerza en este período una mayor influencia en la definición del estereotipo nacional. Así, teniendo la regeneración nacional por objetivo, promulgó la unidad del pueblo español, de la raza, de la nación pero, sobre todo, destacó por reivindicar la tradición histórica castellanista: el castellanismo, a partir de la interpretación posterior de su obra, quedará identificado con el nacionalismo español. Esa invención de Castilla como región dominante en la formación de España, fue una respuesta directa al nacimiento de los nacionalismos vasco y catalán a finales del siglo XIX; nacimiento que evidenciaba, por otro lado, el “fracaso del proceso nacionalizador de masas” (Balfour y Quiroga, 2007, p. 23). Cada vez más, se va a atribuir al genio o carácter español la causa de la decadencia española.

Este ambiente polarizado, en el que nacionalistas de izquierda y derecha proponían proyectos de renovación nacional mutuamente excluyentes, se va a traducir al ámbito escolar y a los libros de texto. Por un lado, aquellos autores afines al tradicionalismo católico van a publicar manuales cada vez más conservadores, providencialistas y antiliberales mientras que, por otra parte, van a aparecer libros de texto influenciados por la ILE y el liberalismo progresista, caracterizados por un mayor rigor histórico y la incorporación de las nuevas corrientes historiográficas (positivismo histórico, prehistoria). No obstante, ambos grupos estaban preocupados por la promoción de valores patrióticos (ambos tenían una concepción orgánica de la nación); lo que les separaba eran los valores que consideraban patrióticos (López Facal, 1995, p.124).

⁸ Los progresistas afirmaban que el problema español se debía al fracaso de la modernización nacional desde el punto de vista político, económico y cultural. Los integristas católicos, por su parte, lo atribuían a la apostasía nacional, es decir, al triunfo de la política liberal.

Dentro del modelo de enseñanza de la Historia difundido por la ILE, tuvo una destacada labor Rafael Altamira, quien, preocupado por el rigor histórico, enriqueció el discurso escolar con nuevas aportaciones. Así, propugnó una perspectiva evolucionista de la historia, identificando el progreso con la creciente consolidación de un Estado nacional centralizado; defendió la idea de España como crisol de culturas, valorando positivamente Al-Ándalus y su legado cultural; también realizó una valoración positiva de los primeros Austrias (aunque criticando su absolutismo) y de la conquista de América y mostró un total rechazo a cualquier signo de ausencia de voluntad modernizadora. Este fue el modelo explicativo seguido por los profesores progresistas hasta la Guerra Civil Española. En él se incorporaba el positivismo como nuevo paradigma, que sirvió para dotar de mayor racionalidad a la ideología nacionalista que en tiempos anteriores. Sin embargo, siguió manteniendo buena parte de los mitos románticos (López Facal, 2007, p. 336).

Frente a los progresistas, como dijimos, se enfrentaba el modelo de interpretación de la Historia de España tradicionalista católico, que será el que se implante durante la dictadura franquista y que experimentó una reestructuración a partir del decenio de 1880 a través de las aportaciones de Menéndez Pelayo, Ganivet y Maetzu (*Op. cit.* pp. 336-337). Estos manuales se caracterizan por su conservadurismo metodológico y pedagógico, ignorando las aportaciones historiográficas más recientes. En estos manuales, cuya referencia principal es la *Historia de los Heterodoxos Españoles* de Menéndez Pelayo, el Génesis es la fuente para conocer el origen de la humanidad, descalifican la religión musulmana, exaltan la Inquisición, la expulsión de los judíos y la monarquía de los Habsburgo, condenan el liberalismo, la democracia, etc. (López Facal, 1995, p. 125). Estos manuales y su ideología, tratarán de imponerse, por primera vez, de forma universal durante la Dictadura de Primo de Rivera a través de su programa de nacionalización de masas (Quiroga, 2007, pp. 185-187), aunque habrían de esperar hasta el golpe de estado franquista para lograrlo.

Un aspecto que nos parece importante señalar son los puntos en común que tenían, en cuanto a la idea de nación que transmitían, los manuales de ambos enfoques. Así, nuevamente seguimos a Ramón López Facal (1995, p. 125), quien señala como puntos coincidentes, además de ciertos hitos históricos:

- El **organicismo**: España es esencialmente la misma nación desde su pasado más remoto, manifestando a través del tiempo el pueblo español su genio y carácter. Importancia del castellano como lengua común.
- El **historicismo**: España como nación que ha forjado su carácter a lo largo de la historia; los españoles deben, por obligación moral, preservar esos rasgos característicos y legarlos a futuras generaciones.
- El **unitarismo**: la nación española es única e indivisible.
- La **territorialidad**: se identifica la nación con un marco territorial definido desde tiempos remotos.

A partir de la proclamación de la Segunda República aquel 14 de abril de 1931, desde el Gobierno se fomentó la educación cívica por encima del adoctrinamiento patriótico; se buscaba por medio de la educación cívica la consolidación del concepto republicano de nación como comunidad imaginada de ciudadanos demócratas que gozan de libertad e igualdad ante la ley (Del Pozo, 2007, pp. 207-209); los manuales escolares defendían una separación entre la “nación cívica” o política, racional, y una “nación étnica”, la patria, de carácter sentimental (Del Pozo, 2007, p. 223). No obstante, las dificultades sociales, políticas y económicas imposibilitaron, como en muchos otros de los avanzados planteamientos republicanos, hacer efectiva la transmisión de esa noción de comunidad cívica a la población. Paralelamente, los colegios católicos siguieron difundiendo el modelo nacional católico tradicionalista, modelo que, con el Golpe de Estado perpetrado por Francisco Franco y la posterior victoria en la Guerra Civil Española, se convertiría en único, siendo eliminado, físicamente incluso, el modelo progresista.

Los manuales de historia franquistas, anteriores a la LGE, fueron escasamente originales, limitándose a asumir fórmulas integristas a las que acabamos de aludir, y a perseguir y erradicar cualquier otra interpretación de la historia. El nacionalismo se hizo aún más excluyente, considerando *anti-españoles* a todos aquellos que no compartían su punto de vista: el valor positivo español se vinculó con el catolicismo y la obediencia a la Iglesia frente al poder civil; anticatólico se hizo sinónimo de antiespañol. El modelo integrista de

décadas anteriores únicamente se modificó ligeramente por algunas fórmulas adoptadas del fascismo tales como la exaltación del imperio y del caudillo (López Facal, 2007, p. 338).

La Ley General de Educación de 1970 supuso el cambio más importante experimentado por el sistema escolar español. Uno de esos grandes cambios fue la eliminación paulatina de los manuales de historia de los tópicos formulados por el nacionalismo romántico del XIX. Estos cambios se habían producido años antes en el resto Europa donde, a raíz de la catástrofe de las dos guerras mundiales, se imputó al predominio del enfoque nacionalista y xenófobo parte de la responsabilidad del desencadenamiento de ambos conflictos. Ese tipo de discurso no se adecuaba al nuevo contexto del bloque occidental (OTAN, OCDE, comunidades europeas, etc.), de modo que el acento va a ponerse desde entonces en señalar aquellos puntos en común de los europeos (López Facal, 2000, p. 115). Los valores premodernos y abiertamente enfrentados a la idea de progreso defendidos hasta entonces por el integrismo católico, entraron en crisis tan pronto como se inició en los años sesenta del siglo XX un proceso de modernización social y económica en España, al tiempo que los tecnócratas del Opus Dei aspiraban a la aproximación del régimen a Europa. En este contexto se aprobó la LGE, una ley, en términos del autor anteriormente citado, sorprendentemente liberal para el marco político en que fue creada (2007, p. 338).

El cambio historiográfico, deudor de la escuela de *Annales*, con un crecimiento importantísimo de la historia social y económica frente a la política que había sido dominante hasta entonces, se reflejó en los manuales de EGB. No obstante, la crisis de la historiografía nacionalista no significó su superación; no hubo una revisión crítica de esos mitos, solo una discreta ocultación. Así, a través del análisis de esos materiales, se ha evidenciado la pervivencia de viejos prejuicios, tanto en las imágenes, como en los textos, los mapas y la información básica: si bien ya no aparecían las viejas fórmulas patrióticas, se mantuvo el *historicismo-organicista*: la concepción de la nación española como una realidad viva y eterna que condiciona las características comunes de la población vinculada al actual territorio español y que condiciona, a su vez, su organización política (López Facal, 2000, pp. 121-122). Donde más patente se hace esta permanencia es en el empleo de mapas históricos anacrónicos, que tienden a

reforzar la idea de inmutabilidad del territorio a lo largo del tiempo, y en las definiciones de nación en las que predominan los elementos de etnicidad e historicidad del romanticismo.⁹ En el caso de BUP la situación fue la misma. En este caso, en ningún manual aparece un análisis crítico y documentado sobre los orígenes de los nacionalismos y, además, el nacionalismo español no existe para ellos, no se menciona, los únicos que existen son los nacionalismos periféricos (López Facal, 2010, p. 14). Por tanto, si bien se eliminaron las referencias nacionalistas más rancias, perduró, en estado latente, el viejo discurso nacionalista, agazapado, impregnando toda disertación y discurso y manteniendo la concepción de una nación española etnicista, vinculada a la continuidad histórica de un mismo pueblo formado desde la antigüedad por sucesivos substratos étnicos y sobre un marco territorial inmutable.

En los años ochenta, varios fueron los grupos que, deseosos de una renovación y un cambio social, y oponiéndose al modelo de historia enseñada en los libros de texto de las grandes editoriales, van a publicar materiales alternativos en los que se prescindía del tradicional relato nacionalista (*Germanía, Cronos, grupo 13-16...*). No obstante, pese a estos impulsos renovadores, la mayoría de los docentes continuaría con prácticas pedagógicas muy tradicionales (*Ídem*, p. 17).

La LOGSE de 1990 supuso un cambio de un calado menor que el de la LGE. Siguiendo con el modelo anterior, aunque se eliminaron formalmente los hitos derivados de la historiografía romántica, se mantuvieron de forma sutil pero persistente, haciéndose visibles en los mapas históricos, que proyectaban las fronteras actuales. Además, en el Bachillerato, se implantó como obligatoria la asignatura “Historia de España”, algo que no ocurre en el resto de Europa y que demuestra el interés nacionalizador de las instituciones educativas de nuestro país. (*Ídem*, p. 18). Un rasgo diferenciador de los manuales de la LOGSE fue la aparición, en algunos de ellos, de un sesgo nacionalista vasco, catalán o gallego, que tuvo gran transcendencia en la prensa conservadora de los años noventa.

⁹ Como ejemplo de definición cabe señalar la recogida por S.M. para 7º de EGB (López Facal, 2000, pp. 122-123):

La nación es un conjunto de personas:

1. Con el mismo origen étnico.
2. Con la misma cultura: idioma, tradiciones, folclore...
3. Con la misma historia.
4. Con conciencia de pertenecer a esa comunidad.

El sesgo nacionalista no se distinguía del presente en otros manuales; lo que cambiaba era el referente nacional (*Ídem*, p. 19). La LOGSE fue duramente combatida por los sectores conservadores, que consideraban que se perdería la “identidad” de la Historia de España, lo que llevó al PP a la elaboración de un “Plan de Mejora de las Humanidades”, en el que se recogían una serie de contenidos comunes sobre la Historia de España que dejaban, en la práctica, cerrado el currículum (Alonso, 1998, pp. 85-108). Se trataba de un intento de volver al empleo de la historia como elemento nacionalizador de masas en un momento en el que el nacionalismo español se sentía atacado y privado de su histórica posición dominante por los nacionalismos periféricos.

La LOCE aprobada por el PP, que solo tuvo un período de vida de 2 años, supuso la modificación de los contenidos de Historia de España de 2º de Bachillerato, los cuales van desde “las raíces históricas de España”, es decir, la romanización y los reinos germánicos, hasta la integración de España en la Unión Europea. Este planteamiento, mantenido por el PSOE en su LOE de 2006, supone una vuelta a aquel modelo de Historias Generales decimonónicas en las que los pueblos ibéricos suponían el inicio de la historia del pueblo español y de su nación, si bien, ahora, los mitos y tópicos nacionalistas no son explícitos, sino que se han ocultado convenientemente dando una imagen de objetividad y rigor histórico al discurso.

Actualmente asistimos a un proceso de afianzamiento del europeísmo en los libros de texto escolares, un europeísmo que ha sido interpretado como continuación de los nacionalismos historiográficos (López Facal, 2010, p. 23) y cuyas consecuencias son igualmente perniciosas y nocivas para los alumnos, transmitiendo la idea de la superioridad cultural, económica y social de Europa sobre el resto del mundo desde el origen de los tiempos. No obstante, el eurocentrismo escapa al objetivo de nuestro Trabajo.

Una vez realizado este recorrido por los orígenes del nacionalismo español y su imbricación histórica en los libros de texto empleados por los estudiantes españoles desde el siglo XIX a la actualidad, abordamos, en el siguiente apartado, el estudio del contenido de los manuales de 2º de ESO actuales, a fin de comprobar si la ideología nacionalista sigue presente en su discurso histórico, si el nacionalismo español sigue oculto bajo un aparente halo de neutralidad y asepsia.

3. Con la apariencia de ciencia. Análisis del contenido de los libros de texto de Secundaria.

3.1. Introducción.

Como hemos visto en los apartados precedentes, la transmisión de la ideología nacionalista española, o españolismo, ha sido una constante desde el establecimiento del sistema escolar en nuestro país. Puesto que nuestro Trabajo tiene por objeto comprobar si ese fenómeno histórico, que como vimos no desapareció con la vuelta de nuestro país a la democracia tras la muerte de Franco, continúa presente hoy día en las aulas, es el momento de analizar libros de texto utilizados actualmente en la docencia de Ciencias Sociales.

Para tal propósito hemos seleccionado manuales correspondientes al Segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria. El hecho de haber seleccionado este curso académico responde a dos razones: en primer lugar, durante el período de prácticas docentes, impartimos varias clases en 2º de ESO, por lo que tenemos un conocimiento directo y cercano de las características y necesidades que pueden tener estos alumnos. Por otro lado, es durante esta etapa de la ESO cuando se estudia la Edad Media, con temas tan recurrentes para los mitos nacionalistas españoles como la conquista árabe de la península, la Reconquista cristiana o la unificación de las dinastías castellano-aragonesas con el matrimonio de Isabel I de Castilla y Fernando II de Aragón en 1469, lo que hace plausible, *a priori*, que existan retazos de discursos identitarios de corte nacionalista en estos manuales.

Hemos seleccionado dos manuales para nuestro estudio: el primero de ellos, de la Editorial Anaya, cuyos autores son M. Burgos, V. Fernández, M. Jaramillo y S. Martín y que fue publicado en el año 2011. El segundo de los manuales es de la Editorial Edebé, con autoría de A. Garrido, M. Banal, N. Corretjé, S. Centelles y J. López y publicado en el año 2012. Hemos de señalar que el temario no coincide íntegramente en ambos libros de texto, de modo que, mientras el manual de Anaya incluye contenido únicamente hasta el siglo XV, el contenido del manual de Edebé se prolonga hasta los siglos XVI-XVII, hasta “La

Europa del absolutismo.” En cualquier caso, ello no nos impide hacer un estudio comparativo de aquellos pasajes compartidos por ambos manuales.

Realizaremos este análisis del contenido ideológico nacionalista en los libros de texto teniendo en cuenta que, como ya señalamos en páginas anteriores, actualmente, en ningún manual escolar vamos a encontrarnos con un nacionalismo explícito, puesto que desde la LGE, se ha producido una “ocultación de la nación” (López Facal, 2000), es decir, que la ideología nacionalista y sus mitos están presentes (si lo están) de forma que apenas resultan apreciables a simple vista; están revestidos de cierta neutralidad que tiende a disimularlos y revestirlos de objetividad.

Dicha apariencia de objetividad es uno de los grandes problemas que encierran, a nuestro juicio, los libros de texto, puesto que el alumno se enfrenta a ellos cual verdad revelada. Los manuales no son ciencia pura, y eso se explica en parte por la historia curricular, por la peculiar profesionalización docente y por la intervención de distintos agentes sociales (Cuesta, 1997, pp. 8-9). Así, como señala Emilio Castillejo, los manuales reconstruyen un mundo objetivo y lo enmarcan en un sistema educativo para que su estructura encaje con las necesidades institucionales (2009, p. 46). Ello se debe a que el Estado necesita siempre aunar voluntades en torno a sus valores, por lo que el sistema educativo va a servirle para transmitir la ideología y los mitos que pretende que absorba y asimile la población. Como señala Encarna Atienza (2007):

“tras el espejismo de la objetividad científica y de una ilusoria asepsia en cuanto al modo en que se expone el conocimiento científico y cultural de sus páginas, los libros transmiten unas concepciones sobre cómo es el mundo y por qué es como es. Así, no resulta exagerado afirmar que los libros de texto constituyen el instrumento a través del cual se reproduce y se transmite en las instituciones escolares el conocimiento legítimo”

p. 545.

En este sentido, si durante el siglo XIX y buena parte del XX el nacionalismo era la ideología “oficial” que había que transmitir, ya hemos visto como, actualmente, ese nacionalismo se ha tornado en buena medida en europeísmo, un discurso acorde con la nueva realidad internacional y con el mensaje que quieren transmitir las élites: Europa tiene unas raíces grecorromanas que le han permitido ser la cuna de la civilización mundial. Un

discurso en el que, como en el nacionalista, parece ser el destino manifiesto (aplicado ahora a Europa en lugar de a los distintos Estados-nación) el que la ha llevado a su posición actual en el mundo. Hablaremos, más adelante, de ese discurso teleológico que impregna los manuales que hemos analizado y las implicaciones que ello tiene.

El mensaje de los manuales llega al receptor, el alumno, a través del sistema educativo y las editoriales. Es importante tener en cuenta que las editoriales responden a una ideología determinada, la cual se transmite, irremediabilmente, por medio del texto. En cuanto a las que hemos seleccionado, sabemos que Edebé es una editorial de filiación religiosa, de la Congregación Salesiana, mientras que Anaya podemos caracterizarla como perteneciente a un espectro ideológico centrado y que, en cualquier caso, tiene una fuerte implantación en el mercado del libro de texto. Otro aspecto a tener en cuenta, es que la narración histórica de los libros de texto tiene la virtud de ocultar estructuras y justificar el cierre, el presente. La historia narrativa, cargada de positivismo, ayuda a sostener el orden establecido, en lugar de colocarlo en situación crítica (Castillejo, 2009, p. 50). Este aspecto resulta esencial y presenta una gran importancia desde el punto de vista de nuestro trabajo, puesto que el sentimiento nacional es otro de los elementos que ayudan al sostenimiento del orden establecido. No podemos tampoco descuidar el vocabulario, bajo el cual se esconden amplias implicaciones ideológicas. En nuestro caso, prestaremos especial atención al uso que se hace del término España. Además, es importante destacar que, desde nuestro punto de vista, la aparente objetividad, neutralidad y desideologización que presentan los libros de texto esconde, en realidad, una ideología: el neoliberalismo que sostiene hoy día el modelo político-económico de Europa, lo que, como mencionábamos, no es sino una legitimación del orden establecido, de la estructura de poder y de sus grupos hegemónicos.

3. 2. Análisis y comentario de los datos. Lo que sugieren, dicen y callan. La dirección de la mirada.

3.2.1. Nosotros y ellos. La construcción de la identidad nacional.

Pasando a analizar el contenido de los manuales, en primer lugar prestaremos atención a la definición que se hace en ellos del “nosotros” y de los “otros”, es decir, dónde se sitúan los límites inclusivos y excluyentes para determinar qué es lo *nacional*, cuál es el germen de la nación española. En este sentido, debemos atender al tratamiento que se hace de musulmanes y cristianos, es decir, si, como suponemos, en el manual se establece un vínculo entre la actual España y la zona cristiana de la Península en la Edad Media al tiempo que se rompe con cualquier identificación con la cultura musulmana.

A este respecto, el texto de Anaya, no hace distinción entre visigodos y musulmanes, calificando la llegada de ambos pueblos a la Península Ibérica como de invasión (pp. 154 y 204, respectivamente). No obstante, se atisba una clara diferencia en cuanto al tratamiento que de ambas invasiones se hace. Así, en el caso de los visigodos, no se ofrece ningún dato sobre la misma, únicamente se nos dice que “durante el siglo V, la mitad occidental sufrió una serie de invasiones de pueblos germánicos (visigodos, suevos, vándalos, alanos), cuya acometida [el Imperio Romano de Occidente] fue incapaz de contener” (Anaya, 2011, p. 154). En la siguiente referencia a los visigodos, unas páginas más adelante, se hace una explicación muy breve (tres párrafos) del reinado visigodo, indicando que fue, junto con el reino franco, el reino germánico más estable (p. 160). Mucha más atención recibe la conquista árabe de la Península a comienzos del siglo VIII, hasta el punto que la misma tiene una extensión similar al dedicado al reino visigodo. En la narración (p. 204) de dicha conquista se sigue el esquema clásico: llegada de Tarik al frente de un contingente musulmán que derrotó al rey Rodrigo en Guadalete, rápida ocupación de la Península y detención de la conquista tras las derrotas de Covadonga (722) y Poitiers (732). Desde nuestro punto de vista, este desigual tratamiento explicativo de ambas conquistas, visigoda y musulmana, tiene una connotación negativa: mientras que para el alumno la invasión visigoda pasa casi desapercibida, dando la impresión de que llegan casi pacíficamente y fundan un reino caracterizado por la

estabilidad, a la hora de explicar la llegada de los musulmanes se hace un gran hincapié en el proceso de conquista y, en consecuencia, se remarca su carácter foráneo e invasor.

En el caso de Edebé, el desigual tratamiento de la llegada de visigodos y musulmanes es aún más marcada. Para poder comparar ambos acontecimientos históricos, hemos recurrido al manual de Edebé para el primer curso de la ESO puesto que, como dijimos, las unidades no se corresponden por completo en uno y en otro. Así, en el apartado dedicado al fin del Imperio Romano y el reino visigodo, se señala que “en el siglo VI llegaron a Hispania los pueblos bárbaros: los suevos, los alanos y los vándalos” y que, “tras esa primera invasión, llegaron los visigodos, otro pueblo germánico” que, de acuerdo con Roma, debía expulsar a los anteriores (p. 270). Por tanto, los visigodos no invaden la Península Ibérica, sino que expulsan a los invasores (algo que, sin ser incorrecto, puesto que los visigodos se convirtieron en *foederati* de Roma, obvia el carácter invasor de este pueblo germánico que venía guerreando con el Imperio desde el siglo IV) y, a diferencia de suevos, vándalos y alanos, no reciben el apelativo de bárbaros. Antes de ver el tratamiento que se hace de la llegada árabe a Hispania, consideramos importante un aspecto que introduce el manual de Edebé. Nos referimos al vínculo continuista establecido entre Roma y el reino visigodo, de modo que, al tratar el arte y la cultura visigodos, el manual señala que “al entrar en el Imperio Romano, los visigodos continuaron con la tradición romana en el arte y la cultura, pero le añadieron elementos germánicos” (p. 272). Del mismo modo, al tratar la romanización, el resultado de tal proceso fue la transformación de los pueblos indígenas en hispanorromanos (p. 265), los cuales, una vez asentados los visigodos en la Península Ibérica, se han transformado ya en hispanovisigodos (p. 273), es decir, que esta terminología sugiere que el germen *hispano* se ha ido mantenido desde los primeros pobladores peninsulares enriquecido por las aportaciones de Roma, primero, y los visigodos, después. Por tanto, el manual de Edebé sigue sin reparos el discurso nacionalista que establece una continuidad entre los íberos, Roma, los visigodos, y, como veremos más adelante, los reinos cristianos peninsulares.

3.2.2. La pertinaz resistencia al invasor. El discurso de la ferocidad musulmana.

Además, en el apartado referido a la conquista romana de la Península Ibérica, el aspecto que se destaca es la lentitud de la conquista en base a la feroz resistencia indígena, destacando figuras tan representativas de los mitos nacionalistas como son las de Indíbil y Mandonio o la de Viriato (p. 264) y dedicando un epígrafe completo (pp. 274-275) a analizar un acontecimiento histórico: el asedio de Numancia, fuente inagotable de mitos sobre el valor y resistencia “española”, como vimos en el apartado anterior de nuestro trabajo, desde el siglo XIX.

En cuanto a la llegada de los musulmanes, el manual de Edebé de 2º de ESO no puede ser más claro al titular al primer epígrafe referido a Al-Ándalus como “La conquista de Hispania” (p. 190), en el que, al igual que el libro de Anaya, se narra la conquista llevada a cabo por Tarik tras derrotar a Rodrigo en Guadalete. Una de las causas que se aducen para la rápida conquista del territorio peninsular es la “**ferocidad de las tropas musulmanas**, formadas por guerreros bereberes convertidos al islam,” lo que, a nuestro juicio, supone una clara manifestación ideológica, además de una versión parcial, puesto que dicha ferocidad choca con el colaboracionismo de una buena parte de la población peninsular con los musulmanes o con la tolerancia religiosa de la religión islámica en el siglo VIII y que, en buena medida, explican la rápida ocupación de la Península, causas que son obviadas en el discurso de este manual. Este posicionamiento contrario al musulmán se ha venido desarrollando en nuestro país desde hace siglos, de modo que, como señalase Manuel García Morente:

“Desde la invasión árabe, el horizonte de la vida española está dominado, en efecto, por la contraposición entre el cristiano y el moro [...] Lo ajeno es a la vez musulmán y extranjero. Lo propio es, pues, a la vez, cristiano y español.”¹⁰

La construcción identitaria de *lo español* se ha desarrollado, por tanto, por contraposición con *lo musulmán*; un discurso que, al tiempo que destaca la crueldad de los musulmanes, cubre con un velo de discreción las brutalidades y

¹⁰ GARCÍA MORENTE, M. (1966); *Idea de la Hispanidad*, Espasa Calpe, Madrid. Citado en Goytisolo (1989, p. 8).

tropelías de, por ejemplo, la Inquisición, (Goytisoló, 1989, p. 81) y que tan claramente se manifiesta en estos manuales (veremos algún otro ejemplo más adelante).

3.2.3. La “reconquista” bien “merece” un subapartado.

Otro de los grandes tópicos del nacionalismo español es el de la **Reconquista**. El propio término, acuñado por la historiografía nacionalista romántica de mediados del siglo XIX, ha sido puesto en cuestión por distintos autores (García Fitz, 2009). El concepto de Reconquista tuvo especial arraigo durante la dictadura franquista, estableciéndose un paralelismo entre la cruzada emprendida por Pelayo para liberar a *España* de las hordas moras y restituir la perdida unidad católica nacional que había supuesto el reino visigodo y la cruzada emprendida por los militares sublevados en 1936. Desde su formación en la segunda mitad del XIX, como indica García Fitz (2009), la noción de Reconquista:

“aparece asociada a la formación de la identidad nacional española, asegurando una empresa y un pasado común a todas las regiones y ofreciendo al mismo tiempo una singularidad esencial frente a otros países europeos: la reconquista, entendida como una lucha armada contra el Islam que se extendería a lo largo de ocho siglos y que permitiría a los ‘españoles’ la recuperación del solar patrio que les había sido arrebatado por los ‘extranjeros’ musulmanes.”

p. 144.

Hablar de Reconquista supone, en primer lugar, asumir que los pobladores del norte peninsular eran visigodos y, por tanto, desde un primer momento su objetivo era refundar el reino perdido de Toledo. Tal cuestión ha sido puesta en duda desde que, en 1974, Abilio Barbero y Marcelo Vigil publicasen su obra *Sobre los orígenes sociales de la Reconquista*, en la que defienden que los pobladores del norte peninsular eran cántabros, astures y vascones, enemigos de los visigodos, que habían luchado contra ellos por mantener su independencia y que, por tanto, carecían de ese espíritu “reconquistador” (Barbero y Vigil, 1974, pp. 96-97). La idea de reconquista surge

mucho después, a finales del siglo IX, cuando los autores de las *Crónicas Asturianas*, impregnados del neogoticismo,¹¹ buscan la legitimación de las conquistas de los reyes astures en base a un ficticio vínculo con el reino visigodo de Toledo (Monsalvo, 2005, pp. 44-46). Por tanto, sería más correcto hablar de “conquista por los pueblos norteños organizados en núcleos políticos independientes”¹² y no de reconquista.

Del mismo modo, hablar de Reconquista para referirnos a un período de casi ochocientos años de duración, en el que los enfrentamientos entre unos reinos cristianos y otros no fueron extraños, al tiempo que hubo períodos de paz entre cristianos y musulmanes, resulta, a nuestro juicio, un error y, más aún, supone transmitir la idea de que se trató un proceso continuo e ininterrumpido de conquistas cristianas sostenidas por el espíritu de reinstaurar esa unidad perdida.

Una vez señaladas estas premisas, pasamos a analizar el tratamiento que de este hecho se hace en nuestros manuales. Así, comenzando por el libro de texto de Anaya, éste nos dice que, habiendo escapado al control musulmán unas pequeñas áreas montañosas del noroeste y de los Pirineos, en ellas fraguaron núcleos cristianos de resistencia que “se convertirían con el tiempo en reinos, y sostuvieron con los musulmanes de la Península Ibérica una continua lucha, conocida como reconquista” (p. 210). El pasaje no puede ser más explícito. Al referirse a la *continua* lucha indica que, durante los ochocientos años que van desde Covadonga hasta la capitulación del reino nazarí de Granada, cristianos y musulmanes mantuvieron un enfrentamiento continuo e ininterrumpido. La narración continúa, como no podía ser de otro modo, con la referencia a Pelayo, un noble *visigodo*, y la batalla de Covadonga de 722, de la que se dice, no fue más que una escaramuza, pero constituyó el origen del reino astur, germen de la reconquista (p. 210).

A este respecto, el libro de Edebé es aún más explícito en el mantenimiento de los mitos nacionalistas al afirmar que “en el año 722 se produjo

¹¹ La historiografía utiliza el término neogoticismo para referirse a la pretensión de los reinos cristianos peninsulares, y especialmente del reino astur-leonés, de considerarse herederos de la monarquía visigoda desaparecida en 711 con la invasión musulmana y, por tanto, sentirse legitimados para restaurarla a través de la denominada "Reconquista."

¹² MONTERO, J. L. (1990); *La Reconquista que nunca existió*, Madrid, p. 100. Citado en García Fitz (2009, p. 150).

la batalla de Covadonga (Asturias). En este enfrentamiento entre musulmanes y cristianos, los nobles cristianos liderados por Pelayo obtuvieron una importante victoria” (p. 208). Así, ambos manuales, no solo dan por sentada la existencia de una batalla y un líder, Pelayo, cuya veracidad histórica (o al menos la transcendencia de los mismos) ha sido puesta en cuestión por distintos historiadores (Monsalvo, 2005, 48-49) sino que, en el caso de Ebedé, se habla de una *importante* victoria, lo cual entronca con el discurso del nacionalismo católico-integrista. Al menos Anaya, en este sentido, admite que fue una pequeña escaramuza. Por tanto, vemos como el mito nacionalista de Pelayo y Covadonga, largamente discutido por los historiadores, sigue vigente en estos manuales.

En cuanto al desarrollo del proceso de la reconquista, el manual de Anaya es bastante ambiguo a la hora de explicarlo. Así, tras comentar el origen de los focos de resistencia cristianos en el noroeste peninsular y, a continuación, en la zona de Pirineos, así como el proceso de conquista llevado a cabo por los mismos hasta el siglo XI, en la unidad 13, se explican los principales acontecimientos de la reconquista durante los siglos XI y XIII (pp. 242-248). No obstante, dichos acontecimientos aparecen con un carácter inconexo, con una narración carente de explicaciones en la que no se aduce ningún tipo de causa que justifique la expansión de los reinos cristianos hacia el sur, limitándose la narración a la enumeración de acontecimientos importantes. El estudiante, por tanto, carece de elementos explicativos que le permitan comprender el fenómeno de expansión de los reinos cristianos, presentándose los hechos históricos sin ningún tipo de argumentación.

El manual de Edebé (p. 208), señala que “los reyes asturianos se consideraron herederos de los visigodos, por lo que se fijaron como objetivo recuperar el territorio ocupado por los musulmanes”, lo que les llevó a iniciar la conquista de los territorios meseteños. Nuevamente, el manual de Edebé plasma de forma mucho más explícita el clásico discurso nacionalista español. De este modo, continuando con lo señalado anteriormente, este manual establece una conexión directa, muy sutil, desde los íberos hasta los reinos cristianos que inician la reconquista. Tras explicar, sucintamente, la gestación del Reino de Castilla (p. 210), se nos proponen una serie de causas que explican la expansión castellana: la debilidad de los reinos de taifas, la voluntad de los monarcas de

ampliar territorios, la necesidad de nuevas tierras de cultivo y la idea de “reconquista” (p. 212). El final de todo ese largo proceso de conquistas iniciado por Pelayo, finaliza en el año 1492, fecha en la que las tropas cristianas conquistan el Reino de Granada.

Para finalizar con lo que respecta a la Reconquista, nos gustaría señalar las definiciones que ambos manuales proponen para dicho término. Así Edebé señala como reconquista “una cruzada para recuperar el territorio invadido por los musulmanes” (p. 212), mientras que Anaya señala que Reconquista se refiere al “enfrentamiento entre los cristianos y los musulmanes en la Península Ibérica. También se suele denominar así al período, de casi ocho siglos de duración, a lo largo del cual se produjo aquella lucha” (p. 210). En este sentido, nos parece mucho más acertada y aceptable la definición ofrecida por Anaya, en tanto que, siguiendo a García Fitz, consideramos que el uso de este término es admisible, como convencionalismo, si lo empleamos en referencia al período histórico en que tiene lugar ese proceso de expansión hacia el sur de los reinos cristianos del norte peninsular. En cambio, emplearlo aludiendo al espíritu de restauración de la unidad perdida tras la invasión árabe, como hace de forma muy explícita el manual de Edebé, supone mantener el tradicional discurso nacionalista español. Además, dicho espíritu de reconquista, no es enarbolado por los propios cristianos hasta los albores del siglo X, todo ello como resultado de una ideología neogoticista que impregna la corte de Oviedo y que busca la legitimación de sus conquistas, por lo que en ningún caso puede ser empleado para referirnos a acontecimientos anteriores al siglo X. Por otro lado, ambos manuales adolecen de una buena argumentación y profundización en el tema, presentando este largo período histórico como una serie de batallas y enfrentamientos que se suceden en el tiempo y que llevan a la victoria final cristiana en 1492. Ello supone caer en un discurso propio del positivismo histórico que, en buena medida, ha sustentado la historiografía nacionalista desde sus orígenes.

Otro término que ha suscitado importantes debates historiográficos es el de repoblación, que va ligado, indisolublemente, al de reconquista. En este sentido, el manual de Anaya incurre en una contradicción muy evidente: en la página 211 señala que la repoblación de los territorios de la cuenca del Duero fueron colonizados por “cántabros, astures, vascones y mozárabes llegados de

Al-Ándalus.” Esta afirmación supone que los iniciadores del proceso de reconquista no fueron los visigodos huidos al norte, por lo que, en ningún caso, cabría hablar de reconquista, puesto que cántabros, astures y vascones nunca habían sido poseedores del reino visigodo; más aún, habían sido, durante décadas, acérrimos enemigos del mismo. No obstante, esto no impide que el manual de Anaya, como vimos, señale a la batalla de Covadonga como punto de inicio de la Reconquista.

El libro de texto de la editorial Anaya finaliza, temporalmente hablando, a las puertas del siglo XV, es decir, con la Península Ibérica aún dividida en cinco reinos. No obstante, el libro de Edebé, como ya dijimos, avanza hasta el siglo XVII, por lo que nos serviremos del mismo para continuar nuestro análisis.¹³ Así, en la Unidad 13, “El esplendor de la monarquía hispánica”, el libro se centra en el estudio de una época tan “jugosa” para el nacionalismo español como es la que va desde el matrimonio de los Reyes Católicos hasta el reinado de Felipe II. El primer aspecto que debemos destacar es el balance netamente positivo que se hace de “la unión dinástica” (p. 268) que supuso el matrimonio de Isabel I de Castilla y Fernando II de Aragón en 1469. En este sentido, si bien se deja claro que ambos reinos no se fusionaron, se insiste en ponderar la labor de fortalecimiento del Estado llevada a cabo durante su reinado y que giró en torno a cuatro ejes: la creación de nuevas instituciones, la unificación religiosa, la expansión territorial, y la política exterior (p. 269).

Nos gustaría detenernos en el segundo de esos cuatro ejes, el que tiene que ver con la unificación religiosa. En dicho apartado, se mencionan la creación del Tribunal de la Santa Inquisición en 1478, la expulsión de los judíos en 1492 y la expulsión de los moriscos de 1502. Estos tres acontecimientos, que, desde nuestro punto de vista, resultan absolutamente criticables,¹⁴ no solo no han sido puestos en cuestión sino que son explicados como uno de los aspectos más positivos del reinado, en tanto que se entiende que fueron uno de las cuatro pilares que permitieron el fortalecimiento del Estado y, por tanto, el despegue de la monarquía hispánica. Nuevamente, el manual de Edebé hace gala del

¹³ Retomaremos, más adelante, el manual de Anaya para mostrar otros aspectos del mismo.

¹⁴ El mero hecho de valorar positivamente la creación de la Inquisición, con la ingente cantidad de muertes que provocó y el atraso secular que supuso para el desarrollo cultural, social, científico, político y económico, nos parece, cuanto menos, cuestionable.

tradicional discurso historiográfico del nacionalismo español más conservador. Siguiendo con la ideología ya mencionada, el libro hace una valoración netamente positiva de los reinados de los dos primeros Habsburgo, Carlos I y Felipe II, destacando por encima de todo su labor de defensores del catolicismo (pp. 278-281), lo que se interpreta como positivo para la Monarquía Hispánica, evitando cualquier mención a la intolerancia religiosa de este período o al imperialismo español que tantas consecuencias negativas tuvieron para el mundo en el siglo XVI.

3.2.4. Uso y abuso de un anacronismo: la persistencia del término *España*.

El siguiente elemento que analizaremos es la genealogía del término España. En este sentido, entendemos que el término España debe ser utilizado únicamente para referirse a acontecimientos posteriores a 1812, en tanto que es en las Cortes de Cádiz cuando surge el Estado-nación que hoy representa España y el momento a partir del que comienza a extenderse entre sus pobladores, no sin dificultades, como vimos en el primer apartado del trabajo, la idea y el sentimiento de pertenencia a dicha nación. Hablar de España antes de esta fecha, además de ser un grave error historiográfico, supone caer en la retórica nacionalista, haciendo de la nación contemporánea un ente de una longevidad que en ningún caso posee y justificando su existencia desde tiempos muy remotos. Además, en el caso que nos ocupa, supone la transmisión de esa idea nacionalista a los estudiantes.

En este sentido, el manual de Anaya es, de los dos, el que más críticas merece por nuestra parte debido el uso anacrónico que hace, sin ningún tipo de pudor, del término España para referirse a los siglos medievales. El primer caso lo encontramos en la página 153 del libro, que sirve de portada e introducción al tema 8, "Bizancio y los reinos germánicos." Así, en un ejercicio en el que el alumno debe dar su opinión acerca de tres cuestiones, una de ellas reza lo siguiente: "los visigodos formaron en España un reino que pervivió durante más de dos siglos." La oración no tiene desperdicio. Además de utilizar anacrónicamente el término España en lugar de emplear Hispania o Península

Ibérica, la oración da a entender que dicha España ya existía aún antes de que los visigodos llegasen a ella, puesto que “formaron en España un reino.”

Siguiendo con más ejemplos, el libro de Anaya califica la cultura de Al-Ándalus como cuna del “islam español” (pp. 184-204), los núcleos cristianos que se forman en el norte peninsular a comienzos del siglo VIII son estudiados como “los núcleos de resistencia de la España cristiana” (p. 210) y el arte de este período conforma el “románico español” (p. 212). No obstante, a la hora de plantear un ejercicio en el que el alumno debe relacionar conceptos, hechos y personajes de Al-Ándalus, por un lado, y los territorios peninsulares cristianos, por otro, el manual evidencia muy claramente cuál de estas dos entidades (entendiendo la pluralidad de condados y reinos cristianos como una única entidad basándonos en la religión común) es española y cuál no. Así, como era de esperar, el ejercicio contrapone “Al-Ándalus” frente a “la España cristiana” (p. 218), es decir, que el que merece el calificativo de *español* es la zona cristiana, no así la musulmana, a pesar de que ambas entidades se localizaban en territorios de lo que hoy es España (y Portugal). Por tanto, en este caso, el ejemplo de Anaya es aún más flagrante puesto que, además de caer en el uso anacrónico del término España y, por tanto, volver a esa retórica nacionalista, lo vincula con esa parte cristiana por contraposición a la parte musulmana, la cual no merece tal calificativo. Hay algunos ejemplos más del uso anacrónico del término España a lo largo del manual de Anaya, si bien consideramos que la muestra realizada es ya suficientemente reveladora, por lo que no incluimos la totalidad de ejemplos.

El manual de Edebé ha sido más correcto en este aspecto de lo que lo ha sido el de Anaya, lo que no significa que no haga empleo del término España (o derivados del mismo) de forma anacrónica. El primer ejemplo en este libro de texto lo encontramos en las páginas en que se describe la conquista de América (pp. 270-271). Así, aquellos castellanos, aragoneses, navarros o catalanes de los que se venía hablando en páginas precedentes, se convierten, repentinamente, en “conquistadores españoles” (p. 270), a pesar de que unas líneas antes el libro especifica que los nuevos territorios conquistados pasaban a depender de la Corona de Castilla. ¿Qué es lo que explica ese cambio de nomenclatura? Sin duda alguna, en ello subyace el discurso nacionalista que hace del matrimonio de los Reyes Católicos el hito que marca el nacimiento de

la nación española. De este modo, pese a haber indicado que dicha unión matrimonial supuso una mera “unión dinástica” (p. 268) y que cada reino mantuvo sus instituciones, leyes y fronteras, al calificar de españoles y no de castellanos a los conquistadores del Nuevo Mundo, el manual vuelve a hacer gala, una vez más, de la ideología nacionalista española.

Del mismo modo, para referirse a los reinados de Carlos I y Felipe II, el término que debe usarse es el de Monarquía Hispánica. El manual de Edebé utiliza dicho término para nombrar la entidad política que surge como resultado del matrimonio de los Reyes Católicos (p. 268). Sin embargo, unas páginas más adelante, en el epígrafe dedicado al reinado de Felipe II, se señala que uno de los objetivos prioritarios de este monarca fue el de “aislar a España de influencias extranjeras” (p. 280).

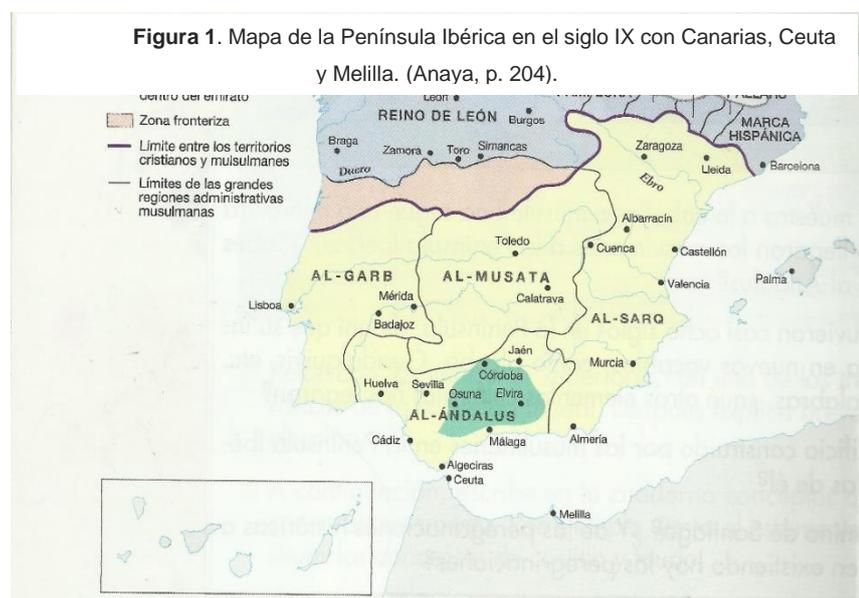
Por tanto, a través de estos ejemplos, podemos comprobar cómo ambos manuales utilizan anacrónicamente el término España para referirse a períodos históricos en que tal entidad no existía ni, mucho menos, sus habitantes tenían conciencia de pertenecer a ella. Esta cuestión del uso del término España que, aparentemente, pudiera verse como de escasa importancia, consideramos que posee una enorme trascendencia, en tanto que transmite la idea de la existencia de una nación eterna e imperecedera cuyas raíces históricas habría que buscar varios siglos atrás, haciendo perdurar el clásico discurso nacionalista que, desde sus orígenes románticos, defiende la existencia de la nación desde los albores de la Historia. En este caso, hemos visto, que los orígenes de la nación los sitúan en los siglos medievales lo que, además de un terrible error histórico, constituye una peligrosa arma ideológica. Volveremos sobre esta cuestión más adelante.

3.2.5. La fuerza de la representación: mapas históricos y transmisión ideológica.

El siguiente aspecto que tratamos es el uso anacrónico de los mapas históricos que, hoy día, constituyen uno de los elementos más importantes y efectivos a la hora de transmitir la ideología nacionalista. Respecto a los mapas y su importancia para la transmisión del sentimiento nacionalista, Anderson

señala que contribuyen a difundir y consolidar la imagen mental de un concepto abstracto de nación en términos visibles de un espacio territorial limitado (2007, pp. 238-244). En el caso concreto de los mapas históricos, que es el que nos interesa, la presencia en ellos de anacronismos (que se concretan en la traslación de las fronteras actuales a períodos históricos en que dichas fronteras no existían) contribuye a la transmisión de la concepción histórico-organicista¹⁵ de la nación, reforzando la idea de la inmutabilidad del territorio a lo largo del tiempo. El alumno, al contemplar esos mapas, recibe la imagen de una nación eterna, cuya integridad territorial se ha mantenido uniforme e invariable durante siglos o, incluso, milenios.

Los mapas que recoge el manual de Edebé presentan, en este caso, pocos aspectos criticables, si bien no ocurre lo mismo con el manual de



Anaya, en el que hemos encontrado varios ejemplos que recogemos a continuación. El primero de ellos lo encontramos en la página 204 (Fig. 1), donde, en un mapa que representa la Península Ibérica en el siglo IX, se incluyen las islas Canarias y las ciudades de Ceuta y Melilla.

En la página 210, el mapa de los núcleos cristianos pirenaicos en el siglo XI (Fig. 2), recoge los nombres de ciudades actuales pero aplicados a esas fechas (Donostia-San Sebastián, Vitoria-Gasteiz), la frontera actual entre España y Francia y, además, se refiere al vecino Reino de Francia simplemente como Francia, denominación actual que no se corresponde con la que podemos

¹⁵ Es decir, aquella que concibe a “la nación española como una realidad viva y eterna que determina la existencia de unas características comunes a toda la población vinculada al actual territorio español y que condiciona su organización política” (López Facal, 2000, p. 122).



Figura 2. Mapa de los núcleos de resistencia pirenaicos con topónimos anacrónicos, la frontera actual y el nombre actual de Francia (Anaya, p. 210).

aplicar a dicha entidad política en el siglo XI y que, consideramos, ahonda en esa transmisión de la concepción histórico-organicista de la nación.

En la página 244 tenemos un ejemplo aún más claro

(Fig. 3), presentando el manual de Anaya un mapa de la repoblación de la Península Ibérica entre los siglos (intuimos, en base a las fronteras que se representan entre los reinos cristianos y el Reino de Granada) XIV y XV, en el que se han dibujado las actuales fronteras españolas con Francia y Portugal, hasta el punto que, en la frontera norte de nuestro país, aparece representado el Principado de Andorra, creado en el siglo XIX. Además, como ocurre en el resto de mapas peninsulares de este libro de texto, se representan las islas Canarias que, como sabemos, no estuvieron bajo titularidad castellana hasta 1496.



Figura 3. Mapa de la Península en la Baja Edad Media con las actuales fronteras con Francia, Portugal y Andorra y con las Canarias (Anaya, p. 244).

Los ejemplos podrían ser muchos más, si bien consideramos que los que aquí hemos recogido ilustran perfectamente el problema que supone el uso de anacronismos en los libros de texto, transmitiendo con ello la idea de una nación sempiterna e inmutable.

3.2.6. Algunos aportes que “apuntalan” el discurso nacionalista.

Antes de cerrar este apartado, hemos de señalar algunos elementos aislados que merecen ser comentados. En primer lugar, nos referiremos al desigual trato que reciben musulmanes y cristianos (que ya mencionamos anteriormente) y que está en la base de la construcción identitaria española (El-Madkuri, 2004). Así, si bien ambos manuales coinciden en valorar las grandes aportaciones de la cultura, el arte y la ciencia musulmana, se aprecian posicionamientos favorables hacia los cristianos muy evidentes. Ya hemos mencionado cómo el manual de Edebé apuntaba a la ferocidad de los guerreros islámicos motivados por su fe como una de las causas de la rápida conquista árabe de la Península Ibérica. A su vez, el libro de Anaya, señala que “durante los siglos VII y VIII, los musulmanes consiguieron una gran expansión del islam impulsados por su fe” (p. 171). Hemos comparado estas afirmaciones con las que se hacen sobre las cruzadas cristianas a Tierra Santa, unas campañas militares que estuvieron guiadas por un fervor religioso similar al que podía inspirar la Yihad o guerra santa de los musulmanes. Los resultados no pueden ser más esclarecedores. El manual de Anaya sitúa las cruzadas dentro un apartado titulado “Los viajeros medievales” (p. 229), en el que se presenta un mapa en que, junto con las cruzadas, aparece la ruta seguida por Marco Polo en sus viajes a finales del siglo XIII. El mero hecho de incluir las cruzadas como “viajes” nos parece tremendo pero, además, en lugar de explicar las motivaciones que impulsaron a los cristianos de Europa a dirigir una serie de campañas militares en Oriente Próximo, el manual las justifica como actos de defensa en tanto que se realizaron para “reconquistar la tierra palestina donde había vivido Jesús: la Tierra Santa” (p. 229). Por su parte, Edebé, tampoco hace alusión alguna al fanatismo religioso de los cruzados, cosa que sí hacía para referirse a los musulmanes, y, además, señala una serie de consecuencias como

resultado de las campañas de los cruzados entre las que se incluye “la intensificación del contacto entre las culturas cristiana y musulmana” (p. 175). Hablar de intensificación del contacto entre culturas para referirse a las consecuencias de ocho campañas militares resulta, creemos, irónico.

Este claro sesgo ideológico viene a reforzar la clásica separación entre el “nosotros” y el “otros”,¹⁶ tan presente siempre en todos los nacionalismos. De este modo, el posicionamiento, muy sutil, a favor de los cristianos, supone que el alumno se sienta vinculado con una identidad, la cristiana (el “nosotros”) frente a la musulmana (los “otros”), siendo éste uno de los grandes pilares sobre los que se ha construido la tradición histórica nacionalista en nuestro país: la España romana, visigoda y católica frente a los “moros” de Al-Ándalus. El manual reproduce, como es habitual, una “autoimagen positiva de *Nosotros* y una imagen negativa de los *Otros*” (Atienza y Van Dijk, 2010, p. 74). Además, esto podríamos ponerlo en relación con el europeísmo, que inunda por completo ambos manuales, en tanto que refuerza la imagen positiva de la cultura compartida con el resto de Europa, la cristiana, si bien el estudio del europeísmo no es el objeto de nuestro trabajo.¹⁷

Antes de pasar al apartado de conclusiones, nos gustaría hacer referencia, para finalizar este apartado, a un caso de nacionalismo típico del modelo presente en el manual de Anaya. En concreto, se trata de un apéndice, una página de información complementaria dentro la Unidad 13, “La Península Ibérica. El predominio cristiano”, en la que se analiza el nacimiento de las Cortes en las Coronas de Castilla y Aragón (p. 245). Una vez leído el texto, vemos que, si bien se explican las funciones y composición de las Cortes medievales, no se hace ningún tipo de alusión a las limitaciones que, en la práctica, tenía su poder

¹⁶ El manual de Anaya refuerza la imagen negativa de los musulmanes en un epígrafe dedicado a la familia y la vida doméstica musulmanas (p. 174). Así, únicamente se señalan aspectos negativos: autoritarismo varonil, poligamia, harenes, esclavas... Si bien no negamos la existencia de estas situaciones, creemos que un trato igualitario supondría adoptar una posición igualmente crítica ante situaciones injustas que se daban en la sociedad cristiana, tales como la enorme desigualdad e injusticia social inherente a la sociedad feudal. En cambio, lejos de hacerlo, el manual alaba el papel de los caballeros, el prestigio de la Iglesia y señala que la mujer medieval ocupaba un “lugar importante” en la sociedad (pp. 190-194). Se transmite, de este modo, una imagen totalmente idealizada de la sociedad feudal.

¹⁷ Algunos ejemplos reveladores de este europeísmo podrían ser la nomenclatura del arte románico como “primer arte internacional europeo” (Anaya, p. 196), el estudio del feudalismo como fenómeno completamente uniforme en toda Europa (Anaya, pp. 188-195; Edebé, pp. 148-156) o el recurso a representaciones anacrónicas de los modos de vida de los europeos en el período medieval (Anaya, p. 195; Edebé, p. 152).

(especialmente en Castilla), siempre supeditado a la voluntad del rey, que era quién las convocaba y quién tenía la autoridad para tomar las decisiones que estimase oportunas. No obstante, no es esto lo más grave que cabe señalar. El manual propone tres actividades sobre las Cortes. En la tercera, el libro de texto sugiere que las actuales Cortes Generales de España, es decir, el Congreso de los Diputados y el Senado, habrían nacido en la Edad Media. La actividad en cuestión reza lo siguiente: “En otros países también existen asambleas o parlamentos. Infórmate sobre su origen y fecha de creación.” Ya vimos en el primer apartado de este Trabajo Fin de Máster cómo una de los pilares de esa corriente nacionalista liberal era el reclamo de las Cortes medievales como origen ancestral del parlamentarismo español. Dicho planteamiento resulta insostenible a todas luces, pues las Cortes medievales poco tienen que ver con el sistema parlamentario surgido en Cádiz (que es en el que encontramos el origen del actual) y, mucho menos, con el que hoy día rige la vida política de nuestro país. Así pues, se trata ésta de otra muestra (otra más) del discurso nacionalista que impregna estos libros de texto.

4. Conclusiones. ¿Qué resultados hemos obtenido? ¿Hacia dónde debemos dirigirnos?

4.1. De lo que hemos visto.

Tras lo expuesto y analizado en páginas anteriores, podemos concluir, en primer lugar, que nuestra hipótesis de partida, es decir, que el nacionalismo español está aún presente en los manuales de Historia para la Educación Secundaria Obligatoria, se ha cumplido. Tras el análisis al que hemos sometido a los libros de texto para Segundo de ESO de las editoriales Anaya y Edebé, hemos podido comprobar que ese adoctrinamiento patriótico sigue siendo transmitido a nuestros alumnos a través de estos libros. No obstante, esa ideologización se realiza, en general, de forma bastante sutil, revestida de

objetividad, lo que la hace aún más perniciosa, en tanto que se asimila de forma inconsciente; revestida de neutralidad. Sin embargo, nos ha llamado poderosamente la atención la presencia muy explícita de algunos de los principales mitos del nacionalismo español, especialmente en el caso del manual de Edebé, tales como la fiera resistencia de los íberos a la conquista romana (resistencia personificada en las figuras de grandes héroes como Indíbil y Mandonio o Viriato), el continuismo entre íberos, romanos, visigodos y los reinos cristianos peninsulares, la “gran victoria” de los cristianos liderados por Pelayo en Covadonga (germen de la “Reconquista”) o la fiereza de los musulmanes guiados por su fe en la conquista de la Península Ibérica.

Así mismo, como era de esperar, y siguiendo con lo anteriormente expuesto, cada uno de los manuales plasma un modelo de nacionalismo acorde con la ideología de la editorial que los publica. De este modo, esos grandes mitos que Edebé recoge sin ningún tipo de pudor, van en la línea del nacionalismo católico más conservador, heredero directo (o continuador, podríamos decir) del nacionalcatolicismo impuesto como ideología y dogma de fe por la dictadura franquista. Ello no debe extrañarnos, en tanto que la Editorial Edebé pertenece a la Congregación Salesiana y, por tanto, está impregnada de un profundo catolicismo que explica su posicionamiento ideológico. Por su parte, si bien el manual de Anaya, como hemos visto, es menos proclive a la hora de caer en los viejos mitos nacionalistas, no sale mejor parado del análisis que el manual de Edebé. En su caso, se aprecia un nacionalismo de corte distinto, más en la línea del liberalismo conservador (destacando la alusión al origen medieval de las actuales Cortes Generales de España), un modelo nacionalista, al igual que el anterior, acorde con la ideología que se le presupone a esta editorial.

A pesar de las diferencias, ambos manuales tienen muchos puntos en común. El primero que cabría señalar es el modo en que construyen los pilares de la identidad nacional que buscan promocionar o transmitir, es decir, cómo crean el *nosotros* y los *otros*. Todos los nacionalismos son excluyentes y, por tanto, la identidad nacional se configura por contraposición frente a algo o, mejor, frente a alguien. Ya hemos visto en páginas anteriores que esa construcción se realiza siguiendo la línea clásica del nacionalismo español: lo *español* se estructura por contraposición a lo *musulmán*. El sesgo favorable hacia todo aquello procedente del mundo medieval cristiano está presente en ambos

manuales. Se construye un discurso cargado de una autoimagen positiva de lo cristiano, carente de cualquier tipo de crítica, una imagen, incluso, idealizada en muchos aspectos y alejada de la realidad histórica.¹⁸ Por el contrario, no se duda a la hora de señalar las características negativas de la sociedad musulmana de Al-Ándalus. Desde nuestro punto de vista, una forma mucho más honesta de escribir historia para alumnos de Segundo de ESO sería adoptar una posición igualmente crítica tanto con el mundo musulmán como con el cristiano. Por tanto, esta distinción entre *nosotros* y los *otros*, podemos ponerla en relación con uno de los pilares centrales del nacionalismo historiográfico español: España, tal y como la conocemos hoy en día, es heredera directa de los íberos, los romanos, los visigodos y los reinos cristianos artífices de la Reconquista. Cualquier vestigio musulmán es desterrado, se considera “extranjero” (a pesar de que, durante casi ocho siglos, buena parte de la Península fuese musulmana y, durante, milenios, fueron muchísimos los pueblos que pasaron o se asentaron en ella).

Otro de los puntos en común que presentan los manuales es el papel protagonista de los mapas históricos como transmisores de la concepción histórico-organicista de la nación. El gran peligro que entrañan los mapas es su aparente objetividad (aún mayor, en nuestra opinión, que la del texto). Cuando un alumno de Segundo de ESO se pone ante un mapa de la Península Ibérica en la Edad Media, difícilmente va a percatarse de la presencia de unas fronteras anacrónicas o de que las Islas Canarias no pertenecían a Castilla hasta finales del siglo XV. Sin embargo, esos anacronismos en forma de fronteras actuales para referirse a situaciones históricas en que tales fronteras no existían, están transmitiendo, de forma totalmente subliminal, la idea de la inmutabilidad de las fronteras nacionales, de la unidad territorial imperecedera, la imagen de que España es y ha sido siempre la misma cosa a lo largo de la Historia; principios éstos que surgen en el siglo XIX como unos de los principales pilares de la

¹⁸ Especialmente reseñables resultan las páginas del manual de Anaya dedicadas al feudalismo europeo. En ellas la idealización y la autoimagen positiva no pueden ser más evidentes. Así, como ejemplo, en la página 190, afirma que “hacia los veinte años se convertía en un combatiente a caballo (caballero) y asumía la defensa de los ideales propios de la nobleza: la valentía, la lealtad, la fidelidad a la palabra dada y la defensa de los débiles, las viudas y los niños.” Por tanto, los únicos datos que el alumno conoce sobre el estamento nobiliario en la Edad Media es el conjunto de virtudes caballerescas que bien parecen sacadas de una novela de caballerías que de un manual de Historia. Los más que frecuentes abusos de la nobleza sobre el pueblo llano, no tienen cabida en el manual de Anaya.

ideología nacionalista y que se siguen transmitiendo, como vemos, en nuestros días.

Por otro lado, el europeísmo inunda ambos manuales. Ya nos habían advertido de esta circunstancia autores como Ramón López Facal (2010), quien, muy acertadamente, atribuía al europeísmo la característica de no ser sino una continuación de los viejos nacionalismos. Aparentemente, el nacionalismo ya no está tan de moda como en el siglo XX. Hoy en día, lo que triunfa en los manuales de texto es el eurocentrismo y, con él, el europeísmo. A través del análisis de los manuales que hemos realizado, compartimos la idea de Facal y, en nuestra opinión, el europeísmo puede ser caracterizado como un neonacionalismo, en este caso, aplicado a una entidad supranacional, Europa, pero con un discurso y unas bases idénticas a las del nacionalismo. Así, asistimos a una reconstrucción del *nosotros* y los *otros* aplicada, en este caso, al conjunto de los europeos, en base a la cual Europa aparece representada como cuna de la civilización desde la época grecorromana. Las raíces europeas son grecorromanas y cristianas y, la identidad europea, se construye sobre esa cultura compartida (ampliada por tópicos y mitos tales como la uniformidad cultural europea representada por el feudalismo o la caracterización del románico como arte internacional europeo) y, también, por supuesto, por contraposición con lo *oriental*, es decir, con los *otros*. La solución al problema de los nacionalismos nunca puede estar, desde nuestro punto de vista, en la creación de otra identidad igualmente excluyente, en este caso europea, que tiene unas consecuencias para el desarrollo social tan negativas como las identidades nacionales. Por tanto, al contrario de lo que opinaba Ortega y Gasset, en este caso, si España es el problema, Europa no es la solución.

Otro aspecto a destacar, y que ya vimos en el apartado de análisis, es el uso anacrónico del término España y sus derivados. Se trata ésta de una manifestación de la ideología nacionalista muy sutil para el alumno. En el Segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria, el alumno aún no conoce absolutamente nada sobre los procesos de formación de los Estados-nación que tienen lugar entre finales del siglo XVIII y mediados del siglo XIX, de modo que carece aún de las herramientas y conocimientos necesarios para discernir *qué* es y, sobre todo, *cuándo* es España. El hecho de referirse a los conquistadores de América como españoles o a hablar del románico español o de la España de

Felipe II (por citar algunos ejemplos), supone que el alumno se imbuya de esa idea de nación sempiterna y perpetua tan presente en todos los nacionalismos. Hablar de España en la Edad Media, como ambos manuales hacen, además de un arma ideológica de primera magnitud, supone una tergiversación histórica; tergiversación no casual, sino que, evidentemente, responde a un claro interés ideologizador.

Nos gustaría reseñar, por último, otro punto compartido por ambos libros de texto. Nos referimos al modelo o estilo narrativo que adoptan. Dicha narración, carece en muchísimas partes de cualquier tipo de argumentación o explicación causal de los hechos que se presentan. Nos ha llamado especialmente la atención el apartado destinado a explicar el proceso de la reconquista, en el que los acontecimientos políticos (batallas, conquistas, reinados) se suceden los unos a los otros sin ningún nexo argumentativo que los explique. De esta forma, el alumno tiene ante sí una amalgama de acontecimientos sin ningún nexo en común más allá de formar parte del mismo proceso: el de la Reconquista que inicia Pelayo y culminan los Reyes Católicos. Esa ausencia de argumentación y de explicación crítica de los hechos históricos entronca con el positivismo y el discurso teleológico: los acontecimientos ocurrieron así porque así debían ocurrir hasta traernos al presente. Se antoja absolutamente necesaria una mayor presencia de explicaciones multicausales que permitan al alumno comprender la complejidad (y, en ocasiones, casualidad) del devenir de la historia, alejándonos de una narración positivista y acrítica que no hace sino legitimar el mundo en el que vivimos, en el sentido de que transmite la idea de que “el mundo es como es porque la Historia así lo ha dictado.” Una historia, por tanto, crítica, explicativa, que busque la reflexión por parte del alumno y no la memorización de contenidos. Llevando esta cuestión al tema que nos ha traído aquí, el del nacionalismo, este tipo de historia teleológica y positivista no podría servir mejor a los intereses nacionalistas de ideologización de masas (y así lo ha demostrado a lo largo de dos siglos), en tanto que supone que el alumno aprenda los contenidos que se le presentan sin ningún tipo de crítica hacia ellos; un fenómeno que se ve reforzado si, como vimos, esa ideologización se hace de forma oculta, “de puntillas” y apoyada en un material como el libro de texto, que es percibido por los alumnos como si de una ciencia objetiva, precisa y aséptica se tratase.

Así pues, los libros de texto de Ciencias Sociales para Segundo de ESO, tal y como hemos visto, constituyen un grave peligro debido a su profunda carga ideológica (nacionalista, en el caso de nuestro estudio; si bien cabría realizar otros análisis en busca de otras ideologías que, a buen seguro, están presentes) y, si bien tienen algunas virtudes pedagógicas que no podemos negar, su contenido requiere de una profunda y urgente reforma.

4.2. De cómo debería enfocarse la enseñanza de Historia.

Llegados a este punto, no cabe más que esbozar, muy brevemente, las líneas que, a nuestro juicio, debieran guiar la enseñanza de historia. En primer lugar, los conocimientos históricos (y también geográficos) deben tener un uso social y ético; deben servir al alumno como un parapeto crítico frente a la credulidad y las mistificaciones. Así, el objetivo de la enseñanza de la historia y de las Ciencias Sociales debe ser el de formar ciudadanos críticos, activos y con las herramientas necesarias para comprender y desenvolverse en el mundo que les rodea. Un mundo cada vez más cosmopolita y complejo donde los nacionalismos y su mentalidad excluyente y xenófoba no deberían tener cabida. La enseñanza de la historia debe alejarse del adoctrinamiento patriótico¹⁹ al servicio del cual ha estado plegada durante doscientos años y, por el contrario, convertirse en un vehículo hacia la emancipación intelectual y el desarrollo del espíritu crítico. En ese cambio, los libros de texto actuales suponen un potentísimo freno; levantarlo, debe estar entre los principales objetivos a alcanzar por los docentes.²⁰

Para hacer posible ese cambio, debe producirse una profunda reforma del *currículo* pues, desde su creación en el siglo XIX, éste ha sido estructurado en base a un canon compuesto por tres oscuras figuras: el nacionalismo, el elitismo

¹⁹ Creemos que la historia, tanto la de Europa como la de España, debería reformularse en términos multiculturales, en tanto que ambas entidades se formaron en base a un crisol de culturas, incluir la historia de otros pueblos, a fin de educar a nuestros alumnos en el respeto por las diferencias culturales, sociales y políticas.

²⁰ Hemos de señalar que, como indica Pérez Garzón (2008), la historia no solo ha estado (y está) prisionera del nacionalismo, sino que el discurso de la historia debe remodelarse profundamente a fin de que consiga escapar de los cuatro etnocentrismos sobre los que ha sido elaborado: el nacionalismo, el eurocentrismo, el androcentrismo y los valores de la clase media.

y el memorismo (Cuesta, 2014, p. 20). Siguiendo a este autor, esa transformación curricular debería plantearse en torno a dos principios: “problematizar el presente” y “pensar históricamente”, es decir, que el estudio de la historia debiera estructurarse en torno al estudio de problemas sociales relevantes de nuestro tiempo, buscando para ello las raíces históricas de los mismos.

En relación con lo anterior, siguiendo a Jesús Romero (2014), integrar las experiencias de los alumnos en el currículum, obligando a repensarlas con actividades cognoscitivamente desafiantes, debe permitir, además de aumentar la motivación de los alumnos menos motivados, lograr el éxito escolar de aquellos que peor se adaptan al sistema academicista y obtuso en el que se forman. Lo que venimos a decir es que el modelo educativo debe hacerse más flexible y abierto; maleable y adaptable a las necesidades de cada alumno a fin de que aquellos alumnos con dificultades para desenvolverse en el actual modelo academicista, no queden tirados en la cuneta debido a la cerrazón del sistema y puedan encontrar una salida hacia un futuro mejor.

En definitiva, las Ciencias Sociales deben convertirse en una herramienta intelectual que permita a los alumnos de hoy, que serán los ciudadanos de mañana, disponer de unos conocimientos mediante los cuales ser críticos con el mundo en que viven; no ser manipulables y poder ver un poco más allá de lo aparente; convertirse en ciudadanos con una férrea base ética y democrática a fin de que podamos construir un mejor futuro sobre los retos de libertad, igualdad y solidaridad. El camino se presenta largo y difícil. A ello debemos lanzarnos los nuevos docentes.

4. Bibliografía.

ALONSO ZARZA, M. (1998). Humanidades: Crónica de un estrepitoso proyecto. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 17, pp. 85-108.

ÁLVAREZ JUNCO, J. (2001). *Mater Dolorosa*. Madrid. Taurus, 684 pp.

ÁLVAREZ JUNCO, J.; BERAMENDI, J. y REQUEJO F. (2005). *El nombre de la cosa. Datos sobre el término nación y otros conceptos relacionados*. Madrid. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 121 pp.

ANDERSON, B. (2007). *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México DF. Fondo de Cultura Económica, 315 pp.

ATIENZA, E. (2007). Discurso e ideología en los libros de texto de ciencias sociales. *Discurso & Sociedad*, nº 1 (vol. 4), pp. 543-574.

ATIENZA, E., y VAN DIJK, T. (2010). Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales. *Revista de Educación*, nº 353, pp. 67-106.

BALFOUR, S. y QUIROGA, A. (2007). *The reinvention of Spain. Nation and Identity since Democracy*. Oxford. Oxford University Press, 239 pp.

BARBERO, A. y VIGIL, M. (1974). *Sobre los orígenes sociales de la Reconquista*. Barcelona. Ariel, 197 pp.

BLANCO, N. (2001). La dimensión ideológica de los libros de texto. *Kikiriki. Cooperación educativa*, nº 61, pp. 50-56.

BOYD, C. (1999). "Madre España": libros de texto patrióticos y socialización política, 1900-1950. *Historia y Política*, nº 1, pp. 49-70.

BOYD, C. (2000). *Historia Patria. Política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975*. Barcelona. Pomares-Corredor, 399 pp.

BOYD, C. (2001). El pasado escindido: la enseñanza de la historia en las escuelas españolas, 1875-1900. *Hispania*, nº 209, pp. 859-878.

BURGOS, M.; FERNÁNDEZ, V.; JARAMILLO, M. y MARTÍN, S. (2011). *Geografía e Historia. Ciencias Sociales. 2. Cantabria*. Madrid. Anaya, 263 pp.

CASTILLEJO, E. (2009). Análisis del contenido ideológico de los manuales de historia. *Bordón*, nº 61, pp. 45-57.

CIRUJANO, P.; PÉREZ GARZÓN, J. S. y ELORRIAGA, T. (1985). *Historiografía y nacionalismo español. 1834-1868*. Madrid. CSIC, 206 pp.

CONTRERAS, F. J. (2002). Cinco tesis sobre el nacionalismo. *Revista de estudios políticos (Nueva Época)*, nº 118, pp. 257-290.

CUESTA, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona. Ed. Pomares-Corredor, 384 pp.

CUESTA, R. (2014). Genealogía y cambio conceptual. Educación, historia y memoria. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, nº 22 (23). Web: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n23.2014>. [Última consulta: 20/06/2014].

DEL POZO ANDRÉS, M. M. (2007). La construcción de la identidad nacional desde la escuela: el modelo republicano de educación para la ciudadanía, en MORENO LUZÓN, J. (Ed.). *Construir España. Nacionalismo español y procesos de nacionalización*. Madrid. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, pp. 207-232.

EL- MADKOURI, M. (2004). España y el mundo árabe: Imagen e imaginario. *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos*, nº 7.

FABIÁN VITA, S. (2004). Sobre el problema de la enseñanza de las humanidades en la Educación Secundaria. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, nº 16, pp. 251-269.

GARCÍA FITZ, F. (2009). La Reconquista: un estado de la cuestión. *Clío & Crimen*, nº 6, pp. 148-215.

GARRIDO, A.; BANAL, M.; CORRETJÉ, N.; CENTELLES, S. y LÓPEZ, J. (Dir.) (2012). *Ciencias Sociales 2 ESO. Geografía e Historia*. Barcelona. Edebé, 321 pp.

GELLNER, E. (1988). *Naciones y nacionalismo*. Madrid. Alianza, 189 pp.

GOYTISOLO, J. (1989). *Crónicas sarracinas*. Barcelona. Seix Barral, 197 pp.

HOBSBAWM, E. (1991). *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona. Crítica, 206 pp.

HOBSBAWM, E. y RANGER, T. (eds.) (2002). *La invención de la tradición*, Barcelona. Crítica, 318 pp.

INAREJOS, J. A. (2013). Nacionalismos e identidades en la enseñanza de la historia de España: avances y resistencias. *Clío*, nº 39, 12 pp.

KEDOURIE, E. (1985). *Nacionalismo*. Madrid. Centro de Estudios Constitucionales, 129 pp.

LAFUENTE, M. (1850-1851). *Historia General de España. De los tiempos más remotos hasta nuestros días. Tomo I. Desde los orígenes hasta el siglo XI*. Web: <https://www.dropbox.com/s/97sy2jlryk05h2e/Lafuente%201.pdf> [Última consulta: 19/06/2014].

LÓPEZ FACAL, R. (1995). El nacionalismo español en los manuales de historia. *Educació i història: Revista d'història de l'educació*, nº 2, pp. 119-128.

LÓPEZ FACAL, R. (2000). La nación ocultada, en, PÉREZ GARZÓN, S. *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*. Barcelona. Crítica, pp. 111-159.

LÓPEZ FACAL, R. (2003). La enseñanza de la historia más allá del nacionalismo, en FORCADELL, C y CARRERAS, J. L. (Coords.). *Usos públicos*

de la historia: ponencias del VI Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea. Zaragoza. Universidad de Zaragoza, pp. 223-255.

LÓPEZ FACAL, R. (2006). Identidades postnacionales y enseñanza. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, nº 47, pp. 54-63.

LÓPEZ FACAL, R. (2007). La historia enseñada en España, en TAIBO, C. (dir.). *Nacionalismo español. Esencias, memoria e instituciones*. Madrid. Catarata, pp. 329-350.

LÓPEZ FACAL, R. (2008). Identificación nacional y enseñanza de la historia: 1970-2008. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, nº 27, pp. 171-193.

LÓPEZ FACAL, R. (2010). Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: Identificación e identidad nacional. *Clío & asociados: La historia enseñada*, nº 14, pp. 9-33.

MARÍA SORIA, J. (2001). El decreto de Humanidades: el debate de la Historia. *FRC*, nº 2.

MANZANO MORENO, E. (2000). La construcción histórica del pasado nacional, en PÉREZ GARZÓN, J. S. (Dir.): *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*. Barcelona. Crítica, pp. 34-62.

MONSALVO, J. M. (2005). Espacios y fronteras en el discurso territorial del reino de Asturias (del Cantábrico al Duero en las "Crónicas Asturianas"). *Studia histórica. Historia medieval*, nº 23, pp. 43-87.

PEIRÓ, I. (1998). Valores patrióticos y conocimiento científico: la construcción histórica de España, en FORCADELL, C. (Ed.). *Nacionalismo e historia*, Zaragoza. Institución Fernando el Católico, pp. 29-50.

PÉREZ GARZÓN, J. S. (1999). El nacionalismo español en sus orígenes: factores de configuración. *Ayer*, nº 35, pp. 53-86.

PÉREZ GARZÓN, J. S. (2005). Memoria, Historia y Poder. La construcción de la identidad nacional española, en COLOM GONZÁLEZ, F., (Ed.). *Relatos de Nación. La construcción de las identidades nacionales en el mundo hispánico*. Madrid-Frankfurt. Iberoamericana-Vervuert, pp. 697-729.

PÉREZ GARZÓN, J. S. (2008). ¿Por qué enseñamos geografía e historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades? *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, nº 27, pp. 37-55.

PRATS, J. (1999) La enseñanza de la Historia y el debate de las Humanidades. *Tarbiya. Revista de investigación e innovación educativa*, nº 21, pp. 57-76.

ROMERO, J. (2014). Conocimiento escolar, ciencia, institución y democracia. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, nº 22 (23). Web: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n21.2014>. [Última consulta: 20/06/2014].

SMITH, A. (1976). *Las teorías del nacionalismo*. Barcelona. Ediciones Península, 388 pp.

SMITH, A. (2004). *Nacionalismo: teoría, ideología, historia*. Madrid. Alianza, 207 pp.

TAIBO, C. (Dir.) (2007). *Nacionalismo español. Esencias, memoria e instituciones*. Madrid. Catarata, 383 pp.

QUIROGA FERNÁNDEZ DE SOTO, A. (2007). Maestros, espías y lentejas. Educación y nacionalización de masas durante la Dictadura de Primo de Rivera, en MORENO LUZÓN, J. (Ed.). *Construir España. Nacionalismo español y procesos de nacionalización*. Madrid. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, pp. 183-206.