



UNIVERSIDAD DE LA RIOJA

TRABAJO FIN DE ESTUDIOS

Título

Entre la identidad nacional y la ciudadanía crítica: usos y abusos de la historia escolar

Autor/es

ANDREA DÍAZ DE CERIO MENDOZA

Director/es

IGNACIO GIL DÍEZ USANDIZAGA

Facultad

Escuela de Máster y Doctorado de la Universidad de La Rioja

Titulación

Máster Universitario de Profesorado, especialidad Geografía e Historia

Departamento

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Curso académico

2019-20



Entre la identidad nacional y la ciudadanía crítica: usos y abusos de la historia escolar, de ANDREA DÍAZ DE CERIO MENDOZA

(publicada por la Universidad de La Rioja) se difunde bajo una Licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 Unported.

Permisos que vayan más allá de lo cubierto por esta licencia pueden solicitarse a los titulares del copyright.

© El autor, 2020

© Universidad de La Rioja, 2020

publicaciones.unirioja.es

E-mail: publicaciones@unirioja.es

Trabajo de Fin de Máster

Entre la identidad nacional y la ciudadanía crítica: usos y abusos de la historia escolar

autora

Andrea Díaz de Cerio Mendoza

Tutor: Ignacio Gil-Díez Usandizaga

MÁSTER:

Máster en profesorado, Geografía e Historia (M03A)

Escuela de Máster y Doctorado



AÑO ACADÉMICO: 2019/2020

Entre la identidad nacional y la ciudadanía crítica: usos y abusos de la historia escolar

Between national identity and critical citizenship: uses and abuses of school history

RESUMEN

A lo largo del tiempo, la historia ha sido sometida a diferentes usos y abusos por parte del poder. En el siglo XIX, ante la necesidad de legitimar los jóvenes Estados-nación, la historia, junto a otras disciplinas, se convertirá en un interesante instrumento para la creación de identidades nacionales. En este contexto y con este propósito surge la historia como materia escolar. En la actualidad, en la enseñanza de la historia conviven dos almas. Por un lado, aquella que la conceptualiza como un instrumento nacionalizador y, por otro lado, aquella que la vislumbra como un saber útil para la formación de ciudadanos críticos.

El objetivo del trabajo, en realidad, es doble. Por un lado, pretende aproximarse a estos usos y abusos de la Historia en el ámbito de la enseñanza, a través del análisis del currículo educativo y los libros de texto. Y, por otro lado, analizar las consecuencias de este modelo a través de las narrativas que se manejan acerca de un proceso o acontecimiento histórico, en este caso, la Conquista de América. Para ello, se utilizará como fuente las redes sociales, en concreto, "twitter".

Palabras clave: historia escolar, identidad nacional, pensamiento histórico, narrativas nacionales, conceptos de primer orden, conceptos de segundo orden, narrativas, conquista de América.

ABSTRACT

Over time, history has been subjected to different uses and abuses of power. In the 19th century, in view of the need to legitimise the young nation-states, history, together with other disciplines, became an interesting instrument for the creation of national identities. In this context and with this purpose, history emerges as a school subject. Today, two souls live together in the teaching of history. On the one hand, the one that conceives of history as a nationalizing instrument and, on the other, the one that sees it as useful knowledge for the formation of critical

citizens.

The objective of the work, in fact, is twofold. On the one hand, it aims to approach these uses and abuses of History in the field of education, through the analysis of the educational curriculum and textbooks. And, on the other hand, to analyse the consequences of this model through the narratives that are handled about a historical process or event, in this case, the Conquest of America. To do this, social networks will be used as a source, specifically "twitter".

Keywords: school history, national identity, historical thought, national narratives, first order concepts, second order concepts, narratives, conquest of America.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	5
2. OBJETIVOS	8
3. MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	10
4. METODOLOGÍA	18
5. ENSEÑANZA DE HISTORIA EN UN MUNDO PLURAL Y DIVERSO	23
6. LA HISTORIA ESCOLAR: ENTRE LA IDENTIDAD NACIONAL Y LA CIUDADANÍA CRÍTICA	26
6.1. Historia escolar, identidad y narrativas nacionales	27
6.2. Historia escolar y ciudadanía crítica: pensar históricamente	33
7. NARRATIVAS NACIONALES Y PENSAMIENTO HISTÓRICO EN EL CURRÍCULO EDUCATIVO Y LOS LIBROS DE TEXTO	38
7.1. Currículo educativo	38
7.2. Libros de texto escolares.....	44
8. NARRATIVAS HISTÓRICAS: UN ESTUDIO DE CASO DE LA CONQUISTA DE AMÉRICA	50
8.1. Competencias narrativas	50
8.2. Las narrativas sobre la conquista de América a través de <i>twitter</i>	51
9. A MODO DE CONCLUSIÓN.....	61
10. BIBLIOGRAFÍA	67
ANEXO	72
Anexo 1	72
Anexo 2	75
Anexo 3	75

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

George Orwell, en su obra “1984” tradujo en tan solo una línea los beneficios que traía consigo la instrumentalización interesada de la historia: “Quien controla el presente controla el pasado y quien controla el pasado controlará el futuro”.

No son pocas las ocasiones en las que la Historia ha sido secuestrada y reescrita seleccionando minuciosamente aquello que interesa: para adornar y glorificar pasajes y personajes, pero también para ocultar—y, por tanto, olvidar—los que no son tan gratos e incluso para castigar a través del olvido total—lo que conocemos como *damnatio memoriae*.

La propia historia acredita su instrumentalización desde tiempos pretéritos. Todo poder necesita unas bases ideológicas y, en muchos casos, bases históricas que lo legitimen. Cómo olvidar en la Antigüedad, linajes enlazando su historia familiar con la mitología; las crónicas y la labor de los cronistas en la Edad Media y Moderna, que escribían bajo la influencia o al servicio de uno u otro poder, por ejemplo, el regio, y siempre con un trasfondo o finalidad. Algunos ejemplos son las “Crónicas Asturianas”—la “Crónica de Alfonso III”, la “Crónica Albeldense” y la Profética—que hacen del Reino de Asturias heredero del Reino de Toledo en el contexto de la expansión hacia el Duero¹. O la labor propagandística en contra de la monarquía hispánica y Felipe II, que, en el siglo XX, Julián Juderías denominó como “Leyenda Negra.”²

Sin embargo, la disciplina histórica que desde el siglo XIX aspira a ser la ciencia que estudia a la humanidad y todo lo relacionado con los hombres y mujeres del pasado, a través de una metodología que construye el relato histórico a partir del estudio crítico de las fuentes y vestigios, nada tiene que ver con el mito, la leyenda, la ficción o la arbitrariedad.³

No obstante, el desarrollo del carácter científico y la profesionalización de la historia, no supondrá el fin ni mucho menos de la utilización interesada del saber histórico. De hecho, de manera paralela, a lo largo del siglo XIX, la historia dejará

¹ MONSALVO ANTÓN (2010), p. 38.

² Para saber más: GARCÍA CÁRCEL (2017), pp. 19- 45.

³ Para saber más sobre historia, metodología y la labor del historiador: MORADIELLOS (2013);

de estar bajo el patronazgo de la Monarquía y la Iglesia y pasará a servir a los jóvenes Estados-nación en construcción.⁴

En este contexto, una vez constituida la nación, el siguiente paso era la identificación de la ciudadanía con dicha nación a través de la creación de identidades nacionales y para ello tendrá un papel fundamental el aparato político-cultural.⁵ Las artes, la prensa, disciplinas como la filología, la literatura, la geografía y la historia, entre otros, se convertirán en instrumentos nacionalizadores.

En el ámbito que nos compete, la Historia, en este contexto se conformará el relato canónico de la nación, en el que encontramos las denominadas como “narrativas maestras” conformadas por los principales hitos nacionales. Relatos minuciosamente seleccionados, que deforman la historia a través de sus estereotipos y glorificación de la patria y que, en parte, perduran en las historias oficiales y populares, y de alguna manera, en la memoria colectiva de la sociedad.

En la extensión de este relato canónico, tendrá un papel fundamental la educación. Y es que, en a lo largo del siglo XIX, algunos estados europeos extenderán su red de colegios públicos—en España esto ocurrirá de manera más tardía que en otros países como, por ejemplo, Francia—y la Historia se convertirá en materia escolar. La historia enseñada, por tanto, era un saber útil para suscitar la cohesión nacional a través de la asunción, desde edades tempranas, de identidades colectivas a partir de esa historia común que glorificaba a los héroes y las hazañas de la nación.

En la actualidad, la educación en historia continúa sirviendo, en parte, a estos objetivos identitarios. De hecho, como explica M. Carretero, en la enseñanza actual de historia conviven dos lógicas antagónicas. Por un lado, esta lógica romántica que tiene finalidades nacionalizadoras y, por otro lado, otra heredera de la ilustración que tiene como fin formar a ciudadanos críticos.⁶

No obstante, las sociedades europeas del siglo XXI distan mucho de las del siglo

⁴ GARCÍA CÁRCEL (2011), p. 34.

⁵ Para saber más: ÁLVAREZ JUNCO (2001).

⁶ CARRETERO (2007); CARRETERO (2013).

XIX. Nos desenvolvemos en el marco de sistemas democráticos, en los cuales se encuadran sociedades multiculturales y diversas, donde además las personas se pueden definir a partir de múltiples identidades, todo ello en el contexto de un mundo cada vez más global e interconectado.

Por tanto, no tiene sentido que la enseñanza de la historia soporte el pesado e inútil esqueleto de la historia decimonónica. Por ello, desde diferentes instancias se reivindica el potencial de la historia para poder comprender, desarrollarnos, desenvolvemos en el contexto actual y sus diversas realidades, al mismo tiempo que nos dota de los instrumentos necesarios para gestionar y enfrentarnos de manera satisfactoria a los problemas que plantean.⁷

⁷ CARRETERO (2007), p. 20.

2. OBJETIVOS

De esta manera, partiendo de la dicotomía entre estas dos lógicas, el objetivo principal de este trabajo, en realidad, es doble. Por un lado, se pretende una aproximación a estos usos y abusos de la Historia en el ámbito de la enseñanza, que como se ha planteado anteriormente, se desenvuelve entre la formación de identidades nacionales y de ciudadanía crítica.

Para ello, en primer lugar, se introducirá la importancia de la historia como instrumento nacionalizador. Y, en segundo lugar, en relación con la lógica de herencia ilustrada, se presentará uno de los conceptos o propuestas de referencia en el ámbito de la didáctica: “pensamiento histórico” o “historical thinking”. Este concepto se contrapone a los abusos e instrumentalización de la historia escolar y la considera un saber útil a través del desarrollo de las competencias vinculadas a la labor del historiador.

Esta doble presentación es necesaria para, a continuación, analizar el modelo de enseñanza de historia en España. Dicho análisis se realizará a partir del estudio del currículo educativo y los libros de texto, el primero por ser el documento que regula el sistema educativo y el segundo por ser el recurso fundamental para la enseñanza y estudio de Historia. Para ello, se tendrá en cuenta varias variables. En primer lugar, en el caso del currículo, la presencia de elementos propios de la utilización nacionalista de la historia, el enfoque historiográfico de los contenidos de primer orden y, por último, la mayor o menor presencia de contenidos de segundo orden, relacionados con el desarrollo del pensamiento histórico. Y, en segundo lugar, en lo que respecta a los libros de texto, una vez analizado a través del currículo el enfoque historiográfico predominante, se tendrá en cuenta la presencia de las narrativas nacionales y las propuestas de actividades que aparecen en los libros.

Y, por otro lado, el segundo objetivo, es realizar una aproximación cualitativa a las consecuencias de la enseñanza de historia a través del análisis de las narrativas que las personas manejan acerca de un acontecimiento histórico concreto. Para ello, se utilizarán las redes sociales, en concreto *twitter*, como fuente primaria. De esta manera, se puede percibir el modo en el que las personas comprenden la historia, si han asumido el relato histórico nacionalizado

y deformado o si, por el contrario, han desarrollado las herramientas que les hagan enfrentarse a dicho relato de forma crítica.

Hablar de la enseñanza de la historia, en general, sería inabarcable. Por tanto, el trabajo se encuadra en los contenidos referentes al estudio de la Edad Moderna y, siendo más precisos, al estudio de la conquista de América (1492-1573)⁸. La elección de los procesos y acontecimientos históricos que engloba la conquista de América no es aleatoria, sino que ha sido cuidadosamente seleccionada. La Historia de América y, especialmente, los hechos y, sobre todo, el trasfondo del proceso de conquista y colonización en su conjunto, continúa siendo un tema socialmente vivo. La actualidad y vitalidad de la conquista puede observarse en los continuos debates públicos que tienen lugar no solo en el seno de la sociedad española, sino también en el contexto europeo y, como no, en el continente americano. Asimismo, el tema en cuestión tiene un singular interés ya que además de conformar uno de los hitos principales del relato canónico de la historia de España, es decir, el mito imperial, también es uno de los puntos principales de la “Leyenda Negra”. Por tanto, un mismo acontecimiento alberga dos relatos antagónicos y distorsionados que conforman identidades y que, además, conviven dentro de la memoria colectiva de la sociedad española, pero, también, fuera de las fronteras.

⁸ Siguiendo las indicaciones de MIRA CABALLOS (2009), p. 29, la conquista como tal la entendemos entre el año del descubrimiento y 1573, año en el que Felipe II promulga “las ordenanzas de descubrimiento, nueva población y pacificación de las Indias”.

3. MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

El trabajo tiene como eje central una cuestión muy amplia, de gran profundidad, que, por su importancia, ha sido abordada desde diferentes disciplinas. En concreto, por el peso que en ellas tiene, desde la historiografía⁹ y didáctica.

Conceptos como los de “identidad nacional”, “memoria” y frente a estos “pensamiento histórico”, han sido tremendamente trabajados desde el ámbito que nos atañe: la didáctica en ciencias sociales.

De este modo, teniendo en cuenta la confluencia de las dos grandes utilidades de la historia, el trabajo se desarrolla en un marco que cuenta con dos partes muy claras. Por un lado, una primera parte que tiene como fin analizar las características del modelo de enseñanza de la Historia y sus consecuencias en la forma en la que los alumnos conciben la Historia—y, por tanto, en muchos casos, el mundo y, por otro lado, una segunda parte que tiene que ver con la concepción de la historia como saber útil para los ciudadanos que, en este caso, partirá desde las perspectivas que estudian la competencia en pensamiento histórico, como elemento que se erige desde hace décadas frente al discurso acrítrico y descriptivo¹⁰ del que, en buena parte, se caracteriza la historia escolar.

Y, por último, una sección dedicada a observar las consecuencias de este modelo a partir del análisis de competencias narrativas, es decir, a través de la observancia directa de las narrativas, a través de una muestra cualitativa,

Al mismo tiempo, el trabajo se desarrolla en torno a varios conceptos tremendamente estudiados, por su importancia, por la didáctica: las “narrativas nacionales” o “narrativas maestras”, las competencias en “pensamiento histórico” y las “competencias narrativas”.

En primer lugar, de carácter más general, destacan la obra de M. Carretero “Documentos de identidad”. La construcción de la memoria histórica en un mundo global” y “Los espejos de Clío. Usos y Abusos de la Historia en el ámbito escolar” de Gómez Carrasco y Miralles Martínez. Ambas parten de la problemática que

⁹ Para saber más: GARCÍA CÁRCEL (2012); ÁLVAREZ JUNCO (2013); ÁLVAREZ JUNCO (2017).

¹⁰ GÓMEZ CARRASCO, MIRALLES MARTÍNEZ (2017), p. 62.

plantea M. Carretero. Sin embargo, en el primer caso, se trata de una obra un poco más alejada en el tiempo, que no deja de ser interesante por su enfoque. Por un lado, destaca la perspectiva utilizada, pues el trabajo parte de la psicología y la pedagogía para tratar un tema, como continuamente se ha mencionado, clave en diferentes ámbitos: la creación de identidades nacionales y la memoria colectiva a partir de la utilización de la Historia en el contexto de un mundo global. Además, ofrece una visión muy amplia del problema ya que estudia el caso no solo de España, sino también de algunos países de Latinoamérica, EE.UU., Alemania y Japón y, además, la investigación va más allá de la historia escolar y realiza un estudio de todo el contexto cultural que participa en la construcción de estos imaginarios nacionales, incluyendo un apartado dedicado a las narrativas de estudiantes latinoamericanos acerca de la conquista y los procesos de independencia.

En cambio, en segundo lugar, la obra de Gómez Carrasco y Miralles Martínez que parte de esta situación advertida por M. Carretero, es más reciente, del año 2017, y se centra en el contexto de la historia escolar española. En esta obra se expone a través del análisis del currículo escolar, los libros de texto, el análisis de las narrativas nacionales y europeístas incluidas en ellos y los exámenes de historia, la permanencia de ese modelo de historia decimonónica, memorística, en la que priman los contenidos sustantivos y los estereotipos de la historia más tradicional. No obstante, además, de lo citado, los autores incluyen las propuestas de innovación que desde hace años la didáctica estudia, como es el caso del pensamiento histórico, con el fin de superar algunos de los aspectos del modelo de historia actual. Por tanto, en definitiva, este libro también es interesante porque si, por una parte, incluye los abusos que sufre la historia, comparando además elementos de la educación en historia en España con respecto, por ejemplo, la británica donde las competencias de pensamiento histórico se encuentran más avanzadas, analiza las narrativas nacionales, también exponen las diferentes propuestas que existen para superar esta situación, como es el caso del pensamiento histórico.

En el caso concreto del estudio de las “narrativas maestras de la nación”, el concepto, en general, ha sido especialmente trabajado por M. Carretero y destacan dos de sus obras, por un lado, el ya mencionado “Documentos de

identidad: la construcción de la memoria histórica en el mundo global”¹¹ y “La Construcción del conocimiento histórico”. Estos trabajos se desarrollan en torno a la tesis planteada por el propio autor de la existencia de dos lógicas en la enseñanza de la Historia: una procedente del romanticismo, cuya funcionalidad es suscitar la identificación de la sociedad con la nación y otra heredera de la ilustración que tiene como fin formar ciudadanos críticos.

También destacan las aportaciones de López-Facal para el caso concreto español y su evolución a lo largo de la historia a través de “Enseñanza de la historia y formación de la identidad nacional”.¹²

Como apuntaba, los trabajos en torno al tema de la finalidad y funcionalidad de la historia, se centran especialmente en el análisis del currículo y los libros de texto. En el caso del currículo destaca López-Facal y su trabajo sobre la LOMCE, “La LOMCE y la competencia histórica”¹³.

Y, sobre todo, destacan los análisis de libros de texto escolares por su carácter de instrumento fundamental a la hora de enseñar historia. En el caso español, son de gran interés los estudios realizados por Sáiz Serrano, como “Los libros de texto en la educación secundaria y narrativa nacional española (1976-2016): cambios y continuidades en el discurso escolar de la nación”¹⁴ o “Pervivencias escolares de narrativa nacional española: la Reconquista, Reyes Católicos e Imperio en libros de texto de historia y en relatos de estudiantes.”¹⁵ Esta última obra es de gran interés ya que se centra no solo en analizar las narrativas maestras en libros de texto de diferentes editoriales, centrándose en tres hitos de gran importancia para el nacionalismo español, entre ellas el imperio donde se encuentra la conquista de América, sino porque además analizan los propios relatos de los estudiantes sobre estos temas, como consecuencia de la asimilación de las narrativas maestras presentes en la mayoría de los usos públicos de la historia.

¹¹ CARRETERO (2007).

¹² LÓPEZ-FACAL (2001).

¹³ LÓPEZ-FACAL (2014).

¹⁴ SÁIZ SERRANO (2017a).

¹⁵ SÁIZ SERRANO (2017b).

En lo que respecta al caso concreto de la Historia de la Edad Moderna y, en concreto, de la conquista de América, además de los trabajos realizados por Sáiz Serrano, destaca el análisis realizado por Valls Montés “Iberoamérica en la Enseñanza de la Historia”, es decir, de la presencia de los países iberoamericanos y su historia en los libros de texto españoles.¹⁶

Otros trabajos que tratan este tema son los de Gómez Carrasco y Molina Puche, “Narrativas nacionales y pensamiento histórico en los libros de texto de Educación Secundaria de España y Francia. Análisis a partir del tratamiento de los contenidos de la Edad Moderna” o el estudio realizado también por Gómez Carrasco junto con Vivas Moreno y Miralles Martínez, “Competencias históricas y narrativas europeas/nacionales en los libros de texto”. Como el propio título indica, el trabajo trata de analizar las narrativas a partir del estudio de una serie de libros de texto de manera comparada entre el caso de España y Francia, además centrándose en la etapa que en el siguiente trabajo nos interesa: la Edad Moderna. Para ello, estudian el grado de contenidos sustantivos y estratégicos que hay en cada caso, decisivos para la alfabetización histórica y el desarrollo de pensamiento histórico.

En torno al concepto de “pensamiento histórico” también son cuantiosas las publicaciones y obras que se le han dedicado. De hecho, se podría decir que el concepto, en el ámbito de la didáctica, se ha convertido en un referente.¹⁷

“Pensar históricamente” o su versión anglosajona “historical thinking” es un concepto que, desde hace años, viene siendo trabajado por numerosos autores de referencia. Entre ellos, destacan desde el ámbito británico, desde los años 80, Lee (1983), Dickinson y Lee (1978, 1984), Ashby y Lee (1987), Rogers (1979) y Shemilt (1980b, 1984 y 1987).¹⁸ Estos autores situaron su foco de interés en renovar la Historia reivindicando la importancia de los contenidos de segundo orden¹⁹. En este sentido destaca especialmente el proyecto conocido como SHP (“School History Project”) y que abordaban las nociones de “fuente y prueba”,

¹⁶ VALLS (2013).

¹⁷ DOMÍNGUEZ (et.al.) (2017), p. 179.

¹⁸ DOMÍNGUEZ (2015), p. 50.

¹⁹ SÁIZ SERRANO (2015), p. 201.

“explicación causal y por empatía” y “cambio y continuidad”, especialmente estudiadas por Shemilt.²⁰ Este mismo autor dirigiría el SHP y junto a Lee el CHP (“Cambridge Historical Project”).

Pero, sobre todo, cabe destacar en los años 90, el proyecto dirigido por Dickinson, Lee y Ashby, conocido como “CHATA” (“Concepts of History and Teaching Approaches”) que trata de evaluar la adquisición de los conceptos de prueba, explicación causal, empatía y relatos por parte de alumnos de entre 7 y 14 años. Este proyecto es considerado como uno de los más sólidos hasta nuestros días.²¹

En los primeros años del siglo XXI, destaca la vuelta a los estudios sobre el conocimiento sustantivo, como ponen en evidencia los trabajos de Shemilt (2000, 2009), Howson (2007) o Lee (2011). Pero, sobre todo, destacan los trabajos de Chapman (2011a y 2011b) y el proyecto codirigido con Cooper “Construction History 11-19”, que se encarga de estudiar la utilización de fuentes para el aprendizaje de Historia.²²

Los estudios sobre la utilización de fuentes también han sido campo de estudios de Wineburg (2000, 2001); Barton y Levstik (2004), entre otros muchos²³. Que, junto con Monte-Sano (2010a y 2010b); Lee (2011) o Wineburg, Martin y Monte-Sano (2013) han acuñado el término de “alfabetización histórica” como resultado de la adquisición de destrezas tales como “pensar, leer, escribir y argumentar históricamente”.²⁴

El proyecto de referencia por su importancia es el proyecto “Historical Thinking” impulsado por la Universidad de British Columbia liderado por Peter Seixas. Este proyecto tiene como objetivo explicar qué es pensar históricamente y cómo se puede evaluar. Para ello, Seixas definió seis metaconceptos sobre los que se asienta el proyecto: “relevancia histórica, utilizar pruebas basadas en fuentes primarias, identificar la continuidad y el cambio, analizar las causas y

²⁰ DOMÍNGUEZ (2015), p. 50.

²¹ DOMÍNGUEZ (2015), p. 52.

²² DOMÍNGUEZ (2015), p. 52.

²³ Pasa saber más SÁIZ SERRANO (2015), p. 201.

²⁴ SÁIZ SERRANO (2015), p. 201

consecuencias, tomar la perspectiva histórica y comprender la dimensión moral de las interpretaciones históricas”.²⁵

En el ámbito de la didáctica en España, destacan los estudios realizados especialmente por Jesús Domínguez, como su obra “Pensamiento histórico y evaluación de competencias”. Esta obra se trata de una reflexión teórica en torno a la utilidad de la historia para formar ciudadanos competentes. Pero, al mismo tiempo, se trata de una propuesta práctica dirigida a los docentes y futuros docentes donde se repasan todas las investigaciones en torno al “pensamiento histórico” y los cambios curriculares que llevan poniéndose en práctica en los países de nuestro entorno desde años y, al mismo tiempo, analiza, explica y ejemplifica la evaluación de las competencias específicas de la historia.²⁶

En el sentido más práctico, destaca el trabajo de Domínguez y otros “Cómo evaluar el pensamiento histórico en la ESO: primeros resultados de una prueba piloto” en el que se expone la prueba puesta en marcha como posible referente para evaluar las competencias de pensamiento histórico, en este caso, de los alumnos de ESO.²⁷ O por ejemplo, el análisis comparado de los currículos educativos de España e Inglaterra realizado por Gómez Carrasco y Chapman, “Pensamiento histórico y evaluación de competencias en el currículum inglés y español. Un estudio comparativo”.²⁸

Igualmente, destaca la tesis realizada por Sáiz Serrano y dirigida por Valls Montés y López-Facal, “Educación histórica y narrativa nacional”, en la que engloba tanto el estudio de la presencia de las narrativas maestras en la educación, así como el análisis de las propuestas en torno al pensamiento histórico y la funcionalidad actual de la enseñanza de historia en la educación histórica del alumnado, además, incorpora el caso concreto de la narrativa nacional en la historia escolar en el caso de la Edad Media, en donde encontramos numerosos hitos utilizados por el nacionalismo español.

Por último, en lo que respecta a los estudios sobre competencias narrativas, se

²⁵ DOMÍNGUEZ (2015), pp. 53-54; SÁIZ SERRANO (2015), p.201.

²⁶ DOMÍNGUEZ (2015).

²⁷ DOMÍNGUEZ et.al. (2017).

²⁸ GÓMEZ CARRASCO, CHAPMAN (2017).

trata de un concepto al que se le ha dedicado numerosísimas investigaciones y que, por tanto, cuenta con una importante densidad de trabajos. En este ámbito, destacan diferentes autores cuyos estudios se consideran de referencia y que han sido recogidos, a su vez, por otros autores del ámbito de la didáctica de la historia en España. Algunos de ellos son White quien propone analizar las narraciones históricas a través de las categorías de tiempo y lugar, agentes y agencias, procesos y eventos; Marinkovick, quien para conocer las narrativas generales del alumnado, propone analizar las categorías marco, tópico, compilación, reacción, resolución y situación final; Létorneau y Caritey, que proponen analizar las categorías de tiempo y lugar, personajes, dominación del relato y escenas; Chapman, quien propone la utilización de las categorías de descripción, explicación, evaluación y justificación; Grau Vergue o Rüsen, para quien la competencia narrativa se puede evidenciar de cuatro formas: tradicional, ejemplar, crítica o genealógica.²⁹

Muy interesante, el trabajo realizado de manera conjunta por Sáiz Serrano y López-Facal en el que parten de la investigación de las narrativas históricas tanto de los alumnos, en este caso de bachillerato, como de los docentes y futuros docentes (historiadores, historiadores del arte o geógrafos) con el fin, a su vez, de comprobar no solo su discurso o narrativa con respecto a la historia sino también para comprobar el estado o nivel de las competencias en pensamiento histórico, es decir, cuál y cómo organizan su discurso histórico y qué saben *de* y *sobre* historia.³⁰ Para ello, realizan una investigación a partir de narraciones libres de alumnos y profesores sobre la historia de España del siglo XX en las cuales analizan, en primer lugar, el pensamiento histórico a través de los contenidos sustantivos o de primer orden y la utilización de los metaconceptos establecidos por Seixas y Morton³¹. En segundo lugar, analizan las narrativas a partir del modelo propuesto por Rüsen y a partir de la utilización de la 1ª persona del plural en sus discursos.³² Otro ejemplo es la propuesta realizada por Sant, Pagès,

²⁹ SÁIZ SERRANO, LÓPEZ-FACAL (2015), p. 90; SANT, PAGÈS, SANTISTEBAN (et.al) (2014), p. 172.

³⁰ SÁIZ SERRANO, LÓPEZ-FACAL (2015), p.88.

³¹ SÁIZ SERRANO, LÓPEZ-FACAL (2015), p. 90.

³² SÁIZ SERRANO, LÓPEZ-FACAL (2015), pp. 90-91

Santisteban y otros en “¿Cómo podemos analizar la competencia narrativa del alumnado en el aprendizaje de la Historia?³³” para analizar la competencia narrativa y, al mismo tiempo, entrever las competencias en pensamiento histórico y social del alumnado.

³³ PAGÈS et.al., (2014).

4. METODOLOGÍA

En lo referente a la metodología utilizada, antes de nada, es necesario señalar que tiene un carácter preeminentemente cualitativo. En primer lugar, se ha realizado la recopilación y lectura de fuentes secundarias, es decir, de diferentes obras de carácter general, monografías y artículos que tratan temas concretos, tanto de carácter historiográfico como didáctico, y que constituyen la base teórica sobre la que se ha asentado el grueso del trabajo, y que se encuentran citados la mayor parte de ellos en el apartado anterior.

En segundo lugar, los currículos educativos y los libros de texto tienen un papel decisivo en la perpetuación de un modelo o en su superación y sustitución por otro. Por ello, para comprobar la situación en la enseñanza de la historia y la utilidad que se le da actualmente, han sido utilizados numerosos estudios que analizaban la evolución curricular y de los contenidos de los libros de texto, con el fin de conocer el contexto de la enseñanza de historia. Para ello, se ha tenido en cuenta, por un lado, la evolución y presencia de las “narrativas maestras de la nación” en ellos. Y, por otro lado, el enfoque historiográfico de los contenidos de primer orden y el mayor o menor equilibrio entre los contenidos de primer y segundo orden que, como veremos, se encuentran relacionados con el desarrollo de las competencias en pensamiento histórico. Y es que dependiendo del enfoque historiográfico de los contenidos de primer orden—político, social, económico y cultural, por ejemplo—y el grado de armonía entre los contenidos de primer y segundo orden podemos observar si la enseñanza en historia se encuentra más cercana a la lógica decimonónica cuya utilidad y finalidad es la creación de identidades nacionales o, por el contrario, aquella que la vislumbra como un saber útil para la formación de una ciudadanía crítica a través del método del historiador.

Al mismo tiempo, en primer lugar, para el estudio de la LOMCE, la ley educativa vigente en la actualidad, además de una caracterización más amplia, se ha concretado a partir del análisis del currículo educativo de la Comunidad Autónoma de La Rioja. Asimismo, teniendo en cuenta el caso concreto en el que se centra el trabajo—la conquista de América—nos hemos centrado en el análisis

de lo establecido para los cursos de 3º de la ESO y 2º de Bachillerato.³⁴

En segundo lugar, para el caso de los libros de texto escolares, se han utilizado los estudios de autores citados igualmente en el apartado anterior, en los que han analizado y comparado libros escolares de diferentes editoriales e incluso, entre diferentes países, haciendo hincapié en la presencia de las narrativas maestras en ellos y el carácter de las actividades propuestas para los alumnos, con el fin de conocer cómo se trabajan y desarrollan los conocimientos de segundo orden.

Por último, a la hora de investigar las narrativas que maneja la sociedad, como una consecuencia de la enseñanza de historia recibida (los contenidos transmitidos, pero también la capacidad crítica para no asumir o poner en duda las narrativas maestras presentes también de manera informal en nuestro entorno, artes, medios de comunicación, etc.), y también porque dichas narrativas pueden ser manejadas por los alumnos y es la base con la que inician sus estudios históricos en la escuela.

Para llevar a cabo este análisis, se ha elegido en primer lugar, como se ha indicado anteriormente, la conquista de América y, en segundo lugar, como fuente de análisis, las redes sociales, en concreto *twitter*.

A pesar de los 280 caracteres que permite cada *tweet*, *twitter*, sin lugar a dudas, se ha convertido en una verdadera revolución como plataforma de intercambio de ideas, tanto para bien como para mal.

Lógicamente, tiene sus limitaciones: no se puede reducir la memoria colectiva de una sociedad a lo que se expone en una red social. Sin embargo, de manera cualitativa, se puede observar qué es lo que opina la gente, los debates que se abren acerca de un tema, si perviven, en este caso, los mitos propios de la

³⁴ Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad Autónoma de La Rioja, Decreto 19/2015, de 12 de junio, consultado a través de: https://ias1--larioja--org.insuit.net/boletin/Bor_Boletin_visor_Servlet?referencia=2386883-1-PDF-493946

Currículo de Bachillerato de la Comunidad Autónoma de La Rioja, Decreto 21/2015, de 26 de junio, consultado a través de: <https://www--larioja--org.insuit.net/edu-orden-academica/es/bachillerato/implantacion-lomce-bachillerato.ficheros/888186-Decreto21-2015%2Cde%2026%20junio%20curr%C3%ADculo%20Bachillerato.pdf>

narrativa nacional o, en cambio, existen lógicas críticas con respecto a estos.

Y, al mismo tiempo, no solo permite observar opiniones, sino que, además tiene un gran potencial para transmitir ideas a otras personas. Esta función transmisora queda en evidencia por los numerosos usos que se le da a esta red social: políticos—los partidos políticos y sus representantes han trasladado la campaña política a estos medios—así como reivindicativos, informativos y, en el caso del conocimiento, divulgativos—destacan numerosos historiadores, grupos de historia y revistas de divulgación histórica (de historia, patrimonio, paleografía, arqueología, etc.) con cuentas de “twitter” que se dedican a divulgar sus estudios para que tengan un mayor alcance en la sociedad y, sobre todo, entre los más jóvenes³⁵.

Además, los tweets pueden llegar a tener un alcance importante a través de los “likes” (“me gusta”) o los retweets (“compartir el tweet”). Cuanto más likes y retweets, mayor visibilidad tiene el tweet. Y cuanto mayor número de estos componentes, la opinión o información que se comparte, mayor respaldo parece tener. Al mismo tiempo, este respaldo da a entender que la información que se comparte es veraz al ser compartida al mismo tiempo por muchas personas. De este modo, el conocimiento, en este caso histórico, y el espíritu crítico se convierten en dos herramientas imprescindibles.

Por tanto, al ser una plataforma donde muchas personas exponen sus opiniones abiertamente y como importante medio para la transmisión de ideas e información a nivel global, es un buen campo de análisis para comprobar la pervivencia o no de temas tan candentes como la llegada, conquista y colonización de América.

De esta manera, se han recopilado 98 *tweets*³⁶, por lo que la metodología utilizada es más bien cualitativa, y para ello se han seguido varios criterios: en

³⁵ Algunas recomendaciones son las cuentas de @arcdehistori, @CasanovaHistory, @Desvelandorient, @CriticaLectura, @Historia_Social, @DanielAquillue, @PropylaeumAnt, @AlavaMedieval, @hojasdelbosque, @AHistAutonoma, @CCHS_CSIC, @fusonegro, @red_historia, @PutoMikel, @ArchivosEst, @DespertaFerro, @casadevelazquez, @almudenasm_, @RomanicoDigital, @PatrimNacional, entre otras muchas.

³⁶ Anexo 2.

primer lugar, que el tema central del *tweet* estuviera relacionado con el objeto del estudio. Para ello, se han seguido los siguientes pasos: buscar a través de “hashtags”, como los que cada doce de octubre, con motivo de la fiesta nacional y conmemoración del descubrimiento de América se hacen virales (denominado *Trending Topic*). Estos son “#12deOctubre”, “#DíadelaHispanidad”, “#Nadaquecelebrar”, “#12deoctubreNadaqueCelebrar”; “#LeyendaNegra” o “#Hispanofobia”. Asimismo, en las búsquedas avanzadas se pueden buscar directamente los términos, eligiendo fechas e incluso la cuenta de *twitter* en la que quieres buscar. Por ejemplo, puedes seleccionar una fecha concreta—del 12 de octubre de 2019 al 13 de octubre de 2019—utilizando los hashtags citados o palabras concretas como “Isabel I de Castilla”, “Conquista de América”, “Cristóbal Colón”, etc.

El segundo lugar, se han seleccionado aquellos tweets que contaban con un mayor número de *likes* (“me gustas”) y *retweets* (“compartir el tweet”), por lo que parecen contar con un amplio respaldo y, por tanto, mayor visibilidad y audiencia, alcance. Y, por último, tienen preeminencia aquellas cuentas con un gran número de seguidores o que son figuras públicas y, por tanto, tienen una mayor influencia en la sociedad (políticos, artistas, etc.).

Cabe decir que, a pesar de no ser narrativas concretas de alumnos y profesores, como es el caso de otros estudios, considero que *twitter* podría ser una herramienta útil. ¿Por qué? Es una red social en la que se encuentran inmersos millones de personas, donde el conocimiento y la información a nivel global está al alcance de todos y todo el mundo puede participar en un debate y hacer que llegue a miles de personas a través del uso de los “hashtags”. Twitter, como otras redes sociales, es una plataforma donde tiene lugar un uso público de la historia informal y donde las ideas acerca de diferentes hechos históricos se reproducen, e incluso se refuerzan tópicos y estereotipos sin ningún tipo de fundamento historiográfico. Y todo ello nutre la memoria y narrativas de las personas, entre ellas, de los jóvenes.

A través de *twitter*, en definitiva, se observará qué narrativas se conservan en la memoria colectiva de las personas, de manera cualitativa, teniendo en cuenta las limitaciones de una red social y que no supone una representación de la sociedad total sino una pequeña muestra. O si por el contrario existe un relato

crítico, actualizado, alejado de los contenidos más nacionalistas y, por tanto, excluyentes, y abierto al mundo y a la diversidad.

5. ENSEÑANZA DE HISTORIA EN UN MUNDO PLURAL Y DIVERSO

Actualmente, nos desenvolvemos en contextos muy diferentes a los del siglo XIX. Además de fenómenos como la globalización, encontramos que las fronteras nacionales quedan superadas por las organizaciones de carácter transnacional o internacional, que trascienden por completo la idea y los límites del Estado-Nación, como es la propia Unión Europea, una organización política y económica, u otras organizaciones de carácter económico como la OCDE o el FMI, entre otros muchos ejemplos. Y también encontramos, en este sentido, organizaciones no gubernamentales (ONG); empresas de carácter transnacional o el propio proceso de deslocalización industrial.

Al mismo tiempo, en el seno de cada país hallamos una importante diversidad. En el caso de España, que es el que, en definitiva, nos atañe, encontramos diferentes grupos étnicos que forman parte de nuestra sociedad desde hace siglos, como es el caso de las personas de etnia gitana. También encontramos diferentes credos, diferentes opciones políticas y personas procedentes de diferentes lugares del mundo. De hecho, según estimaba el INE en cuanto a los datos de 2018, el 10% de la población que vive en España era extranjera³⁷.

Al mismo tiempo, dentro de las fronteras y sobrepasándolas, nos encontramos con diferentes movimientos políticos y sociales, además de las clásicas organizaciones sindicales o de carácter político y de clase, existen movimientos como los feminismos, la comunidad LGBTI, el ecologismo o las culturas juveniles, que incluso tienen un carácter global³⁸. Todo ello como ejemplo de diversidad y de fractura de las identidades nacionales tradicionales.³⁹

Finalmente, en este sentido, otro fenómeno que supone una ruptura frente a la formación de la identidad nacional, son la existencia de otros nacionalismos, de

³⁷ INE, “España en cifras”, 2019. Acceso a la edición electrónica a través de:

https://www.ine.es/prodyser/espa_cifras/2019/2/#zoom=z .

³⁸ Los feminismos son movimientos globales, por ejemplo, el 8 de marzo es un día reivindicativo en muchos países. Lo mismo ocurre con los movimientos ecológicos, como ha ocurrido a raíz de las reivindicaciones protagonizadas por Greta Thunberg y “los jóvenes contra el cambio climático”.

³⁹ CARRETERO (2007), p. 49.

otras identidades nacionales dentro de la frontera, como es el caso de España. En este sentido cabe recordar que, al igual que en otros países europeos, aunque con una trayectoria histórica muy diferente a la de España, como es el caso de Bélgica, Padania en Italia, Bavaria en Alemania, Bretaña y Córcega en Francia, Escocia e Irlanda del Norte en el caso de Gran Bretaña, en el área periférica de España, desde el siglo XIX, se han ido desarrollando de manera paralela nacionalismos—el vasco, el gallego y el catalán—al margen e incluso se podría decir que enfrentados al españolismo.⁴⁰

En general, las realidades que nos rodean albergan una importante diversidad que, al mismo tiempo, se traslada a las aulas. En las aulas podemos encontrar no solo diversidad en cuanto al sexo/género, origen socioeconómico, religioso, nacional o étnico de los alumnos. También encontramos diversidad en cuestiones relacionadas con la salud física y mental, diversidad en cuanto a las inteligencias, las capacidades, ritmo de aprendizaje, motivaciones o formas de aprendizaje. Y, por último, diversidad también en cuanto a los tipos de relaciones sociales y familiares que pueden afectar, para bien o para mal, el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno o alumna.

La historia es la ciencia que estudia a la Humanidad a lo largo del tiempo. Una Humanidad conformada por todas estas realidades, problemas y riquezas y que podría ampliar, por un lado, la visión del mundo del alumnado, desarrollar valores como la empatía y, especialmente, de competencias sociales y cívicas, tan importantes hoy día en un mundo cada vez más global, pero también individual, egoísta, injusto y desigual.

Sin embargo, cabe recordar que tal y como se encuentra planteada, la historia escolar muestra unas realidades y un mundo pasado y proyectado en el presente de manera estática e inamovible, mientras que la Historia es todo lo contrario, es cambio, se encuentra siempre en continua construcción y, ante todo, es diversidad, es apertura a la Humanidad.⁴¹ Además, junto con unos contenidos caducos y en muchos casos superados, la metodología normalmente utilizada para enseñarla, la clase magistral, no suele generar interés ni motivación entre

⁴⁰ GARCÍA CÁRCEL (2011), p. 42.

⁴¹ CARRETERO (2007), p. 13.

el alumnado y mucho menos perciben la gran utilidad de la Historia, por lo que todas las aptitudes y competencias que pueden desarrollarse a través de ella quedan anuladas

Al mismo tiempo, a estos obstáculos se suma la propia concepción que actualmente tiene gran parte de la sociedad acerca del conocimiento. Una sociedad de servicios inmersa en el sistema neoliberal que concibe el conocimiento de una manera utilitarista, fenómeno que se ha denominado como “tecnificación del conocimiento”. El conocimiento ya no es percibido, especialmente por los jóvenes, según los ideales Ilustrados que lo consideraban un motor del progreso que proporcionaría el bienestar de las sociedades, que quizá compartían las generaciones de los años 60 y 70⁴². Actualmente, del conocimiento se espera que sea “aplicado y técnico”, que se convierta en bienes tangibles que puedan ser comprados y consumidos. Y, además, debe ser rentable económicamente, es decir, debe ofrecer beneficios.⁴³

Por tanto, teniendo en cuenta las sociedades y del mundo actual y de la historia escolar cuyos enfoques nacionales y políticos están en muchos casos superados, así como esta percepción mercantilista del conocimiento, el propio estado de las Humanidades en el ámbito laboral—que no comportan bienes tangibles ni beneficios como quizá otros conocimientos—es evidente que en la enseñanza de la historia debe adaptarse a las realidades del mundo actual para erigirse como un saber útil y necesario.

⁴² GARZÓN (2012), p. 41.

⁴³ GARZÓN (2012), p. 38.

6. LA HISTORIA ESCOLAR: ENTRE LA IDENTIDAD NACIONAL Y LA CIUDADANÍA CRÍTICA

Por tanto, teniendo en cuenta el contexto anteriormente descrito que es cuanto menos complejo y diverso, tomamos como referente las mismas preguntas que Gómez Carrasco y Miralles Martínez se plantearon en cuanto a la enseñanza de la Historia:

“¿Cómo afrontar la enseñanza y el aprendizaje de esta disciplina en una sociedad multicultural y con conflictos identitarios? ¿Cómo plantear el conocimiento histórico en el aula para que este fomente habilidades intelectuales clave como la reflexión y la argumentación?”⁴⁴

Junto a estas preguntas, se podrían añadir otras relacionadas con el papel de la historia para la adquisición de competencias históricas, pero también cívicas y sociales, es decir, relacionadas con la labor del historiador, pero también con la formación de ciudadanos capaces de buscar, analizar y manejar de manera crítica las fuentes de información, pero, también con la formación de ciudadanos democráticos, reflexivos, cívicos, tolerantes y solidarios y abiertos al “otro” (alteridad), al mundo y sus realidades.

El reto que se nos presenta es de gran dificultad. A pesar de que, desde numerosos campos, como la historiografía y la didáctica, la historia se presenta como un saber desbordado de posibilidades y, por tanto, de gran utilidad, su rol en el ámbito de la enseñanza continúa teniendo algunas de las características propias de la escuela decimonónica. Una enseñanza de la Historia que como bien expone López-Facal, atendiendo a la última Ley Educativa (la LOMCE)—aunque bien podría extrapolarse a cualquier otra etapa legislativa—se caracteriza por un aprendizaje basado en la memorización de una cantidad ingente de fechas, acontecimientos, datos concretos y propuesta de actividades de cuestionable eficacia, cuyos objetivos y resultados se parecen más a los de la escuela del siglo XIX y no a la escuela que atiende al contexto y realidades del mundo actual.⁴⁵

⁴⁴ GÓMEZ CARRASCO, MIRALLES MARTÍNEZ (2017), p. 9.

⁴⁵ LÓPEZ-FACAL (2014), p. 279.

Muchos son los estudios⁴⁶ parten de la problemática planteada por M. Carretero. Este autor, como venimos diciendo, ha estudiado la existencia de dos lógicas, que bien podrían caracterizarse como antagónicas en la enseñanza de la historia en la actualidad. Por un lado, una concepción de la historia que encuentra sus inicios en el siglo XIX, cuya funcionalidad era y continúa siendo suscitar la cohesión de la sociedad a través de la creación de identidades nacionales.⁴⁷Y, por otro lado, otra lógica relacionada con los principios Ilustrados, relacionado con el desarrollo del espíritu crítico y el acercamiento al conocimiento de las sociedades.⁴⁸

6.1. Historia escolar, identidad y narrativas nacionales

La Historia—Clío—a lo largo del tiempo, ha estado expuesta a continuos secuestros y abusos por parte de los poderes.

¿Pero por qué es tan importante la instrumentalización de la Historia por parte del poder, en este caso de los estados-nación? ¿Qué función tiene? Son muchos los estudios realizados especialmente por historiadores de las ideas que se centran en esta cuestión.

Sin embargo, en primer lugar, es necesario definir “nación”. Álvarez Junco la define como “grupos humanos que creen compartir unas características culturales comunes, como lo son la lengua, raza, historia y religión, y que, basándose en ellas, consideran legítimo poseer un poder político propio, sea un Estado plenamente independiente o un gobierno relativamente autónomo dentro de una estructura política más amplia”.⁴⁹

Esta definición, para poder entender el papel tan importante que juega la historia, y en concreto la historia escolar, es necesario explicarla junto con algunos de los estudios más importantes acerca de los estados-nación, como es el caso de los

⁴⁶ Por ejemplo: MIRALLES MARTÍNEZ, GÓMEZ CARRASCO (2017); SÁIZ SERRANO (2015) (2016) (2017); LÓPEZ-FACAL, SÁIZ SERRANO (2015); LÓPEZ-FACAL (2010), (2014); PAGÈS (2009).

⁴⁷ CARRETERO (2007), p. 20.

⁴⁸ CARRETERO (2007), p. 20.

⁴⁹ ÁLVAREZ JUNCO (2001), p. 11.

realizados por Ellie Kedourie o Hobsbawm.

Kedourie en su obra *Nationalism* demostrará que la nación lejos de tener un carácter natural y esencial es una construcción humana y contemporánea. Las naciones no preceden al Estado ni el Estado se establece sobre la nación. A esta teoría defendida por otros pensadores, introduce una novedad que denomina “plebiscito cotidiano”. Este “plebiscito cotidiano” se explica a partir de la voluntad de los grupos humanos que comparten las características anteriormente mencionadas de ser nación.⁵⁰

Sin embargo, esa “voluntad”, es más bien ficticia o teórica. En la práctica, el Estado no puede permitir ser cuestionado por los ciudadanos diariamente. Por ello, era y es necesario asegurarse su lealtad y la legitimidad de las estructuras del propio poder a través de la educación desde la infancia, que se encarga de imprimir en ellos una identidad nacional. Por tanto, la nación no solo se trata de una invención, sino de una invención que esconde intereses.⁵¹

Asimismo, Hobsbawm, va más allá. El historiador británico denominará a las naciones como “artefactos inventados” o “utopías compensatorias”.⁵² Al mismo tiempo, hablará de la importancia de la “invención de la tradición”, que es quizá la teoría que más nos interese por el papel primordial que la cultura tiene en ella. Este artificio traía y trae consigo numerosos beneficios. Por ejemplo, las representaciones del pasado, en las que la historia tiene un papel primordial, que legitiman a los estados-nación permiten una cohesión social que incluso se eleva sobre otras identidades (clase, género, orientación sexual, etc.), lo que protege a la comunidad frente a todos los factores desintegradores que puede traer consigo la modernidad. Asimismo, dota a los jóvenes de un sistema de creencias, valores y pautas conductuales comunes y, finalmente, legitima y refuerzan las instituciones políticas actuales haciéndolas herederas de otras instituciones históricas. Y esta identificación con la nación tiene como consecuencia cierta paz social.⁵³ Esta paz y cohesión social no debe encubrir las peores consecuencias

⁵⁰ ÁLVAREZ JUNCO (2017), p. 4.

⁵¹ ÁLVAREZ JUNCO (2017), pp. 4-5.

⁵² ÁLVAREZ JUNCO (2017), p. 7.

⁵³ ÁLVAREZ JUNCO (2017), p. 9.

que traen consigo los nacionalismos entendidos de una manera exacerbada: exclusión, xenofobia y barbarie.

Por tanto, la nación y los nacionalismos entendidos como “el sentimiento que los individuos poseen de identificación con las comunidades en que han nacido”⁵⁴ no son naturales ni esenciales. No existe una nación española ni españoles desde la protohistoria hasta la actualidad, ni el sentimiento de identificación con la nación es algo innato o intuitivo. Las naciones son construcciones humanas y las identidades nacionales son inoculadas desde nuestra infancia y a lo largo de toda nuestra vida y esto es lo que realmente permite que nos identifiquemos con “nuestra nación”. La frase de Massimo D’Azeglio en 1870 resume muy bien esta idea: “ya tenemos Italia; ahora hay que crear italianos”⁵⁵ o en el caso español la de Alcalá Galiano en 1835: “uno de los objetos principales que nos debemos proponer nosotros es hacer a la nación española una nación, que no lo es ni lo ha sido hasta ahora”.⁵⁶

En ese proceso de nacionalización de las sociedades, como bien demuestra Álvarez Junco en su obra “Mater Dolorosa...”, el ámbito de la cultura tendrá un papel primordial.⁵⁷ Y, en este sentido, disciplinas como el arte, la lengua y la literatura y, como no, la geografía y la historia serán centrales.

De hecho, como se explicaba en el apartado introductorio, es el siglo XIX, el siglo en el que la historia nace como ciencia. Y, al mismo tiempo, es el siglo en el que se comienzan a configurar los relatos canónicos de la nación a través de la construcción de las denominadas como “narrativas maestras de la nación”. Y, por último, es el siglo en el que se implanta la materia de historia como materia escolar, instrumentalizada para generar desde edades tempranas esa adhesión emotiva a la nación.

De hecho, dichas “narrativas maestras” tienen un papel central en la ecuación conformada por la historia, las identidades nacionales y la memoria colectiva,

⁵⁴ ÁLVAREZ JUNCO (2001), p. 12.

⁵⁵ ÁLVAREZ JUNCO (2017), p.12.

⁵⁶ LÓPEZ-FACAL (2010), p. 10.

⁵⁷ ÁLVAREZ JUNCO (2001).

siendo los libros de texto su canal de transmisión primordial.

Pero, ¿qué son realmente? Las narrativas maestras o nacionales pueden definirse como “los grandes relatos que codifican la historia oficial de cada nación, desde unos remotos orígenes hasta la actualidad y que vinculan pasado y presente con un protagonismo continuo de la nación”⁵⁸ y que, en el caso de la historia escolar, podemos encontrarlas especialmente inmersas en los libros de texto.⁵⁹

Se trata de narrativas históricas que a pesar del correr del tiempo—y los avances historiográficos y didácticos—se perpetúan sin apenas sufrir cambio alguno en su esencia. Estas narrativas fueron generadas en el ámbito de la historiografía decimonónica de cada estado-nación, que la dotaron—a la nación—de un carácter natural e inmemorial. Este carácter esencialista se difunde a partir de relatos que enraízan a la nación desde la Antigüedad hasta nuestros días, como si fuera eterna y natural y no una mera construcción humana mucho más novedosa, contemporánea.

Las narrativas maestras de la nación, presentes en mayor o menor medida en la mayoría de países, comparten una serie de características comunes a tener en cuenta: en primer lugar, dotar a la nación de un carácter natural, trascendental y esencial.⁶⁰ Para ello, se suelen presentar a través de “historias generales”, que narran la historia de la nación desde la prehistoria hasta la actualidad. Además, suelen caracterizarse por ser relatos lineales, cerrados y acabados. Por tanto, dan la sensación de “relatos canónicos” o de “historia verdadera”, donde no se presentan interpretaciones y conflictos⁶¹. En segundo lugar, destaca la “identificación cognitiva y anclaje afectivo”.⁶² En este sentido, la narración presenta además un carácter excluyente—muy propio de los nacionalismos—que se explica a través de la división del “nosotros” frente al “otro”. En relación a

⁵⁸ SÁIZ SERRANO (2017a), p. 168.

⁵⁹ GÓMEZ CARRASCO, MIRALLES MARTÍNEZ (2017), p. 53.

⁶⁰ CARRETERO (et.al). (2013), p. 17.

⁶¹ Para saber más: VALLS MONTÉS, COLOMER RUBIO (2018), pp. 23-36.

⁶² CARRETERO (et.al.) (2013), p. 17.

esta característica, es muy común la “identificación cognitiva y anclaje afectivo”.⁶³ Es decir, que el alumno o alumna se identifique y se incluya en el “nosotros”, es decir, que utilice la 1ª persona del plural introduciéndose en el relato histórico y, de esta manera, favoreciendo esa relación “nosotros-ellos”.⁶⁴

En el caso concreto de España, dichas narrativas nacionales también se configuraron durante el siglo XIX y, además, a pesar de las diferentes concepciones de la historia—desde el ámbito conservador, tradicionalista/integrista y progresista—estas compartían los mismos mitos de la historia nacional⁶⁵. Esta historia esencialista remontaba a España y su unidad política, así como el “ser español” a periodos muy alejados de la contemporaneidad propia de la nación y los nacionalismos y se reinterpretaba a partir de un pasado glorioso, repleto de estereotipos, hazañas, héroes que seguramente nos suenan familiares al permanecer en nuestra memoria colectiva a través de diversos canales.

Algunos de los hitos principales de la historia canónica española son los siguientes: los íberos y su lucha heroica contra el invasor romano; la romanización de Hispania como culmen de la unificación política del territorio; el reino visigodo de Toledo y los inicios de la construcción de España, una construcción que se verá paralizada por la invasión musulmana, pero que será retomada a partir de la Reconquista, siendo el periodo de esplendor en todos los sentidos el reinado de los Reyes Católicos y, tras ello, el declive de los Austrias periodo, en el que también encontramos el hito imperial, en el que encontramos la conquista y colonización de América.⁶⁶ Hitos que aún tienen presencia en la memoria colectiva de parte de la sociedad.

La instrumentalización de la Historia con fines nacionalistas, a partir de los años 60 y 70, comenzó a ser criticada.⁶⁷ El contenido nacionalista y etnocentrista más

⁶³ CARRETERO (et.al.) (2013), p. 17.

⁶⁴ CARRETERO (et.al) (2013), p. 17.

⁶⁵ Para saber más: LÓPEZ-FACAL (2001).

⁶⁶ SÁIZ SERRANO (2017a), p. 5.

⁶⁷ En el caso español, como consecuencia de la dictadura franquista, tendrá que esperar a los últimos años de la dictadura, a partir de la Ley General de Educación (1970).

agresivo fue contestado desde el ámbito de la historiografía y comenzó a ser analizado y suprimido de los currículos educativos y de los libros de texto.⁶⁸ En el caso español, especialmente a partir de la LGE, la transición democrática y la integración en la CEE, estas narrativas asociadas a la dictadura, comenzaron a ser silenciadas, y a incluirse en el ámbito de la educación de una manera más sutil y dentro del marco europeo, como veremos más adelante.⁶⁹

No obstante, tristemente, según evidencian los numerosos estudios existentes sobre esta temática desde hace décadas⁷⁰, hoy día en la enseñanza de historia, si bien se han eliminado los elementos nacionalistas más agresivos, se encuentra todavía próxima a la lógica decimonónica que aquella que trabaja y es útil para la formación de una ciudadanía democrática y crítica.⁷¹

A este hecho, se suma que los hitos principales de las narrativas maestras no solo se encuentran presentes en el ámbito educativo (integradas en los currículos y libros de texto) e institucional (como las conmemoraciones, celebraciones claves institucionales como el 12 de octubre), sino sobre todo en el informal: en los medios de comunicación de masas (televisión, cine, series, radio) y en las artes (literatura, cuadros, monumentos, esculturas, arquitectura, música) entre otras, de manera mucho más explícita que, por ejemplo, en la historia escolar.⁷²

De hecho, esta presencia informal, formaría parte, a su vez, de lo que conocemos como “nacionalismo banal”, término acuñado por Michael Billig. El nacionalismo banal, lejos del nacionalismo claramente perceptible y estridente como, por ejemplo, el que abanderan los partidos de extrema derecha, se trata de un nacionalismo que no nos conmueve ni despierta nuestras emociones de manera directa, sino que lo percibimos y aprehendemos diariamente de manera indirecta.⁷³ Y los hitos de las narrativas maestras que nos resultan familiares, en

⁶⁸ PAGÈS (2009), p.6; LÓPEZ-FACAL (2010); SÁIZ SERRANO (2017a), p. 172.

⁶⁹ SÁIZ SERRANO (2017a), p. 172.

⁷⁰ Para saber más CARRETERO (2007), CARRETERO et.al.(2013); SÁIZ SERRANO (2017b), p.4; GÓMEZ CARRASCO, MIRALLES MARTÍNEZ (2017), pp. 50-51.

⁷¹ SÁIZ SERRANO (2017b), p. 4.

⁷² SÁIZ SERRANO (2017a), p. 169.

⁷³ ÁLVAREZ JUNCO (2017), p. 10.

parte, se debe a esto.

En definitiva, la persistencia de una funcionalidad nacionalizadora, teniendo en cuenta el contexto del mundo actual, y la persistencia de las narrativas maestras no solo en el ámbito educativo, sino en el informal, es algo a tener muy en cuenta.

Y, además, hace evidente la necesidad de adaptar la enseñanza a las propuestas realizadas desde la lógica que observa la historia como un saber útil para la formación de ciudadanos críticos, que a continuación se expondrá.

6.2. Historia escolar y ciudadanía crítica: pensar históricamente

Frente a la enseñanza de la historia concebida como instrumento al servicio de la nación, en la que prima el aprendizaje de contenidos basados en fechas, acontecimientos, instituciones y personajes individuales en un contexto nacional y europeo. Frente a la enseñanza que se organiza en torno a la cronología como eje organizativo del discurso y que, por tanto, se trata de un relato lineal, pero también concebido de manera inconexa, aislado, cerrado, acabado, que no plantea problemática alguna y que queda integrado, en definitiva, por las narrativas maestras⁷⁴. Frente a esta enseñanza, se erige otra lógica que considera la materia de historia como una herramienta útil para la formación de ciudadanos críticos, íntegros y comprometidos con la democracia.

Esta lógica, defiende y concibe una historia abierta al mundo, sus realidades y la diversidad que alberga. Una historia plural, viva, en construcción. Una historia que se presente útil y conecte con los alumnos y sus realidades, en la que puedan verse reflejado. Y como apunta Pagès que “ayude a los niños y a las niñas a pensar quiénes son y a dibujar futuros posibles”.⁷⁵

Al mismo tiempo, es necesario incorporar el método del historiador en la enseñanza de la Historia. Esta introducción, relacionada con la búsqueda, selección y utilización crítica de las fuentes y, como no, con la interpretación, puede permitir a los alumnos desarrollar, en un mundo en el que las fuentes de información están cada vez más a mano, un espíritu crítico y analítico, aprender a interpretar. Al mismo tiempo, al mostrar que las realidades, a través de métodos

⁷⁴ PAGÈS (2009), p. 9; SANTISTEBAN (2010), p. 35.

⁷⁵ PAGÈS (2009), p. 7.

críticos, son interpretables y que no existen verdades absolutas, se les enseña a ser tolerantes, empáticos y solidarios. Se les muestra a evitar la mirada sesgada, el mundo en blanco y negro y a apreciar todos los grises y colores que realmente le dan luz, color, riqueza y diversidad.

En este sentido Levstik y Barton consideran que:

“El deseo de evitar la controversia lleva a una de las debilidades más serias de la discusión de la historia: el rechazo a admitir que toda la historia es interpretativa (...). Pero si las escuelas han de preparar a los estudiantes para la ciudadanía activa en democracia, no pueden ignorar la controversia ni enseñar a los estudiantes a aceptar pasivamente las interpretaciones históricas de otras personas. Ser ciudadano de una democracia significa mucho más que eso. La educación para la ciudadanía democrática requiere que los estudiantes aprendan a participar en la significativa y productiva discusión con personas de diversos puntos de vista”.⁷⁶

De esta manera, frente a la lógica de una historia patriótica, desde los años 70, destacan los abundantes e interesantes trabajos y propuestas realizadas con el fin de renovar la enseñanza de la Historia. Dichas investigaciones comenzaron en Gran Bretaña y su importancia es tal que han tenido su repercusión, a partir de los 80-90, en Canadá, EE.UU., Brasil, Portugal o España.⁷⁷ Estos estudios pueden reunirse bajo el concepto, hoy día de referencia en didáctica, de “pensamiento histórico”.

“Pensar históricamente” podría definirse como “la expresión empleada para referirse a un aprendizaje *de* la historia—el contenido sustantivo de lo que sabemos sobre el pasado—y conocimiento *sobre* la historia—los conceptos, métodos y reglas utilizados en su investigación y desarrollo.”⁷⁸ Es decir, desde esta perspectiva, el aprendizaje de la Historia no se reduce a la memorización de contenidos *de* la Historia—de datos como fechas, acontecimientos o conceptos—sino que va más allá e incorpora el aprendizaje de contenidos *sobre* historia que

⁷⁶ LEVSTIK Y BARTON (2001), p. 8 a través de PAGÈS (2009), p. 7.

⁷⁷ SÁIZ SERRANO (2015), p. 44

⁷⁸ DOMÍNGUEZ (2015), p. 44.

son los conocimientos vinculados a la labor del historiador.⁷⁹

Cuando nos referimos a conocimientos *de* y *sobre* Historia, nos referimos al doble conocimiento que conforma el pensamiento histórico. Por un lado, los conocimientos *de* historia, son los “contenidos de primer orden” o “conceptos sustantivos”⁸⁰. Estos conocimientos aluden a aquello que los historiadores investigan y plasman en sus obras. Aluden a fechas, conceptos, procesos y acontecimientos, sujetos históricos, por ejemplo.⁸¹ Estos contenidos son de gran importancia, ya que sin una base teórica es difícil poder adquirir los conocimientos *sobre* historia. E, igualmente, es importante el enfoque historiográfico que tengan y el grado de presencia de las narrativas maestras.

Por otro lado, los conocimientos *sobre* historia, hacen referencia a los conceptos de segundo orden o metodológicos. Estos se encuentran estrechamente relacionados con la metodología utilizada por el historiador, es decir, el desarrollo de competencias que permiten acercarnos y entender el pasado de una manera más completa y compleja.⁸²

A su vez, los conceptos competenciales o de segundo orden, se encuentran integrados por una serie de metaconceptos o competencias que los estudiantes deben desarrollar o adquirir. No obstante, no existe unanimidad en todas ellas, si bien es cierto que la mayoría de expertos aceptan las siguientes: “fuente y prueba; causas y consecuencias; empatía histórica; cambio y continuidad”⁸³. Algunos, desde el ámbito británico, como Lee y Shemilt (2003), añaden a estas cuatro competencias la de “relatos e interpretaciones”. Asimismo, desde el ámbito alemán destaca el foco que han puesto algunos autores en el concepto de “conciencia histórica”.⁸⁴

Por último, pero no menos importante, destacan las aportaciones de Seixas, en

⁷⁹ SÁIZ SERRANO (2015), p. 47.

⁸⁰ Por ejemplo, en GÓMEZ CARRASCO, MIRALLES MARTÍNEZ (2017), p. 101, se refieren a estos conceptos como “contenidos”.

⁸¹ DOMÍNGUEZ (2015), p. 46; GÓMEZ CARRASCO, MIRALLES MARTÍNEZ (2017), p. 101.

⁸² GÓMEZ CARRASCO, MIRALLES MARTÍNEZ (2017), p. 101.

⁸³ DOMÍNGUEZ et.al. (2016), p. 179.

⁸⁴ DOMÍNGUEZ et.al. (2016), p. 179.

concreto, son seis metaconceptos, cuatro de ellos ya mencionados: “relevancia histórica; pruebas basadas en fuentes primarias; continuidad y cambio; causas y consecuencias; perspectiva histórica y dimensión ética de la historia.”⁸⁵

Por tanto, la expresión “pensamiento histórico” se encuentra tremendamente relacionada, no solo con los contenidos de primer orden presentes tradicionalmente en la historia escolar, sino también con los métodos del historiador, es decir, con los conceptos de segundo orden. No obstante, cabe resaltar que al igual que el aprendizaje de la historia no solo se basa en estudiar conocimientos sustantivos o de primer orden, tampoco debe centrarse únicamente en los de segundo orden, sino que deben incorporarse en los currículos educativos de manera equilibrada. De hecho, desde el ámbito de la didáctica se ha ratificado que el desarrollo del pensamiento histórico procede de un proceso que integra a ambos.⁸⁶

En este sentido, cabe recordar que estos conceptos de segundo orden no son innatos y mucho menos naturales, sino que como afirma Wineburg, deben ser enseñados y aprendidos.⁸⁷

La incorporación del pensamiento histórico en la educación, como bien remarca Santisteban, no es tarea fácil⁸⁸, pero tampoco imposible. Un ejemplo, podría ser el caso del currículo inglés (National Curriculum). En 2008, el equilibrio entre los conocimientos de primer orden y los de segundo era pleno, del 50%.⁸⁹ Y en su revisión del 2014, parecen mantenerse gran parte de los segundos.⁹⁰

Además, según lo investigado por Sáiz Serrano, los estudios y propuestas realizadas con respecto al desarrollo del pensamiento histórico en la educación obligatoria, se podría decir que podría ser perfectamente compatible con las Competencias Clave, incluidas en los currículos educativos de numerosos países, entre ellos, en la LOE y LOMCE, ya que, según el autor, podrían

⁸⁵ SEIXAS (2006), pp. 1-2, a través de DOMÍNGUEZ (2015), p. 54.

⁸⁶ SÁIZ SERRANO, LÓPEZ FACAL (2015), p. 89.

⁸⁷ DOMÍNGUEZ (2015), p. 47.

⁸⁸ SANTISTEBAN (2010), p. 36.

⁸⁹ GÓMEZ CARRASCO, CHAPMAN (2016), p. 437.

⁹⁰ GÓMEZ CARRASCO, CHAPMAN (2016), p. 437.

desarrollarse a partir de propuestas que traten el pensamiento histórico. ⁹¹

Otra propuesta muy interesante en el caso de España, es la realizada por Domínguez Castillo⁹², a partir de las “competencias científicas” de las pruebas PISA que las compatibiliza con las competencias de pensamiento histórico. En este sentido, Domínguez propone un marco en el que se presentan los componentes que van a servir para evaluar el pensamiento histórico: en primer lugar, un componente que denomina “situaciones” y que se refiere al contexto, es decir, situaciones del pasado que pueden extrapolarse a las realidades del presente. En segundo lugar, otro componente que se denomina “conocimientos”, que se encuentra vinculado tanto a los conocimientos de primer orden o sustantivos, como a los de segundo orden o competenciales. Y, por último, propone otro componente denominado “competencias” conformado por “explicar históricamente hechos del pasado y del presente”; “utilizar pruebas históricas”; comprender la lógica del conocimiento histórico, que se encuentra a su vez conformado por la “explicación causal”; “explicación por empatía”; “tiempo histórico”; “cambio y continuidad”.⁹³

En definitiva, se trata de una enseñanza de la historia que no busca formar futuros historiadores como en los niveles universitarios, sino de dotar a los alumnos/ ciudadanos una serie de herramientas que se encuentran relacionadas con la labor del historiador pero que pueden servir para desenvolverse en su día a día y que, por tanto, acaben con esa idea de invalidez o inutilidad de la historia.

⁹¹ SÁIZ SERRANO (2015), pp. 51-52.

⁹² DOMÍNGUEZ (2015); DOMÍNGUEZ et.al. (2016).

⁹³ DOMÍNGUEZ et.al. (2016), p. 180; DOMÍNGUEZ (2015), pp. 36-44.

7. NARRATIVAS NACIONALES Y PENSAMIENTO HISTÓRICO EN EL CURRÍCULO EDUCATIVO Y LOS LIBROS DE TEXTO

Como venimos diciendo, la enseñanza de historia se caracteriza por la dicotomía entre dos lógicas, casi antagónicas, tanto en la manera de enseñarla como en la funcionalidad social de cada una. No obstante, como anteriormente se mencionaba, son numerosos los estudios realizados desde hace décadas que demuestran que la historia escolar sigue manteniendo en mayor medida la lógica romántica cuya función es la creación de identidades nacionales. Este rol, como no, se ve perpetuado por los currículos que, como explicábamos, se reproducen en el recurso por excelencia de los docentes y los alumnos para la enseñanza-aprendizaje de historia: los libros de texto escolares.⁹⁴

Por ello, en el siguiente apartado, en primer lugar, se describirá brevemente la evolución de los currículos educativos en España, se analizará el enfoque historiográfico que domina en el currículo español, al mismo tiempo que concretaremos con el ejemplo de la conquista de América y, por último, la presencia de contenidos de segundo orden. Y, en segundo lugar, en lo que respecta a los libros de texto, se analizará la presencia de las denominadas como “narrativas maestras” y la presencia de los contenidos de segundo orden a través de las actividades propuestas en ellos.

7.1. Currículo educativo

La Historia escolar legislada y organizada en torno a los currículos educativos y enseñada a partir de los libros de texto, continúa teniendo una funcionalidad nacionalizadora y las narrativas maestras, es decir, los componentes del relato canónico de la nación siguen presentes, en buena parte, en ellos.⁹⁵

El currículo educativo, tiene un importante interés para los profesionales del área de la didáctica de las Ciencias Sociales, ya que a partir de las propuestas que representan, se puede analizar y comprender la instrumentalización y abuso que se hace de la Historia desde las instituciones.⁹⁶

⁹⁴GÓMEZ CARRASCO, MOLINA PUCHE (2017), p. 209; SÁIZ (2017), p. 4.

⁹⁵ SÁIZ SERRANO (2017b), p. 169.

⁹⁶ GÓMEZ CARRASCO, MIRALLES MARTÍNEZ (2017), p. 75.

Y es que, en general, para autores como Godson, el currículo educativo es “un artefacto social, concebido y hecho para propósitos humanos deliberados.”⁹⁷ Por tanto, no es un documento neutral, sino que alberga los intereses, en este caso, los contenidos de historia que interesan y que son seleccionados cuidadosamente.

De esta manera, en el siguiente apartado será brevemente descrito el recorrido legislativo en España, en lo referido a la enseñanza de la Historia, analizando dos variables que bien pueden explicar la funcionalidad de la enseñanza de la Historia. Por un lado, en primer lugar, los cambios y persistencias en su utilización con fines nacionalistas, ante la existencia de otros nacionalismos en el territorio español, es necesario puntualizar que nos referimos al “españolismo”. Y, en segundo lugar, analizar el enfoque historiográfico que caracteriza los contenidos que se enseñan. En este sentido, también se analizará el enfoque a partir del cual se enseña la conquista de América. Y, por otro lado, nos centraremos en la mayor o menor presencia de contenidos de segundo orden, relacionado con el desarrollo del pensamiento histórico.

Como anteriormente se apuntaba, en el contexto español decimonónico el joven estado liberal también emprendió la labor nacionalizadora de la sociedad. En el ámbito legislativo, la ley más importante sería la Ley Moyano aprobada en 1857 que, básicamente, establecía las bases del sistema educativo hasta 1970.⁹⁸

Al mismo tiempo, a lo largo de este periodo de tiempo, a pesar de no existir una gran red pública de colegios ni una escolarización generalizada, se irá consolidando el relato canónico la historia de España y, a pesar de las tres almas del nacionalismo español a la hora de concebir la historia de España—integrista, conservador y progresista⁹⁹—todas coincidían en los mismos mitos, lo que facilitó su extensión entre gran parte de la sociedad.¹⁰⁰

La transformación y modernización más importante, hasta nuestros días del sistema educativo tuvo que esperar desde 1857 hasta 1970, a través de la

⁹⁷ GODSON (1995) a través de PAGÈS (2001), p. 269.

⁹⁸ LÓPEZ-FACAL (2014), p. 275.

⁹⁹ Para saber más LÓPEZ-FACAL (2001).

¹⁰⁰ LÓPEZ-FACAL (2014), p. 275.

promulgación de la Ley General de Educación. Esta transformación es consecuencia directa de los cambios que estaban acaeciendo en Europa Occidental y en el propio contexto social español, así como por el interés de los tecnócratas franquistas de acercar España a los países de la Comunidad Económica Europea.¹⁰¹

En el caso de la materia de historia y geografía, el enfoque y contenidos propio de la historiografía más integrista abiertamente nacionalista y xenófoba presente en la escuela nacional-catolicista comenzaron a eliminarse, y desde entonces fue introduciéndose el enfoque histórico inaugurado por la Escuela de los Annales. No obstante, se mantendrán, en parte, algunos estereotipos y narrativas maestras de la historia de España—hasta ahora—como veremos en el apartado de análisis de los libros de texto.¹⁰²

Además, cabe destacar que este interés por la integración en la CEE y una vez España integrada en ella irá en aumento, se comenzará a incluir el relato nacional dentro del esquema europeo. Ya no solo hacía falta crear identidades nacionales, también europeas basadas en la existencia de un “pasado en común”, enfoque que se mantiene naturalmente hoy día.¹⁰³ Por ello, los contenidos que regula el currículo educativo, en la actualidad la LOMCE, además de nacionalista, es decir, además de encuadrarse en España, es eurocentrista.

Asimismo, se mantendrán algunos elementos que ejemplifican a la perfección el carácter nacionalizador de la enseñanza de la materia de historia. En este sentido, antes de nada, es necesario tener en cuenta el carácter descentralizado del estado español, la derivación de competencias a las diferentes autonomías, como es el caso de la educación y el importante peso de los nacionalismos periféricos. De este modo, ante esta situación no extraña que, por ejemplo, en el caso de la LOGSE (1990) se implantara en bachillerato una asignatura de carácter troncal que se denominaba “Historia” pero que en realidad era Historia de España Contemporánea.¹⁰⁴ O en el caso de la LOCE (2002) y las siguientes

¹⁰¹ LÓPEZ-FACAL (2014), p. 276 y; LÓPEZ-FACAL (2010), pp.12-13.

¹⁰² LÓPEZ-FACAL (2010), p. 13.

¹⁰³ LÓPEZ-FACAL (2010), p. 13.

¹⁰⁴ LÓPEZ-FACAL (2010), 18.

leyes—incluida la LOMCE—a partir de la cual se dio un paso más y se estableció en 2º de Bachillerato una “Historia de España” a modo de historia general. Es decir, una materia troncal, por tanto, obligatoria para todos los itinerarios, que incluye la “historia de España” en su totalidad. Lo que, teniendo en cuenta el contexto de la presencia de otros nacionalismos y el hecho de que cada autonomía es competente en materia de educación, explica, en parte, la existencia de esta asignatura. Y, por tanto, demuestra una funcionalidad nacionalizadora.

Centrándonos en el caso concreto de la LOMCE, la ley orgánica de educación vigente en la actualidad, nació con el fin de marcar un antes y un después en el sistema educativo. Tenía como objetivo adaptar la educación al contexto actual.¹⁰⁵ Sin embargo, son muchos los docentes y expertos los que, en vez de observar una mejora pedagógica, observan una “carga ideológica con marcado carácter conservador” y falta de interés en abordar los verdaderos problemas en la enseñanza y aprendizaje de la historia.¹⁰⁶

la LOMCE se caracteriza de nuevo por la acumulación de información en forma de fechas, acontecimientos y actividades, como apunta, López-Facal, “de dudosa eficacia educativa”.¹⁰⁷ Presenta una historia enunciativa y conceptual, como veremos a continuación, con un enfoque predominantemente político, que da gran importancia a las cuestiones relacionadas con la organización territorial y con un marcado carácter nacional y eurocéntrico.¹⁰⁸

Además, son contenidos que hacen referencia a acontecimientos y hechos concretos frente a los que, por ejemplo, propone la LOE (2006): “identificación de los componentes económicos, sociales, políticos, culturales que intervienen en los procesos históricos y comprensión de las interrelaciones que se dan entre ellos”¹⁰⁹, como vemos un contenido muy completo, que incluye diferentes enfoques o variables a partir de los cuales comprender un proceso y, muy

¹⁰⁵ GÓMEZ CARRASCO, MIRALLES MARTÍNEZ (2017), p. 86; p.99

¹⁰⁶ GÓMEZ CARRASCO, MIRALLES MARTÍNEZ (2017), p. 100.

¹⁰⁷ LÓPEZ-FACAL (2014), p. 279.

¹⁰⁸ GÓMEZ CARRASCO, MIRALLES MARTÍNEZ (2017), p. 104.

¹⁰⁹ GÓMEZ CARRASCO, MIRALLES MARTÍNEZ (2017), p. 107.

importante, al mismo tiempo, deben ser comprendidos de manera interrelacionada y no como si fueran departamentos estancos, lo que supone el ejercicio de una habilidad analítica y, por tanto, tiene un carácter más metodológico, procedimental. Frente a este ejemplo, hallamos en la LOMCE contenidos fundamentalmente enunciativos como, por ejemplo, el siguiente perteneciente a 2º de Bachillerato: “El auge del Imperio en el siglo XVI: los dominios de Carlos I y los de Felipe II, el modelo político de los Austrias; los conflictos internos; los conflictos religiosos en el seno del Imperio; los conflictos exteriores; la exploración y colonización de América y el Pacífico; la política económica respecto a América, la revolución de los precios y el coste del Imperio.”¹¹⁰

Si nos centramos en el caso concreto de la conquista de América, se encuentra inmersa en los contenidos de historia de la Edad Moderna que se enseña en 3º de la ESO y 2º de Bachillerato. Domina un enfoque tremendamente político y territorial y se centra especialmente en los siglos XVI y XVII, mostrando el siglo XVIII, especialmente en el caso español, como un periodo preliminar a la contemporaneidad. El enfoque político y territorial es constatable. En el caso concreto del descubrimiento y la conquista de América, en ambos casos aparece como parte de la política exterior del reino de Castilla, de Carlos V y de Felipe II. No como un tema que tenga peso por sí mismo, aunque si bien es cierto que en él se incluyen el estudio de la colonización y conquista o la política económica establecida.¹¹¹

En lo que respecta a la presencia de contenidos de segundo orden, relacionados con el desarrollo y aprendizaje de las competencias en pensamiento histórico, destacan las investigaciones llevadas a cabo por Gómez Carrasco y Miralles Martínez o el de Gómez Carrasco y Chapman.¹¹²

¹¹⁰ Currículo de Bachillerato de la Comunidad Autónoma de La Rioja, Decreto 21/2015, de 26 de junio, consultado a través de: <https://www--larioja--org.insuit.net/edu-orden-academica/es/bachillerato/implantacion-lomce-bachillerato.ficheros/888186-Decreto21-2015%2Cde%2026%20junio%20curr%C3%ADculo%20Bachillerato.pdf>

¹¹¹ Currículo educativo ESO y Bachiller de la CC.AA. de La Rioja:

¹¹² GÓMEZ CARRASCO, MIRALLES MARTÍNEZ (2017); GÓMEZ CARRASCO, CHAPMAN (2017).

Estos estudios demuestran no solo que los contenidos de primer orden son superiores en el currículo español actual, sino que ha tenido una evolución inversa, es decir, en vez de ir aumentando los segundos, han ido reduciéndose en pro de los primeros. Por ejemplo, en la LOGSE, el 60% de los contenidos eran de segundo orden; en la LOCE, los contenidos de 2º orden desaparecen y en la LOE se vuelven a recuperar, pero, sin embargo, de manera inversa: el 65% de los contenidos son de primer orden frente a los de segundo que conforman el 35%. Actualmente, el 95% de los contenidos son conceptuales, frente al 5% que son de un carácter más procedimental.¹¹³

En lo que respecta a los criterios de evaluación, igualmente, tienen preeminencia los conceptos de primer orden (80%) frente a los de segundo orden (20%), lo que respalda un modo evaluación del aprendizaje basado en la memorización de los contenidos de carácter conceptual, frente a la escasa importancia que se les da a los conceptos de segundo orden relacionados con el método del historiador.¹¹⁴

Por tanto, en definitiva, un currículo educativo que, a pesar de haberse desprendido, como es lógico, de los elementos más nacionalistas y estereotipados y, a pesar, de haber asimilado, en un principio, algunas de las características propias de la escuela de los Annales, continúa siendo insuficiente. En primer lugar, a pesar de esta adaptación, el enfoque de la historia continúa siendo eminentemente político. Además, a pesar de adaptarse a lo propuesto desde la Escuela de los Annales, esta adaptación se ha quedado igualmente desfasada y recuerda más a lo propuesto por las primeras generaciones que a lo que actualmente se trabaja desde el enfoque de la historia social y cultural. Y esta ausencia de una historia escolar que se dirija a la comprensión de las sociedades—y no solamente de la nación, instituciones o de monarcas—y a las realidades y problemas humanos, hace que la separe aún más de la realidad de los alumnos y de convertirse en un saber útil.

Al mismo tiempo, a esto se le suma el recorrido inverso de la presencia de contenidos de segundo orden, reduciéndose casi a la mínima expresión en la

¹¹³ GÓMEZ CARRASCO, MIRALLES MARTÍNEZ (2017), pp.101-102; GÓMEZ CARRASCO, CHAPMAN (2017), p. 438.

¹¹⁴ GÓMEZ CARRASCO, MIRALLES MARTÍNEZ (2017), p.110.

LOMCE, lo que dificulta el desarrollo del pensamiento histórico y reduce la historia al aprendizaje memorístico de un sinfín de contenidos conceptuales.

7.2. Libros de texto escolares

En lo que respecta a los manuales escolares, las propuestas de los currículos educativos—recordemos su enfoque político y europeísta y su carácter regresivo en cuanto a contenidos de segundo orden—se reproducen casi en su totalidad de manera ampliada en ellos.

El manual escolar se podría definir como “un producto cultural, académico, comercial e ideológico, cuya finalidad es reunir el conjunto de verdades fundamentales que todo alumno debe conocer, saber y creer; conocimientos, saberes y creencias que se establecen como cerrados, inmutables, excluyentes y acabados”.¹¹⁵ En definitiva, son productos cuya utilización continúa siendo hegemónica en las aulas y, a su vez, son productos que, evidentemente, reproducen en su mayoría los currículos académicos y que persiguen unos intereses concretos: transmitir a la sociedad el discurso histórico oficial.¹¹⁶

El análisis de los libros es un lugar común en los estudios en el ámbito de la didáctica¹¹⁷. Tanto es así que ha dado lugar a un gran número de obras. Estos estudios han sido atajados desde diferentes ángulos: desde perspectivas que pretenden analizarlos a partir de sus características didácticas, pedagógicas o historiográficas, entre otras.¹¹⁸ Pero, sobre todo, destacan aquellos cuyo tema central es el estudio de sus narrativas maestras y su un papel primordial en la construcción de identidades nacionales.¹¹⁹

Las obras y autores que se centran esta temática son abundantes. Algunos ejemplos en el ámbito de la didáctica en España son Valls Montés, López-Facal, Miralles Martínez y Gómez Carrasco; Gómez Carrasco, Miralles Martínez y Vivas

¹¹⁵ GÓMEZ CARRASCO, MIRALLES MARTÍNEZ (2017), p. 113.

¹¹⁶ GÓMEZ CARRASCO, MOLINA PUCHE (2017), p. 211; Para saber más sobre autores: GÓMEZ CARRASCO, MIRALLES MARTÍNEZ (2017), pp.116-117.

¹¹⁷ Para saber más: GÓMEZ CARRASCO, MOLINA PUCHE (2017), p. 209;

¹¹⁸ SÁEZ- ROSENKRANZ, PRATS CUEVAS (2018), p. 2.

¹¹⁹ SÁEZ- ROSENKRANZ, PRATS CUEVAS (2018), p. 2.

Moreno y Sáiz Serrano, entre otros.¹²⁰

Asimismo, también es muy común que el estudio de las narrativas nacionales en los libros de texto se enlace con diferentes propuestas didácticas que parten de la competencia de pensamiento histórico que, como anteriormente se ha desarrollado, podría considerarse la alternativa al modo en el que se enseña la historia actualmente, es decir, se trata de aquella que respondería fielmente a la lógica que entiende la Historia como un saber útil para la formación de ciudadanos críticos.

Los trabajos de Gómez Carrasco y Miralles Martínez, Gómez Carrasco y Molina Puche o Gómez Carrasco, Vivas Moreno y Miralles Martínez conectan el estudio de las narrativas con la presencia y grado de contenidos de primer orden o sustantivos—aquellos conocimientos más conceptuales, aprendizaje de fechas, datos y acontecimientos históricos—y de segundo orden o estratégicos—aquellos contenidos que desarrollan estrategias y competencias próximas a la labor del historiador.¹²¹

En este sentido, hay evidencias, como a continuación veremos, que afirman que el libro de texto se trata de un recurso fundamental para comprobar cómo los alumnos conciben el conocimiento de la historia y si les facilita o no el desarrollo de un pensamiento histórico.¹²² Ya que grosso modo junto con el enfoque historiográfico de los contenidos sustantivos, el equilibrio entre contenidos de primer orden y segundo orden podrían facilitar la adquisición del pensamiento histórico o, por el contrario, perpetuar el modelo de historia nacional tradicional, de las narrativas maestras, caracterizada por tener un relato cerrado, teleológico y por un modelo de aprendizaje memorístico de abundantes contenidos que, en muchas ocasiones, presentan un enfoque superado.¹²³

¹²⁰ VALLS MONTÉS y PARRA MONTSERRAT (2012); LÓPEZ-FACAL (2010); VALLS MONTÉS (2018); MIRALLES, GÓMEZ CARRASCO (2017); GÓMEZ CARRASCO, VIVAS MORENO, MIRALLES MARTÍNEZ (2019); SÁIZ SERRANO (2017a), (2017b); SÁIZ SERRANO, BARCA (2019).

¹²¹ GÓMEZ CARRASCO, MIRALLES MARTÍNEZ (2017), p. 101.

¹²² GÓMEZ CARRASCO, MOLINA PUCHE (2017), p. 209.

¹²³ GÓMEZ CARRASCO, MOLINA PUCHE (2017), p. 208.

Volviendo al análisis de la presencia de las narrativas nacionales, el libro de texto escolar cobra una importancia vital porque se trata de la narrativa histórica, es decir, el relato histórico más leído por los miembros de una sociedad. De hecho, para muchas personas será la única obra de historia que lean a lo largo de su vida.¹²⁴ Por eso, sus contenidos y lo que enseñan en una enseñanza basada primordialmente en el aprendizaje memorístico deben tenerse muy en cuenta.

No obstante, no en todos los países se hace el mismo uso del libro ni todos los docentes reproducen literalmente sus contenidos. Lo que sí es cierto es que es un recurso que facilita la enseñanza del profesor y el aprendizaje de los alumnos. El problema, en este caso, reside en que, por la densidad de contenidos, la escasez de sesiones semanales (tres horas semanales a partir de 4º de la ESO), etc., el recurso hegemónico utilizado suele ser el libro de texto, lo que dificulta introducir otras metodologías y recursos que permitan una participación más activa y otro modelo de aprendizaje que no sea el memorístico.

Además, como instrumentos clave de nacionalización desde el siglo XIX hasta nuestros días, los manuales escolares siguen conteniendo aquellos relatos cuidadosamente seleccionados de las naciones que permiten legitimarlas y que refuerzan la historia canónica, en este caso de España (y Europa), en nuestra memoria colectiva.¹²⁵

Cabe decir que, como veíamos en el caso del currículo, a partir de la LGE los contenidos nacionalistas más violentos serán eliminados y serán sustituidos por unos mucho más sutiles y por un mayor peso de la perspectiva eurocéntrica.¹²⁶ La Historia no traspasa las fronteras nacionales y europeas, salvo en dos casos: en primer lugar, el caso de las primeras civilizaciones como precedentes/cuna de la civilización—como no, europea—y, en segundo lugar, se traspasan las fronteras, pero para presentar otros escenarios en los que se desenvuelven los españoles/europeos.¹²⁷ Europa coprotagoniza junto a España el papel de sujeto histórico en los libros de texto.

¹²⁴ GÓMEZ CARRASCO, MIRALLES MARTÍNEZ (2017), p. 114.

¹²⁵ GÓMEZ CARRASCO, MIRALLES MARTÍNEZ (2017), p. 115.

¹²⁶ LÓPEZ-FACAL (2010), p. 23.

¹²⁷ FONTANA (2002), p. 177.

En lo que respecta a las narrativas nacionales de la historia de España, como se ha mencionado, su presencia en los libros de texto se ha vuelto mucho más sutil, pero no inexistente como demuestran los estudios de López Facal o Sáiz Serrano.¹²⁸ En el caso de Sáiz Serrano, se centran, además, en tres hitos fundamentales: la reconquista, los reyes católicos y el imperio español de los Austrias, en el que se encuentra la historia de América.

Según estos estudios, no encontramos presencia directa de las narrativas maestras. Sin embargo, si ponemos el foco sobre otros recursos como textos, imágenes y cartografía sí que encontramos características que podrían reforzar la narrativa maestra de la nación¹²⁹. Como apunta López-Facal: “tan importante como lo que se representa es lo que se oculta, lo que nunca aparece.”¹³⁰

De esta manera, por ejemplo, en la cartografía se representa ya a España como reino desde incluso ya el reinado de los Reyes Católicos.¹³¹ Otro recurso fundamental que refuerza la narrativa nacional es el uso de la pintura histórica del siglo XIX, propia del Romanticismo—por tanto, con una carga ideológica importante—especialmente para los acontecimientos medievales y modernos.¹³²

En lo que respecta a los contenidos sustantivos y competenciales en sí, como apuntábamos en el apartado del currículo, los contenidos apenas han cambiado desde los años 90.¹³³

Según el estudio realizado por Gómez Carrasco y Molina Puche, en lo que respecta a los contenidos de la etapa moderna en los libros de texto, fundamentalmente, destaca el enfoque de carácter político e institucional que se puede observar en el planteamiento del temario: descubrimiento y la conquista de América en el contexto de la política exterior de tanto Castilla como Carlos V y Felipe II; las características del poder y de las monarquías en la Edad Moderna; conflictos y batallas en el contexto de la monarquía hispánica y, por último,

¹²⁸ LÓPEZ-FACAL (2010); SÁIZ SERRANO (2015), (2016), (2017).

¹²⁹ SÁIZ SERRANO (2017), p. 8.

¹³⁰ LÓPEZ-FACAL (2019), p. 23.

¹³¹ SÁIZ SERRANO (2016), p. 184.

¹³² SÁIZ SERRANO (2016), p. 185.

¹³³ GÓMEZ CARRASCO, MOLINA PUCHE (2017), p. 212.

apartados dedicados tanto al Renacimiento como al Barroco. El siglo XVIII apenas se le da importancia como el caso de los siglos anteriores.

No hay apenas desarrollo de un enfoque social y económico. Por ejemplo, el estudio realizado por Gómez Carrasco y Miralles Martínez en libros de la ESO, muestran que los contenidos políticos suponen el 56% frente a los sociales y económicos, que suponen el 18%.¹³⁴

La Historia, a pesar de la influencia de la Escuela de los Annales, especialmente en su estructuración, aún sigue manteniendo la esencia positivista, en la que se enseñan sistemas políticos e instituciones, sucesivas personalidades individuales, fechas concretas y acontecimientos.¹³⁵ El sujeto histórico continúa siendo la nación, pero introducida en el marco europeo.

Este enfoque igualmente se ve trasladado a las actividades. De hecho, el 82% de las actividades de los libros de texto españoles tienen un enfoque meramente político e institucional.

Además, parece ser que los manuales españoles no se encuentran encaminados hacia la alfabetización histórica y desarrollo del pensamiento histórico, que se pueden alcanzar a través de actividades que activen destrezas relacionadas con la labor del historiador y capacidades cognitivas más complejas.¹³⁶

En este sentido, los manuales se encuentran diseñados, por un lado, a partir de densas cantidades de texto, de contenido sustantivo. Y, por otro, de actividades que trabajan ese texto y otros recursos, como las imágenes que tienen un componente en muchos casos estético. Apenas hay presencia de imágenes y de fragmentos procedentes de obras de historiadores o fuentes primarias utilizadas para desarrollar actividades, a diferencia, por ejemplo, del caso de países como Francia, que, si bien el enfoque de los contenidos es parecido, las actividades requieren un mayor esfuerzo cognitivo y permiten trabajar mejor algunas de las competencias de pensamiento histórico.¹³⁷

¹³⁴ GÓMEZ CARRASCO, MIRALLES MARTÍNEZ (2017), p. 137.

¹³⁵ GÓMEZ CARRASCO, MOLINA PUCHE (2017), p. 213.

¹³⁶ GÓMEZ CARRASCO, MOLINA PUCHE (2017), p. 215.

¹³⁷ GÓMEZ CARRASCO, MOLINA PUCHE (2017), p. 215.

Por tanto, junto con los contenidos de carácter político que marca el currículo y que toma forma en los libros, la presencia de narrativas nacionales, y las densas cantidades de información junto la propuesta de unas actividades, en muchos casos caracterizadas por ser preguntas cortas, que además simplemente tratan de reproducir lo que pone en el párrafo contiguo y que no requieren mucho esfuerzo cognitivo, refuerzan el modelo de historia tradicional. Un modelo de historia tradicional que, no olvidemos, se caracteriza por la concepción esencialista de España, inmersa de manera sutil en los libros de texto a través de los mapas y el arte, basado en el aprendizaje memorístico de un relato teleológico, cerrado, acabado y acrítico y que, por ende, no permite el desarrollo del pensamiento histórico.

8. NARRATIVAS HISTÓRICAS: UN ESTUDIO DE CASO DE LA CONQUISTA DE AMÉRICA

8.1. Competencias narrativas

Las consecuencias de este modelo de enseñanza de la Historia tienen su repercusión, entre otras cosas, en la forma en la que los alumnos conforman sus propias narrativas y, por tanto, la forma en la que ven la historia y, en su última consecuencia, el mundo.

Las narrativas son recursos fundamentales en la enseñanza de la historia, especialmente para la adquisición de la capacidad para pensar histórica pero también socialmente, es decir, las narrativas deben facilitarnos entender el presente y la forma en la que nos desenvolvemos en él.¹³⁸

Rüsen define el “pensamiento narrativo” como “la operación mental básica que da sentido y permite organizar el pasado histórico, a la vez que orienta la vida práctica a través de la categoría temporal. Es la forma con la que se manifiesta la “consciencia histórica”, entendida como conjunto coherente de operaciones mentales que definen la peculiaridad del conocimiento histórico y la función que ejerce y se le otorga por las personas”.¹³⁹

Y, de hecho, tienen una importancia clave ya que, a través de ellas, podemos entrever si los alumnos pueden perpetuar o, por el contrario, transformar las estructuras de poder vigentes.¹⁴⁰

En este caso, ante la densidad de contenidos históricos que presenta la enseñanza de historia en España y no poder realizar, por tanto, un análisis general de las narrativas de todos los periodos y sus hechos históricos, el estudio de las narrativas que planteamos se centrará en uno de los mitos fundamentales de la historia de España: el Imperio, en concreto, el encuentro, conquista y colonización de América.

¹³⁸ SANT et.al. (2014), p. 168; p. 173.

¹³⁹ RÜSEN (2005) a través de SÁIZ SERRANO, LÓPEZ-FACAL (2015), p. 89.

¹⁴⁰ SANT et.al. (2014), pp. 170.

8.2. Las narrativas sobre la conquista de América a través de *twitter*

La llegada a América y el proceso de conquista y colonización que le precedió son acontecimientos y procesos históricos que, a pesar de su lejanía en el tiempo, continúan socialmente vivos.

Los debates, las diferentes posiciones que existen en torno a estos sucesos, los intereses políticos, diplomáticos y económicos detrás de esa “historia en común” y el concepto de “hispanidad”¹⁴¹, el resurgir del debate acerca de la “leyenda negra” y la “leyenda rosa”, especialmente a partir de las obras de Elvira Roca Barea, a pesar del ímpetu de gran parte de la historiografía por desmitificar la una y la otra¹⁴², las peticiones de reparación a España e incluso al Papa por parte de políticos americanos¹⁴³, finalmente, su papel dentro de los mitos que configuran la historia canónica de España, en concreto, el mito del Imperio alimentado desde finales del siglo XIX y elevado a los altares durante los primeros años del siglo XX pero, sobre todo, durante la dictadura franquista¹⁴⁴ y que aún permanece en la memoria colectiva de parte de la sociedad, dotan a estos hechos históricos de una importancia central hoy día.

De hecho, un ejemplo de ello, se puede percibir cada 12 de octubre, y en la actualidad a través de las protestas antirracistas que se iniciaron en EE.UU. y que se han repetido por todo el globo en este verano de 2020. En este contexto en el que se protagonizó la destrucción de estatuas no solo de esclavistas, sino de políticos y personajes históricos, como es el caso de estatuas de Cristóbal

¹⁴¹ MOURELLE Diego, “España y Europa: dos caras de una misma moneda”, *El Orden Mundial*, véase en: <https://elordenmundial.com/espana-y-europa-dos-caras-de-una-misma-moneda/> consultado el 20/07/2020; “Los líderes políticos felicitan el día de la Fiesta Nacional en Twitter” *La Vanguardia*, 12/10/2019, a través de <https://www.lavanguardia.com/vida/20191012/47917261137/los-lideres-politicos-felicitan-el-dia-de-la-fiesta-nacional-en-twitter.html>, consultado el 20/07/2020.

¹⁴² Para saber más: GARCÍA CÁRCEL (2013); GARCÍA CÁRCEL (2017).

¹⁴³ Para saber más, MORALES Juan José, “¿Debe España pedir perdón a México?”, *El País*, 31/03/ 2019, consultado a través de: https://elpais.com/internacional/2019/03/31/actualidad/1554022277_026588.html el día 20/07/2020.

¹⁴⁴ ÁLVAREZ JUNCO (2013), pp. 360-370.

Colón, misioneros e incluso de Cervantes, mientras que el capitolio de California anunciaba la retirada de la estatua de Isabel I de Castilla y Colón,¹⁴⁵ se reavivó el debate sobre la actuación de la monarquía hispánica en la conquista y colonización de América.

Por tanto, vista la importancia de estos acontecimientos en el debate público, a continuación, analizaré la concepción que tienen y presentan las personas en torno a la conquista de América.

Algunos estudios, como el realizado por Sáiz Serrano¹⁴⁶ que analiza las narrativas de estudiantes y docentes en torno a los hitos de la reconquista, reyes católicos y el imperio, se han llevado a cabo a través de la escritura de una redacción o ensayo libre. Sin embargo, en este caso, el objeto de estudio—las narrativas acerca de la conquista—será realizado a través de las redes sociales, en concreto de “Twitter”, una red que es utilizada por millones de personas, entre ellos los jóvenes, y que, por tanto, forma parte del uso público de la historia informal. Dicho estudio se ha realizado, como en el apartado de metodología se apuntaba, a través del análisis de 98 *tweets* que responden a las características delimitadas anteriormente.

A través de esta búsqueda he podido comprobar que continúan coexistiendo dos opiniones muy polarizadas que se nutren especialmente de los argumentos procedentes de la “leyenda rosa” y el mito del Imperio, así como de la “leyenda negra”, en la que la conquista de América conforma un punto importante.

Por un lado, se encuentran aquellas posturas que describen la conquista como la “mayor hazaña, obra o gesta de la historia”. Mayor obra de hermanamiento, de labor civilizadora e incluso de “hazaña heroica”. Una postura no muy novedosa si bien volvemos la vista atrás a testimonios de cronistas de los siglos XVI y XVII como López de Gómara: “la mayor cosa después de la creación del mundo”.¹⁴⁷

¹⁴⁵ XIMÉNEZ DE SANDOVAL Pablo, “California retirará una estatua de Cristóbal Colón e Isabel la Católica que lleva 137 años en el Capitolio estatal”, *El País*, 17/6/2020, consultado en: <https://elpais.com/internacional/2020-06-17/california-retirara-una-estatua-de-cristobal-colon-e-isabel-la-catolica-que-lleva-137-anos-en-el-capitolio-estatal.html> el día 20/7/2020.

¹⁴⁶ SÁIZ SERRANO (2017a) (2017b).

¹⁴⁷ MIRA CABALLOS (2009), p. 20.

Posturas normales si entendemos que estaban dirigidas a legitimar la actuación de la monarquía de España en ese contexto. Sin embargo, a lo largo del siglo XX, se irá escribiendo una “historia sacra de la conquista”, explotada y defendida—incluso por historiadores¹⁴⁸, hasta nuestros días, que es lo preocupante. Y, como hemos podido comprobar, esta historia sagrada permanece en la memoria colectiva de numerosas personas.

Desde esta perspectiva, en primer lugar, en gran parte de los *tweets*, predomina el protagonismo de la nación, es decir, España y de sus representantes, ya sean personajes individuales (los Reyes Católicos, Colón, conquistadores, etc.), las instituciones (la monarquía, por ejemplo) o la propia colectividad, los españoles.

En segundo lugar, en este sentido, otra característica propia de las narrativas maestras y del mito, en este caso, del Imperio que hemos podido percibir es la concepción esencial y trascendental de la nación española. Y por esta historia gloriosa protagonizada por la nación española, los españoles actuales se tienen que sentir orgullosos “de su pasado y de pertenecer a una gran nación”.¹⁴⁹ Es decir, los españoles de la actualidad deben de verse reflejados en los españoles del siglo XVII y alcanzar una conexión emotiva por sucesos de hace 500 años. Por tanto, podemos observar otra característica propia de las narrativas nacionales descrita por M. Carretero de la siguiente manera: la “identificación cognitiva y anclaje afectivo”.¹⁵⁰ Y, en relación a esta identificación, destaca en muchas ocasiones la utilización de la 1ª persona del plural, es decir, se introducen en el relato a través del “nosotros”, lo que aleja el discurso, entre otros muchos factores, de un discurso científico, propio del historiador.

Al mismo tiempo, podemos encontrar varias temáticas o argumentos que se aglutinan bajo esta perspectiva de la conquista y que tampoco son para nada novedosos.

¹⁴⁸ Para saber más: MIRA CABALLOS (2009), pp. 19-23.

¹⁴⁹ Tweet consultado a través de: https://twitter.com/vox_es/status/1182923907172573184?s=20 el día 20/07/2020.

¹⁵⁰ CARRETERO (et.al.) (2013), p. 17.

En primer lugar, aquella que celebra estos acontecimientos como la “mayor obra de hermanamiento universal que ningún pueblo haya aportado a lo largo de los siglos”¹⁵¹, refiriéndose al concepto de “hispanidad”.

En segundo lugar, junto a esta perspectiva destaca la justificación de la conquista por su “labor civilizadora”, afirmación que no se limita a ser una opinión expuesta en tweets, sino que, además, integra los titulares de artículos compartidos en la red social. Un ejemplo de ello es el siguiente del periódico *El Confidencial* “Los españoles fuimos menos bárbaros que los aztecas”¹⁵², como si de una competición se tratara y este argumento, de dudosa fiabilidad, les quitara peso a los acontecimientos violentos de la conquista. Otros ejemplos en esta línea de justificación es el siguiente: “los hombres que criaban a sus propios hijos como ganado. El escalofriante canibalismo de los indios chibchas (...). España puso fin a esto.”¹⁵³ Otro tweet que podría servir de ejemplo para otro de los grandes argumentos que nutren la concepción de la labor civilizadora de España es el siguiente: “España llevó a las costas de EE. UU la civilización occidental, el cristianismo, la Ilustración y los Derechos del Hombre.”¹⁵⁴ Y, finalmente, en este sentido, otro ejemplo es el siguiente, “gracias a Cristóbal Colón y los Reyes Católicos millones de personas se libraron de la esclavitud, la barbarie y el canibalismo en América.”¹⁵⁵

Como si la entrada en el progreso y modernización de América comenzara gracias a España, sin tener en cuenta las culturas precedentes que ocupaban un vasto territorio y que, por tanto, seguramente fueran cientos de culturas, con sus

¹⁵¹ https://twitter.com/Santi_ABASCAL/status/1182932397060493313?s=20 consultado por última vez el 25/07/2020

¹⁵² VAN DEL BRULE Álvaro, “Conquista de América: los españoles fuimos menos bárbaros que los aztecas”, *El Confidencial*, 01/02/2020, consultado a través de: <https://twitter.com/elconfidencial/status/1223484886322802688?s=20>

¹⁵³ Tweet consultado a través de: <https://twitter.com/HistoriaEspaña/status/1112114024303525890?s=20> el día 25/07/2020.

¹⁵⁴ Tweet consultado a través de: https://twitter.com/Cs_Europa/status/1274697095463809025?s=20 el día 25/07/2020.

¹⁵⁵ Tweet consultado a través de: https://twitter.com/vox_es/status/1270702163333918721?s=20 el día 25/07/2020.

cientos de lenguas y religiones¹⁵⁶. Sin olvidar que, si bien los españoles repudiaban el canibalismo ritual de muchas de las tribus del continente, no son pocas las culturas que lo han hecho a lo largo de la historia. De hecho, también ha sucedido a lo largo de la historia la extrema necesidad de consumir carne humana, en momentos puntuales, por supervivencia como les pasó a no pocas expediciones de españoles en América.¹⁵⁷

En definitiva, se trata de un argumento puramente justificativo, que trata de maquillar y dar una razón de ser a la conquista. Una visión que da a entender que los pueblos precolombinos eran bárbaros y pueblos de cultura rudimentaria, lo que demuestra una clara ignorancia sobre las culturas precolombinas, además de utilizar parámetros que quizá sirvan para las culturas europeas, pero no para otras cuya organización política, social o del trabajo han podido ser diferentes, por ejemplo, no se puede hablar de Feudalismo o de Estado Moderno, o de la estructura y organización social europea en América o África.¹⁵⁸ Tomando la frase de Matthew Restall: “las culturas indígenas no eran ni bárbaras ni idílicas, sino tan civilizadas e imperfectas como las culturas europeas de la época”.¹⁵⁹

Asimismo, otros argumentos que suelen emplearse para justificar y legitimar la conquista son los que apelan al corpus legislativo que daba protección a los aborígenes y que dotaban a los indígenas el estatus de súbditos de la Corona.

En muchas ocasiones utilizan fuentes primarias—se muestran documentos referentes a estas leyes, por ejemplo—para demostrarlo, aunque de manera descontextualizada y con una interpretación inexacta. Algunos con miles de *retweets* y *likes*, se permiten el lujo de cometer el siguiente anacronismo: “eliminar la estatua de Isabel la Católica solo destapa la enorme ignorancia de quien los promueve. Precursora de los derechos humanos, ya desde 1500 reconoce a los indios como ciudadanos de pleno derecho y los protege mediante

¹⁵⁶ MIRA CABALLOS (2009), p. 10.

¹⁵⁷ MIRA CABALLOS (2009), p. 11.

¹⁵⁸ Para saber más: FONTANA (2002) pp. 163-185.

¹⁵⁹ RESTALL MATTHEW a través de MIRA CABALLOS (2009), p.10.

las encomiendas y su propio testamento.”¹⁶⁰

Si bien se debe valorar el corpus legislativo elaborado para la defensa del mundo indígena, dicho corpus coexistió con el abuso y explotación por parte de los encomenderos o el esclavismo de las personas procedentes de África y no solo en territorio americano, también en la Península Ibérica. La historia no es blanca o negra como parecen atisbarla, sino que está pintada de diferentes tonos de grises y en una misma dimensión coexisten múltiples realidades que se contradicen. Es decir, utilizar la legislación protectora del indio para justificar al mismo tiempo una conquista que por su mera razón de ser fue violenta y cruel es, como apunta Mira Caballos, manipular la historia.¹⁶¹

Al mismo tiempo, en muchas ocasiones, se compara la conquista de América por parte de los españoles con la conquista de América protagonizada por los ingleses. Alegan que mientras la primera dotó de “derechos” a los indígenas, en el caso de la segunda no fue así y lo mismo ocurre con otros imperios coloniales. Un ejemplo de estos argumentos, aunque más sutil, es el siguiente tweet del think tank “The hispanic council”: “España fue el primer país que aprobó leyes para proteger a los habitantes de América. A diferencia de otros países que colonizaron diferentes partes del mundo. Algo que no casa con las acusaciones del supuesto “genocidio”.¹⁶²

De esta manera, en primer lugar, el conjunto de *tweets* que comparten esta perspectiva no presentan un relato para nada novedoso, como anteriormente se ha mencionado, sino que es la repetición de un relato previo, que escribieron algunos de los cronistas modernos ante la necesidad de justificar la actuación imperial y que fue asumida como base argumental, especialmente a principios del siglo XX, del mito imperial que integraba el relato canónico de la nación española y fue tan utilizado especialmente en las dictaduras tanto primorriverista

¹⁶⁰ Tweet consultado a través de <https://twitter.com/ValentinMChef7/status/1273334724531040260?s=20> el día 25/07/2020.

¹⁶¹ MIRA CABALLOS (2009), pp. 95-96.

¹⁶² Tweet consultado a través de: <https://twitter.com/HispanicCouncil/status/1270754511716573190?s=20> el día 25/07/2020.

como franquista.¹⁶³

Además, desde la perspectiva del pensamiento histórico y la metodología del historiador, lejos de estar contextualizados, utilizan fuentes e interpretarlas de manera crítica o argumentar contra otros tópicos, utilizan las fuentes primarias de manera textual, como si fueran verdades absolutas que avalan sus argumentos. Al mismo tiempo, utilizan el argumento de la labor civilizadora, de las leyes que dotaban a los indígenas el estatus de súbditos de la Corona y elevan el papel de España, Isabel I de Castilla o Colón, para justificar, legitimar y restar peso a otros sucesos de la conquista de América. En estas narrativas, el sujeto principal es España y, en ocasiones, figuras individuales como los conquistadores o reyes. No hay lugar para la alteridad, el relato comienza y termina desde la perspectiva de los conquistadores, cuyo papel en la conquista es justificado a través de la manipulación histórica.

Esta necesidad de justificar hechos pasados y de defenderlos de esta manera que, en muchas ocasiones presenta argumentos del nacionalismo más agresivo y xenófobo, demuestra esa proyección de las personas en los relatos del pasado. La identificación de los españoles del siglo XXI con la “España” del siglo XVI, lo que demuestra que las narrativas maestras y su función nacionalizadora y de identificación de las personas con la nación, continúa funcionando. Y la escasa presencia de los elementos propios de la labor del historiador y el pensamiento histórico.

Por otro lado, frente a esta postura, existe otra claramente antagónica. Si bien la anterior se relacionaba con uno de los hitos fundamentales del relato nacionalista español y con la “leyenda rosa”, estas otras posturas se encuentran relacionadas con algunos de los contenidos de la leyenda negra con respecto a la conquista y con el relato indigenista de la conquista, que bebe de esta.

Desde esta posición se defiende fundamentalmente que no hubo descubrimiento, sino que más bien fue una “invasión”—en el ámbito historiográfico se ha llegado al acuerdo de denominarlo “encuentro”.¹⁶⁴

¹⁶³ Para saber más: MIRA CABALLOS (2009), pp. 19-23; ÁLVAREZ JUNCO (2013), pp. 360-370.

¹⁶⁴ GARCÍA CÁRCEL (2013), p. 575.

Se caracteriza a la conquista por haber sido un genocidio, una masacre donde tuvieron lugar violaciones, el saqueo, en definitiva, “el desangramiento de América.”¹⁶⁵ La conquista de América queda lejos de ser un proceso incruento como se trataba de argumentar desde las perspectivas anteriores. Sino que la violencia extrema y sistemática, la crueldad y el uso del miedo como arma fue común y necesario para imponerse¹⁶⁶. Sin embargo, esta violencia no puede entenderse descontextualizada ni como propia del carácter excepcional de los españoles, como desde los relatos fruto de la leyenda negra se pretende dar a entender.¹⁶⁷ La violencia es uno de los lugares comunes a lo largo de la historia de la humanidad. No se trata de justificar la violencia y destrucción del mundo indígena, ni mucho menos, sino de aceptar y entender lo ocurrido en su contexto. En este sentido, suele ser un recurso bastante utilizado por lo que he podido comprobar, un fragmento de un texto de Eduardo Galeano¹⁶⁸, así como diferentes ilustraciones, que se centran especialmente en señalar la violencia, el carácter de invasión y saqueo de los recursos americanos, eso sí, desde argumentos más bien emotivos.¹⁶⁹ Y, como no, destaca la utilización de fragmentos descontextualizados de Bartolomé de las Casas.¹⁷⁰ De hecho, los textos deformados y manipulados de las Casas fueron utilizados para dar forma y contenido a la Leyenda Negra.¹⁷¹

Otro argumento muy relacionado con las posiciones indigenistas y que he podido comprobar a través de estos *tweets*, es que en muchos casos se señala a España como la culpable de la situación actual de América que, a su vez, tiene mucho que ver con la “teoría de la dependencia americana.”¹⁷²

¹⁶⁵ Tweets consultado a través de:

<https://twitter.com/IrantzuVarela/status/1271583641248976899?s=20>;

<https://twitter.com/EISaltoDiario/status/1182959091976679424?s=20> el día 25/07/2020.

¹⁶⁶ Para saber más: ESPINO LÓPEZ (2014)

¹⁶⁷ MIRA CABALLOS (2009), p. 55.

¹⁶⁸ Anexo 2.

¹⁶⁹ Anexo 3.

¹⁷⁰ Un ejemplo es el siguiente tweet consultado a través de

<https://twitter.com/ActualidadRT/status/1113115060451401728?s=20> el día 25/07/2020.

¹⁷¹ MIRA CABALLOS (2009), p. 31.

¹⁷² Para saber más FONTANA (2003), p. 176.

Por último, me gustaría referirme a un hecho que suele ser muy común cuando no se trabaja la historia como una disciplina siempre en construcción a partir de interpretaciones y, en cambio, se la considera un relato cerrado y acabado. Y es que muchas personas consideraban que la perspectiva de la historia que ellos defendían era la verdadera y, por tanto, recomendaban a los que no compartían esa perspectiva que estudiaran o, directamente, que leyeran más.

En definitiva, narrativas opuestas pero que coinciden en la inexactitud, la leyenda, y manipulación, a pesar de que la historia no necesite una trama fantástica para ser de por sí increíble. Existen, excepciones, como no, aunque en menor medida y suelen estar protagonizadas por historiadores profesionales que combaten estas tergiversaciones y recomiendan fuentes bibliográficas.

Es general, las narrativas analizadas a través de los tweets de una y otra postura, presentan características comunes, como la presencia de narrativas maestras en ambos casos, unas nutridas por las narrativas maestras propias del nacionalismo español y la otra por la leyenda negra que nutre la corriente indigenista en la actualidad. Al mismo tiempo, al analizar los *tweets* teniendo en cuenta algunos de los metaconceptos que forman parte del pensamiento histórico podemos sacar numerosas conclusiones.

En primer lugar, a pesar de que en algunos casos utilizan las fuentes primarias como si fueran pruebas argumentales, generalmente se tratan de fragmentos de textos expuestos de manera descontextualizada y con una finalidad muy alejada de la interpretación o explicación de hechos. Realmente son fragmentos utilizados con el fin de justificar y legitimar. Como si fueran pruebas que afirman que la opinión arrojada es una verdad absoluta. Y olvidando, además, que dichas fuentes fueron escritas por personas que, a su vez, tenían un fin o un interés al escribirlas, por lo que es necesario interpretarlas y contrastarlas y, desde luego, no tomarlas al pie de la letra como prueba fundamental.

En segundo lugar, y relacionada con esta utilización sesgada de las fuentes, podemos afirmar que no existe en ninguno de los casos una explicación causal de los acontecimientos históricos a los que se refieren ni tampoco una capacidad para gestionar la continuidad y los cambios en un periodo tan amplio de tiempo. Por ejemplo, igual de simplificador, además de inexacto, afirmar que, gracias a

España, América es hoy lo que es o que España llevó a cabo un genocidio, saqueo y desangramiento de América, que culpar a España de todos los males que hoy ocurren en Latinoamérica, como el caciquismo y caudillaje que en muchas de las nuevas repúblicas se implantó, el importante papel del ejército en el ámbito público, la corrupción y, en definitiva, la dependencia económica y contrastes socioeconómicos.¹⁷³ El papel de España en el continente, evidentemente, forma parte de la ecuación, pero no deja de ser una afirmación reduccionista. Ninguno de los ejemplos tiene en cuenta los contextos, las causas y consecuencias dentro de ese contexto ni manejan la temporalidad histórica. Sino que realmente, lo que podemos comprobar es un abuso de tópicos y estereotipos y de la perspectiva presentista.

Y, por último, lejos de mostrar empatía histórica, existe una clara identificación emocional con respecto a estos hechos históricos por parte de ambas posturas. Por un lado, unos se identifican con los “españoles” y con la “España” del Antiguo Régimen y, por otro lado, las otras posturas parecen vincularse emocionalmente con la parte de los conquistados, reforzando, de nuevo, los tópicos y estereotipos de la conquista. Evidentemente, la conquista no fue un proceso libre de violencia y como ciudadanos democráticos debemos tener y es lógico tener rechazo. Y, especialmente, conocer estos hechos y pensar en por qué están mal pueden servirnos en la forma en la que actuamos y en plantearnos qué apoyamos en el presente, donde las guerras, invasiones y ocupaciones no son elementos de un pasado lejano, precisamente. Sin embargo, la historia y la labor del historiador requiere que, hechos del pasado, especialmente de un pasado no precisamente reciente, sean vistos con la lupa del científico, sin introducirnos ni vincularnos con los sujetos históricos que aparecen en el relato.

Por tanto, en este sentido, podemos observar que no existe ningún resquicio del método de historiador y mucho menos de los conceptos que componen el pensamiento histórico.

¹⁷³ GARCÍA CÁRCEL (2013), p. 567.

9. A MODO DE CONCLUSIÓN

A lo largo del tiempo, la historia se ha visto constantemente secuestrada, sirviendo a uno u otro interés, por los valiosos beneficios justificativos de los que se podía y puede lucrar el poder.

A partir del siglo XIX, una de las funciones y utilidades más importantes que tendrá la historia será la de la nacionalización de la sociedad. Por un lado, se elaborará un relato canónico de la nación integrado por las denominadas como “narrativas maestras” que se extenderá a través del aparato político-cultural, en el cual la historia enseñada, es decir, la historia escolar tendrá un papel primordial.

No obstante, en la segunda mitad del siglo XX, numerosas voces críticas, especialmente desde el ámbito de la didáctica, denunciarán esta instrumentalización y, al mismo tiempo, reivindicarán el papel de la historia como un saber útil para la formación de una ciudadanía crítica e íntegra adaptada y preparada para convivir y desenvolverse en sociedades democráticas. Como se ha explicado a lo largo del trabajo, una de las propuestas clave que sigue teniendo gran importancia hoy día gira en torno al aprendizaje y desarrollo de las “competencias de pensamiento histórico”, muy relacionadas con la labor del historiador, en cuya base se encuentra además de unos contenidos conceptuales adecuados, el equilibrio entre estos y los de carácter más procedimental, es decir, los de segundo orden.

Sin embargo, a pesar de que la sociedad española en la actualidad, lejos de parecerse a la decimonónica, se caracteriza por ser diversa, multicultural y por desenvolverse en un mundo global, con multitud de realidades y problemas que, en muchos casos, se encuentran interconectados, y a pesar de las diferentes propuestas y la reiterada necesidad de cambio que desde la didáctica, el ámbito de la docencia y de la historiografía se reivindica, parece ser que en la enseñanza de la historia aun mantiene, en gran medida, el pesado y anticuado esqueleto de la enseñanza decimonónica.

De hecho, a pesar de los cambios y la continua labor legislativa que desde 1970 ha experimentado el sistema educativo en España, la enseñanza de la historia parece mantener esa funcionalidad nacionalizadora.

A partir de 1970, con la LGE, se eliminaron los elementos del nacionalismo más agresivo y xenófobo. Al mismo tiempo, los contenidos se adaptaron tanto al marco europeo—ya no se centrarán en la “excepcionalidad española” sino en Europa como marco común, como en la adaptación de los contenidos enseñados a los enfoques historiográficos de la escuela de los Annales, es decir, además de la historia política, la intención era introducir un enfoque social y cultural.

Sin embargo, desde entonces, los cambios experimentados en las siguientes leyes educativas y, en consecuencia, en los libros de texto que responden en su mayoría a desarrollar casi de manera exacta lo establecido por el currículo, han sido insuficientes.

En primer lugar, la enseñanza de historia en la actualidad, regulada por la LOMCE, se caracteriza por mantener una historia dentro de las fronteras nacionales y europeas. Por tanto, sigue primando el carácter nacional de la historia al que se suma el eurocentrismo. Obviando otras muchas realidades y una historia abierta al mundo.

En segundo lugar, destaca la preeminencia de unos contenidos mayoritariamente conceptuales o enunciativos, en los que prima un enfoque político y territorial y en los que, en muchas ocasiones, el protagonismo recae en la nación, sus instituciones o figuras individuales que la representan. De esta manera, aparentemente, parece que se le da menos importancia al enfoque social. Por ejemplo, en el caso de la Edad Moderna, apenas aparecen estudios sobre la sociedad, los conflictos que en ella se dieron, como las consecuencias de la conquista desde una perspectiva humana, la expulsión de los judíos, la gran redada contra los gitanos, entre otros muchos ejemplos. Y, desde luego, apenas hay una adaptación a los grandes temas que hoy día se trabajan desde la historiografía.

Dicho enfoque preminentemente político y territorial queda reflejado en los libros de texto, en los que, además, si bien los hitos principales de las narrativas de la nación han sido, en gran parte, eliminados y adaptados a lo estudiado por la historiografía, aparecen de manera sutil especialmente a través de las imágenes. Por ejemplo, destaca el uso de la cartografía en la que ya desde la baja Edad Media y, sobre todo, la Edad Moderna aparece representada “España”. Por lo

que, de esa manera, se puede transmitir ese carácter trascendental y esencial de la nación Y también destaca la utilización de cuadros propios del Romanticismo que, lógicamente, teniendo el contexto en el que se hicieron esconden esa intencionalidad nacionalista.

En cuanto a la presencia de contenidos de segundo orden que se encuentran estrechamente relacionados con el desarrollo de las competencias de pensamiento histórico, en el ámbito curricular, se ha demostrado que no solo su presencia es mínima, sino que además a lo largo del tiempo ha sufrido una evolución a la inversa, es decir, en vez de ampliarse, se han reducido hasta la actualidad. Recordemos que en la LOMCE el 95% de los contenidos son conceptuales, de primer orden con un enfoque fundamentalmente político.

Esta situación queda reflejada en los libros de texto, en los que, junto a una densa redacción, las actividades propuestas para trabajar los contenidos de segundo orden no exigen mucho esfuerzo ni se proponen actividades para desarrollar las competencias relacionadas con la labor del historiador, como la búsqueda y análisis de fuentes, entre otras.

Estas características tienen como consecuencia la pervivencia de una enseñanza de historia que se presenta ante el alumnado como un relato que lejos de ser útil para las realidades que les rodean, se encuentra alejado y, de ninguna manera, útil para su día a día. Además, al incluir sutilmente, de manera visual, las narrativas maestras, junto con la existencia de materias como “historia de España”, se da a entender que España siempre ha existido. Asimismo, la utilización del arte romántico que suele representar hitos de la nación española puede ser asumidos indirectamente por el alumnado y reforzar la base de historia que han adquirido a través de la historia informal (su entorno, los medios de comunicación, etc.).

Al mismo tiempo, la escasa presencia en el currículo de contenidos de segundo orden, la preeminencia en los criterios de evaluación de los contenidos de primer orden y mínima utilidad y calidad de los las actividades propuestas para trabajar las competencias relacionadas con el desarrollo del pensamiento histórico, dan lugar a un aprendizaje de la historia meramente memorístico y la caracterizan como un relato teleológico, acrítico, acabado y cerrado. Y lógicamente, al no

trabajar de manera procedimental la historia no se pueden desarrollar capacidades críticas y analíticas, búsqueda responsable de fuentes, analizar procesos, ser capaz de observar el tiempo histórico como el fruto de los cambios y las permanencias, de contextualizar o de pensar causalmente la historia. Así como valores más humanos que serían más fáciles de adquirir si el enfoque historiográfico se centrara en la historia de los hombres y mujeres del pasado más allá de las fronteras, como la empatía, la solidaridad o la alteridad.

Las consecuencias de este modelo de enseñanza de la Historia tienen su repercusión en la forma en la que las personas conforman sus propias narrativas y, por tanto, la forma en la que conforman su memoria histórica, así como en la forma en la que ven el mundo, se desenvuelven y se relacionan en él.

De este modo, se ha analizado el caso concreto de la conquista de América, por ser un proceso histórico socialmente vivo y continuo objeto de debates públicos. Para analizar las narrativas que manejan las personas sobre la conquista se ha seleccionado *twitter*, una red social donde se comparte información, opiniones y donde los debates son un lugar común.

En el caso de la conquista, además, de observar dos perspectivas claramente enfrentadas, nutridas por los contenidos de la “leyenda rosa” y la “leyenda negra” A través de este análisis, se ha podido comprobar que a pesar de que, como apuntábamos, los elementos más etnográficos y nacionalistas de las narrativas maestras han sido eliminados de la historia escolar (currículos y libros de texto), con sus tópicos y estereotipos más visibles—introducidos de una forma sutil a través de elementos visuales—esta pequeña muestra nos permite observar que el mito del imperio y, por el contrario, parte de los contenidos de la leyenda negra, continúan en la memoria colectiva de las personas.

Este resultado coincide con el obtenido por Sáiz Serrano en su estudio acerca de la pervivencia de las narrativas maestras de los mitos de la reconquista, los reyes católicos y el Imperio¹⁷⁴. Este hecho demuestra varias cuestiones:

En primer lugar, la importancia del uso público de la historia y de la transmisión de historia a partir de medios informales en los que prevalecen esas narrativas

¹⁷⁴ SÁIZ SERRANO (2017a), (2007b).

maestras (medios de comunicación, literatura, artes, etc.) y que forman parte del denominado “nacionalismo banal” que adquirimos sin percibirlo.

En segundo lugar, queda en evidencia la importante brecha que existe entre historiografía, historia escolar e incluso con la sociedad. A pesar de que cuestiones como el mito del Imperio o la leyenda negra están ya superadas por parte de la historiografía, estas siguen presentes en nuestra memoria colectiva.

Al mismo tiempo, a pesar de haber sido eliminados los elementos más nacionalistas en la historia escolar, a lo largo de estas décadas no se ha introducido una renovación crítica de los contenidos ni se ha realizado una adaptación a lo que actualmente se trabaja en el ámbito de la historiografía, sino que como hemos podido comprobar continúan abundando los contenidos de carácter político, muchos de ellos desfasados, así como la presencia sutil de algunas de las narrativas maestras. Por tanto, la historia escolar no puede dotar al alumnado de unos contenidos que se enfrenten a la historia presente en el ámbito público e informal.

Finalmente, como hemos podido comprobar en el análisis del tratamiento de los hechos históricos a través de los *tweets* (utilización de fuentes, explicación causal, cambios y permanencias, empatía histórica, etc.), los resultados, se podría decir que, en parte, también son consecuencia de la falta de contenidos de segundo orden y, por tanto, de la enseñanza y aprendizaje de las competencias vinculadas a la labor del historiador. Lo que, a su vez, pone en evidencia la necesidad de crear ciudadanos, además de competentes históricamente, críticos y capaces de gestionar las fuentes de información, que no sean tan fáciles de convencer con un solo *tweet* que cuente con el respaldo de miles de *likes* y *retweets*. Y esto no solo sirve para el conocimiento de historia, sino que en la era de las *fake news*, la sobreinformación y las campañas comerciales, políticas o que responden a cualquier interés, se convierte en una herramienta muy necesaria.

El historiador y gran exponente de la primera generación de la escuela de los Annales, Marc Bloch nos alertó de las consecuencias de la historia sesgada y mal entendida. Hoy unas palabras que cumplen 80 años siguen vigentes y más vivas que nunca: “la ignorancia del pasado no se limita a dañar el conocimiento

del presente, sino que compromete, en el presente, la acción misma¹⁷⁵ y, por último, “si no tenemos cuidado, existe el riesgo de que la historia mal entendida finalmente ocasione también el descrédito de la historia mejor comprendida¹⁷⁶”. Tomemos nota.

¹⁷⁵ BLOCH (2001), p. 68

¹⁷⁶ BLOCH (2001) p. 42.

10. BIBLIOGRAFÍA

Obras generales, monografías y artículos

ÁLVAREZ JUNCO José, *Mater Dolorosa. La idea de España en el siglo XIX*, Barcelona, Taurus, 2001.

ÁLVAREZ JUNCO José, "Los malos usos de la Historia", *El País*, 22/12/2013, consultado a través de https://elpais.com/elpais/2013/12/18/opinion/1387366652_553092.html el 10/5/2020.

ÁLVAREZ JUNCO José (coord.) *Las Historias de España. Visiones del pasado y construcción de identidad, Las historias de España. Visiones del pasado y construcción de identidad*, Barcelona, Crítica-Marcial Pons, vol. 12., 2013.

ÁLVAREZ JUNCO José, *Dioses útiles. Naciones y nacionalismos*, Barcelona, Galaxia Gutenberg, 2017.

BLOCH Marc, *Apología para la Historia o El oficio del historiador*, México, Fondo de Cultura Económica, 2001.

CARRETERO Mario, *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*, Buenos Aires, Paidós, 2007.

CARRETERO Mario, CASTORINA José Antonio, SARTI María, VAN ALPHEN Floor, BARREIRO Alicia, "La construcción del conocimiento histórico", *Propuesta Educativa*, 22, 2013, pp. 13-23.

DOMÍNGUEZ Jesús, *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*, Barcelona, Grao, 2015.

DOMÍNGUEZ Jesús, ARIAS FERRER Laura, SÁNCHEZ IBÁÑEZ Raquel, GARCÍA-CRESPO Francisco Javier, "Cómo evaluar el pensamiento histórico en la ESO: primeros resultados de una prueba piloto", *VII Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano*, Santiago de Compostela, Vol.1., 2016, pp.176-187.

DOMÍNGUEZ, J., ARIAS, L., SÁNCHEZ, R., EGEEA, A., & GARCÍA, F. “Primeros resultados de una prueba piloto para evaluar el pensamiento histórico de los estudiantes”. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, (24), 2013, pp. 38-50.

FONTANA Josep, *La historia de los hombres: el siglo XXI*, Barcelona, Crítica, 2002.

ESPINO LÓPEZ Antonio, *La conquista de América. Una revisión crítica*, Barcelona, RBA, 2014.

GARCÍA CÁRCEL Ricardo, *La herencia del pasado. Las memorias históricas de España*, Barcelona, Galaxia Gutenberg, 2011.

GARCÍA CÁRCEL Ricardo, *El demonio del sur. La leyenda negra de Felipe II*, Madrid, Cátedra, 2017.

GARZÓN Adela, “Tecnificación del conocimiento y creencias sociales”, *Boletín de Psicología*, nº 106, 2012, pp. 29-44.

GÓMEZ CARRASCO Cosme Jesús, VIVAS MORENO Verónica, MIRALLES MARTÍNEZ Pedro, “Competencia histórica y narrativas europeas/nacionales en los libros de texto”, *Cuadernos de Pesquisa*, Vol. 49, N.º. 172, 2019, págs. 210-234.

GÓMEZ CARRASCO Cosme Jesús, MIRALLES MARTÍNEZ Pedro, *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar*, Madrid, Sílex, 2017.

GÓMEZ CARRASCO Cosme Jesús, MOLINA PUCHE Sebastián, “Narrativas nacionales y pensamiento histórico en los libros de texto de Educación Secundaria de España y Francia. Análisis a partir del tratamiento de los contenidos de la Edad Moderna”, *Vínculos de Historia*, n. º6, 2017, pp. 206-229.

GÓMEZ CARRASCO Cosme Jesús, CHAPMAN Arthur, “Enfoques historiográficos y representaciones sociales en los libros de texto: un estudio comparativo, España-Francia-Inglaterra”, *Historia y Memoria de la Educación*, N.º. 6, 2017, pp.319-361.

INE, "España en cifras", 2019. Acceso a la edición electrónica a través de: https://www.ine.es/prodyser/espa_cifras/2019/2/#zoom=z.

La Vanguardia, "Los líderes políticos felicitan el día de la Fiesta Nacional en Twitter", 12/10/2019, a través de <https://www.lavanguardia.com/vida/20191012/47917261137/los-lideres-politicos-felicitan-el-dia-de-la-fiesta-nacional-en-twitter.html> consultado el 20/07/2020.

LÓPEZ FACAL Ramón, "Enseñanza de la historia y formación de la identidad nacional", ESTEPA GIMÉNEZ Jesús, FRIERA SUÁREZ Florencio, PIÑEIRO PELETEIRO María del Rosario (coords.), *Identidades y territorios: un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales*, 2001, pp. 145-170.

LÓPEZ FACAL Ramón, "Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: Identificación e identidad nacional", *Clio & asociados: La historia enseñada*, n.º 14, 2010, págs. 9-33.

LÓPEZ FACAL Ramón, "La LOMCE y la competencia histórica", *Ayer*, n.º 94, 2014, págs. 273-285.

MIRA CABALLOS Esteban, *Conquista y destrucción de las Indias (1492-1573)*, Tomares, Muñoz Moya Editores, 2009.

MONSALVO ANTÓN José María, *Atlas histórico de la España Medieval*, Madrid, Síntesis, 2010.

MORADIELLOS Enrique, *El oficio de historiador. Estudiar, enseñar, investigar*, Madrid, Akal, 2013.

MORALES Juan José, "¿Debe España pedir perdón a México?", *El País*, 31/03/2019, consultado a través de: https://elpais.com/internacional/2019/03/31/actualidad/1554022277_026588.htm | el día 20/07/2020.

MOURELLE Diego, "España y Europa: dos caras de una misma moneda", *El Orden Mundial*, véase en: <https://elordenmundial.com/espana-y-europa-dos-caras-de-una-misma-moneda/> consultado el 20/07/2020.

PAGÈS, J., “¿Hacia dónde va la enseñanza de la historia y las ciencias sociales? Apuntes para la comprensión de un debate”, *ÉNDOXA: series filosóficas*, n.º 14, 2001, pp. 261-288.

PAGÈS, J., “Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década”. *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional*. Libro 2, Medellín. Universidad pedagógica nacional, Universidad de Antioquia, Corporación interuniversitaria de servicios, 2009, pp.140-154.

SÁEZ-ROSENKRANZ Isidora, PRATS Joaquín, “Didáctica de las Ciencias Sociales y libros de texto”, *Didacticae. Journal of Research in Specific Didactics: / Revista d'Investigació en Didàctiques Específiques / Revista de Investigación en Didácticas Específicas.*, n.º. 4, 2018, págs. 2-8.

SÁIZ SERRANO Jorge, *Educación histórica y narrativa nacional*, Tesis doctoral dirigida por Rafael Valls Montés (dir. tes.), Ramón López Facal (codir. tes.). Universitat de València, 2015.

SÁIZ SERRANO Jorge, LÓPEZ-FACAL Ramón, “Narrativas nacionales históricas de estudiantes y profesorado en formación”, *Revista de educación*, n.º 374, 2016, págs. 118-141.

SÁIZ SERRANO Jorge, “Pervivencias escolares de narrativa nacional española: Reconquista, Reyes Católicos e Imperio en libros de texto de Historia y en relatos de estudiantes”, *Historia y memoria de la educación*, 2017, pp. 165-201.

SÁIZ SERRANO Jorge, “Libros de texto de historia en educación secundaria y narrativa nacional española (1976-2016): cambios y continuidades en el discurso escolar de nación”, *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, n.º 16, 2017.

SANT Edda, PAGÈS BLANCH Joan, SANTISTEBAN Antoni, GONZÁLEZ-MONFORT Neus, OLLER FREIXA Montserrat, “¿Cómo podemos analizar la competencia narrativa del alumnado en el aprendizaje de Historia?”, *Clío y Asociados*, 2014, (18-19), pp. 166-182.

SANTISTEBAN FERNÁNDEZ Antoni, “La formación de competencias de pensamiento histórico”, *Clio & asociados: La historia enseñada*, nº. 14, 2010, págs. 34-56.

VALLS MONTÉS Rafael, “Iberoamérica en la Enseñanza Española de la Historia”, *Práxis Educativa*, Vol. 8, N.º. 2, 2013, pp. 351-374.

VALLS MONTÉS Rafael, COLOMER RUBIO Juan Carlos, “El modelo de las Historias Generales” en PERIS DE SALES Vicent, PARRA MONTSERRAT David, SOUTO GONZÁLEZ Xosé M., (coords.), *Repensamos la geografía e historia para la educación democrática*, Valencia, Nau Llibres, 2018, pp. 23-36.

Textos legales:

Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad Autónoma de La Rioja, Decreto 19/2015, de 12 de junio, consultado a través de: https://ias1--larioja--org.insuit.net/boletin/Bor_Boletin_visor_Servlet?referencia=2386883-1-PDF-493946

Currículo de Bachillerato de la Comunidad Autónoma de La Rioja, Decreto 21/2015, de 26 de junio, consultado a través de: <https://www--larioja--org.insuit.net/edu-orden-academica/es/bachillerato/implantacion-lomce-bachillerato.ficheros/888186-Decreto21-2015%2Cde%2026%20junio%20curr%C3%ADculo%20Bachillerato.pdf>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, consultada a través de: <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

ANEXO

Anexo 1

1. <https://twitter.com/NunezHuesca/status/1269283414601093121?s=20>
2. <https://twitter.com/raymacaricatura/status/1183102554760069120?s=20>
3. https://twitter.com/Sita_Piakona/status/1183085971354599429?s=20
4. <https://twitter.com/Caidadelatorre/status/1183096152675307521?s=20>
5. https://twitter.com/act_just/status/1183132630633480193?s=20
6. <https://twitter.com/JavierdeZC/status/1183146022144479238?s=20>
7. <https://twitter.com/Spaniard2002/status/1183107516806389760?s=20>
8. <https://twitter.com/jasalido/status/1183079399039606784?s=20>
9. <https://twitter.com/usedtolwt/status/1183074617390522371?s=20>
10. <https://twitter.com/NekaneHarta/status/1183053167765983232?s=20>
11. <https://twitter.com/MaitriHashen/status/1183023965926805504?s=20>
12. <https://twitter.com/powerftmila/status/1183018735566839808?s=20>
13. <https://twitter.com/DocHollyday3/status/1182992036976365569?s=20>
14. https://twitter.com/c_tangana/status/1268303637605945356?s=20
15. <https://twitter.com/rakeld12341234/status/1182983584287735808?s=20>
16. <https://twitter.com/guardiacivil/status/1182977139043393536?s=20>
17. <https://twitter.com/Encamtado1/status/1182973722946355200?s=20>
18. <https://twitter.com/RevolucionadoZ/status/1182973474970722304?s=20>
19. https://twitter.com/aran_tirado/status/1182969838257479681?s=20
20. <https://twitter.com/666sitanimulli/status/1182965498465652736?s=20>
21. <https://twitter.com/skapoficial/status/1182961376731586565?s=20>
22. <https://twitter.com/EISaltoDiario/status/1182959091976679424?s=20>
23. <https://twitter.com/AnitaBotwin/status/1182954390233255936?s=20>
24. <https://twitter.com/GuillermoDiazCs/status/1182931065750642688?s=20>
25. https://twitter.com/Yo_Soy_Asin/status/1182914887871279104?s=20
26. <https://twitter.com/SisuMisu2/status/1182911335841054720?s=20>
27. https://twitter.com/republico_tgn/status/1183323278330552321?s=20
28. <https://twitter.com/festivalesgt/status/1184234485547704320?s=20>
29. <https://twitter.com/VetustaFondo/status/1175467392920707074?s=20>
30. <https://twitter.com/DaniAlvarezEiTB/status/1051413600362012672?s=20>
31. <https://twitter.com/ionebelarra/status/1110467349944111105?s=20>

32. https://twitter.com/vox_es/status/1270702163333918721?s=20
33. <https://twitter.com/kamipnasqo/status/1218955227170246658?s=20>
34. <https://twitter.com/GuerraenlaUni/status/1270310739056754689?s=20>
35. <https://twitter.com/cmclymer/status/1270548200513048579?s=20>
36. <https://twitter.com/MandytheBean/status/1270542784647385088?s=20>
37. <https://twitter.com/JavierVillamor/status/1270738533112844290?s=20>
38. <https://twitter.com/DespertaFerro/status/1246367197024391168?s=20>
39. <https://twitter.com/HispanicCouncil/status/1202199284763906049?s=20>
40. <https://twitter.com/GarciaAller/status/1199598188229021696?s=20>
41. <https://twitter.com/Alber/status/1199665809246871553?s=20>
42. https://twitter.com/militiaestvita_/status/1182996531705778177?s=20
43. <https://twitter.com/europapress/status/1278788994181013505?s=20>
44. <https://twitter.com/ldiazAyuso/status/1278621025316503553?s=20>
45. https://twitter.com/Dario_Madrid_F/status/1234030398864265217?s=20
46. <https://twitter.com/luisesgo/status/1114207257368117248?s=20>
47. <https://twitter.com/ActualidadRT/status/1113115060451401728?s=20>
48. https://twitter.com/luisma_lopez/status/1110435681321607168?s=20
49. <https://twitter.com/EPinternacional/status/1061559543681949697?s=20>
50. <https://twitter.com/CCivicaCatalana/status/1274467869577875456?s=20>
51. <https://twitter.com/ArturoGamiz1965/status/1183164685274800128?s=20>
52. <https://twitter.com/JovenEuropeo/status/1270446813410197506?s=20>
53. <https://twitter.com/ValentinMChef7/status/1273334724531040260?s=20>
54. <https://twitter.com/pildorashispan/status/1273705518880616448?s=20>
55. <https://twitter.com/LaBaltasar/status/1269707275268231170?s=20>
56. https://twitter.com/Cs_Europa/status/1274697095463809025?s=20
57. <https://twitter.com/elentirvigo/status/1182885103384416256?s=20>
58. <https://twitter.com/HispanicCouncil/status/1270754508881133570?s=20>
59. <https://twitter.com/IrantzuVarela/status/1271583641248976899?s=20>
60. https://twitter.com/Carlos_Mayoral/status/1271341089711144960?s=20
61. <https://twitter.com/ElenaGarcaMart5/status/1268455906263601152?s=20>
62. <https://twitter.com/elconfidencial/status/1223484886322802688?s=20>
63. <https://twitter.com/CarlesRH/status/1285987064811532288?s=20>
64. <https://twitter.com/canete707/status/1286743684755722240?s=20>
65. <https://twitter.com/LaReplicaEs/status/653633442450702340?s=20>

66. <https://twitter.com/juanjomalvinas/status/1183135552356470785?s=20>
67. <https://twitter.com/SlytherinRoja/status/1182918082047741954?s=20>
68. <https://twitter.com/DanielAquillue/status/1182580280328101890?s=20>
69. <https://twitter.com/Spaniard2002/status/1182975904475209728?s=20>
70. <https://twitter.com/HistoriaEspaña/status/1182717465752719361?s=20>
71. https://twitter.com/Sr_Donze/status/1182316638588297223?s=20
72. <https://twitter.com/HistoriaEspaña/status/1112114024303525890?s=20>
73. <https://twitter.com/HistoriaEspaña/status/1123611908467245057?s=20>
74. <https://twitter.com/JordidelaFuente/status/1182903102523006976?s=20>
75. <https://twitter.com/gabrielrufian/status/1182953894638424064?s=20>
76. <https://twitter.com/GuillermoDiazCs/status/1182976691414716416?s=20>
77. <https://twitter.com/gabrielrufian/status/1182977467813912576?s=20>
78. <https://twitter.com/GuillermoDiazCs/status/1182978788755496961?s=20>
79. <https://twitter.com/PartiSapien/status/1182999290081398784?s=20>
80. <https://twitter.com/SergiBox77gr/status/1182918709746245632?s=20>
81. https://twitter.com/vox_es/status/1182923907172573184?s=20
82. https://twitter.com/Santi_ABASCAL/status/1182932397060493313?s=20
83. https://twitter.com/Santi_ABASCAL/status/786306447290339328?s=20
84. <https://twitter.com/HiperbolaJanus/status/1287119642834673665?s=20>
85. <https://twitter.com/AwardsPerez/status/1231589669252608002?s=20>
86. https://twitter.com/CarlosBarrax_97/status/1079002158685663232?s=20
87. <https://twitter.com/Pianafierro/status/1300326066171588608?s=20>
88. <https://twitter.com/Caidadelatorre/status/1183096152675307521?s=20>
89. <https://twitter.com/HispanicCouncil/status/1202199284763906049?s=20>
90. <https://twitter.com/Joaquin1492/status/1268481707386245121?s=20>
91. <https://twitter.com/eldelquijote/status/1182968044953444352?s=20>
92. <https://twitter.com/iunida/status/918399637752635392?s=20>
93. <https://twitter.com/VaneAngustiaEU/status/918464077336367104?s=20>
94. https://twitter.com/Economia_EA/status/918391739509067776?s=20
95. <https://twitter.com/VallekasAntifa/status/918248836111495170?s=20>
96. <https://twitter.com/anticapisevilla/status/1182946645400535040?s=20>
97. <https://twitter.com/fusonegro/status/1110538174844022784?s=20>
98. <https://twitter.com/msarrats/status/1050715646361825280?s=20>

Anexo 2

Fragmento texto de Eduardo Galeano



Fuente: tweet consultado a través de:

<https://twitter.com/Cazatalentos/status/918399276539097088?s=20>

Anexo 3

Ilustraciones compartidas en twitter

Ilustración 1



Fuente: tweet consultado a través de:

https://twitter.com/Yo_Soy_Asin/status/1182914887871279104?s=20 el día 30/07/2020.

Ilustración 2



Fuente: tweet consultado a través de:

<https://twitter.com/Caidadelatorre/status/1183096152675307521?s=20> el día 30/08/2020.

Ilustración 3.



Fuente: tweet consultado a través de

<https://twitter.com/jasalido/status/1183079399039606784?s=20>, el día 30/8/2020