



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

El nacionalismo en la Historia Contemporánea y
el libro de texto: estado de la cuestión

Nationalism in Contemporary History and the
Textbook: State of the Question

Autor/es

Miguel Lázaro Arnal

Director/es

José Manuel González González

TFM-A-2 del máster del profesorado

Facultad de Educación / Máster en formación del profesorado especialidad
Geografía, Historia e Historia del Arte

2021/2022

Índice

Índice	2
1. Introducción.....	3
2. Metodología.....	6
3. España. Guerra y controversia.....	7
4. México. Historia desatendida.	13
5. Chile. Socialismo, dictadura y culpas.....	14
6. Irlanda del Norte. División del Úlster	17
7. Turquía. Guerra Fría poco tratada	19
8. Bosnia-Herzegovina. Guerra multiétnica también en educación	21
9. Conclusión	23
10. Referencias consultadas.....	26

1. Introducción

El libro de texto es un elemento didáctico muy importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje debido a las facilidades docentes que proporciona, así como el carácter de intermediario entre el estudiante y la materia. Además, los alumnos se han acostumbrado, al menos en España, a trabajar mediante su uso. De hecho, hay estudios como Prats (2012) que señalan que el libro de texto ideal facilita el aprendizaje de habilidades intelectuales, el dominio de técnicas y la construcción de conocimientos.

Los libros de texto están siempre presentes en nuestras aulas, los profesores hacen uso de él porque facilita su labor y hace más comprensible, al menos, de cara a una prueba objetiva, la transmisión de conocimientos para los alumnos. El libro de texto ha estado condicionado por las condiciones sociopolíticas del país y del grupo dirigente del momento, pero también por los intereses económicos de las editoriales y los grupos inversores. Es innegable que la educación resulta necesaria para conseguir identidades afines y, de esta manera, dirigir la formación de la ciudadanía hacia los valores que le interesan al grupo dirigente. Pero también es necesario conseguir una población que crea en el Estado y en la nación y, para eso, no hay muchas ciencias con mayor manipulación que la Historia; y, desde luego, el período contemporáneo no está exento de estas polémicas: un buen ejemplo es la manipulación del término genocidio o la existencia del Holocausto, puesta en duda por historiadores como David Irving.

El libro de texto es un tema muy investigado debido al profuso uso de este elemento didáctico. Hay muchos análisis de los manuales por parte de investigadores, sobre todo, debido a su creciente importancia en el ámbito educativo. En España constituye una línea de investigación muy fructífera, la perspectiva sociocultural centra su investigación en los contenidos mostrados. Con un análisis de progresiva complejidad, se estudian tanto sus características formales como el contexto de uso por parte de profesores y alumnos (Cózar, 2014). En el mismo artículo señala el paralelismo en Europa para comprender las tensiones en la enseñanza de la historia, su problemática y las relaciones con el poder, los currículos y el contexto histórico, social y cultural. Estudios acerca del concepto de Europa, la presencia de los traumas sociales y los cambios en la enseñanza. Temas como la construcción de las nacionalidades, el pasado histórico de un país, las hazañas o virtudes. Los manuales han incidido el mensaje identitario transmitido a través de temas clave.

En cuanto a la historia contemporánea, es un período muy convulso en el que se han conformado muchas identidades. Los procesos de independencia, la fractura producida por la Gran Guerra o la II Guerra Mundial, y sus consecuencias, han abierto procesos delicados que resultan muy útiles para el nacionalismo y para crear sociedades afines. Un factor plasmado en los libros de texto y en las representaciones que estos manuales han hecho de los sucesos.

Esto se ha visto sobre todo en la historia contemporánea con la creación de los manuales por parte de los libros de texto, o con la fundación de las “juventudes” por parte los regímenes autoritarios, como el nazismo; o con el surgimiento actual de las juventudes de los partidos políticos en democracia. Con respecto a la educación, en la actualidad se aprecia con las polémicas surgidas a raíz del cambio curricular propuesto con la LOMLOE. Anteriormente, el tratamiento de la otrora dictadura ha sido condicionada por el pacto del olvido tomado por la transición.

En cuanto a la Historia es una ciencia cuyo valor educativo se refuerza no solo con relación al nacionalismo, sino también con la formación de la ciudadanía a la hora de transmitir valores como demuestra Okumus (2021). Según el mismo, los valores más enseñados en el currículo de Historia son el patriotismo o la unidad nacional, ligados al nacionalismo; pero también la libertad, solidaridad, justicia, tolerancia, empatía, sensibilidad, amor y respeto, derechos humanos o paz y honestidad. Por ello, las asignaturas de historia deben utilizarse como formadores de buenos ciudadanos y estar relacionadas con asignaturas como las denominadas como valores, ciudadanía o ética.

En esta línea se insertan temas denominados como controvertidos que enriquecen la enseñanza de la historia al profundizar en la reflexión y argumentación histórica, al mismo tiempo que ahondan en la creación de una ciudadanía ética y en la dimensión social de la historia, como un producto eminentemente ético, que dota de utilidad, más si cabe, a los conocimientos históricos. Además puede servir para incluir la labor del historiador dentro del pensamiento histórico en los discentes. (Moreno-Vera y Monteagudo, 2019).

Sin embargo, es muy importante atender los temas que se consideran controvertidos; siguiendo a Ortega-Sánchez y Pagès (2021) hay tres macrotemas: identidades nacionales y culturales, diversidades afectivo-sexuales y, por último, terrorismo. No obstante, el presente trabajo nos vamos a centrar en el primer y en el último tema. El primer tema es importante por la identificación de un pasado nacional y contra la alteridad, es decir, lo que no es una nación; indudablemente, muy ligado con el nacionalismo. Con respecto al terrorismo, ha causado una gran cantidad de víctimas, además de existir sectores sociales que brindaban apoyo a aquellos grupos; debido a esto su evocación y tratamiento en las aulas se torna complicado y delicado. Los dos investigadores arriba señalados indican, a su vez, la existencia de tres tipos de profesores: en primer lugar, el crítico, quien identifica la relevancia social y lo incorpora en el aula; en segundo lugar, el evasor, que asume esa relevancia social, pero despoja de complejidad a la relevancia social y, por último, el técnico que evita estos temas, al tiempo que duda sobre su utilidad en el aula. Ligando, como ellos mismos señalan en su artículo, su estudio a otros trabajos como los de Kitson y McCully (2005), Conway (2010) o Harris y Clarke (2011) que definieron categorías en esencia similares.

La construcción del estado-nación tiene una perspectiva histórica que fundamenta sus argumentos; por lo tanto, es un fenómeno que, ligado al nacionalismo que lo motiva, ha encontrado, desde la ilustración y el liberalismo, en la Historia y su enseñanza un canal de difusión esencial. Por esta razón, el nacionalismo se ha representado en la historia contemporánea de forma implícita en la propia representación de los hechos, en lo que los libros tratan con mayor profundidad, pero también en aquello que obvian y dejan de contar. No es baladí la selección de contenidos del franquismo si la Iglesia es representada como un factor legitimador del golpe de Estado y de la dictadura, o si se añade el soporte y cuando esta se desligó del régimen, y apoyó movimientos antifranquistas como el estudiantil. Este párrafo no estaba, es cierto, se me olvidó marcarlo.

En el presente artículo se entiende que el nacionalismo actual hunde sus raíces en el romanticismo del siglo XIX y puede ser definido como la conciencia de pertenecer a una comunidad que estuviera ligada por una herencia común de lenguaje y cultura, unida por vínculos de sangre (étnicos) y con una relación especial con el territorio. A veces se ha apoyado en rasgos raciales (la raza aria), otros sustentan el nacionalismo en la lengua (algo muy importante en la época del Romanticismo del XIX), pero lo más habitual va a ser apelar a la historia. Sin embargo, la idea de nación no se remonta más atrás del siglo XVIII y se desarrolla sobre todo a principios del XIX en las universidades alemanas. De esta base beben gran parte de los nacionalismos que se identifican en la actualidad.

Por ello, no ha sido solo la rememoración de un pasado mítico que liga el origen de una nación al inicio de la humanidad la que ha servido para construir el nacionalismo. El nacionalismo también se realiza a partir de la alteridad entre las personas que, desde el siglo XX, con la barbarie producida en Turquía, la Guerra Total desatada con la IGM, las Guerras Civiles, la II Guerra Mundial o en la desintegración de Yugoslavia, se acentuó el odio hacia aquel que iba contra la comunidad establecida como mayoritaria.

Por último, pretendo reseñar dos aspectos importantes para entender de forma adecuada las diferencias educativas. En primer lugar, en Turquía, Chile y México la enseñanza obligatoria acaba en los 14 años; mientras en España finaliza con los 16 años. Con respecto a Irlanda del Norte, el modelo es similar al español, la obligatoria comienza en primaria hasta que con 11 años entran en secundaria, a los 16 los alumnos eligen si continuar en la escuela y formarse o dirigirse hacia niveles avanzados aplicados. En Bosnia se identifican dos ciclos de 8 años, finalizando la enseñanza obligatoria a los 14 años. La educación secundaria se divide entre escuelas secundarias generales, encaminadas al acceso a la universidad, y escuelas técnicas.

2. Metodología

Este trabajo se ha basado fundamentalmente en la hermenéutica, es decir, en el análisis de fuentes secundarias sobre la historia contemporánea en los libros de texto o, en todo caso, sobre temas insertos con ella: enseñanza de valores en la historia, tratamiento de los nacionalismos, la Unión Europea y europeísmo o, por último, la Guerra Fría; así como asuntos delicados de los países que puedan generar controversias.

Con el fin de conseguir fuentes fiables se ha hecho uso de los repositorios más empleados en la investigación de ciencias sociales, tales como ERIC, JSTOR, Dialnet o ResearchGate, del mismo modo, también ha sido muy útil el buscador de la biblioteca de la Universidad de Zaragoza, Alcorze. Asimismo, se han incluido lecturas ya realizadas previamente y que pueden ser de interés como los tratados sociológicos de Max Weber.

Por otro lado, los términos buscados han estado centrados en la historia contemporánea y el libro de texto de Historia: en Dialnet las cláusulas buscadas fueron “historia contemporánea en el libro de texto” y “los libros de texto y la enseñanza de la historia” obteniendo estudios como los de Diez (2017); Alcaraz y Rodríguez (1997) o el más reciente de Casanova (2018).

En JSTOR la exploración se produjo buscando “cómo se trata la historia contemporánea en el libro de texto”, “la historia contemporánea en los libros de texto españoles” y “los libros de texto de historia contemporánea” obteniendo resultados como los de Rocha (2016) o Ranzato (1998). En cuanto a los portales en inglés, la búsqueda en ERIC nos proveyó de trabajos en inglés para realizar una breve comparación con el resto de los países; un buen ejemplo, radica de la obtención de documentos como los de Sungur (2021) tras la indagación según la expresión *study of contemporary history textbooks*. O la de *contemporary history textbook* que dispuso del trabajo de Holley-Kline (2013). Y, por último, ResearchGate entre cuyos resultados destacan Terra (2013) y Vesely (2008) a partir de los términos “*how does textbook teach Contemporary History*” y “*Textbook and contemporary history.*”

De esta manera, se busca obtener un estado de la cuestión específico sobre la Didáctica de la Historia Contemporánea que, desde lo particular, pueda ser extrapolado a lo general. En un tema tan manido como qué significa el libro de texto, tanto en España como en el resto del mundo. Frecuentes y cuantiosos son los estudios acerca del libro de texto y su importancia en el aula, en contraste con los análisis sobre la Historia Contemporánea en los mismos.

Por lo tanto, el presente trabajo pretende tratar con mayor extensión los estudios realizados en España, o sobre dicho país, y posteriormente, para otorgar mayor perspectiva al trabajo, analizar cómo se ha estudiado en otros países. Se busca analizar la

profundidad con la que el nacionalismo ha influenciado la representación de determinados hechos históricos. Desde una perspectiva de la educación en la que se usa la Historia, y la propia educación, como un medio para formar ciudadanía afín. El objetivo del trabajo es apreciar de qué manera importancia del estado-nación se ha reflejado en el tratamiento de la historia contemporánea en los libros de texto.

3. España. Guerra y controversia.

El siglo XX español, como en el resto del mundo fue un período convulso con abundantes cambios y una precipitación de los hechos inusuales. Con respecto a España, se produjo una Restauración borbónica, una dictadura tradicional, el primer intento democrático, una Guerra Civil y una dictadura fascistizante que permaneció hasta 1975 nominalmente; finalmente, se produjo una transición democrática.

Además, hay que sumar la guerra de la independencia, las revoluciones liberales, la primera República, y la propia restauración borbónica tras un período de dos regencias, sucesos que se produjeron durante el siglo XIX español.

Por todo ello, la historia contemporánea suele generar un gran interés entre el alumnado, además, hay que añadir las dos guerras mundiales, el ascenso de los fascismos y la Guerra Fría, que, por la naturaleza de los temas, no hacen sino representar temas de interés para los jóvenes.

Con respecto al libro de texto, como afirma Puelles (2007) en la historia contemporánea de España, durante el siglo XIX los debates sobre quién debía aprobar los manuales escolares fueron muy intensos. Y las políticas sobre éste, estuvieron ligadas a la ideología del momento; durante la época absolutista se buscó la uniformidad en los planes de estudio y, como consecuencia, especificaban el libro de texto que el profesor debía emplear en cada nivel educativo, en cada curso y en cada asignatura. En cambio, en la era isabelina se estableció una libertad limitada con un inicial libre albedrío: el Gobierno debía someter a examen los libros. Esta situación cambió durante la dictadura de Primo de Rivera en la que se instauró un libro de texto único, del mismo modo que se produjo durante el mayor tiempo del Franquismo que cambió en 1974 cuando encomendó la elección de los libros al claustro, previa autorización. La II República, significó un paréntesis en esta realidad cuando el Consejo de Instrucción realizaba una lista previa de la que el docente seleccionaba el que iba a usar. Finalmente, en democracia se produjo una descentralización en beneficio de las autonomías, pero era necesaria la previa autorización.

Analizando contenidos, el primer período histórico al que voy a hacer referencia sobre la historia del España es la II República. Con respecto a esta forma de gobierno, siguiendo a García (2018) en los libros de texto de Oxford 2009, Anaya 2011 y Vicens

Vives 2014, La II República es ampliamente analizada en los libros de texto, contando, en el de Vicens Vives con hasta 206 párrafos. Pero también se distinguen las diferencias entre las editoriales cuando Anaya le dedica únicamente 116 y con un carácter más general. Así como, se advierte también en la extensión de los diferentes temas concernientes a la vida de la República: Oxford no trata apenas los aspectos sociales, en Anaya carece de importancia cultura y educación. Por un lado, en cuanto al advenimiento de la democracia, Oxford explícita este carácter, mas Anaya se mantiene entre los otros dos y Vicens Vives no establece si fue el primer intento democrático. Por otro lado, con respecto al voto femenino, Anaya solo lo menciona cuando analiza la Constitución de 1931, Vicens Vives muestra también otros derechos que significan un avance y Oxford incluye, además de la explicación del voto femenino, alusiones a la reforma educativa relativa a la coeducación.

Sin embargo, (Rodríguez, 2017) en un análisis sobre los libros de texto para segundo de Bachillerato, en este caso de Akal, Oxford, Teide, Santillana y Anaya se establece que estos temas significan entre un 18-19% de la extensión total. Además, señala que la II República ha generado un consenso favorable en la opinión, aunque las representaciones de los debates alrededor del sufragio no resultan significantes en los libros. Por el contrario, resulta más interesante el coto a la Iglesia que recogió la Constitución republicana.

La historiografía actual española, dentro de los grandes debates sobre la Guerra Civil, defiende que la guerra fratricida es fruto de un fallido golpe de Estado que enfrentó a la República con las fuerzas sublevadas, resultando estas últimas vencedoras. Como consecuencia, tras la muerte de Franco, se inició un proceso de transición que tuvo marcadas consecuencias en los libros de texto, esto es lo que se analiza en González (2015) cuando en su trabajo estudia los manuales entre 1978 y 1990. En el análisis de los libros sobre la EGB el autor define el tratamiento de la Guerra Civil y el exilio, a mi parecer, muy razonadamente, como “asepsia interpretativa” (González, 2015, p. 172), concluyendo que “la prudencia política bordea las explicaciones dadas al alumnado. Los puntos controvertidos siempre aparecen con un tono acrítico o son omitidos abiertamente. Este olvido voluntario, también se podrá observar en los textos de principios de la LOGSE.” (González, 2015, p. 173).

Sin embargo, con la secundaria obligatoria, los libros de texto mutaron, por lo general, a representar al bando golpista con tendencia dictatorial y próxima al fascismo. Aunque, implícitamente, se reforzaba el mito de la Guerra como tragedia colectiva con reparto de culpas, sobre todo, al ser visible un silencio deliberado.

Por otro lado, el autor relata que a pesar de que los libros ofrecen una mejor representación sobre la Guerra Civil, el mito y las contradicciones sobre el período siguen latentes. Así como, muy probablemente, las explicaciones estén condicionadas por la búsqueda de una identidad compartida y un futuro pacífico.

Por el contrario, Rodríguez (2017) señala que el tratamiento de la Guerra Civil, en los libros arriba reseñados, ha sido muy detallado, aunque carecen de alusiones a la represión económica que sufrieron las familias republicanas, así como existen reticencias a representar una relación entre la defensa de valores republicanos y los protagonistas de las luchas antifranquistas. Además, hay, en mayor medida, una representación basada en el reparto de culpas hacia ambos bandos.

En cuanto a la dictadura y el franquismo, se trata de un período central en el siglo XX y en las dinámicas políticas actuales, un suceso histórico que ha sido planteado como un rasgo esencial de la excepcionalidad española durante el siglo pasado. Durante la LOMCE, en el mismo artículo, Rodríguez (2017) señala que todos los libros representan el franquismo como un régimen autoritario, pero que solo uno de ellos incide en las relaciones con el fascismo de los primeros años. Por otro lado, en la imagen que dan de las familias del régimen, existe una mayor representación de los tecnócratas en comparación con Falange que, junto a la Iglesia y el Ejército es el otro gran pilar de la dictadura.

Otro de los focos temáticos aquí analizados ha sido la posguerra civil y la represión franquista. Generalmente, estos dos temas reciben una exigua atención, sobre todo, debido al curso de 2º de Bachillerato en el que se produce su tratamiento. Por otro lado, Díez (2013) analizó los libros de 4º de la ESO y 2º de Bachillerato de las 10 editoriales más utilizadas como Oxford, McGraw Hill, SM, Vicens Vives, Santillana, Anaya, Laberinto, Bruño, Ecir y Akal. Como resultado, este artículo señala que hay libros que sí recogen la represión franquista y la resistencia, pero también que la mayor atención la recibe la resistencia masculina, obviando la femenina, y centrándose, sobre todo, en movimientos moderados. Del mismo modo que la represión sistemática ha sido minimizada, con un mayor tratamiento en el último curso de bachillerato. Además, hay temas tabúes como el papel legitimador de la Iglesia que son tratados muy sucintamente, ni la exclusión social muy condicionada por la implicación civil.

En cuarto lugar, las referencias a la represión se producen sobre todo mediante alusiones a paseos, pero las cunetas, las fosas comunes y la represión sistemática no tienen protagonismo en los libros de texto. En cuanto a la interpretación de la Guerra Civil, está muy presente el discurso de las dos Españas y el reparto de culpas. Esto último se produce, sobre todo, en Bruño o Santillana. Siendo, por lo tanto, esencial la teoría de la equidistancia y el pacto del olvido que se produjo en la transición y que necesitan las dictaduras. Díez (2013) señala la necesidad de la memoria pública y el derecho al conocimiento histórico. Muy importante, este último, para proporcionar experiencias e informaciones olvidadas.

Además, sobre el franquismo, es muy interesante sus relaciones con el fascismo italiano. Debido al ámbito geográfico, se ha producido una suerte de hermanamiento forzoso (Ranzato, 1998). Esto se produce en los libros de texto italianos, pero es esa

mediterraneidad la que también se asocia comúnmente en España con Italia. Sin embargo, el período contemporáneo, en Italia se conocía fundamentalmente por referencias indirectas. Además, la información era, generalmente, imprecisa por la necesidad de aglutinar mucha información en un breve espacio. (Ranzato, 1998). Además, se produjo una aproximación italo-céntrica que, sumado a la concepción antifascista, en algunos manuales se tendía a minimizar la intervención de Mussolini en comparación con la resistencia antifascista italiana. De esta manera, hay sucesos que adquirieron una importancia que, por importancia histórica, probablemente no deberían obtener. Ranzato concluye señalando la necesidad de una reforma del manual buscando impartir menos hechos, pero más relevantes y con mayor profundidad; así como, estudiar la historia de otros países

Siguiendo esta línea sobre el siglo XX, Hernández (2014) señala que había un problema político muy claro en el tratamiento de la II República, Guerra Civil y Franquismo, una situación muy polarizada intrínseca a la ideología partidista. Así como los currículos exhibían claros fallos a la hora de tratar la Historia del Presente cuya repercusión se aprecia en encuestas que muestran en la falta de conocimiento general sobre el siglo XX español. Como Díez (2013) este artículo resalta la ocultación de sucesos históricos como el exilio o la represión política, un fenómeno que deriva en una ciudadanía acrítica. Como conclusión general del artículo, Hernández señala que no se ha conseguido una revisión del conocimiento histórico desde un punto de vista democrático, ya que la comprensión de este traumático período histórico, debido a su propia naturaleza, está muy condicionado por las herencias familiares, prejuicios o informaciones no contrastadas. Unos factores que, sumados al lugar testimonial en el currículum, hacen que los pilares de la transición hayan quedado muy mermados, al mismo tiempo que se produce una desafección hacia las instituciones democráticas que surgieron de esos años.

Como he comentado en la introducción, la educación y, más concretamente, la enseñanza de la historia está muy condicionada por la ideología del partido en el poder. Esto se aprecia con precisión a la hora de tratar sucesos polémicos de la historia y, siendo cercanos en el tiempo, es mayor su impacto. Por último, en la búsqueda por la reconciliación propia de la Transición se generó un pacto del olvido para no reabrir heridas pasadas cuyos consecuencias siguen vigentes, no solo en cómo los libros de texto de la LOMCE trataban el siglo XX, sino también en la mentalidad de muchos adultos, ajenos a las renovaciones historiográficas y que se basan en lo que aprendieron cuando eran jóvenes.

Por ello, otro tema que me gustaría analizar es la concepción del Estado en la transición a la democracia. Max Weber define en 1919 el Estado como aquel que tiene el monopolio de la violencia y es capaz de basar y mantener su soberanía en el uso de esta (Weber y Nogueira, 2001). Basándose en tres principios que legitiman esta dominación política: la legitimidad tradicional, basada en la costumbre; autoridad carismática de una

persona; y la legitimidad basada en la legalidad que se produce en función del cargo que ostenta una persona (Weber, 1958).

Durante el franquismo los libros de texto estuvieron muy condicionados por el Nacionalcatolicismo o la visión tecnocrática. (González-Delgado et al.,2019) y es esto lo que el Manuel González-Delgado trata de analizar en el artículo de 2019. Huelga decir que el concepto de Estado es algo implícito en los libros, no aparece una unidad específica para analizar este tema.

Durante la dictadura, la percepción del progreso humano, la organización social, el trabajo y las relaciones económicas, se basaron en la idea que las sociedades son susceptibles al cambio y a mejorar a través de la intervención institucional, estando latente las teorías de la modernización y el funcionalismo y usando la educación para obtener el deseado modelo social. No obstante, durante la Transición, el modelo de Estado en los manuales estuvo muy ligado a contener los excesos del capitalismo. Sin embargo, en los comienzos de la democracia esto cambió, con mayor influencia del capitalismo, el Estado debía garantizar las condiciones apropiadas para que la iniciativa personal no se viera opacada. Características expuestas en los libros de texto a la hora de representar la realidad. (González-Delgado, 2019)

Por otro lado, desde la transición, en los primeros manuales de BUP, las nostalgias imperiales fueron prescindidas aproximándose a la nueva historiografía. Las expresiones nacionalistas más flagrantes fueron la concepción de una nación española cuyo origen se remonta a la antigüedad, reforzado con la creación de mapas que usaban la frontera pirenaica para marcar los límites de la Hispania Romana, el reino visigodo, etc. (López, 2010) Estos argumentos nacionalistas siguen vigentes actualmente. Sin embargo, aunque no tuvo la concomitancia de las editoriales, en los 70 y 80 se vieron deseos renovadores en la didáctica de la historia. Por ello, hubo alternativas a los libros de texto tradicionales como el de *Germanía* o el de *Grupo 13-16* (López, 2010).

De esta forma, en 1990 se publica la LOGSE, desde la cual se planteaba un currículo abierto que se cerró rápidamente debido a presiones y reivindicaciones de las editoriales o reclamaciones de profesores. Esta ley mantuvo los mapas que proyectaban en el pasado las fronteras de España actuales; además, se propuso una asignatura de Historia de España en el último año del bachillerato, una asignatura de historia nacional. Un hecho sin parangón en los currículos europeos (López, 2010, p.18).

Otro de los cambios se produjo con la transición fue la introducción de las autonomías, las cuales tenían mayor responsabilidad traducido en la inserción del sesgo nacionalista en aquellas regiones más combativas, en materia de educación. Aunque con escasa incidencia por el monopolio de unas editoriales con el mismo texto para toda España, pero con breves anexos para cada comunidad. (López, 2010, p.20).

Por otro lado, a partir de 1996, se produjo lo que el López (2010) ha denominado ofensiva neoconservadora, cuando se dispararon las preocupaciones sobre la pérdida de identidad española; no solo desde instancias políticas, sino también desde la Real Academia de la Historia, la cual recuperó viejos tópicos nacionalistas. Sin embargo, la situación del partido en el gobierno frenó la redacción de un informe sobre la situación. En esta línea se sitúa la introducción de una Historia de España concebida como general desde prehistoria por parte tanto de la LOCE como de la LOE. Esta historia, para analizar los temas del siglo XX, obviaba una alusión directa a la II República, Guerra Civil y al Franquismo, utilizando el eufemismo de “transformaciones socioeconómicas de los siglos XIX y XX.” Y un tema sobre la democracia y la integración en la Unión Europea.

El nacionalismo español más agresivo perdió influencia en favor de un reforzado eurocentrismo, visión muy presente en todos los manuales sobre Historia, otorgando mayor importancia a las aportaciones de la cultura griega, sin establecer claramente que esta estuvo también en las costas de Anatolia y Asia menor. (López, 2010)

Sin embargo, el currículo oficial actual no tiene en cuenta un tema monográfico sobre la Unión Europea, su tratamiento se divide en dos. Siguiendo a Carrera (2017) analiza los libros de texto de Anaya, Vicens Vives, SM y Baía, el único que le dedica una importancia reseñable es el primero de ellos, el resto le dedica un espacio mucho menor. Además, el tema se produce una diferenciación en la dificultad de las actividades, Anaya es la editorial que más incluye, contando con mayor complejidad; aunque predomina una complejidad baja de los ejercicios por ser o excesivamente mecánicos o tener referenciadas las respuestas. Con la excepción de Anaya, la información de los manuales es más dispersa y, en momentos, escasa lo que puede dificultar la comprensión y asociación de conceptos. En el caso de los recursos didácticos, la autora señala la importancia de los mapas para el estudio y comprensión de tal proceso.

Como conclusión general al apartado sobre España, la enseñanza de la historia contemporánea en los libros de texto ha estado muy marcada por el nacionalismo y la recuperación de un pasado mítico y glorioso. En el caso de la República, ha sido recuperada como un proyecto fallido que buscaba romper España e implantar el comunismo. El cual ha sido representado como un fracaso debido a la inestabilidad, sin tener en cuenta la coyuntura de ese régimen. Por otro lado, la representación del franquismo y la Guerra Civil están muy condicionados por el pacto del olvido propio de la Transición, por servir como modelo y para unir a todos los españoles bajo un único proceso. En las representaciones del Franquismo el nacionalismo se aprecia en la ausencia de achaques a la Iglesia, por estar considerada un símbolo de identidad nacional.

4. México. Historia desatendida.

México en el siglo XX, como la gran parte de los países del globo, vivió momentos de gran convulsión social, pero también política. En 1910 se produce una revolución que echó a Porfirio Díaz del poder, tres años después, un movimiento contrarrevolucionario volvió a pronunciarse y echó al gobernante legítimo. Con la Guerra Civil española, este país acoge multitud de exiliados republicanos y presta apoyo al gobierno que sufrió el levantamiento; y en 1968 se produce la matanza de Tlatelolco en el archiconocido año de 1968. Por todo ello, sin menospreciar la historia precolonial y colonial mexicana, además de la Guerra de Independencia contra la metrópoli española, considero que la historia contemporánea de este país es un tema que puede suscitar gran interés, por lo que pretendo conocer la situación de los libros de texto.

La enseñanza de la Historia en la secundaria de México fue descuidada por diferentes razones, en primer lugar, porque no era obligatoria y, en segundo lugar, porque pasó del control de la universidad al del Estado quedando, como resultado, desatendida. La enseñanza de la Historia en México, tal y como afirma Lerner (1998), sufre de un exceso de contenidos, con la consecuencia de que, por falta de tiempo, la historia contemporánea se deja sin impartir. Por otro lado, en México se produce una repetición de los mismos contenidos durante años o décadas.

Además, la historia que se suele enseñar en México es eminentemente la Historia política y militar, sin embargo, la Secretaría de Educación Pública ha propuesto relegar esta historia tradicional e incluir, cada vez más, contenidos sobre la vida cotidiana, la vida social, la cultura, etc. (Lerner, 1998, p.200) por ello se puede pensar que el tratamiento general de los libros de texto es, fundamentalmente, político y militar. Y, al mismo tiempo, que la historia contemporánea ha recibido una menor atención de la que puede recibir otro tiempo histórico.

Por otro lado, A diferencia de Lerner (1998), Lima (2014) señala la orientación hacia el cambio y la continuidad en la historia; además del valor para fomentar el espíritu crítico en la Reforma Educativa de 1993. Sin embargo, este no fue el último cambio, tras la reforma educativa de 2004 se redactó en 2006 un programa de estudio dirigido para Secundaria. En el cual se establece que la asignatura de Historia I está dividida en 5 bloques, dedicando el 60% de ellos a la historia contemporánea, es decir, desde el siglo XIX. Por otro lado, la asignatura de Historia II tiene un foco eminentemente local por estar dedicada al estudio de Clío mexicana y contando con el mismo número de bloques a la historia contemporánea. Por último, en 2012 Enrique Peña Nieto anunció una controvertida reforma más centrada en estándares de aprendizaje con, según afirma Lima (2014) un propósito político-administrativo.

Lerner (1998) también señala que la historia se divide cronológicamente, pero de una forma en la que subsisten los siglos, décadas y sexenios de forma fragmentada sin ningún tipo de pedagogía detrás. Estos libros de texto también presentan serias carencias:

información desfasada, deficiente presentación didáctica, ausencia de actividades de dificultad elevada, recursos escasos, etc.

Como conclusión, Lerner (1998) propone que la historia contemporánea, por cercana en el tiempo y al interés de los alumnos, se relacione con el civismo para enseñar, con el ejemplo del nazismo, los peligros de los discursos de odio. Así como mejorar los recursos didácticos y los métodos de enseñanza, entre ellos los libros de texto y su uso en las aulas. De esta forma, la historia contemporánea, si vista adecuadamente, gana mayor importancia en tanto que permite formar en valores a la sociedad. Sin embargo, considero que es algo intrínseco a la naturaleza de la historia, incluyendo también la historia contemporánea, por ello debería recibir una mayor atención en los libros de texto y en el currículo de la que Lerner (1998) ha hecho reseñado en su artículo. Asimismo, el estudiar los aspectos sociales, culturales o económicos, más allá de la historia política y militar, debería ser esencial.

5. Chile. Socialismo, dictadura y culpas

Durante el siglo XX chileno se vivieron dos sucesos de un gran interés social e historiográfico. En primer lugar, en 1970 Salvador Allende se convirtió en el primer socialista en llegar al poder por la vía democrática, un hecho que generó fascinación en el mundo de la izquierda debido, principalmente, al contexto de Guerra Fría, y a que fue el pionero. Iniciándose así la conocida vía pacífica al socialismo. Pero no solo por motivos positivos fue protagonista el médico, también sufrió el golpe de Estado militar encabezado por Pinochet ese 11 de septiembre. Augusto Pinochet acabó siendo juzgado en Londres en 1998 por numerosas violaciones de derechos humanos.

Teresa Oteiza (2009) busca analizar cómo dos libros de Historia de Chile representan la historia contemporánea, y más concretamente, cómo construyen formas específicas de poder e ideología, sobre todo, acerca del impacto de Salvador Allende y del golpe militar de Pinochet. Para ello, la autora analiza un libro para octavo grado que se correspondería con nuestro actual 2º de la ESO, y otro para sexto grado que, por edades, sería el equivalente al 6º de primaria español.

El libro de texto de sexto grado analizado ganó un concurso público celebrado por el Ministerio de Educación en el que el contenido, los propósitos y la orientación fueron claramente estipulados. Se puede apreciar el control estatal a la hora de establecer el discurso oficial del libro de texto. En este sentido se buscaba un discurso conciliador entre la dictadura y la transición. Además, en muchas escuelas públicas sin recursos suficientes para crear sus propios programas, el Estado distribuye los libros gratuitamente (Oteiza, 2009, p. 154)

En el currículo oficial se exhibe una falta de problematización, como se puede apreciar que, para sexto grado, se centra sobre todo en una historia económica, más allá de lo social o político. De hecho, el Estado es presentado como una necesidad extrema

ante la situación que bajo Allende estaba viviendo el país. Sin embargo, en ambos textos el Estado busca la reconciliación, avanzar en la historia y presentarse objetivamente, incidiendo en el uso del se impersonal y en el plural mayestático. Al mismo tiempo, presentan dos grupos sociales diferenciados: por un lado, Allende quien realmente no obtuvo logros y es un presidente sin poder; y, por el otro, los golpistas por ser una suerte de necesidad. (Oteiza, 2009, p. 156)

El libro de sexto grado analiza con mayor profundidad el período, al menos de forma más extensa al dedicarle tres páginas, mientras que el de octavo únicamente tiene una página. Estos libros, hacen uso de una alta frecuencia de frases simples, párrafos cortos y a menudo sin una conexión explícita, un factor que se acentúa conforme más polémicos son los eventos que aparecen. Por ejemplo, el libro de octavo grado, señala que el golpe militar, simplemente ocurrió, pero también que es el resultado de la inestabilidad del gobierno de Allende. (Oteiza, 2009, pp. 156-159)

Por otro lado, el bombardeo sobre La Moneda es representado porque Allende no obedeció, es decir, Allende fue el responsable del bombardeo y un presidente sin poder. La polarización del país es la causa de la crisis social que se estaba viviendo, pero también es la explicación para los conflictos que, en el momento de hacer los libros, se estaba produciendo en Chile. Estos recursos se refuerzan con escasa elaboración de ideas y, como consecuencia, falta de explicaciones sobre hechos históricos. (Oteiza, 2009, p. 160-168).

En la misma línea que Oteiza (2009) se posiciona, Romero (2009) en un capítulo en el que, comparando la implicación ideológica en la enseñanza de la Historia en Chile y Colombia. Esta presencia del nacionalismo la presenta también (Garrido, 2009) en un estudio que utiliza una metodología cualitativa con el objetivo de priorizar una visión interpretativa-descriptiva y para los libros del séptimo y octavo curso, aunque lo realiza analizándolo en las relaciones con los países vecinos. Lo más dominante conflictos y guerras. Los títulos de los apartados, tales como problemas de fronteras, muestran que Chile no tiene una relación armoniosa con sus países limítrofes. Se instala pues, en los libros, una visión de confrontación, descartando la cooperación para construir un futuro mejor.

La mayoría de los libros presentan una visión monolítica de la realidad, en los que la que no existe espacio para los desacuerdos. Hay un discurso dominante y parecería que nadie se lo cuestiona seriamente. Es probable que lo último influya enormemente sobre la manera en la que entendemos la construcción de la identidad. Hasta ahora la construcción de la identidad chilena ha estado plagada de una supuesta búsqueda de la unidad, elemento esencial para todo lo que pueda ser positivo para la nación.

De esta forma, la guerra es asumida como una fórmula válida para resolver conflictos y un posible triunfo es una oportunidad de progreso y beneficio para el país;

engarzando Garrido (2009) con las representaciones que plasma Oteiza (2009) sobre el golpe de Estado de Pinochet.

La presentación de Allende es parecida a la que se realiza de otros países; por ejemplo la Guerra del Pacífico; se presenta como una oportunidad para conseguir beneficios económicos sin plantearse los costes económicos o de vidas humanas, pero en un intento de promover la empatía histórica, el libro de texto plantea un fragmento utilizado para preguntarle al alumno cómo hubiera reaccionado si fuera un protagonista, Gabriel Cabrales recalcando el acto heroico.

Como señala Garrido (2009) hay otros libros de texto, difundidos mediante la dictadura de Pinochet, que muestran a Chile como un estado amenazado, siendo los enemigos quienes no respetaban la paz y sin pretensiones de mostrar las culpas chilenas en las relaciones internacionales.

: “(...) the existence of the Peru-Bolivia Confederation represented a danger for the predominance of Chile in the Pacific” (Villalobos, S. Et al, 1983, según citado en Garrido 2009).

Como conclusión, Oteiza (2009) señala que los autores de los libros se esfuerzan por parecer objetivos, pero ofrecen un gran número de juicios en la representación de los hechos históricos. Parecen libros pensados para estudiantes acríticos sin formación alternativa y que no se hagan cuestiones más allá de aquello planteado en el libro. Con respecto a la representación de los sucesos, no se establece una conexión entre los procesos sociales y políticos anteriores, afirmando que el derrocamiento de Allende es una conclusión previsible. Estos hechos están representados con mínimas explicaciones del desarrollo histórico para aportar esa apariencia de objetividad. Para finalizar, el golpe militar no sufre ninguna condena explícita y es únicamente el resultado de una crisis económica y política.

Para finalizar, considero que los libros de texto chilenos deberían introducir una representación del golpe de estado de Pinochet más crítica de la que se ha representado según Oteiza (2009). Si bien es cierto que la cercanía temporal de la dictadura dificulta estos cambios, debería ser importante analizar un golpe de Estado como tal para poder avanzar en la construcción de una sociedad democrática. En este sentido el nacionalismo y la dictadura de Pinochet necesitan, como todas las dictaduras, una representación laxa de esa realidad, ser presentada como la salvadora y el olvido.

6. Irlanda del Norte. División del Úlster

Durante la Edad Contemporánea, Irlanda y Reino Unido tomaron caminos de ida y vuelta: en un primer momento, en 1801 se unieron para, a finales del siglo XIX, comenzar un movimiento independentista en Irlanda, de minoría en Irlanda católica, resultaron mayoría en la zona norte de la isla. Como consecuencia, en 1919 se inició la Guerra Anglo-Irlandesa, también conocida como Guerra de Independencia de Irlanda, entre el IRA original y las fuerzas británicas. Finalmente, en 1921 se produjo el Acta de partición que otorgaba la autonomía estatal al norte de la isla, pero como provincia.

Sin embargo, este suceso político degeneró en una mayor inestabilidad social, sobre todo, vistos los enfrentamientos marcados por los unionistas y los republicanos durante la llamada Guerra Civil Irlandesa, la cual se saldó con victoria del bando protratado. 1968 fue un año convulso también para Irlanda del Norte. En este año se produjo el estallido de *The Troubles* entre unionistas y republicanos. De origen nacionalista y político acabó degenerando en una espiral de violencia, que provocó en 1972 el Domingo Sangriento cuando soldados británicos dispararon a civiles desarmados. Desde 1998 y como resultado a un proceso de búsqueda de la paz, se produjo en abril de ese año la firma del Acuerdo de Belfast, en virtud de los cual, católicos y protestantes comparten el poder. Tras procesos de anulación y restablecimiento de la autonomía, desde estos Acuerdos del viernes Santo, disponen de un autogobierno limitado al estar situados dentro del Reino Unido.

Con respecto a la historia contemporánea en sus libros de texto, Terra (2014) defiende que es un asunto complicado enseñar el pasado nacional independiente debido a la división entre unionistas y nacionalistas. Así como a la promoción que cada comunidad realiza sobre su propia historia narrativa: los católicos enfatizan la represión de la colonización británica; los protestantes, en cambio, alimentan una historia del acuerdo británica y el control político sobre Irlanda.

En este análisis del libro de texto, Terra (2014) señala que hasta 1991 muchas escuelas estudiaron menos historia británica con mayor perspectiva irlandesa. Debido a cambios en el currículo oficial, en este año de 1991, muchos libros de texto se centraron en representar la historia irlandesa hasta 1922, por lo que se puede ver un escaso interés en este período histórico. Sin embargo, en 2007 el currículo fue revisado y se introdujo una gran flexibilidad, pero las escuelas y los libros de texto siguen manteniendo la estructura de 1991. Por otro lado, pocos libros de texto se realizan específicamente para Irlanda del Norte, los primeros aparecieron en 1995, hasta ese momento en las escuelas usaban libros para las escuelas irlandesas o inglesas.

En este artículo, Terra (2014) analiza los contenidos de los libros de texto usados en las escuelas norirlandesas. La autora establece que la narración de los libros de texto coloca los eventos secuencialmente y los conecta de forma coherente estableciendo significancia histórica. Sin embargo, estos libros han ido haciéndose más breves, pero

cubriendo el mismo período histórico, lo que, sumado a la profusión de imágenes, hace que se les pueda catalogar de someros en su representación histórica. Aunque otorgan mayor espacio para los eventos controvertidos.

Sin embargo, estos libros han cambiado el enfoque hacia una historia eventual para lograr entrar en ellos con mayor detalle. Además, aunque los libros anteriores a 1994 prefieren un tono autoritario de proveer respuestas antes que promover preguntas y establecer explicaciones alternativas; los más modernos han pasado a buscar suscitar la indagación histórica. (Terra, 2014, p. 233) Estos libros también

El autor define como desventaja de esta énfasis en eventos controvertidos el riesgo de cosificar el conflicto como modelo de la historia norirlandesa. Como pasó con los libros narrativos que reflejaban el estado de la historiografía irlandesa de 1970 mediante la representación de una Irlanda conformada por dos grupos esclavos de la historia, cuyas motivaciones asentaban sus raíces en un conflicto permanente durante casi toda su coexistencia. (Terra, 2014, p. 233)

Como conclusión, el autor defiende los cambios que se han ido produciendo en los libros de texto desde 1969 hasta 2010. Algunos de estos libros de texto, debido al pequeño mercado que significa el norirlandés, han tenido que ser fabricados para Irlanda o para Inglaterra y, entonces importarlos. En ellos la historia y, por lo tanto, la historia contemporánea, ha dejado de ser tratada en amplísimos libros que sentaban cátedra con sus disposiciones para, progresivamente, añadir, junto a los cambios del currículo, modificaciones. Estas consistieron en una menor extensión del libro, pero también un cambio en su concepción: los libros tienden a buscar la indagación y la participación activa del alumnado, y ser un apoyo y fuentes de recursos. Estos cambios afectaron también a la historia contemporánea del país, sobre todo, con los peligros de llevar a cabo una suerte de determinismo histórico que estableciera una lucha continua entre los otrora unionistas y republicanos. Por ello, el currículo estableció primero una historia obligatoria hasta 1922 y, posteriormente, se modificó con mayor libertad para el docente.

La historia contemporánea norirlandesa ha sido muy problemática y se aprecia un nacionalismo muy claro al evitar tratar, o hacerlo en menor profundidad, un siglo XX lleno de conflictos civiles y de las posibles heridas que se puedan reabrir con la enseñanza escolar. Parece que se busca, como con las dictaduras, sanar mediante una suerte de olvido para construir una sociedad más pacífica y donde no se mencionen estos conflictos para no tener aún más presentes estos sucesos traumáticos.

7. Turquía. Guerra Fría poco tratada

Tras la Gran Guerra, con la derrota de los imperios dinásticos frente a los Aliados, se disolvieron todos los imperios, entre ellos el Imperio Turco que, después del Tratado de Sèvres, fue repartido entre las potencias vencedoras. Sin embargo, en virtud del Tratado de Lausana de 1923, como resultado de la Guerra de Independencia, el anterior acuerdo quedaba sin valor y el otrora imperio quedaba dividido entre Grecia y Turquía. Entre otros sucesos controvertidos, entre 1915 y 1923 se produjo el Genocidio Armenio, el cual es negado por parte de la historiografía nacionalista turca.

Se iniciaba entonces un período de independencia para un país que, durante el período de Guerra Fría tras la II Guerra Mundial, fue analizado por la doctrina Truman como un país amenazado por la URSS al que hay que ayudar. En el mismo contexto se enmarcó la entrada en la OTAN en 1952 y la respuesta estadounidense en la crisis de los misiles de Cuba.

Es por ello por lo que el tema analizado en este apartado es cómo se representó la Guerra Fría en los libros de texto turcos. La Guerra Fría ha tenido, tradicionalmente, tres interpretaciones principales: la primera de ellas sitúa a la URSS como la principal responsable del conflicto y a Estados Unidos en una posición defensiva, esta es conocida como la visión tradicional; en segundo lugar, otra interpretación no exculpa a Estados Unidos y es la URSS la que adopta esa posición defensiva ante las políticas expansionistas estadounidenses; por último, una tercera aproximación es post-revisionista y reparte responsabilidades al afirmar que era un conflicto inevitable por lo que se abren dos caminos o ninguna es responsable o ambas lo son. (Sungur, 2020)

En Turquía hubo intensos debates sobre la necesidad de enseñar la historia del siglo XX debido, fundamentalmente, a las litigadas interpretaciones sobre los sucesos de este período histórico. De hecho, el autor señala las quejas de otros autores sobre la ausencia de dicho siglo en el currículo Arslan, 1998; Dilek, 1999; Silier, 2003 en (Sungur, 2020). Sin embargo, hasta 2008 no había ninguna asignatura que tratara ese rango temporal; únicamente había una asignatura sobre la historia de la república y el kemalismo, pero la cobertura era mínima. Finalmente, en 2008 se aprobó la primera asignatura recibiendo la atención de dos horas a la semana. (Sungur, 2020, p. 1412)

Con respecto a los libros de texto, en Turquía el Ministerio Nacional de Educación controla completamente el currículum, el proceso de escritura y aprobación con el apoyo de instituciones académicas; así como, proporciona líneas maestras que deben ser seguidas por los profesores y autores de los manuales. Además, los autores de los libros de texto no son historiadores académicos, normalmente, los autores suelen ser profesores de historia. (Sungur, 2020, p. 1413)

De esta manera, el autor busca analizar cómo se representa dicho conflicto, y qué eventos se asocian con la emergencia de los bloques y son representados en los libros.

Como resultado, el autor concluye que muchos libros incluyen ilustraciones para reforzar ideas clave, sobre todo, viñetas de la época con carácter político. Estas imágenes son planteadas para suscitar el debate en el inicio del tema; para cuestionar a los alumnos sobre las relaciones de Turquía con la URSS; o para que los alumnos reflexionen sobre el dominio soviético sobre países como República Checa o Hungría tras las protestas de 1956. De esta forma, la caracterización de la guerra muestra una Unión Soviética agresiva y opresora que aglutinó al Este europeo bajo el sistema soviético con puño de hierro. Pero los libros de texto también utilizan ilustraciones que critican a Estados Unidos por su incapacidad para organizar un bloque homogéneo. (Sungur, 2020, p. 1414)

Sungur (2020, pp.1417-1418) defiende una falta de coherencia entre las caricaturas que establecen un reparto de culpas y la narración de los autores que reproducen la ideología de los años 50. Esto se demuestra cuando la doctrina Truman y el Plan Marshall son presentado como necesarios para prevenir la influencia soviética y, como tendencia general, representar a Estados Unidos como un salvador altruista de la economía europea; con respecto a la OTAN tres libros señalan su creación como consecuencia de una agresión soviética; solamente uno de ellos refleja que también había factores socioeconómicos.

Şengül y Tokdemir (2013) señalan que esta asignatura fue recibida de buen grado por los profesores. Dijeron que muchos de los temas son interesantes para ellos mismos y para los estudiantes, pero también han expresado que los resultados del currículo no están en concordancia con las actividades que tienen lugar en el libro de texto. Por otro lado, la asignatura se imparte en el último curso antes del acceso a la universidad, por ello concluyeron la necesidad de reevaluar la materia y de introducir cambios. Asimismo, según el mencionado artículo, la ausencia de otro tipo de curso relativo a la historia contemporánea hace que gane en significancia.

Como conclusión, el autor señala que la importancia de las tendencias políticas en el libro de texto. Asimismo, refleja como en Turquía domina la versión tradicional capitalista que representa la URSS como una potencia agresora, esgrimiendo también que la acción colectiva en el Este hizo caer la URSS y cómo la Unión Soviética buscaba invadir y presionar en estos países promoviendo el partido comunista local.

En este sentido, el nacionalismo turco se aprecia en sus libros de texto cuando el propio estado controla todo el proceso de la creación de los libros; pero también cuando reproducen la crítica velada a la URSS como estado agresor o la crítica a Estados Unidos por no haber podido dominar occidente.

8. Bosnia-Herzegovina. Guerra multiétnica también en educación

La Península Balcánica está situada relativamente cercanos del centro europeo, es un territorio en el que, a lo largo de la historia, ha habido una gran mezcla de cultura y sobre el que han dominado varios imperios. En este espacio se encuadró en el siglo XX, Yugoslavia, cuyo significado es “país de los eslavos del sur”. Tras la II Guerra Mundial y la Guerra Civil, Josip Broz, “Tito” se instauró como máximo dirigente; pero también como garante de la convivencia entre serbios, croatas y bosniacos; o lo que es lo mismo, cristianos ortodoxos, cristianos católicos y musulmanes. Con la muerte de Tito comenzó el desmembramiento de la República Federal yugoslava, surgieron los nacionalismos y se inició una dinámica de odio que desembocó, en 1991, en una Guerra Civil y en la desintegración de Yugoslavia. Como resultado Bosnia quedó dividido en dos partes: la República Srpska y la Federación de Bosnia y Herzegovina.

Baranovicé (2001) muestra la estructura de contenido y el sistema de valores de los libros de texto usados en Bosnia justo después de la paz de Dayton, los cuales pueden reproducir los conflictos entre grupos étnicos, pero también los valores que pueden contribuir a la reconciliación. Tras la guerra la legislación educativa debía unificar el sistema a nivel nacional, pero tuvo escaso desarrollo; sobre todo, debido a que fueron los cantones quienes tuvieron las competencias en materia de educación en un sistema que cuenta con mayoría de escuelas públicas. Por otro lado, muy conocido es la fácil disposición de las asignaturas de Ciencias Sociales y Humanidades para inculcar valores sociales y políticos deseados a los jóvenes. Por ello la Historia ha sido utilizada para reclamar soberanía sobre un territorio y sobre grupos étnicos.

En este sentido, como refleja Baranovicé (2001) cada libro de texto expresa los valores etno-nacionalistas de la nación productora; pero se pueden apreciar algunas diferencias conceptuales. En cuanto al libro croata, es más voluminoso y rico en contenidos que el de los bosniacos. Fundamentalmente, los períodos esenciales son comunes en las tres naciones pero cambia la selección y la aproximación más profunda cuando analizan la historia nacional y la historia de su propia gente. Croatas y serbios representan esa historia a través del estado, territorio, etc. La fundamental diferencia se produce cuando Serbia no excluye o separa la historia serbia de la historia de la anterior Yugoslavia. De hecho, en ocasiones, se niega la historia de personas que viven en el mismo país, debido al origen étnico. De esta forma, croatas en bosnia aprenden más sobre historia croata que sobre la historia de serbios, bosniacos o historia de Bosnia; un caso parecido a lo que sucede en la República Srpska.

En cuanto a la guerra, los libros de texto croatas señalan a Serbia como los principales enemigos, una acusación recíproca. En todos los libros de texto, se aprecia una mayor preocupación con guerras de naciones no yugoslavas que aquellas entre estos países (Baranovicé, 2001, p. 22); es decir, las intrigas y dinámicas por las que pasaron a la primera Yugoslavia, la Guerra Civil durante la II Guerra Mundial y la desintegración

son tratadas con menor interés en los currículos. Cuando se disecciona el tema, los libros de texto bosniacos y croatas señalan a los serbios como principal responsable. Por último, la autora concluye con una necesaria reforma del sistema y una armonización del currículo con una metodología más uniforme.

Como conclusión, en este artículo se aprecia el fuerte sesgo nacionalista de los libros de texto en Bosnia, un país cuyas heridas siguen abiertas y cuya guerra aun muestra sus devastadores efectos. En este sentido la representación de la guerra en los libros de texto, muestra las realidades que se vivieron entonces: la responsabilidad de Milosevic buscando la Gran Serbia, vista por croatas y bosnios y el achaque a croatas por parte de serbios. Estas fracturas permanecen presentes en sus libros de texto, sobre todo, por la configuración territorial del país antes comentada. Pero también, como pasó con Chile por la proximidad de la disolución de Yugoslavia y el escaso desarrollo para sanar. Se ven muy claramente los nacionalismos en el tratamiento que hacen de la historia contemporánea en sus libros de texto.

9. Conclusión

Más allá de la naturaleza de los temas que se analizan en profundidad, los estudios a los que hemos tenido acceso, salvo en el caso español, se centran en su mayoría en qué temas se han analizado con mayor profundidad y cuál era su prisma. En el caso de los estudios sobre los manuales españoles ha sido más relevante el número de unidades didácticas y los tipos de recursos utilizados para impartir esa información. No obstante no deja de ser de interés el análisis que hacen algunos artículos sobre el libro de texto en la realidad española contemporánea.

Aunque es importante el tratamiento que los libros de texto den a los temas controvertidos y los recursos didácticos, es también de suma relevancia que el profesor esté más cercano a lo que Ortega-Sánchez y Pàges (2021) han denominado profesor crítico para, de esta forma, avanzar en la enseñanza y fomentar el debate dentro de clase.

Los trabajos sobre la Historia contemporánea y los libros de texto buscan analizar en mayor profundidad algunos sucesos que, por controvertidos, resultan clave. En el caso de España, la II República, la Guerra Civil y el Franquismo son los temas más polémicos en la sociedad y los cuales generan una mayor atención entre los artículos sobre el libro de texto. En su mayoría los manuales tratan de una manera totalmente sesgada estos períodos, que casualmente son los más polémicos en la sociedad actual. De esta manera, los libros de texto representan la Guerra Civil como consecuencia de la coyuntura sociopolítica de la República. Sin embargo, son temas que se analizan en 4º de la ESO o en 2º de Bachillerato, en este último caso, en una asignatura específica de historia nacional. Es decir, en el último curso del período educativo obligatorio, y en el último del curso previo a la universidad, que no todo el mundo tiene la obligación de realizar.

Por otro lado, los análisis de los libros de texto españoles muestran un mayor nacionalismo español, y periférico en la democracia, que en otros países. Evidentemente, las representaciones del “otro” están condicionadas por las experiencias previas de pasados traumáticos y la cercanía que supone la aceptación o no de estos. Con respecto a los artículos, en general, se centran sobre todo en hechos concretos de la historia contemporánea como la Guerra Fría, el franquismo, el europeísmo o la época posbélica para, desde ahí, analizar su situación en los libros de texto.

Como resultado de la comparación, todos recurren a sucesos específicos utilizando, de esta forma, el método inductivo para conducir a premisas generales y que pueden trasladarse a conclusiones. En España, el nacionalismo se plasma en la historia contemporánea, como en Chile, ligado al olvido para curar heridas. Esta amnesia es necesaria para el tratamiento de las dictaduras las cuales utilizaron un potente sistema represivo para legitimarse mediante la violencia. En ambos países el sistema gubernamental anterior a la dictadura es presentado como decadente y peligroso para la integridad del país y el sistema autoritario, debido a la connivencia de las elites, recibe un trato de salvador y necesario para el porvenir del Estado. Esto se debe, sobre todo, a

las esperanzas de sanar de forma más rápida posible. Un buen ejemplo se vio con la exhumación de Franco del Valle de los Caídos en octubre de 2019 y el revuelo que generó en sectores que abogaban por mantenerse inmóviles y dejar al dictador en su tumba.

Por ello, el tratamiento de la historia contemporánea en España ha estado muy condicionada por ese nacionalismo, máxime cuando existe una asignatura exclusivamente de historia nacional que, como he comentado anteriormente, es una anomalía en los currículos europeos. Una situación repetida en Turquía desde el año 2008.

En el caso de los países latinoamericanos, en el pasado, la situación de los libros de texto y de la educación estuvo muy condicionada a la economía: en Chile la pobreza de muchas escuelas evitaba que pudiera realizar sus propios materiales y las obligaba a seguir los realizados desde instancias oficiales. En México, en cambio, la situación económica se aprecia en el pluriempleo de los profesores; pero también la desatención que sufrió la educación secundaria cuando dejó de estar supervisada por la universidad para estarlo por parte del Estado.

En cuanto al caso turco, considero que uno de los factores de estas representaciones proviene del orgullo herido tras la I Guerra Mundial en la que dejaron de ser un imperio y, tras la II Guerra Mundial tuvieron que ser acogidos bajo el ala estadounidense, por razones geoestratégicas, fundamentalmente. Por otro lado, ese nacionalismo está presente en este artículo en el momento en el que se rechazaba impartir la historia del siglo XX por las controvertidas interpretaciones de este siglo, en el que también se produjo el genocidio armenio.

Por otro lado, la historia contemporánea en los libros de texto sufre una menor atención por culpa de los currículos organizados cronológicamente: en aquellos que comienzan en épocas como la Antigua o la prehistoria, es imposible tratar con profundidad la historia contemporánea; hay otros que dividen la historia por cursos y, evidentemente, el período actual se deja reservado para los últimos cursos, muchos ni siquiera obligatorios y, por lo tanto, sin una atención suficiente por parte del alumnado. Sí que es cierto que en los libros de texto hay temas manidos y examinados profundamente. El problema se produce cuando, en sus representaciones, son más influyentes los intereses de unos sectores concretos y dichos temas son analizados de forma superficial con actividades de baja exigencia que no conduzcan a un pensamiento crítico y solo a la transmisión de conocimientos, convirtiendo, de esta forma, a los alumnos en meras fotocopiadoras que almacenan los datos y los copian en el examen al mínimo indicio que encuentren.

Todos los currículos están condicionados por la ideología del partido dirigente en un momento dado, y de ello depende los mínimos que en educación se exijan. Sin embargo, también están inmersos los intereses de las editoriales, las cuales, plasman por parte de los redactores de los libros su ideología. El nacionalismo no tiene que aparecer explícito siempre, como tampoco la idea de Estado; el este -ismo se aprecia en la mera

representación de un tema, ya sea polémico y controvertido, ya sea un tema aparentemente inocuo. Pero también en las actividades y el uso de las imágenes que se usan para apoyar la explicación: un tema con actividades exigentes para el alumno, que incidan en la multiperspectiva y promueva el pensamiento crítico, o con recursos adicionales efectivos.

Para finalizar, considero que se ha cumplido ampliamente el propósito de analizar cómo el nacionalismo en la historia contemporánea condiciona el libro de texto, pero también en su representación. Esta investigación podría ampliarse a través del estudio autónomo de determinados manuales para realizar una investigación propia sobre cómo se presenta este nacionalismo. Pero también se podría realizar una comparación con distintos países de la Unión Europea como Italia o Portugal; así como con otros países de habla hispana en Latinoamérica como Argentina o Paraguay que vivieron dictaduras basadas en la lucha contra el comunismo; o con Uruguay cuya comparación se podría producir en base al grupo guerrillero Tupamaro y ETA por su paralelismo en el tiempo y el método de lucha.

10. Referencias consultadas

Alcaraz, J. y Rodríguez, H.F. (1997). Los libros de texto y la enseñanza de la Historia (1857-1936). en Santisteban, A., (ed.) *La formación del profesorado y la didáctica de las Ciencias Sociales*. (185-194). Sevilla: Díada.

Baranovicé, B. (2001) History Textbooks in Post-war Bosnia and Herzegovina, *Intercultural Education*, 12 (1), 13-26. <https://doi.org/10.1080/14675980120033939>

Casanova, J. M. (2018). La edad moderna y la edad contemporánea en la LOMCE: la historia enseñada a partir del análisis de las actividades de los libros de texto de primaria. En Escribano-Miralles, A., Gómez, C.J., Monteagudo J. (eds.) *Educación histórica y competencias transversales: narrativas, TIC y competencia lingüística* (65-76). Editum, Murcia

Cózar (Se llama Ramón Cózar, ¿por qué quitar la R?), Gómez, C.J. y Miralles P. (2014). La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29 (1), 1-25. Recuperado a partir de <https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/532>

Cruz, B. (1994) Stereotypes of Latin Americans Perpetuated in Secondary School History Textbooks. *Latino Studies Journal*, 1, 51-67.

Díez, E.J. (2013). La memoria histórica en los libros de texto escolares. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 25 (2), 393-409. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n2.41613.

Garrido, C.F. (2009) My neighbour, my enemy? nationalism in primary school history textbooks in Chile (1981-2006) en Ministerio Educación de Chile (ed.), *International Seminar History And Social Science Texbook* (pp. 333-347). S.e.

González, M. (2015) «Tiempo de Turbulencias» La compleja representación de la Guerra Civil española en los libros de texto de Ciencias Sociales (1970-1990). *Espacio, Tiempo y Educación*, 2(1), 163-185. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2015.002.001.009>.

González-Delgado, M., Ferraz Lorenzo, M. y Machado-Trujillo, C. (2019). The concept of the state in textbooks: analysis and reinterpretation during the spanish transition to democracy (1976-1986). *British Journal of Educational Studies*, 68:3, 331-347, <https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1645810>.

Hernández, F. (2014). La enseñanza de la historia del presente en la España actual: entre el agujero negro y el relato intencional. *Studia historica. Historia contemporánea*,

32, 57-74. Recuperado a partir de <https://revistas.usal.es/index.php/0213-2087/article/view/12512>

Holley-Kline, S. (2013). History through First-Year Secondary School Spanish Textbooks: A Content Analysis. *Berkeley Review of Education*, 4 (2), 221-240. <https://doi.org/10.5070/B84110063>

Lerner, V. (1998). La enseñanza de la historia en México en la actualidad: problemas y aciertos en el nivel básico *Historia y nación (actas del Congreso en homenaje a Josefina Zoraida Vázquez): I. Historia de la educación y enseñanza de la historia* (pp. 195-212). El Colegio de México.

Lima, L. (2014). Historia: su enseñanza en el currículum de secundaria en México en J. Prats; I. Barca & R. López (coord.) *Historia e identidades culturales*. Universidad do Minho. (pp. 135-149).

Moreno-Vera, J.R. y Monteagudo, J. (2019). Temas controvertidos en el aula. Enseñar historia en la era de la Posverdad. En Juan Ramón Moreno-Vera y José Monteagudo (eds.). *Temas controvertidos en el aula. Enseñar historia en la era de la posverdad*. Murcia: Editum. (9-18)

Okumuş, O. (2021.) History Courses and Values Education: History Teachers' Evaluation of History Education Processes in Turkey in Terms of Values Education. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*. 16, (1), 172-193. <https://doi.org/10.29329/epasr.2020.334.10>

Ortega-Sánchez, D., Pàges, J. (2021) Enseñar temas controvertidos en Ciencias Sociales: actitudes y prácticas del profesorado de Educación Secundaria En J. C. Bel Martínez, J. C. Colomer Rubio y N. de Alba Fernández (Eds.). *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica*. València: Tirant Lo Blanch.

Oteiza, T. (2009). Cómo es presentada la historia contemporánea en los libros de textos chilenos para la escuela media. *Discurso & Sociedad*, 3, (1), 150-174. Recuperado a partir de [http://www.dissoc.org/ediciones/v03n01/DS3\(1\)Oteiza.html](http://www.dissoc.org/ediciones/v03n01/DS3(1)Oteiza.html)

Prats, J. (1997). El nuevo modelo curricular y la elección del libro de texto. En L. Arranz (1997), *El libro de texto. Materiales didácticos. Actas del 5º Congreso*, Madrid. Universidad Complutense

Puelles, M. (2007). La política escolar del libro de texto en la España contemporánea. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*. (6), s/p. Recuperado a partir de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/279>

Ranzato, G. (1998). Los primos desconocidos: la historia de la España contemporánea en los manuales escolares italianos de posguerra. *Ayer*, 31, 99-114. Recuperado a partir de <https://revistaayer.com/articulo/971>

Rocha, M. A. (2016) Pedagogía de la historia y las memorias en contextos políticos turbulentos. En Arango, G.J. M. (Ed.) *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*, (337–368). CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctvtxw30v>

Rodríguez, S. (2017) De la República al franquismo libros de texto para la Historia de España en H. Saavedra & A. Llacuna (coord.) *Experiencia e historia en la contemporaneidad: historia pensada, historia enseñada y memoria histórica*, (pp. 269-283), Recuperado a partir de <https://ddd.uab.cat/record/181040>

Romero L. T., (2009) Historic ideology and narrative in the teaching of Nation-State: a case study on Colombia and Chile en Ministerio Educación de Chile (ed.), *International Seminar History And Social Science Texbook* (pp. 314-333).

Saab, J. (1997). La Enseñanza de la Historia y los Libros de Texto. *Clío & asociados: La historia enseñada*, 1 (2), 115-122. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i2.1512>.

Şengül, T., & Tokdemir, M.A., (2013) Teachers' Opinions about 'Contemporary Turkish and World History' Curriculum. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 46 (2), 345-367.

Simeonova, Y., (2020) The Ottoman Presence in Contemporary History Textbooks – Myth or Reality. *Epohi*, 28, (1), 82-89. <https://doi.org/10.54664/XMZF3705>.

Sungur, H. (2021) How Is the Origin of the Cold War Depicted in Turkish History Textbooks? *European Journal of Educational Research*, 10, (3), 1411-1421. Recuperado a partir de <https://www.eu-jer.com/how-is-the-origin-of-the-cold-war-depicted-in-turkish-history-textbooks>.

Terra, L., (2013) New histories for a new state: a study of history textbook content in Northern Ireland. *Journal of Curriculum Studies*. 46 (2), 225-248. <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.797503>.

Vesely, L. (ed.), (2008) *Contemporary history textbooks in the South Caucasus*. Association for International Affairs (AMO), Praga.

Weber, M. (1958) The Three Types of Legitimate Rule. *Berkeley Publications in Society and Institutions* 4 (1), 1-11.

Weber, M., Abellán, J., & Castro Nogueira, L. (2001). *La ciencia como profesión; La política como profesión* ([2a. ed.]). Espasa-Calpe.