

**Nacionalismos e identidades en la enseñanza de la historia de España:
avances y resistencias**

Juan Antonio Inarejos Muñoz
Instituto de Historia CSIC (Madrid)
juan.inarejos@cchs.csic.es

Resumen

En el artículo se repasa el proceso de formación de la historia como disciplina al servicio del nuevo Estado-nación liberal y se analiza la evolución que ha sufrido el nacionalismo español subyacente en los libros de texto durante las últimas décadas, desde el eclipse que siguió al franquismo hasta la eclosión de las historias de las comunidades autónomas. A partir del estudio del nacionalismo y su tratamiento en los manuales escolares se rastrean los problemas que atañan a la enseñanza de la historia, como su rigidez a la hora de incorporar novedades historiográficas procedentes del ámbito universitario y su capacidad para responder a los retos que plantea la cambiante realidad social.

Palabras clave: nacionalismo, identidades, historia, educación, manuales escolares.

Abstract

The article analyzes the process of construction of the history as discipline serving the new liberal nation-state and the evolution of the Spanish nationalism in the textbooks during the recent decades, from the eclipse that followed the Franco regime until the hatching of the history of the autonomous communities. From the study of nationalism and its treatment in textbooks, it traces the problems that affect the teaching of history, as its stiffness when incorporating new historiography works from the university and its ability to respond to challenges posed by changing social reality.

Keywords: nationalism, identities, history, education, textbooks.

La configuración de la enseñanza de la historia de España como mecanismo de poder

El 10 de octubre de 2012, dos días antes de la celebración de la fiesta nacional, el ministro de Educación y Cultura, José Ignacio Wert, declaró en sede parlamentaria que la intención de su departamento en Cataluña era “españolizar a los niños catalanes”, bajo la aspiración de que “los niños catalanes se sientan orgullosos de ser catalanes como de ser españoles” y tengan una “vivencia equilibrada de las dos identidades”. Para

lograr este objetivo, propuso firmar conciertos con colegios privados para que impartan educación en castellano en las comunidades donde supuestamente no se puede estudiar en la lengua común. También propuso aumentar los contenidos comunes a toda España en las comunidades con lengua propia de un 55% a un 65% para atajar "la deriva que ha tomado parte del sistema educativo en Cataluña (que) facilita que se produzca un ocultamiento o una minimización de los elementos comunes, particularmente históricos, que conforman la historia de Cataluña dentro de España"¹.

Estas declaraciones generaron una intensa polémica avivada por las disputas políticas, las luchas de poder, las rivalidades nacionalistas y los debates entre los profesionales de la enseñanza. Nada nuevo bajo el sol. El máximo responsable de la educación del país trajo a colación una realidad indiscutible: los usos de la enseñanza y de sus distintas disciplinas como un mecanismo de poder. El problema radica en los valores, conocimientos y función social que deben desempeñar estos saberes en un momento como el actual en el que se están sometiendo a discusión en España el modelo y contenidos del sistema educativo.

En el caso concreto de la historia de España, en su gestación como disciplina resultó innegable su propósito embrionario de *hacer españoles* (Peiró, 1998). Pérez Garzón detalló cómo la historia fue utilizada desde la implantación del Estado liberal para articular comportamientos nacionales y socializar a la ciudadanía como española, y, en la actualidad, en sus variantes “periféricas”, pero también como europea cristiana (Pérez Garzón, 2000b: 9). Desde las Cortes de Cádiz, en la historia se rastrearon de forma teleológica las raíces que justificasen el nuevo Estado-nación en ciernes y dotasen a esta nueva realidad de una identidad española. Recíprocamente, el Estado-nación se erigió en un promotor e impulsor de una historia al servicio de emergentes identidades y lealtades desde una perspectiva esencialista de España. Los primeros historiadores “nacionales” decimonónicos centraron sus esfuerzos en aquilatar y proporcionar testimonios incontestables de la presunta existencia de una nación española desde tiempo inmemorial. Bajo este enfoque interpretaron los hechos del pasado al servicio de la nueva identidad:

¹ *El País*, 11-10-2012 (versión digital <http://www.elpais.com>).

“Lo más granado de la historiografía, los auténticos artífices de la organización de un saber nacional...proclamaron la pretensión de objetividad con que redactaron sus escritos sobre historia. Para ello rompieron con las interpretaciones pasadas, suplantaron a los protagonistas de las crónicas del *antiguo régimen* y ofrecieron la visión compacta de un pueblo español que se proyectaba hacia el pasado para adoctrinarlo sobre su presente, porque se proclamaba a los cuatro vientos, en cada libro escrito al respecto, que la historia tenía una clara e irrefutable tarea, la de ser útil para formar ciudadanos de una nación.” (Pérez Garzón, 2000c: 77).

Esta intencionalidad es fácilmente perceptible en los historiadores isabelinos, pero, sorprendente, también en muchos de los manuales utilizados por los estudiantes de ESO y Bachillerato en la actualidad. Desde las Cortes de Cádiz, el mecanismo elegido hasta la actualidad fue la imposición de un currículo engastado en un sistema educativo controlado por gobiernos que también fiscalizaron los manuales y libros de texto, encorsetados bajo unos parámetros claramente identificables al servicio de una determinada concepción de la historia de España: la asimilación Corona-Estado, la unidad católica como definitoria de lo español y una marcada castellanización. A pesar de que se han producido modificaciones sustanciales en las dos últimas décadas, no resulta difícil rastrear las huellas de estos vectores en los textos escolares actuales, más o menos encubiertos, explícitos en mayor o menor medida, pero cuya vigencia en la actualidad plantean problemas como lazos de identidad y convivencia común. Así se percibe en las asignaturas de historia y geografía de España, uno de los pocos países europeos que ha gozado de una asignatura obligatoria para los alumnos de cualquier tipo de bachillerato bajo un enfoque histórico y geográfico nacional, a diferencia de las historias universales o de Europa que se han impartido en otros países europeos (López Facal, 2000: 149).

Esta ofensiva nacionalista españolista ha sobrevivido a la ocultación de la nación, expresión acuñada por Ramón López Facal para explicar la desaparición de muchos de los estereotipos vinculados a la exaltación nacionalista a partir de los años setenta del siglo pasado. En este progresivo eclipse tuvo una influencia decisiva el carácter sesgado, sectario, reduccionista y excluyente que había adoptado la identidad

nacional-católica inoculada por el franquismo a través de la propaganda y los libros de texto (Valls, 2007). Pero también el progresivo despliegue de la historia de las Comunidades Autónomas, que “no ha significado otro cambio que la sustitución de un referente nacional –España- por otro –Galicia, Cataluña, etc.- contribuyendo a consolidar un concepto de nación poco compatible con el pluralismo ideológico de la sociedad actual” (López Facal, 2000: 111). Un proceso experimentado prácticamente por todos los gobiernos autonómicos, y no sólo por aquellos con mayor tradición, que han incorporado nuevos referentes simbólicos y elementos identitarios específicos que han convivido con el referente nacional español. A su vez, la emergencia de estos nacionalismos alternativos provocó una reacción del nacionalismo español que intenta recuperar parcelas de poder perdidas en los libros de texto.

Aurora Rivière sistematizó esta evolución experimentada a partir de la promulgación de la Constitución de 1978. Esta autora subrayó cómo a partir de esta fecha se asistió a un proceso de amplia divulgación de los principales mitos configuradores de las identidades nacionales asociadas a las nuevas Comunidades Autónomas, cuyo desarrollo ha estado marcado por el desplazamiento a un segundo plano de la crítica académica frente a la potencialidad movilizadora y cohesionadora de las nuevas entidades autonómicas. Los criterios científicos fueron sacrificados en el altar de mayores cuotas de poder económico y político necesitadas de legitimaciones historicistas impulsadas en manuales escolares, medios de comunicación e instituciones autonómicas (Rivière, 2000: 162-163).

La historia es un saber selectivo que discrimina procesos, personajes y transformaciones que contribuyen a la articulación de una memoria singularizada tanto social como políticamente (Pérez Garzón, 2000b: 10). Al escoger unos hechos y unas figuras concretas se opta de forma más o menos explícita por unos referentes identitarios y unos valores que pueden ser susceptibles de ser instrumentalizados o extrapolados al presente. Y ésta es, sin duda, una de las claves de la pugna identitaria que se libra a la hora de diseñar los contenidos escolares, desde el punto de vista del nacionalismo español pero también desde los nacionalismos “periféricos” competidores. Esta pugna constante ha tenido su reflejo en la producción de historias cargadas de mitos y simbologías que responden a unos objetivos concretos que pretenden ensalzar

las supuestas esencias de cada realidad autonómica o nacional. En este punto resulta decisivo el quehacer del historiador, porque son los profesionales de esta disciplina quienes discernimos y seleccionamos los temas, enfoques y protagonistas de estas historias para trabar y explicar el presente. Una difícil tarea si se tiene presente que los libros de texto, en definitiva, están marcados por un fuerte sesgo impulsado por los gobiernos de turno que en raras ocasiones suelen explicar las razones que han determinado la selección de unos contenidos y no otros.

A vueltas con el nacionalismo en los manuales de texto: adelantos y persistencias

Precisamente uno de los problemas que atañan a este sistema educativo, y por tanto a la enseñanza de la historia, ha sido su rigidez a la hora de incorporar novedades historiográficas procedentes del ámbito universitario y su capacidad de respuesta a los retos que plantea la cambiante realidad social (García et al., 2008). El ejemplo del estudio del nacionalismo y cómo se aborda en los manuales escolares constituye un buen campo de estudio. El análisis de este tema en los manuales de Historia de España de 2º de Bachillerato permite cotejar los avances y rémoras presentes en la última década. En este sentido, uno de los progresos más notables es perceptible en el manual elaborado por Ángel Bahamonde y Luis Enrique Otero para la editorial SM (se ha consultado la edición de 2009). En el tema 6 consagrado a “El nacimiento de la sociedad liberal”, se incluye un sugerente epígrafe titulado “La aparición del nacionalismo español”. La mera inclusión de este apartado ya supone una innovación sustancial si se tiene en cuenta la secular ocultación del nacionalismo español en la enseñanza de la historia (López Facal, 2000: 157). Se trae a colación la necesidad de conocer el nacionalismo español, no como teleología o visión esencialista de la historia, sino como un fenómeno histórico que hay que desgranar y explicar.

Los contenidos del apartado también resultan novedosos. Se analiza brevemente la construcción del Estado nación, el papel desempeñado por la historiografía y los distintos modelos de entender España (el modelo conservador y el modelo democrático). Incluso se va más allá y se desgrana el proceso de construcción de una historia nacional durante el siglo XIX como elemento aglutinante, donde la religión, el

castellano y el papel de Castilla ocuparon un lugar preferente en la confección de este discurso nacionalista. Es decir, lejos de reproducir una visión esencialista se reconstruyen y explican las causas de un proceso de difusión de la conciencia nacional que para estos autores se vio frenado por el problema de la educación y las altas tasas de analfabetismo.

Esta nueva mirada es completada con un apartado final de debate historiográfico que acompaña a cada tema, y que en el caso concreto del tema dedicado al nacimiento de la sociedad liberal está dedicado a ampliar el problema de la construcción de la conciencia nacional en el siglo XIX. A partir de dos fragmentos extraídos de dos trabajos de Borja de Riquer y de Julio Aróstegui, se propone al alumno una actividad consistente en decantarse por una de las dos interpretaciones historiográficas vinculadas a la supuesta debilidad -o no- del Estado liberal y su influencia en la creación y expansión de la conciencia nacional. Sin duda, resulta una actividad práctica muy sugerente que incorpora las nuevas perspectivas de la investigación académica, pero que sin embargo se antoja muy compleja para un alumno de 2º de Bachillerato, aun cuando el profesor le proporcione materiales complementarios que le sirvan de apoyo.

Este apartado de debate historiográfico que acompaña como apéndice a cada uno de los temas del manual de SM Ediciones permite observar con nitidez los avances que incorpora este libro de texto en relación al problema del nacionalismo español. En el tema dos, dedicado a la Edad Media, el debate historiográfico está consagrado al concepto de “Reconquista” en la historia de España. Se confrontan abiertamente dos visiones. Una primera que pretende establecer una línea de continuidad histórico-política entre los visigodos y los reinos medievales que los identifica como españoles, en la medida que lucharon para expulsar a los invasores musulmanes (para profundizar en esta visión, Manzano, 2000). O bien una interpretación alternativa que rechaza esta continuidad, y la subsiguiente división bipolar entre cristianos y musulmanes, y considera que unos y otros configuran el pasado histórico, y el legado cultural e histórico, sobre el que se asienta la España actual. En una sociedad como la española, con un importante porcentaje de alumnos marroquíes o de origen marroquí, esta pluralidad de visiones aporta elementos de referencia para desprenderse de una visión

Inarejos, J.A. (2013). Nacionalismos e identidades en la enseñanza de la historia de España: avances y resistencias. *Clio*, 39. ISSN: 1139-6237. <http://clio.rediris.es>

nacionalista esencialista y teleológica y plantear visiones más razonadas e integradoras, que ayuden a construir una identidad multicultural, de tolerancia y pluralidad.

Similares reflexiones historiográficas vinculadas al nacionalismo español se plantean en el tema 3 consagrado a la Monarquía Hispánica, cuando reflexiona sobre la existencia de España en tiempo de los Reyes Católicos –apoyado en dos textos contrapuestos-, o en el tema 8 dedicado a la España de la Restauración, donde se aborta el problema de los nacionalismos catalán y vasco y su heterogeneidad interna. Unos debates complejos y poco digeribles para un alumno de bachillerato, aunque su mera enunciación ya supone un paso de gigante para cuestionar las perspectivas tradicionales adoptadas en los manuales de texto en relación al estudio de los nacionalismos.

Pese a estos innegables avances y el mayor o menor retroceso de lugares comunes y tópicos historiográficos anquilosados, todavía queda mucho por hacer en relación con otros temas y enfoques para combatir las visiones estereotipadas, incluso en aquellos manuales más actualizados, integradores e innovadores. Los ejemplos son numerosos, a pesar de que únicamente voy a seleccionar una muestra representativa relacionada con mi propia especialización académica. Una de las constantes en los manuales escolares de historia de España es la de presentar a los grandes figuras de cada etapa, dejando a un lado a esas “gentes sin historia” de las que hablaba Galdós, en visiones teleológicas marcadas por relatos y discursos generalmente lineales. Los trazos biográficos de los grandes personajes generalmente son presentados sin discontinuidades ni rupturas que minen su coherencia y orden lineal. Baste recordar el tratamiento que se hace de Baldomero Espartero o Leopoldo O’Donnell en el ya mencionado manual de SM Ediciones.

Sobre el Duque de la Victoria, una breve semblanza biográfica reza: “Se trata de uno de los personajes más relevantes del siglo XIX. Tras combatir en América contra los independentistas, regresó a España y entró en contacto con las ideas liberales. Destacó por su papel en la Guerra Carlista, lo que le permitió convertirse, como máximo representante del progresismo, en regente. Después del nombramiento de Narváez se exilió en Gran Bretaña. Fue en 1854 cuando volvió para dirigir, junto a O’Donnell el Bienio Progresista. Su importancia queda reflejada en el hecho de que, quince años después de abandonar la política, recibió el ofrecimiento por parte de Prim de aceptar la

corona española.” Otros aspectos de “El Pacificador de España”, algunos de ellos con poca carga épica, son sistemáticamente obviados: el represor de liberales en la América colonial y en la metrópoli –servicios que intentó eliminar de su hoja de servicios-, el afamado jugador de cartas, el severo e inflexible oficial militar, el político desbordado y contradictorio o el sitiador que ordenó el bombardeo de Barcelona. Aspectos, todos ellos, que ayudan a comprender mejor el ascenso de Espartero y su concepción del poder.

El caso de Leopoldo O’Donnell presenta parámetros similares: “Miembro de una familia nobiliaria de origen irlandés y tradición militar, durante la Guerra Carlista combatió e hizo carrera militar en el bando isabelino, pese a que su familia se decantó mayoritariamente por el carlismo. Su carácter moderado le llevo a exiliarse en Francia durante el Gobierno progresista de Espartero y a participar en el intento fallido de pronunciamiento de Diego de León, lo que le condujo de nuevo al exilio francés. Después de participar activamente en el advenimiento del Bienio progresista, fundó la Unión Liberal y protagonizó un nuevo pronunciamiento que le permitió, después del breve lapso del Gobierno de Narváez, ocupar el Gobierno hasta 1863. En este período dirigió personalmente las tropas españolas en Marruecos, lo que le valió el título de duque de Tetuán. Tras el fracaso del pronunciamiento de 1866, y el fusilamiento de los sargentos del cuartel de San Gil, volvió a exiliarse en Biarritz, donde falleció poco después.” Entre otros claroscuros, su etapa al frente de Cuba es completamente obviada, servicio que estuvo marcado por la inflexible represión de insurrecciones, la defensa del status esclavista, el contrabando de esclavos y las acusaciones de corrupción y de enriquecimiento personal. Una experiencia en absoluto intrascendente, porque al igual que otros mandos isabelinos como Serrano, determinaron en gran medida la política exterior española de las décadas centrales del siglo XIX en torno a la protección de los negocios esclavistas como telón de fondo.

Todas estas cuestiones, desveladas por la historiografía durante las últimas décadas, no han permeado en las semblanzas presentadas en los libros de texto sobre estos grandes hombres de Estado. En último término, constituye una muestra más de la persistencia de estereotipos asociados al nacionalismo español, donde los grandes líderes son mitificados y presentados sin tacha alguna. Una enseñanza crítica de la

historia de España debería presentar las distintas biografías que se solapan en cada biografía. Pero tampoco incurriendo en detalles exóticos que no gocen de ningún valor explicativo, como los recogidos en el manual de SM objeto de análisis: “José Millán-Astray (1879-1954). Siendo un adolescente combatió en la guerra de Cuba. Fundador de la Legión, pese a su imagen de aguerrido soldado, era un hombre de gran cultura, admirador de la poesía japonesa. Su labor en la sublevación fue básicamente organizar la propaganda”. ¿Resulta necesario y determinante para un alumno conocer que Millán-Astray era un gran admirador de la poesía japonesa?

En el plano autonómico, las deficiencias exhumadas por Aurora Rivière para las últimas décadas del siglo XX, lejos de verse corregidas, se han visto profundizadas. En el caso concreto de Castilla-La Mancha, los epígrafes de los cuadernillos complementarios que acompañan a los manuales de texto o los contenidos mínimos sobre la Comunidad que deben conocer los alumnos para la PAEG ahondan el riesgo de caer en una historia anecdótica, descontextualizada y fragmentaria, cuando no artificial. ¿Qué sentido tiene que un alumno castellano-manchego conozca que la primera guerra carlista se inició en Talavera de la Reina si no se le explican las causas y consecuencias generales de este conflicto? ¿Qué valor tiene para comprender la Regencia de Espartero que éste hubiese nacido en un pueblo de Ciudad Real? ¿Para qué memorizar los nombres de los caciques liberales y conservadores de la provincia de Albacete durante la Restauración sin explicar el origen y funcionamiento de la dinámica clientelar y turnista? ¿Si no se explican a los alumnos las causas y divisiones territoriales de la Guerra Civil, qué interés entraña que conozcan que en el Alcázar de Toledo resistió Moscardó y que en Albacete se ubicó el centro de entrenamiento de las Brigadas Internacionales? A un nivel autonómico, se corre el riesgo de repetir el proceso experimentado durante el transcurso del siglo XIX por el nacionalismo español.

A modo de conclusión

En este sentido, la didáctica de la historia (Ortuño, Miralles y Molina, 2012) puede aportar sugerentes herramientas prácticas y teóricas que ayuden a renovar los temarios y enfoques de una disciplina susceptible de ser arrastrada a visiones

teleológicas, esencialistas o hegemónicas características de las aspiraciones y modelos nacionalistas. Y para alcanzar esta meta, los conceptos, el vocabulario y los contenidos deben ser digeribles y manejables para los alumnos, adaptados a sus capacidades y elaborados por expertos que soporten la responsabilidad de confeccionar buenos materiales escolares que huyan de lugares comunes, tópicos e ideas preconcebidas.

Frente a estos rígidos posicionamientos nacionalistas dicotómicos y antagónicos, la enseñanza de la historia, pertrechada de un método científico y de sus anclajes como saber social, puede aportar numerosas soluciones para sortear esta encrucijada identitaria. Pero también para preguntarnos qué tipo de historia queremos, aquella que sirva para formar ciudadanos fervientemente nacionalistas o una historia que permita bucear en las razones de los procesos sociales y ofrezca respuestas a los vertiginosos cambios y mestizajes de la realidad actual, tanto a nivel interno como externo: el “reto de romper con la inercia de una historia al servicio de la memoria nacional para construir una historia que articule una memoria ciudadana en la que se armonicen las señas de identidad del correspondiente colectivo al que pertenece cada individuo con el complejo entramado de culturas en el que ya vive inmerso como habitante de la *aldea global*.” (Pérez Garzón, 2000d: 222 y 2007). En esta misma dirección se han decantado autores como Miralles Martínez y Alfageme González, quienes recientemente han advertido cómo la historia y las ciencias sociales, en mayor grado incluso que otras parcelas de la educación, pueden contribuir poderosamente a la creación de la identidad cívica y al entendimiento de los factores globales y locales producidos por la globalización (2013, p.22).

Declaraciones de intenciones como las explicitadas por los actuales responsables gubernativos y educativos hacen pensar que los retos de la globalización y de la construcción democrática de un Estado autonómico puedan quedar eclipsados por otros vectores como la inoculación de nacionalismo –españolista o “periférico”- que relegue a un segundo plano valores cívicos asociados a las ideas de libertad, tolerancia y democracia. En esta empresa el sistema educativo es auxiliado, y en ocasiones sobrepasado, por la amplia cobertura, difusión e impacto de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, soportes que desempeñan un papel fundamental en la generación de la conciencia y memoria colectiva. Huelga recordar la difusión y

Inarejos, J.A. (2013). Nacionalismos e identidades en la enseñanza de la historia de España: avances y resistencias. *Clio*, 39. ISSN: 1139-6237. <http://clio.rediris.es>

posibilidades de redes sociales como Facebook o Twitter en la generación de opinión pública, cuya marea preocupa a los gobiernos de medio mundo que pueden controlar unos manuales escolares pero se sienten desbordados en la inmensidad de Internet. Pese a estos inconvenientes, y también valiéndose de las nuevas tecnologías, la historia, esa inmensa fuente de legitimación del poder, también nos puede ayudar como un arsenal de crítica y de contrapoder contra esencialismos nacionalistas e identitarios y construir una ciudadanía multicultural y universal en sintonía con los nuevos retos educativos.

Referencia bibliográficas

- BAHAMONDE, A. y OTERO, L. E. (2009). *Historia de España 2º Bachillerato*, Madrid, Ediciones SM.
- GARCÍA, M.L., et al. (2008) “Historiografía y diseño curricular de Historia en bachillerato”, en Ávila, R.M.; Cruz, M.A.; Díez, M.C. *Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y formación del profesorado: la didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio*, Jaén: Univ. Jaén.
- LÓPEZ FACAL, R. (2000). “La nación ocultada”, en Pérez Garzón, J. S.; Manzano, E.; López Facal, R. y Rivière, A. *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*. Barcelona; Crítica, pp. 111-159.
- MANZANO, E. (2000). “La construcción histórica del pasado nacional”, en Pérez Garzón, J. S.; Manzano, E.; López Facal, R. y Rivière, A. *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*. Barcelona; Crítica, pp. 33-62.
- MIRALLES, P. y ALFAGEME, B. (2013). “Educación, identidad y ciudadanía en un mundo globalizado y posmoderno”, en *Educatio Siglo XXI*, Vol. 31 nº 1, pp. 11-24.
- ORTUÑO, J., MIRALLES, P. y MOLINA, S. (2012). *Ciencias sociales y su didáctica*. Murcia: Diego Marín.
- PEIRÓ, I. (1998). “Valores patrióticos y conocimiento científico: la construcción histórica de España”, en Forcadell, C. (ed.) *Nacionalismo e historia*. Zaragoza; Institución Fernando el Católico, pp. 29-50.

Inarejos, J.A. (2013). Nacionalismos e identidades en la enseñanza de la historia de España: avances y resistencias. *Clío*, 39. ISSN: 1139-6237. <http://clio.rediris.es>

- PÉREZ GARZÓN, J. S et al. (2000a). *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*. Barcelona; Crítica.

- PÉREZ GARZÓN, J. S. (2000b). “Condicionantes e inquietudes de un libro: A modo de presentación”, en Pérez Garzón, J. S.; Manzano, E.; López Facal, R. y Rivière, A. (2000a) *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*. Barcelona; Crítica, pp. 7-31.

----- (2000c). “La creación de la historia de España”, en Pérez Garzón, J. S.; Manzano, E.; López Facal, R. y Rivière, A. (2000a). *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*. Barcelona; Crítica, pp. 63-110.

----- (2000d). “Conclusiones para el debate, o epílogo sobre qué historia enseñar en España”, en Pérez Garzón, J. S.; Manzano, E.; López Facal, R. y Rivière, A. (2000a) *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*. Barcelona; Crítica, pp. 221-231.

----- (2007). “La geografía y la historia, en la encrucijada de las identidades”, en Cohen, A. y Peinado, R. (eds.) (2007) *Historia, historiografía y ciencias sociales*. Granada: Ediciones Universidad de Granada, pp. 149-174.

- RIVIERE, A. (2000). “Envejecimiento del presente y dramatización del pasado. Una aproximación a las síntesis históricas de las Comunidades Autónomas españolas (1975-1995)”, en Pérez Garzón et alii *La gestión de la memoria. La enseñanza de la historia al servicio del poder*. Barcelona, Crítica, pp. 161-219.

- VALLS, R. (2007). *Historiografía escolar española: S.XIX-XXI*. Madrid: UNED.

Artículo enviado: 22/6/2013. Aceptado: 17/7/2013