

Aprendizaje de la historia e identidades nacionales: reflexiones sobre el punto de vista de los estudiantes

History Learning and National Identities: Reflections on Students' Point of View

César López Rodríguez

Universidad Autónoma de Madrid (cesar.lopez@uam.es)/Universidad Europea de Madrid (cesar.lopez2@uem.es)

Resumen

En este artículo se analiza el estado actual de la relación entre enseñanza de la historia y la construcción de identidades colectivas centrándose específicamente en el fenómeno de las identidades nacionales. Se presenta un análisis detallado de la visión de estudiantes universitarios españoles sobre los conceptos de identidad nacional y nación a través de la revisión de dos estudios empíricos recientes realizados en España. Estos estudios muestran una fuerte presencia de concepciones de tipo esencialistas en los estudiantes que otorgan a estos conceptos unas características naturales, atemporales y estáticas. La mayoría de concepciones encontradas encajan muy bien con la adquisición de objetivos identitarios y, sin embargo, difieren mucho de una comprensión en línea con el desarrollo de un pensamiento histórico crítico. Finalmente se exploran algunos de los posibles orígenes de este tipo de concepciones en los estudiantes. Se presta una especial atención a cómo se transmite el fenómeno nacional en ámbitos más informales como novelas históricas, monumentos o celebraciones patrióticas.

Palabras Clave: Identidad Nacional, Nación, Narrativas Nacionales, Ámbito Informal

Abstract

This article analyses the current relationship between the teaching of history and the construction of collective identities, specifically on national identities. A detailed analysis of how Spanish university students understand the concepts of nation and national identity is presented through the review of two recent empirical studies. These studies show a strong presence of essentialist conceptions, characterized by natural, timeless and static understandings of these concepts. Most conceptions nicely fit with the acquisition of identity goals. However, these conceptions differ greatly from an understanding in line with a critical historical thinking. Finally, some of the possible origins of such conceptions are explored. Special attention is provided to how the national phenomenon is transmitted in informal areas such as historical novels, monuments or patriotic celebrations.

Key words: National Identity, Nation, National Narrative, Informal Context.

1. Introducción

Desde sus inicios como disciplina moderna hacia finales del siglo XVIII ha existido una fuerte relación entre la enseñanza

de la historia y la construcción de identidades colectivas (Barton y Levstik, 2008; Carretero, Asensio y Rodríguez Moneo, 2012; Symcox y Wilschut, 2009). El fuerte contexto nacionalista que acompañó el surgimiento de la disciplina de

la historia hizo de ésta una herramienta clave para la creación de la identidad nacional (Anderson, 1983; Hobsbawm, 1997; Renan, 1882). Los nuevos estados-nación que surgen en ese momento vieron la necesidad de construir un vínculo identitario entre el estado-nación y sus ciudadanos. Las famosas palabras de Massimo d'Azeglio: "Hemos hecho Italia, ahora tenemos que hacer los italianos" (Hobsbawm, 1997, p.44) reflejan claramente este objetivo identitario. Si bien la famosa frase de d'Azeglio fue pronunciada en el s.XIX, actualmente la vinculación entre la educación y la construcción de identidades nacionales sigue en vigor (Barton, 2009; Carretero, 2011; Grever y Stuurman, 2007; López y Carretero, 2012). En 2005, Tim Collins, secretario de educación en Gran Bretaña defendía la idea de crear un nuevo currículo de historia basado en la herencia común, que hiciera posible la supervivencia de la nación británica (Stuurman y Grever, 2007). En la misma línea, en 2012, el Secretario de Educación, Michael Gove, ponía el énfasis en la necesidad de que los estudiantes adquirieran un mayor conocimiento de la narrativa lineal de la historia británica (Vasagar, 2012).

Ya en España, la polémica frase del ministro de educación en 2012, José Ignacio Wert, respecto a la educación en Cataluña volvía a poner de relevancia la relación entre educación e identidad nacional:

Nuestro interés es españolizar a los alumnos catalanes y que se sientan tan

orgullosos de ser españoles como de ser catalanes. (Aunión, 2012, par. 1).

La vinculación entre la enseñanza de la historia y la construcción de la identidad nacional dista mucho de ser un fenómeno específico y más bien podría considerarse un fenómeno global (Foster, 2012; Mak, 2005; Van der Leeuw-Roord, 2007).

No obstante, en las últimas décadas, esta relación ha sido objeto de fuertes tensiones y debates, tanto dentro del seno de la propia disciplina de la historia (Foster y Crawford, 2006; Nakou y Barca, 2010) como fuera de ella en discusiones desde el ámbito político, social y cultural (Evans, 2004; Nash, Crabtree y Dunn, 2000). A fin de cuentas, el fenómeno de la identidad nacional no se limita al campo de la historia, sino que está presente en el día a día de una sociedad a través de muy diversas manifestaciones. Sin embargo, la historia ha sido y sigue siendo una de las principales herramientas utilizadas para su construcción.

La presencia del fenómeno identitario en el ámbito de la historia supone replantearse la clásica pregunta: ¿cuál es el objetivo de la historia? A este respecto, Lorenz (2011) señala la existencia de una fuerte tensión en la disciplina desde sus orígenes. En concreto, nos habla de dos pretensiones fundamentales, a veces opuestas, de la historia académica: la pretensión de ser científica y la pretensión de ser práctica. Si analizamos los objetivos de cada una encontraremos un gran conflicto en lo que se refiere al desarrollo de la identidad nacional

(López y Carretero, 2012). La pretensión científica tiene como objetivo desmontar mitos y leyendas sobre el pasado y reemplazarlos con “La Verdad”. Por su parte, la pretensión práctica persigue encontrar para la historia un sentido aplicado a la vida diaria. Podríamos decir que ve en la historia una guía práctica para el presente. Como señalan muchos autores, no cabe duda que para una gran mayoría de historiadores de los siglos XIX y XX esta vertiente práctica ha tenido como eje fundamental la construcción de la identidad nacional (Anderson, 1983; Hobsbawm, 1997; Renan, 1882). No nos debe extrañar por tanto que, como señala Lorenz (2011), los historiadores hayan sido considerados muchas veces como “los sacerdotes del estado”.

El conflicto de intereses entre estos dos puntos de vista es claro. La idea de desmitificar el pasado y la búsqueda de una pretendida “verdad objetiva” en la historia choca de pleno con el olvido histórico y la invención del pasado con el objetivo de dotar a la identidad nacional de una esencia natural. Como ya señalaba Renan (1882/1990), el olvido, e incluso el error histórico, son un factor esencial en la creación de una nación y de la identidad nacional.

2. Objetivos actuales de la enseñanza de la historia: Crear identidades o enseñar sobre identidad

En la actualidad es más difícil –aunque no tanto como cabría pensar- encontrar defensores

acérrimos de uno y otro enfoque. Hoy en día, tanto en el ámbito académico como en el educativo, resulta mucho menos visible un enfoque nacionalista explícito, así como tampoco se suele buscar en la historia una “verdad objetiva”. Sin embargo, el debate entre los diferentes objetivos de la historia sigue muy presente en ambos contextos, el académico y el educativo (Álvarez Junco, 2007; Carretero, Asensio y Rodríguez Moneo, 2012). Conviene, por tanto, repensar algunos de los principales objetivos que en la actualidad se persiguen en el campo de la historia y cómo afectan a la identidad nacional.

Dentro del ámbito educativo, Mario Carretero (2011) señala la fuerte tensión entre el llamado enfoque romántico y un enfoque de carácter más ilustrado. El enfoque romántico se centraría en la adquisición de unos elementos afectivos y emocionales en el estudiante y no tanto la de habilidades cognitivas (Carretero y Montanero, 2008). Fundamentalmente se busca que el estudiante establezca unos lazos identitarios entre el presente y el pasado nacional basado en una supuesta identidad nacional compartida. Prácticas como la celebración de las efemérides patrias en las escuelas de Latinoamérica o Estados Unidos - en las que participan los alumnos incluso antes de comenzar a recibir una instrucción formal sobre la historia - son un claro exponente del componente afectivo y emocional que rodea la enseñanza de la historia (para un exhaustivo análisis de estas prácticas en

el caso de Argentina véase Carretero y Kriger, 2006).

Por el contrario, los objetivos que se plantean desde lo que podríamos denominar un enfoque más ilustrado, estarían centrados en la adquisición de unas habilidades y conocimientos propios de la disciplina que conforman el denominado *historical thinking* o pensamiento histórico (Lee, 2004; Lévesque, 2008; Seixas, 2004; Voss y Wiley, 2006; Wineburg, 1991). Se trata de comprender cómo se produce el conocimiento histórico y adquirir las capacidades para producir y comprender dicho conocimiento.

Existe, pues, una problemática a la hora de conjugar estos dos tipos de objetivos - románticos e ilustrados - en la enseñanza de la historia en la escuela. Autores como Álvarez Junco (2007), ante la persistencia de los objetivos románticos e identitarios en el currículo de historia, centrados en la nación, ven realmente difícil encontrar soluciones. Incluso se plantea la posibilidad de eliminar la asignatura de Historia o bien sustituirla por una denominada "Mitos y leyendas patrias". Por su parte, Lowenthal (1998), en su libro titulado *The Heritage crusade and the spoils of History*, también aborda esta problemática y establece una diferenciación análoga a la romántica vs. ilustrada. Para Lowenthal, la historiografía actual y el fenómeno *heritage* conviven en una situación paradójica. Por un lado historiografía y *heritage* son entendidos como fenómenos antagonistas, contrarios en lo más fundamental de sus

objetivos. El fenómeno *heritage*, propone Lowenthal, no es en ningún modo historia. La historiografía explora y explica un pasado que se hace cada vez más oscuro y distante. Desde el enfoque *heritage* el pasado y el presente están muy cercanos, y el presente se justifica en muchas ocasiones mediante ese cercano y familiar pasado. Por lo tanto, la distinción entre uno y otro enfoque se hace vital. Por otro lado, paradójicamente se trata de dos fenómenos inseparables. Ningún aspecto del fenómeno *heritage* está exento por completo de una realidad histórica y ningún historiador está totalmente al margen del sesgo *heritage*.

¿Cómo se entiende la identidad nacional desde uno y otro enfoque? El enfoque romántico estaría cercano a una visión nacionalista del fenómeno nacional. Para este enfoque, la identidad nacional posee unas características esenciales, naturales, atemporales y permanentes (Smith, 1991). La identidad nacional se considera como una esencia que se transmite de generación en generación. Las identidades nacionales son propiedades innatas y permanentes que constituyen un aspecto esencial de la naturaleza humana (Calhoun, 1997; Connor, 2004; Gellner, 1983). Por lo tanto, desde este enfoque, los estados serían consecuencia de una división natural que responde a las características propias de la identidad nacional de cada nación.

Desde el enfoque más historiográfico el fenómeno identitario nacional se entiende de manera muy distinta. Las identidades nacionales

se entienden como un fenómeno constriuido socialmente (Cruz Prados, 2005; Smith, 1991). Se resalta el carácter artificial y no natural de las identidades nacionales y los intereses políticos que promueven su formación. Se desmonta el supuesto carácter atemporal de las identidades nacionales y se pone énfasis en que muchas de las supuestas tradiciones nacionales ancestrales son en realidad inventadas (Hobsbawm y Ranger, 1983).

Dentro del ámbito académico parece que ha habido un claro giro hacia este último enfoque más moderno desde finales del s.XX. Álvarez Junco recoge este cambio dentro de la propia historiografía (2001):

En vez de aceptar las identidades nacionales como realidades naturales, comenzaron a verse como creaciones artificiales, movidas por intereses políticos. El sentimiento nacional, en lugar de creerse espontáneo o innato, pasó a considerarse adquirido o inculcado, fundamentalmente a través del proceso educativo, pero también por medio de ceremonias, monumentos o fiestas cívicas. Se cayó en la cuenta de que los estados, tenidos hasta entonces por invenciones humanas que se apoyaban en fenómenos sociales y culturales previos, eran los promotores del proceso; lo político precedía a lo étnico, y no al contrario. Se comprendió también que las identidades nacionales eran cambiantes, en lugar de permanentes (p.15).

Parece, por tanto, que desde el ámbito académico moderno las identidades nacionales son entendidas como fenómenos polifacéticos que están en constante cambio y que no son ni permanentes ni excluyentes.

No obstante, este claro giro a nivel académico no parece haber tenido un reflejo tan claro en el ámbito educativo. Como se ha señalado, en este ámbito conviven tanto enfoques orientados al desarrollo de vínculos identitarios ahistóricos con el pasado como objetivos enfocados la adquisición de un pensamiento histórico crítico (Carretero, 2011). Así pues, los estudiantes muchas veces se encuentran ante una situación donde tienen que adquirir objetivos que aparentemente entran en conflicto.

Las personas siguen apasionándose por sus identidades y en muchas ocasiones son una causa fundamental de los conflictos intergrupales (Ashmore, Jussim y Wilder, 2001). Como señala Amin Maalouf (1998) en su libro *Identidades Aseinas*, en no pocas ocasiones la gente incluso llega a matar a otros en aras de estas identidades.

En un contexto globalizador, marcado por movimientos migratorios masivos, en el que paradójicamente vuelven a tomar fuerza concepciones nacionalistas, excluyentes y románticas con respecto a la identidad nacional, es más importante que nunca pararnos a analizar cómo comprenden los estudiantes elementos tan centrales para la enseñanza y el aprendizaje de la historia como los de nación e identidad nacional.

3. El punto de vista de los estudiantes

Con el surgimiento de las investigaciones en torno al desarrollo del denominado pensamiento histórico, iniciado fundamentalmente en Gran Bretaña a finales de la década de los 70 (Lee, Dickinson y Ashby, 1998), ha habido un creciente interés en analizar las ideas de los estudiantes en torno al conocimiento histórico. La gran mayoría de estudios realizados hasta la fecha han tratado de centrarse en aquellos conceptos históricos, denominados de segundo orden (Limón, 2002), que los historiadores ponen en marcha en los procesos de producción y consumo del conocimiento histórico. Algunos de estos conceptos son: cambio y continuidad, causa y consecuencia, empatía histórica, evaluación de fuentes primarias y comprensión de componentes éticos (Lee, 2004; Seixas, 2004). Tomados en conjunto, estos conceptos constituyen las características y habilidades propias del pensamiento histórico.

Hasta la fecha se han llevado a cabo diversos estudios para analizar el modo en el que los estudiantes entienden estos conceptos (véase los trabajos de Wineburg (1991) sobre evaluación de fuentes; Lee y Shemilt (2011) sobre empatía histórica o Lee, Dickinson y Ashby (2001) en torno a las explicaciones históricas de los niños). En su gran mayoría, estos trabajos han revelado cómo en numerosas ocasiones, el conocimiento histórico de los estudiantes posee un carácter intuitivo, marcado por concepciones erróneas sobre estos conceptos y que difiere en gran

medida del modo en el que los historiadores entienden y usan dichos conceptos.

Este tipo de trabajos sobre los conceptos de segundo orden han supuesto una revolución en la disciplina de la historia, fundamentalmente en el ámbito educativo, ya que permiten conocer el modo de pensar de los estudiantes y posibilitan establecer pautas pedagógicas para el desarrollo del pensamiento histórico. Sin embargo, existe una falta de estudios que analicen en profundidad el modo en el que los estudiantes comprenden y utilizan conceptos de primer orden (Rodríguez Moneo y López, 2015). Estos conceptos de primer orden hacen referencia al conocimiento conceptual y narrativo relacionado con el “qué”, “quién”, “cómo”, “dónde” o “cuándo” de la historia (Limón, 2002). Ejemplos de este tipo de conceptos serían los conceptos de “democracia”, “revolución”, “nación” o “identidad nacional”.

Como hemos señalado, algunos de estos conceptos como los de nación e identidad nacional son centrales para la disciplina de la historia. Debido a dicha relevancia, son numerosos los trabajos que han analizado estos conceptos desde un punto de vista teórico. Dentro del propio ámbito académico se ha señalado cómo trabajos clásicos como los de Hobsbawm (1997), Anderson (1983) o Smith (1991) han revolucionado la forma de entender estos conceptos, desmontando su supuesto carácter natural y permanente y poniendo de manifiesto su naturaleza construida y dinámica. Estos trabajos han supuesto no sólo un cambio

radical a la hora de comprender estos conceptos, sino también la propia disciplina de la historia.

Ya en el ámbito educativo, encontramos muchos estudios que se han centrado en el modo en el que los conceptos de nación e identidad nacional son presentados a los alumnos. Fundamentalmente estas investigaciones se han llevado a cabo examinando la presencia que tienen estos conceptos en los currículos oficiales (Van der Leeuw-Roord, 2007; 2009) y, sobre todo, analizando los libros de texto (Foster, 2012; Grever y Stuurman, 2007; Valls, 2007). En cuanto al estudio del currículo de historia, la idea que se desprende es que la fundamentación nacional de los currículos en Europa no ha cambiado demasiado desde 1989. Incluso se puede apreciar un aumento de los enfoques fundamentados en la nación, recurriendo a una metodología tradicional de la enseñanza de la historia (Mak, 2005). Como señala Van der Leeuw-Roord (2007), para 2008, la enseñanza de la historia nacional aparecía como un contenido central en la agenda de muchos países europeos. En lo relativo a los libros de texto, diversos autores ponen de manifiesto la fuerte presencia de narrativas nacionales maestras que transmiten una historia oficial de la nación de manera acrítica (Foster, 2012; Grever y Stuurman, 2007; Symcox y Wilschut, 2009). Como señala Foster (2012):

Los libros de texto de historia en muchas naciones a lo largo del mundo están marcados por dos características. La primera es que son abiertamente

nacionalistas. La segunda es que normalmente reflejan una única historia oficial de estilo narrativo. (p. 49).

Estos estudios sobre el fenómeno nacional, tanto dentro del ámbito académico como del educativo, han situado el foco en los procesos de producción y transmisión del conocimiento histórico (Werstch, 1997). Sin embargo, existen muy pocos estudios que den cuenta del proceso de consumo del conocimiento histórico, en definitiva, de cómo los alumnos se representan y entienden los conceptos de nación e identidad nacional.

3.1. Estudios empíricos sobre las ideas de los estudiantes en torno a la nación y la identidad nacional

En un reciente trabajo llevado a cabo con estudiantes universitarios españoles, se analizó el modo en el que comprendían y utilizaban los conceptos de nación e identidad nacional en referencia al denominado proceso de “La Reconquista” (López, Carretero y Rodríguez Moneo, 2015). La denominada “Reconquista” constituye sin lugar a dudas una de las narrativas fundacionales nacionales de la historiografía tradicional española (Ríos, 2005). Sin embargo, como ocurre con la gran mayoría de narrativas nacionales tradicionales, diversos autores han señalado el carácter más bien mítico e inventado de esta narrativa (Ríos, 2005). Ríos Saloma (2005) señala cómo esta narrativa nacional, e incluso el propio término de Reconquista surgen

en los s. XVIII y XIX en un proceso de reinterpretación de pasado en clave nacional. En el estudio de López y cols. (2015), los estudiantes eran entrevistados individualmente y elaboraban una narrativa sobre la llegada de los pueblos de origen musulmán a la Península Ibérica y el posterior surgimiento y avance de los Reinos Cristianos hasta la Conquista de Granada. El análisis de las narrativas elaboradas por los estudiantes mostró características relevantes del modo en el que entendían y usaban los conceptos de nación e identidad nacional.

Para la gran mayoría de los estudiantes (70%) España y/o los españoles constituían el protagonista histórico de la narrativa. Para estos estudiantes, la existencia de España durante ese período resulta clara y evidente, así como atribuir la identidad de españoles a los habitantes de la Península Ibérica desde momentos tan tempranos como el s. VIII. Podemos ver un ejemplo en un fragmento de una de las entrevistas:

Los árabes llegaron a la península por el sur...empezaron a subir y los españoles se fueron replegando (...) y después España se hizo fuerte y...bueno, la típica historia de El Cid (Pedro, 21 años)¹ (López, et. al. 2015, p.12).

Este tipo de interpretaciones resulta interesante por varios aspectos². En primer lugar, los estudiantes atribuyen una identidad española a personas que vivieron mucho antes de la creación de la identidad nacional española y la propia nación de España. En segundo lugar, el territorio donde transcurre la narrativa también posee una característica nacional. No es cualquier territorio, sino el territorio de España. Por último, este tipo de representación de los protagonistas de la narrativa supone una tremenda simplificación de los sujetos históricos que intervienen en ella. Es decir, para una gran mayoría de estudiantes, los astures, los visigodos, los cántabros y posteriormente los pueblos de los distintos Reinos Cristianos son aglutinados bajo una sola etiqueta, la etiqueta nacional de “españoles”. Esto supone evidentemente una pérdida de complejidad de la narrativa, pero también una desaparición de diferentes pueblos y grupos sociales, que quedan eliminados de la narrativa. Implica asimismo un proceso de homogeneización de los habitantes de la península durante el proceso.

Otra característica relevante que mostraron las entrevistas fue el modo en el que casi la mitad de los entrevistados (45.2%) mostraron una vinculación explícita y espontánea en términos identitarios con el denominado grupo de los “españoles”. Así, el uso de términos como

¹ En el presente texto aparecen los fragmentos originales en español de las entrevistas, sin embargo, el idioma de la publicación citada es el inglés.

² Es importante señalar que los estudiantes utilizaron estos términos de manera espontánea durante las entrevistas. En ningún caso términos como “España”, “españoles”, “reconquistar” o “reconquista” fueron utilizados por el investigador a no ser que fueran usados previamente por el entrevistado.

“nosotros” o “nuestro”, o el uso de tiempos verbales de la primera persona del plural, como “reconquistamos” o “fuimos invadidos”, fueron utilizados frecuentemente por los estudiantes, como se observa en el siguiente ejemplo:

Bueno, acabó en el 92, ¿no? 1492 es cuando les echamos de Granada, de eso estoy seguro. (...) La Batalla de Las Navas de Tolosa fue una batalla muy importante que les ganamos. Fueron perdiendo terreno y al final sólo conservaron Granada. Al final, les echamos de Granada en 1492. (Ramón, 21 años) (López, et. al. 2015, p.13).

Como podemos ver, se establece así un vínculo entre el pasado y el presente en términos identitarios. El estudiante y los habitantes de la Península Ibérica de aquellos siglos forman parte de un mismo grupo identitario, el grupo de los españoles.

Para muchos de los estudiantes, la identidad nacional se entiende como una esencia natural que es transmitida de generación en generación desde esos momentos hasta el presente:

[En tu opinión, ¿les considerarías españoles en ese momento?] Creo que sí, sí. Porque realmente creo que nosotros venimos de aquellos que estaban aquí, me refiero a los españoles. Bueno, también de los musulmanes, pero menos, porque bueno, como les echamos y eso...realmente creo que hay más de los de los Reyes Católicos, de los

españoles. (Jose, 18 años) (López, et. al. 2015, p.12).

Es importante señalar cómo mediante la simplificación de los protagonistas de la narrativa bajo la común etiqueta de “españoles” y el uso del “nosotros”, el estudiante produce una narrativa simplificada de confrontación entre “nosotros” y “ellos”.

En relación con esta narrativa de conflicto, otro aspecto muy relevante del estudio es el modo en el que los estudiantes juzgaron las acciones llevadas a cabo por uno y otro grupo. Una gran mayoría de los participantes (63.3%), legitimó las acciones llevadas a cabo por el denominado grupo de los “españoles” y juzgó de manera negativa las acciones del “otro”. Este tipo de juicios de valor están en consonancia con las teorías cognitivas y de identidad social que señalan cómo las personas que se definen en términos de su pertenencia a un determinado grupo están motivadas a evaluar a dicho grupo de manera positiva (Fiske y Taylor, 1984; Tajfel y Turner, 1979). Este fenómeno parece reproducirse en el caso de los juicios de valor emitidos sobre el proceso de la “Reconquista”, ya que como hemos comentado, gran parte de los participantes juzgó las acciones de su propio grupo más positivamente que las realizadas, en este caso, por el denominado grupo de los “árabes”. En el siguiente ejemplo de otra entrevista podemos observar este tipo de juicios:

[(...) ¿Crees que estas conquistas (realizadas por los Reinos Cristianos)

eran legítimas?] ¿Las conquistas en sentido contrario? ¿Para echarles? Bueno, a mí me parecen más legítimas. Un poco más legítimas sí porque están como recuperando lo que les quitaron. Las guerras no están bien, pero creo que se podrían justificar un poco. Eran para recuperar su territorio y sus costumbres, y todo aquello que no les hubieran dejado hacer los árabes (Sara, 22 años)” (López, et.al. 2015. p. 17).

Es interesante destacar cómo los argumentos a favor de las “reconquistas españolas”, están fundamentados en una comprensión esencialista del territorio. Es decir, los participantes entendieron el territorio en disputa como una pertenencia natural y estática de “los españoles”. En el siguiente ejemplo se aprecia claramente este modo de entender el territorio:

[Este territorio que has dibujado aquí como territorio árabe, ¿crees que les pertenecía de manera legítima?] Vamos a ser claros, nunca me puede parecer bien que les pertenezca, porque lo considero como parte de mi territorio...bueno, de nuestro territorio como españoles (Marta, 18 años)” (López, et.al. 2015, p. 16.)

Este estudio sobre la denominada “Reconquista” pone de manifiesto la fuerte presencia de ideas esencialistas y románticas sobre el fenómeno nacional entre los estudiantes. Es decir, para muchos de ellos tanto la identidad nacional española, como España y el

territorio nacional, son entendidos como elementos atemporales y estáticos en lugar de como fenómenos contruidos y cambiantes. Podríamos concluir, por tanto, que muchos de los participantes de este estudio han alcanzado unos objetivos románticos e identitarios pero que, sin embargo, no han desarrollado unas habilidades relacionadas con el pensamiento histórico.

Cabría preguntarse hasta qué punto la vinculación identitaria entre el estudiante y el contenido histórico dificulta una comprensión más historiográfica y crítica de conceptos tan centrales como la identidad nacional.

López, Carretero y Rodríguez Moneo (2014), llevaron a cabo un estudio para analizar cómo los estudiantes entendían este tipo de conceptos cuando el contenido histórico no hacía referencia al de su propia nación. Se trata, por tanto, de un estudio donde se pretende minimizar la vinculación identitaria entre el estudiante y el contenido histórico que tiene que interpretar. Para ello se realizaron entrevistas individuales en una muestra de estudiantes universitarios españoles sobre el proceso de la denominada “Ocupación otomana de Grecia” y su posterior independencia. A diferencia de los participantes del anterior estudio analizado sobre “La Reconquista”, en este nuevo estudio los participantes tenían que construir una narrativa sobre un contenido histórico no relacionado con su propia nación. Sin embargo, es interesante señalar cómo existen muchas semejanzas en el modo en el que las

historiografías tradicionales, españolas y griegas respectivamente, han tratado la narrativa de “La Reconquista” y de la “Ocupación otomana de Grecia”. En ambos casos, la narrativa nacional oficial consiste en una narrativa de pérdida del supuesto territorio nacional frente a un invasor extranjero (en ambos casos de origen musulmán) y su posterior recuperación, que es legitimada en base a una supuesta preexistencia de la nación y de los nacionales (españoles y griegos respectivamente).

Los resultados de este nuevo estudio arrojan algunas diferencias y similitudes interesantes con el estudio realizado sobre “La Reconquista”. En cuanto a las diferencias, se observa cómo muchos de los estudiantes que participaron en el estudio sobre la “Ocupación otomana de Grecia” (70.6%) no realizaron juicios de valor sesgados a favor de un determinado grupo en concreto, como sí veíamos que hacían los estudiantes en el estudio sobre “La Reconquista”. Así, en este nuevo estudio, los estudiantes no juzgaron sistemáticamente las acciones de ningún grupo involucrado en la denominada “Ocupación otomana de Grecia” de manera más favorable que otro.

Otra diferencia importante fue el modo en el que los participantes de este nuevo estudio entendían la naturaleza del territorio. En este caso, la mayoría de estudiantes (67.6%) no establecieron una relación esencial y atemporal entre el territorio en disputa y un determinado grupo. Estos estudiantes entendieron el

territorio como un elemento dinámico, como se observa en el siguiente fragmento:

No creo que el territorio pertenezca a alguien en concreto... (...) No creo que el territorio tenga que pertenecer a alguien, como dije en referencia a los bizantinos (...) No pertenece de manera permanente a nadie (...) Los territorios están ahí y si un imperio quiere tener más territorios van a ir a conquistarlos, pero no creo que por eso siempre vaya a ser su territorio. No va a ser así para siempre. (Belén, 17 años). (López, et.al. 2014, p. 558.)

Como vemos en el ejemplo, en este caso, la posesión del territorio es entendida de un modo más dinámico. El territorio es algo que puede cambiar de dueño y que no se vincula esencialmente a un grupo concreto. En este sentido pueden observarse las diferencias con los participantes del estudio sobre “La Reconquista” donde para la mayoría de estudiantes, el territorio en disputa era visto claramente como una propiedad inherente de los “españoles” y éstos tenían legitimidad sobre él.

Sin embargo, encontramos similitudes relevantes entre ambos estudios en el modo en el que los participantes entendieron el concepto de identidad nacional. De nuevo, en el estudio sobre la “Ocupación otomana de Grecia” una mayoría de estudiantes (64.7%), entendieron la identidad nacional como algo atemporal, estático y esencial, que se transmite de generación en generación desde un pasado muy remoto. Pese a

que en este estudio no está en juego la propia identidad nacional de los estudiantes, el concepto de identidad nacional se entiende de manera romántica, como podemos observar en el siguiente ejemplo:

[¿Desde cuando crees que el sentimiento de pertenencia a la nación Griega estaba presente?]. Yo creo que desde siempre (...) siempre ha habido un sentimiento de decir: pertenezco a Grecia, a la Antigua Grecia (...) Y luego llega un momento en el que uno dice: “¡Hasta aquí! (...) Hemos sido invadidos por los romanos, por los bizantinos, los otomanos... ¡ahora es nuestro momento! Ahora es el momento de rebelarnos y volvernos independientes como griegos (María, 21 años) (López, et.al. 2014, p. 555).

Para muchos de estos alumnos la identidad nacional vuelve a ser entendida como algo que existe “desde siempre”.

En definitiva, de estos dos estudios centrados en el modo en el que los estudiantes comprenden conceptos tan centrales como la identidad nacional y la nación podemos sacar varias conclusiones importantes. Por un lado, la fuerte presencia de concepciones de carácter romántico y esencialista sobre estos conceptos. Lejos de ser entendidos como construcciones sociales y dinámicas que surgen en un determinado momento de la historia reciente, para muchos estudiantes estas identidades nacionales y las propias naciones han existido

“desde siempre” y han transmitido su esencia desde un pasado remoto hasta la actualidad.

Por otro lado, los estudios muestran una relación entre la identidad de los alumnos y los juicios morales y de legitimidad emitidos sobre los contenidos históricos estudiados. Cuando son las acciones de la propia nación las que están en juego, como en el estudio de “La Reconquista”, aparecen juicios sesgados positivamente a favor del propio grupo y en contra del “otro”. Sin embargo, cuando en el contenido histórico trabajado no está involucrado el propio grupo nacional, los estudiantes no manifiestan de manera sistemática un sesgo positivo hacia ningún grupo en concreto.

Un aspecto significativo de estos estudios es que los participantes, si bien no son historiadores ni tienen un nivel de pericia elevado en el campo de la historia, sí han pasado por numerosos años de escolaridad obligatoria en los que han cursado numerosas veces materias específicas de historia. Se trata, en ambos estudios, de estudiantes universitarios y, por tanto, poseen un nivel de formación alto en referencia a la población general.

Cabe reflexionar entonces sobre por qué muchos de estos estudiantes siguen manifestando una comprensión que encaja mucho más con una visión tradicional y nacionalista de estos conceptos y por qué no han desarrollado un punto de vista más crítico e historiográfico.

4. ¿De dónde proceden estas ideas y por qué se mantienen?

En este apartado se pretende aportar claridad sobre elementos clave que fomentan este tipo de concepciones románticas sobre la identidad nacional y la nación y analizar los diferentes contextos en los que los estudiantes acceden a ellos. Es decir, se trata de aportar luz a las preguntas: ¿De dónde proceden estas concepciones esencialistas? ¿Por qué son tan resistentes al cambio incluso tras la escolaridad? Sin duda, un elemento clave, sino *el* elemento clave lo constituyen las narrativas nacionales (VanSledright, 2008). Como señala Balibar (1991):

La historia de las naciones, empezando por la nuestra, se nos ha presentado siempre con las características de un relato que les atribuye la continuidad de un sujeto. De este modo, la formación de la nación aparece como la culminación de un "proyecto" secular, jalonado de etapas y de tomas de conciencia que los prejuicios de los historiadores presentarán como más o menos decisivas, pero que, de todas formas, se inscriben en un esquema idéntico: el de la manifestación de la personalidad nacional. (p. 135)

Las narrativas nacionales reflejan la historia de cada nación de un modo acrítico y muchas veces se apoyan en mitos y leyendas más que en análisis históricos (Carretero y Montanero, 2008). Este hecho no es de extrañar, si

consideramos que los objetivos de estas narrativas no consisten en realizar una mirada crítica del pasado sino en legitimar el presente nacional y construir un vínculo identitario entre el ciudadano y la nación. Por lo tanto, no es relevante si estas narrativas olvidan ciertos acontecimientos o determinados grupos sociales. Tampoco si inventan tradiciones (Hobsbawm y Ranger, 1983) o refuerzan mitos. El objetivo no es desarrollar un pensamiento histórico, sino un vínculo identitario. Por lo que se ha señalado en el anterior apartado parece que, sin duda, en numerosas ocasiones se alcanzan estos objetivos identitarios.

¿Por qué son tan poderosas estas narrativas nacionales? Algunas aportaciones realizadas desde el campo de la Psicología pueden ayudarnos a responder esta pregunta. Numerosos autores han puesto de manifiesto cómo el pensamiento narrativo constituye un modo específico del pensamiento humano (Bruner, 1990; Carretero y Atorresi, 2008; Egan, 1997). Los seres humanos interpretamos narrativamente tanto nuestras acciones y comportamientos como las de los demás, existiendo por tanto, una predisposición a organizar la experiencia de forma narrativa, mediante estructuras de tramas que dotan de significado a dicha experiencia (Bruner, 1990).

Este formato narrativo está presente en muchas de las maneras a través de las que nos acercamos al pasado: cuentos, mitos, novelas, museos, libros de texto, diarios o películas son algunas de ellas.

Un buen número de estudios reflejan que las historias se recuerdan mejor cuando poseen una estructura típicamente narrativa (Mandler, 1984). Por lo tanto, podemos decir que el propio formato de las narrativas nacionales encaja muy bien en el modo en el que las personas estamos acostumbrados a recordar el pasado.

Los trabajos clásicos de Frederic Barlett (1932) sobre la influencia de las narrativas en el recuerdo son especialmente relevantes para entender la influencia de las narrativas nacionales en el modo en el que entendemos el pasado. Barlett puso de relieve cómo las personas no recordamos elementos del pasado de manera aislada, sino que aplicamos “esquemas” aprendidos en nuestra experiencia para integrar elementos y recordarlos. Como señala Wertsch (2004), ya dentro del ámbito de la historia, las narrativas nacionales funcionan como “esquemas narrativos maestros” para interpretar el pasado. En el ejemplo del estudio sobre “La Reconquista”, la propia narrativa nacional española de “La Reconquista” funciona como un esquema narrativo que los estudiantes usan como modelo para crear su propia narrativa sobre los acontecimientos ocurridos.

Wertsch pone de manifiesto cómo estos esquemas narrativos maestros son construidos en un contexto social y compartidos por los miembros de un grupo, pudiendo variar entre diferentes grupos sociales (2004). En la mayoría de naciones actuales existe una narrativa nacional para explicar el pasado (Duara, 1995; Barton y Levstik, 2004). Si bien estas narrativas

comparten unas características generales, cada narrativa nacional puede poseer características específicas que varíen de una nación a otra.

¿Dónde podemos encontrar estas narrativas nacionales? ¿De qué modo se transmiten? ¿En qué contextos? Sin duda, pese a que pueda parecer paradójico, el origen de las narrativas nacionales lo encontramos dentro de la propia historiografía. Desde los comienzos de la historia como disciplina moderna a finales del s.XVIII y principios del XIX, la propia historiografía nacionalizó el pasado (Balibar, 1991; Ballantyne, 2005). Cada nación produjo una narrativa que recogía el devenir de la nación desde la antigüedad hasta su apogeo (Symcox y Wilschut, 2009). Como señala Ballantyne (2005) estas narrativas, ya a principios del siglo XX, se constituyeron en tradiciones de la historia nacional que - como indica en lo que parece una acertada metáfora- calcificaron en muchos países de Europa, así como en las colonias europeas y gran parte de Asia (Duara, 1995).

Sin duda alguna, estas narrativas nacionales creadas dentro del ámbito académico, tuvieron su reflejo en el ámbito escolar, sobre todo en los libros de texto. A diferencia de lo que ocurre en el ámbito académico, donde ya se ha señalado cómo este enfoque ha sufrido un giro drástico que pretende desmotar estas narrativas, en el ámbito educativo aún perduran de manera muy evidente las narrativas nacionales (Foster, 2012; Grever y Stuurman, 2007).

En el contexto educativo es muy frecuente encontrar libros de texto que las perpetúan. Este

fenómeno ha sido reflejado en diferentes países a nivel global. Por ejemplo, los trabajos de Paxton (1990), Alridge (2006) o Barton y Levstik (2004) en Estados Unidos. En países de la antigua Unión Soviética como Ucrania, los libros de texto basados en mitos y narrativas históricas son clave para fundamentar un discurso nacionalista (Janmaat, 2005). Hsiao (2005), señala un fenómeno similar en Taiwan. En países europeos como Holanda incluso se ha acuñado el término *canon* para describir el conocimiento obligatorio que los alumnos deben aprender. Este canon hace referencia a la narrativa nacional oficial (Stuurman y Grever, 2007).

Existen, por lo tanto, muchos trabajos que indican cómo las narrativas nacionales se originaron en el propio ámbito académico y se continúan transmitiendo desde el ámbito educativo. Sin embargo, se ha puesto mucho menos énfasis en estudiar un ámbito crucial a través del cual las personas consumen este tipo de narrativas nacionales y concepciones esencialistas en torno a la nación y la identidad nacional: el ámbito informal.

El ámbito informal constituye probablemente el contexto en el que con mayor frecuencia las personas consumen narrativas sobre el pasado (Berger, Eriksonas y Mycock, 2011). Se está hablando aquí de novelas históricas, periódicos, películas, museos nacionales, celebraciones patrias o medios de comunicación.

Michael Billig (1995), en su libro *Banal Nationalism*, aborda en profundidad este ámbito.

Billig señala cómo muchas de nuestras actividades diarias refuerzan nuestra identidad nacional. Los nombres de las calles por las que paseamos, los monumentos que nos rodean, los himnos nacionales, las banderas, películas históricas o fiestas nacionales nos recuerdan constantemente que formamos parte de un mundo organizado en naciones. Estamos tan acostumbrados a este fenómeno que, como señala el propio Billig, llegamos a verlo como algo natural. Es decir, nos resulta muy fácil ver las naciones y la identidad nacional como algo natural y muy difícil imaginarnos un mundo sin ellas. Sin embargo, como ya se ha señalado, las naciones y las identidades nacionales son construcciones sociales que surgen en un determinado momento de la historia y que no poseen un carácter atemporal. Igual que son construídas, muchas son modificadas o pueden desaparecer. Sin embargo, el nacionalismo banal del que habla Billig nos transmite una idea diferente. La gran mayoría de narrativas que encontramos en el ámbito informal refuerzan una visión naturalizada y acrítica del fenómeno nacional. Para Billig, aunque las manifestaciones nacionalistas explícitas parezcan cosa del pasado, estas otras formas menos visibles refuerzan esa misma visión.

Por tanto, las narrativas nacionales no son algo que únicamente encontramos en libros de texto, sino que los nombres de las calles, los monumentos o las películas históricas también transmiten una narrativa (Wineburg, Mosborg, y Porat, 2001). Cuando se decide construir un

memorial, se está construyendo una narrativa sobre el pasado (Valsiner, 2012). Se decide qué personaje histórico o qué acontecimiento recordar y cuáles no. También se transmite un determinado punto de vista sobre el acontecimiento que se pretende recordar (Wineburg, Mosborg, Porat y Duncan, 2007). Un ejemplo paradigmático de memoriales históricos lo constituye The National Mall en Washington D.C. Aquí podemos encontrar monumentos a los primeros presidentes estadounidenses como el propio Washington, Jefferson o Lincoln y a muchas de las guerras en las que ha intervenido Estados Unidos (Memoriales de la Primera y Segunda Guerra Mundial, la Guerra de Corea o la Guerra de Vietnam). Estos memoriales generalmente presentan una visión glorificante del pasado nacional estadounidense y pretenden celebrar ese pasado al mismo tiempo que fomentan el espíritu nacional en sus ciudadanos.

Sin embargo, estos memoriales nos cuentan una versión del pasado que encaja muy bien con la narrativa nacional oficial. Los personajes son glorificados como héroes nacionales y rara vez se resaltan aspectos negativos (piénsese, por ejemplo, en el memorial a Lincoln y su parecido a un templo griego dedicado a Zeus).



Figura 1. Recreación de la estatua de Zeus en el templo de Olimpia (Arriba) (Quatremère de Quincy, 1815) y el Memorial del Lincoln en Washington D.C. (Abajo) (Manske, 2008).

Cuando visitamos una ciudad como turistas frecuentemente reparamos en estos monumentos que nos transmiten una narrativa sobre el pasado. No nos será difícil pensar en monumentos que buscan glorificar el pasado nacional en muchas otras ciudades, como Trafalgar Square en Londres, el Arco del Triunfo de París o la Plaza de Colón en Madrid. En la gran mayoría de ocasiones, estos monumentos refuerzan la narrativa nacional y no suponen una visión crítica del pasado (Billig, 1995).

Actualmente es frecuente encontrar debates sobre qué monumentos deben erigirse y cuáles destruirse precisamente debido a lo que nos cuentan sobre el pasado. Piénsese por ejemplo en los recientes debates a nivel nacional en España sobre algunos monumentos de la época franquista o sobre el cambio del nombre de algunas de las calles que hacen referencia a este período (Calleja, 2015).

Una característica muy relevante de las narrativas nacionales que se transmiten desde el ámbito informal es su carácter implícito. Es decir, normalmente las personas no se detienen a analizar desde el punto de vista histórico un memorial o por qué la calle donde viven hace referencia a un personaje histórico u otro. Y sin embargo, prácticamente todos los días pasamos al lado de uno de estos memoriales, leemos un discurso político o vemos una serie en televisión, que nos cuentan un tipo de narrativa sobre el pasado. Finalmente, estos elementos forman parte de un conocimiento implícito que está en la base de creencias muy arraigadas que raramente se discuten (Ross, 1989).

Este carácter implícito hace que las concepciones sobre elementos como la identidad nacional o la nación estén tan profundamente asentados. De tal modo que este conjunto de ideas funcionarían como teorías implícitas difícil de modificar que finalmente se ponen en práctica cuando las personas intentan interpretar el pasado.

5. Conclusiones

El vínculo entre la enseñanza de la historia y la construcción de la identidad nacional lejos de perder importancia está ganando protagonismo. En una situación como la actual en la que los movimientos migratorios masivos suponen en muchas ocasiones un encuentro entre grupos identitarios muy diferentes, se hace necesario reflexionar sobre el papel que juega la enseñanza de la historia en el aprendizaje de estos conceptos.

Por tanto, parece relevante replantearse de nuevo la clásica pregunta de ¿cuál o cuáles son los objetivos de la enseñanza de la historia? En el presente artículo se ha puesto de manifiesto cómo existen diferentes enfoques que conviven en la actualidad y que en muchas ocasiones entran en conflicto (Carretero, 2011; Carretero, Asensio, Rodríguez Moneo, 2012). Parece evidente que construir identidades o enseñar sobre identidad no sólo no es lo mismo sino que podrían considerarse objetivos contrapuestos.

Como señaló Carlo Ginzburg:

El papel del historiador es justo lo contrario de lo que nos enseñaron a creer a la mayoría de nosotros. El historiador debe destruir nuestro falso sentido de proximidad hacia la gente el pasado, porque pertenecen a sociedades muy diferentes de las nuestras. Cuanto más descubrimos sobre los universos mentales de esas gentes más nos debería impactar la distancia cultural que nos

separa de ellos (citado en Wineburg, 2001, p.10. En inglés en el original).

El uso de la historia para construir identidades suele apelar a esa sensación de proximidad de la que habla Ginzburg entre el pasado más remoto y nuestro presente. Trata de que reconozcamos los orígenes de nuestra identidad en el pasado como si se tratara de mirar recuerdos en un álbum familiar (Carretero y Montanero, 2008).

Sin embargo, por su parte, el desarrollo del pensamiento histórico hace énfasis en la idea de Ginzburg de “destruir nuestro falso sentido de proximidad hacia la gente el pasado”. Como plantea Lowenthal (1985) *The Past is a Foreign Country* y para acercarnos a este extraño país debemos poner en marcha lo que Wineburg (2001) denomina como *unnatural acts*. Es decir, el pensamiento histórico no se caracteriza por ser intuitivo, sino todo lo contrario.

Para enseñar y aprender sobre identidad parece necesario tomar un cierto distanciamiento entre el pasado y el presente, de manera que nos permita comprender el carácter cambiante y construido de las identidades.

No obstante, como hemos visto en los estudios empíricos realizados con estudiantes universitarios españoles, muchos de ellos entienden los conceptos de identidad nacional y nación de manera natural e intuitiva (López, et.al. 2014; 2015)

Si queremos enseñar sobre identidad a los estudiantes, un buen punto de partida parece comprender mejor el modo en el que piensan y

usan estos conceptos. Es importante tomar conciencia de la fuerte presencia de elementos románticos y esencialistas que caracterizan la visión de los estudiantes. Asimismo, parece relevante tener en cuenta cómo esta visión correlaciona con la emisión de juicios morales sesgados a la hora de analizar las acciones de los protagonistas del pasado, como veíamos en el ejemplo de “La Reconquista” (López, et.al. 2015).

Es importante conceder una especial atención a la relación que se establece entre la representación que tienen los estudiantes sobre conceptos históricos como el de identidad nacional y las narrativas en las que se usan estos conceptos (Rodríguez Moneo y López, 2015). La relación entre concepto y narrativa resulta crucial. Es decir, normalmente en historia no encontramos conceptos claros, que responden a una única definición, sino que su significado se negocia en argumentos presentes en narrativas (Carretero y Lee, 2013). En muchas ocasiones es la narrativa la que nos informa sobre el significado del concepto. Si queremos analizar cómo entienden los estudiantes un determinado concepto histórico debemos analizar la o las narrativas a través de las que el estudiante accede al concepto y la que posteriormente él mismo construye para utilizar el concepto.

Normalmente en la enseñanza de la historia no se propone una definición de identidad nacional a la que los estudiantes puedan acceder pero, sin embargo, sí que acceden a un significado del concepto a través de múltiples narrativas en las

que el concepto de identidad nacional es central. Es necesario tener en consideración el peso que actualmente siguen teniendo las narrativas nacionales en la enseñanza de la historia y cómo éstas transmiten una visión tradicional y nacionalista de la identidad nacional.

En este sentido, en este artículo se ha hecho especial hincapié en cómo el ámbito informal juega muchas veces un papel muy relevante en la transmisión de estas narrativas nacionales. El ámbito de la educación formal se encuentra con la difícil tarea de fomentar habilidades críticas en los estudiantes que les permitan aprender sobre las identidades. Esta tarea se hace más difícil aún cuando desde el ámbito informal los estudiantes se encuentran con numerosos mecanismos a través de los que se refuerzan las narrativas nacionales. Desarrollar herramientas para que los estudiantes puedan re-pensar las narrativas nacionales y los conceptos centrales que las conforman de manera crítica debería constituir uno de los objetivos del desarrollo del pensamiento histórico. Esto contribuiría no sólo a que el estudiante entendiera su propia identidad de una manera más compleja y crítica sino también a que se entendieran las identidades nacionales del “otro” del mismo modo, posibilitando maneras de entender los fenómenos nacionales de una manera más inclusiva.

6. Agradecimientos

Este artículo ha sido elaborado con la ayuda del Proyecto “Representación de narrativas

históricas en distintos entornos culturales” (EDU2013-42531-P) dirigido por Mario Carretero y financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad.

7. Referencias bibliográficas

- Aldridge, D. P. (2006). The limits of master narratives in history textbooks: An analysis of representations of Martin Luther King, Jr. *Teachers College Record*, 108, 662-686.
- Álvarez Junco, J. (2001). *Mater dolorosa. La idea de España en el siglo XIX*. Madrid: Santillana.
- Álvarez Junco, J. (2007). Prólogo. En M. Carretero, Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global (pp. 11-16). Buenos Aires: Paidós.
- Álvarez Junco, J. (2011). *Spanish Identity in the Age of Nations*. Manchester: Manchester University Press.
- Anderson, B. (1983). *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso.
- Ashmore, R. D., Jussim, L. J., y Wilder, D. (Eds.) (2001). *Social identity, intergroup conflict, and conflict reduction*. New York: Oxford University Press.
- Aunión, J. A. (2012, 10 de Octubre). Wert quiere “españolizar” Cataluña. *El País*. Recuperado de <http://sociedad.elpais.com>

- Balibar, E. (1991). The nation form: history and Ideology. En I. Wallerstein y E. Balibar (Eds.), *Race, Nation, Class: ambiguous identities* (pp. 86-106). London: Verso.
- Ballantyne, T. (2005). Putting the nation in its place?: World history and C. A. Bayly's *The birth of the modern world*. En A. Curthoys y M. Lake (Eds.), *Connected Worlds: History in transnational perspective* (pp. 23-44). Canberra: ANU E press.
- Bartlett, F.C. (1932). *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barton, K. C. (2009). The denial of desire: How to make history education meaningless. En L. Symcox y A. Wilschut (Eds.), *International review of History education: National History Standards. The problem of the canon and the future of teaching History* (pp. 265-282). Charlotte, NC.: Information Age Publishing.
- Barton, K. C., y Levstik, L. (Ed.). (2004). *Teaching History for the Common Good*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Barton, K. C., y Levstik, L. S. (2008). History. En J. Arthur, C. Hahn y I. Davies (Eds.), *Handbook of education for citizenship and democracy* (pp. 355-366). London: Sage.
- Berger, S., y Lorenz, C. (2010). *Nationalizing the Past: Historians as Nation Builders in Modern Europe*. New York: Palgrave MacMillan.
- Berger, S., Eriksonas, L., y Mycock, A. (Eds.) (2008). *Narrating the Nation. Representations in history, media and the arts*. Berghahn Books.
- Berger, S., Eriksonas, L., y Mycock, A. (Eds.) (2011). *Narrating the nation: Representations in History, Media and the Arts*. New York: Berghahn Books.
- Billig, M. (1995). *Banal Nationalism*. London: Sage.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Calhoun, C. J. (1997). *Nationalism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Calleja, I. S. (2015, 07 de Julio). El ayuntamiento de Madrid adecuará el callejero a la Ley de Memoria Histórica. *ABC*. Recuperado de <http://abc.es>
- Carretero, M. y Lee, P. (2014). Learning history. En K. Sawyer (Ed.) *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences. Second Edition*. Cambridge, Cambridge University Pres.
- Carretero, M. (2011) *Constructing patriotism. Teaching of history and memories in global worlds*. Charlotte, CT: Information Age Publishing.
- Carretero, M., Asensio, M., y Rodríguez-Moneo, M. (Eds.). (2012). *History education and the construction of national identities*. Charlotte, NC: Information Age.

- Carretero, M., y Atorresi, A. (2008). Pensamiento narrativo [Narrative thought]. En Carretero, M. y Asensio, M. (Eds.) *Psicología del pensamiento* (pp. 269-289). Madrid: Alianza.
- Carretero, M., y Kriger, M. (2006). La usina de la patria y la mente de los alumnos. Un estudio sobre las representaciones de las efemérides escolares argentinas. En M. Carretero, A. Rosa y M.F. González (Eds.), *Enseñanza de la Historia y Memoria colectiva* (pp. 169-196). Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M., y Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, 20(2), 133-143.
- Connor, W. (2004). The timelessness of nations. *Nations and Nationalism*, 10, 35-47.
- Cruz Prados, A. (2005). *El nacionalismo, una ideología*. Madrid: Tecnos.
- Egan, K. (1997). *The Educated Mind: How Cognitive Tools Shape Our Understanding*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Evans, R. W. (2004). *The social studies wars: What should we teach the children?* New York: Teachers College Press.
- Fiske, S. T., y Taylor, S. E. (1984). *Social Cognition*. New York: Random House.
- Foster, S. (2012). Re-thinking historical textbooks in a globalised world. En M. Carretero, M. Asensio y M. Rodríguez-Moneo (Eds.), *History Education and the Construction of National Identities* (pp. 49-62). Charlotte CT: Information Age Publishing.
- Foster, S. J., y Crawford, K. A. (Eds.). (2006). *What Shall We Tell the Children? International Perspectives on School History Textbooks*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Gellner, E. (1983). *Nations and nationalism*. New York: Cornell University Press.
- Grever, M., y Stuurman, S. (Eds.) (2007). *Beyond the Canon: History for the 21st century*. London: Palgrave Macmillan.
- Hobsbawm, E. (1983). Introduction: Inventing traditions. En E. Hobsbawm y T. Ranger (Eds.), *The Invention of Tradition* (pp. 1-14). Cambridge: Cambridge University.
- Hobsbawm, E. (1997). Nations and Nationalism since 1780: programme, myth, reality. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hobsbawm, E., y Ranger, T. (Eds.). (1983). *The Invention of Tradition*. Cambridge: Cambridge University.
- Hsiao, Y. (2005). Taiwanese Students' Understanding of Differences in History Textbook Accounts. En R. Ashby, P. Gordon y P. Lee (Eds.), *Understanding History*. International review of History Education. Vol. IV (pp. 54-67). New York: Routledge.
- Janmaat, J. G. (2005). Ethnic and Civic Conceptions of the Nation in Ukraine's

- History Textbooks. *European Education*, 37(3), 20-37.
- Lee, P. (2004). Understanding History. En P. Seixas (Ed.), *Theorizing historical consciousness* (pp. 129-164). Toronto: University of Toronto Press.
- Lee, P.J. y Shemilt, D. (2011). 'The concept that dares not speak its name: should empathy come out of the closet?', *Teaching History*, 143, 2011
- Lee, P.J., Dickinson, A.K. and Ashby, R. (2001). 'Children's Ideas about Historical Explanation'. En A. K. Dickinson, P. Gordon and P. J. Lee (eds), *Raising Standards in History Education International Review of History Education, Volume 3*, pp.97-115. London: Woburn Press.
- Lee, P.J., Dickinson, A.K., y Ashby, R. (1998). Researching children's ideas about history. En J.F. Voss and M. Carretero (Eds), *International review of history education: Learning and reasoning in history, vol. 2*. (pp. 227-251). Portland, OR: Woburn Press.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically: educating students for the twenty-first century*. Toronto: University of Toronto Press.
- Limón, M. (2002). Conceptual change in history. En M. Limón y L. Mason (Eds.), *Reconsidering conceptual change: Issues in theory and practice* (pp. 259-289). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- López, C., y Carretero, M. (2012). Identity construction and the goals of history education. En M. Carretero, M. Asensio, y M. Rodríguez-Moneo (Eds.), *History education and the construction of national identities* (pp. 139-150). Charlotte, CT: Information Age Publishing.
- López, C., Carretero, M. y Rodríguez-Moneo, M. (2014). Telling a national narrative that is not your own. Does it enable critical historical consumption? *Culture y Psychology*, 20(4), 547-571.
- López, C., Carretero, M., y Rodríguez-Moneo, M. (2015). Conquest or Reconquest? Students' Conceptions of Nation Embedded in a Historical Narrative, *Journal of the Learning Sciences*, 24 (2), 252-285.
- Lorenz, C. (2011). Drawing the line: 'Scientific' history between Myth-making and Myth-breaking. En S. Berger, L. Eriksonas y A. Mycock (Eds.), *Narrating the nation: Representations in History, Media and the Arts* (pp. 35-55). New York: Berghahn Books.
- Lowenthal, D. (1985). *The past is a foreign country*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Lowenthal, D. (1998). *The heritage crusade and the spoils of history*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Maalouf, A. (1998). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza.

- Mak, G. (2005). *Gedoemd tot kwetsbaarheid*. Amsterdam: Atlas.
- Mandler, J. M. (1984). *Stories, scripts and scenes: Aspects of schema theory*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Manske, M (2008). The Lincoln Memorial in Washington DC. Recuperado de https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Lincoln_Memorial_Twilight.jpg
- Nakou, I., y Barca, I. (Eds.) (2010). *Contemporary public debates over history education. International Review of History Education Series*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Nash, G. B., Crabtree, C. A., y Dunn, R. E. (2000). *History on trial: culture wars and the teaching of the past*. Pensilvania: Vintage Books.
- Quatremère de Quincy, A.C. (1815). Le Jupiter Olympien ou l'art de la sculpture Antique. Recuperado de https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Le_Jupiter_Olympien_ou_l'art_de_la_sculpture_antique.jpg
- Paxton, R. J. (1999). A Deafening Silence: History Textbooks and the Students Who Read Them. *Review of Educational Research*, 69(3), 315-339.
- Renan, E. (1882). What is a Nation? En H. K. Bhabha (1990) (Ed.), *Nation and Narration* (pp. 8-22). Routledge: London.
- Rodríguez Moneo, M., y López, C. (2015). Conceptual Change in History. En M. Carretero, S. Berger y M. Grever (Eds.), *International Handbook of Research in Historical Culture and Education: Hybrid Ways of Learning History*. London: Palgrave Macmillan.
- Seixas, P. (Ed.). (2004). *Theorizing historical consciousness*. Toronto: University of Toronto Press.
- Smith, A. D. (1991) *National Identity*. London: Penguin.
- Stuurman, S., y Grever, M. (2007). Introduction: Old canons and new histories. En M. Grever y S. Stuurman (Eds.), *Beyond the Canon: History for the 21st century* (pp. 1-16). Basingstoke y New Cork: Macmillan.
- Symcox, L., y Wilschut, A. (Eds.) (2009). *National history standards: The problem of the canon and the future of teaching history*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Tajfel, H., y Turner, J. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. En W. Austin y S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Valls, R. (2007). *Historiografía escolar española: Siglos XIX-XXI*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Valsiner, J. (2012). Monuments in our minds: Historical symbols as cultural tools. En M.

- Carretero, M. Asensio, y M. Rodríguez-Moneo (Eds.), *History education and the construction of national identities* (pp. 327–346). Charlotte, CT: Information Age Publishing.
- Van der Leeuw-Roord, J. (2007). Two Steps Forward, One Step Back: Shoring Our Stories and Looking for the Common Threads. En D. Smart (Ed.), *Making a Difference: Fifteen years of EUROCLIO* (pp. 66-73). The Hague: EUROCLIO.
- Van der Leeuw-Roord, J. (2009). Yearning for yesterday. Efforts of history professionals in Europe at designing meaningful and effective school History curricula. En L. Symcox y A. Wilschut (Eds.), *National History Standards. The problem of the canon and the future of teaching History. International review of History education* (Vol. 5. pp. 73-94). Charlotte, NC.: Information Age Publishing.
- VanSledright, B. (2008). Narratives of Nation-State, Historical Knowledge, and School History Education. *Review of Research in Education*, 32(1), 109-146.
- Vasagar, J. (2012, November 24). Michael Gove accuses exam system of neglecting British history. *The Guardian*. Retrieved from <http://www.guardian.co.uk>
- Voss, J. F., y Wiley, J. (2006). Expertise in History. En N. Ericsson, P. Feltovich y R. R. Hoffman (Ed.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance* (pp. 569-584). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1997). Consuming Nationalism. *Culture and Psychology*, 3, 461-471.
- Wertsch, J. V. (2004). Specific narratives and Schematic narrative templates. En P. Seixas (Ed.), *Theorizing historical consciousness* (pp. 49-62). Toronto: University of Toronto Press.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*. Philadelphia: Temple University Press.
- Wineburg, S., Mosborg, S., y Porat, D. (2001). What Can Forrest Gump Tell Us about Students' Historical Understanding? (motion picture). *Social Education* 65(1), 55.
- Wineburg, S., Mosborg, S., Porat, D., y Duncan, A. (2007). Common Belief and the Cultural Curriculum: An Intergenerational Study of Historical Consciousness. *American Educational Research Journal*, 44, 40-76.