

## La didáctica de la Historia en los procesos de nacionalización. Trayectoria, constantes y propuestas / The Didactics of History in the nationalization process. Trajectory, constants and proposals

César Rina Simón

Universidade de Lisboa / cesrina@gmail.com

---

### Resumen

La enseñanza de la historia y su consolidación como disciplina educativa fue el resultado del interés del estado liberal por nacionalizar a la ciudadanía y legitimarse como modelo político teleológico, es decir, resultado de una culminación histórica, arraigada en la tradición y en la esencia nacional. Manuales de texto y planes de estudio evidencian esta función de la historia. Desde mediados del siglo XX, y especialmente en las últimas décadas, la historiografía se ha alejado de su faceta nacionalizadora para adquirir una dimensión más crítica con las narrativas del estado-nación. Sin embargo, este conocimiento no se ha volcado en la enseñanza de la historia, cuyos patrones siguen marcados por la nacionalización e ideologización del alumnado, así como por una visión historicista y narrativa del tiempo.

**Palabras Clave:** Didactia de la historia, nacionalismo, globalización, historiografía.

### Abstract

The teaching of History and its consolidation as educational discipline was the result of the liberal state's interest in nationalizing citizens and legitimized as theological political model. That is, the result of a historical culmination, rooted in tradition and national essence. Textbooks and curriculum evidence this role of history. Since the mid-twentieth century, especially in the last decades, historiography has moved away from nationalizing facet to acquire a more critical dimension with the narratives of the nation-state. However, this knowledge has not been turned in the teaching of history, whose character continue marked by the nationalization an ideologization of the students, as well as by a historicist and narrative view of time.

**Key words:** Didactics of History, Nationalism, Globalization, Historiography.

---

### 1. Introducción

Jorge Luis Borges, después de un viaje a Irlanda, advirtió que sus habitantes vivían dominados “por la extraña pasión de ser incesantemente irlandeses.” Sin duda Borges sabía que el nacionalismo había sustituido a la religión en el horizonte de legitimación de los estados

modernos, cuya soberanía ya no descansaba en principios divinos, sino en la creencia por todos compartida de pertenecer a un pueblo determinado y determinante. Esta identificación no fue totalizadora ni sencilla. El estado-nación que surgió con las revoluciones liberales burguesas llevó a cabo un esfuerzo consciente

de nacionalización del territorio a través de múltiples mecanismos como el ejército, las conmemoraciones, la consagración de símbolos, el control ritual del tiempo y del espacio y, especialmente, a través de la enseñanza de la historia (Pérez Vejo, 1999). Dicho proceso no puede entenderse de forma lineal, y como ha señalado Billig (2014) o, para el caso español, Archilés (2013), hay que tener en cuenta la resistencia, adaptación o aceptación de las narrativas nacionales en los individuos y en las comunidades locales. El mismo Borges había escrito en 1936, en *Historia de la eternidad*, que lo genérico era más intenso que lo concreto, lo que en la lógica del nacionalismo supone la supremacía de la homogeneización frente a la diversidad. Borges conoció desde su infancia la “pampa” y los “gauchos”, lo genérico: “el repetido nombre, el tipo, la patria, el destino adorable que le atribuye.” (2008: 24) Estas denominaciones primaban sobre los rasgos individuales o las diferencias, que eran toleradas siempre que no cuestionaran el mito de la homogeneidad. Paul Ricoeur (1961) también había señalado que la homogeneización nacionalista había destruido en buena medida las sutilezas y que la construcción de las identidades nacionales en Europa a partir del recurso a un pasado seleccionado y ordenado bajo los intereses narrativos del presente había entrado en conflicto con la misma acción modernizadora de los estados. De esta forma, pasado-presente-futuro rivalizan en el pensamiento contemporáneo y en los sistemas educativos por

ocupar la centralidad del discurso, con la paradoja que el mismo movimiento pretende alcanzar el futuro a la vez que regresar a las fuentes primigenias (Muñoz y Pagés, 2012). En la elección de los relatos, su ordenación y su didáctica, descansa el potencial nacionalizador de la historia. ¿Qué y cómo enseñar? Como apunta Caspistegui (2005), la elección de contenidos didácticos implica su entrada en el canon nacional, lo que implica el derecho a transmisión y su respaldo estatal. Es así como el estado y las diferentes culturas políticas buscan su legitimación y perpetuación a través de la escuela (Gómez, Rodríguez y Miralles, 2015).

## 2. La enseñanza de la historia como herramienta nacionalizadora.

El desarrollo de los sistemas educativos contemporáneos, la extensión de la educación pública a todos los ciudadanos y la inclusión de la historia en el currículum escolar como materia obligatoria fueron parejos en el continente europeo a los procesos de nacionalización. No se trató de una coincidencia. El modelo universitario-nacionalizador ideado por Humboldt en Berlín en 1810 y el proceso de inclusión del conocimiento histórico como disciplina científica –y, por tanto, según los imaginarios positivistas, incuestionable desde el punto de vista técnico y teórico, al tratarse de un conocimiento aséptico, basado en fuentes fidedignas y articulado en unas narrativas dotadas de aura de científicidad–, coincidió con los avances en la consolidación e identificación

teleológica del estado. La historia entró en un sistema de reproducción legitimado por su capacidad para producir “conocimientos ciertos” en manuales escolares. Hoy encontraríamos un ejemplo claro en los libros de texto de historia, que asientan un conocimiento histórico aparentemente real, aséptico, pero cargado de connotación, ideología y de usos públicos del pasado (Carretero, 2012).

Este proceso de canonización del pasado, propio de las sociedades europeas del siglo XIX, estuvo fuertemente ligado a los procesos abiertos de construcción de las identidades nacionales (Lowenthal, 1998). Las historias mistificadas de cada reino no eran novedosas. Habían servido durante siglos para construir genealogías, pero estaban circunscritas a la corte. Con la irrupción del principio de ciudadanía y del estado-nación fue necesario articular y extender una narrativa que particularizase a la nación, que la concibiera como una colectividad, resultado de una trayectoria histórica, de una particularidad geográfica y de una diferenciación cultural y caracterológica –incluso racial-. Ésta fue durante toda la contemporaneidad una de las funciones básicas de la educación histórica: extender y homogeneizar los relatos de la nación, hacer partícipe a los miembros de la comunidad de su pertenencia identitaria a un grupo natural o esencial al que pertenecían desde nacimiento y por el que debían comprometerse como agentes vivos de la historia nacional (Berger, 2007). Hasta mediados del siglo XX, también fue el

objetivo de la práctica historiográfica. Tras la II Guerra Mundial, la historiografía, influenciada por los desastres de los nacionalismos, comenzó a interpretar el estado-nación como un producto histórico concreto, construido (Gellner, 1983), imaginario (Anderson, 2006) e incluso inventado desde las posturas maximalistas de Hobsbawm y Ranger (1983), que se había apoyado en la disciplina histórica como mecanismo de legitimación del modelo político liberal. De esta forma, a partir del uso público del pasado lograron presentarse como los perpetuadores de la trayectoria teleológica nacional (Rina, 2015). Encontramos un ejemplo en las páginas introductorias del primer número de la *Revue Historique*, fundada en 1876 por Monod y Farniez (1876: 4). En ellas justificaron el proyecto editorial desde las oportunidades nacionalizadoras de la historia: “estudiar el pasado de Francia (...) es hoy una cuestión de importancia nacional. Nos permitirá devolver a nuestro país la unidad y la fuerza moral que necesita.” Por supuesto, no se referían a un estudio analítico y crítico, sino a la construcción de una memoria nacional jalonada de héroes y victorias. La “unidad y fuerza moral” del conocimiento histórico sería incompleta sin su extensión a través de la enseñanza. Gil de Zárate (1855: 117), en los orígenes del proceso, ya manifestaba la simbiosis entre enseñanza, historia y legitimación del estado: “la cuestión de la enseñanza es cuestión de poder: el que enseña, domina; puesto que enseñar es formar



hombres, y hombres amoldados a las miras del que los adoctrina.”

La irrupción de los estados nacionales en el siglo XIX, por tanto, se apoyó en un complejo aparato narrativo historicista y didáctico como fórmula de legitimación de las nuevas fuentes de poder y de administración del territorio. El papel de la escuela fue el de extender un modelo de identidad cultural a la totalidad del espacio nacional (Cuesta, 1997). La escritura y enseñanza de la historia se volcó en dotar a las naciones de una memoria colectiva ininterrumpida en el tiempo, al menos desde la Edad Media, y caracterizar al pueblo con una raza presentada con caracteres homogéneos. El objetivo: integrar a los ciudadanos en un proyecto político explicado como continuidad histórica. Tal y como señalaba Masdeu (1783: 55), “todos los países (...), aunque hayan sido habitados, en el cruce de los siglos, por muchos y diversos pueblos, en cierto modo conservan su original complejidad natural.” El viaje de la nación a lo largo de los siglos se explicaba a través de dos hilos conductores. El primero, el *Volksgeist* herderiano, un espíritu colectivo que se manifestaba en el arte, la filosofía y la historia y que era consustancial a todos los nacidos en el territorio. El segundo, la voluntad señalada por Renan (1983), el deseo individual de perpetuar la nación. Ambas narrativas complementarias se desplegaron en un proceso educativo nacionalizador. (Pérez Garzón, 1985; García Cárcel, 2004).

Las historias generales de España (Maestro, 2003) y los libros de texto de Historia consolidaron la idea de que no existía otro pueblo cuyo carácter nacional se hubiera mantenido “más tenazmente” en el tiempo con unas características definitorias de la nacionalidad (Sánchez y Casado, 1890: 2). En 1845, la Historia entró definitivamente en los planes educativos del estado, articulada en tres fases: Antigua, Media y Moderna —la contemporánea quedó al margen al no considerarse historia, sino presente—. La presencia de la Geografía y la Historia en los planes se confirmó en el Proyecto de Ley de Instrucción Pública de 1855 y en el Plan de mayo de 1857. La historia se enseñaba a través de manuales que sintetizaban desde el historicismo y el modelo historiográfico rankeano los acontecimientos a recordar por los ciudadanos de la nación. En el siglo XIX, los más populares fueron los de Ángel M. Terradillos, M. Caballero de Rodas y A. Gómez Ranera. (Valls, 2007)

Los posicionamientos más progresistas, cercanos al cosmopolitismo, incidieron a lo largo del Ochocientos en la invención de tradiciones y genealogías legitimadoras que habría caracterizado el oficio de la historia al servicio de la nacionalización. El debate surgió en el seno de la Ilustración, en el enfrentamiento entre Condorcet, partidario de una educación libre, sin utilidad alguna para el estado o para el sistema productivo, enfocada al saber por sí mismo, y Robespierre, que había planteado una

educación al servicio del programa revolucionario, modelo que el primero impugnaría al erigirse como una religión política, –noción que compartía Tocqueville décadas después sobre la Revolución Francesa: “las religiones nacionales hacen a los hombres estúpidos y crueles para con los extranjeros (...), los vuelve [a los hombres] insensatos y crueles” (Tocqueville, 2004: 67)- con su fe, apóstoles, sacerdotes, culto, mártires y leyendas. La educación, herramienta de emancipación de los pueblos, no podía convertirse en mecanismo de adoctrinamiento, lo que les devolvería a su estado de esclavitud previa. Condorcet oponía la instrucción pública a la educación nacional, diferenciadas por la voluntad de condicionar o no a los alumnos. Su planteamiento didáctico pretendía ayudar al alumnado a adquirir autonomía para acercarse a la “verdad”, pero en ningún caso ofrecérsela como dogma, ya que el estado (Condorcet, 1922: 75) “no tiene derecho a decidir dónde reside la verdad ni dónde está el error.” Las historias nacionalizadoras no eran fruto de una búsqueda de la “verdad”, sino de la voluntad pública, sujeta a cambios y variaciones; por tanto, susceptible de caer en el error. Para Condorcet (1922: 47), “el que al entrar en la sociedad lleva consigo las opiniones que su educación le ha proporcionado no es ya un hombre libre, es un esclavo de sus maestros, y sus hierros son tan difíciles de romper por cuanto él mismo no los siente y cree obedecer a razón, cuando no hace sino someterse al otro.”

En la misma línea, Pi y Margall, desde mediados del siglo XIX (1917: 44) venía denunciando el proceso de conversión de las naciones en “ídolos”, suponiéndolas “eternas, santas, inviolables”, ajenas al curso de la historia. Por ello cuestionaba la práctica y didáctica historiográfica: “derribamos de los altares a Dios, arrojamos del trono a los reyes, y ¿hemos de poner ahora sobre las aras las imágenes de las naciones?” Tal y como señalaba Kolakowski, - reseñado por Todorov (2008)-, el gran triunfo cognitivo de los estados y de la articulación de narrativas educativas nacionalizadoras fue la abrogación de la propia idea de verdad.

Sin embargo, observamos en el pensamiento progresista del XIX un similar proceso de nacionalización y renuncia paulatina a los ideales universalistas. Un buen ejemplo es la figura de Rafael Altamira, referente de la profesionalización, convencido de la cientificidad del método historiográfico y de la capacidad regeneradora de la enseñanza histórica. En 1891 publicó *La enseñanza de la Historia*, una vindicación de matices republicanos de la historia de España, donde planteaba, en un discurso abiertamente palingenésico, la necesidad de estudiar el pasado de la nación para encontrar en él el hilo conductor de su fuerza civilizadora. La regeneración nacional era posible si las narrativas nacionales, en lugar de centrarse en sus hazañas bélicas, en la conquista y en la religiosidad, buscaran las aportaciones positivas a la humanidad. Estos conocimientos permitirían una nueva educación patriótica,



igualmente nacionalizadora desde la óptica positivista, pero redirigida al entendimiento entre los países. La historia tenía una clara utilidad social de regeneración nacional: “Es necesario preparar al maestro para esa función básica y fundamental, para que nuestra escuela enseñe, pero, sobre todo, para que nuestra escuela forme españoles.” (Altamira, 1981)

Este modelo se ha mantenido vigente a lo largo del siglo XX, y transversal a todas las culturas políticas, con especial presencia en los sistemas educativos totalizadores de las dictaduras, que del mismo modo que el estado-nación, construyeron una memoria oficial del pasado que las retrotraía a la tradición nacional. “Esta España de ahora [el nuevo estado franquista] es la de siempre. La que inició Pelayo en sus breñas, sin más aparato que la cruz; la que sintió cabalgar al Cid bajo los soles y sobre los polvos de Castilla” (Gallego Burín, 1937). Un análisis de manuales de Historia de España a lo largo del siglo XX nos muestra la tendencia nacionalizadora de la disciplina (Campos Pérez, 2010).

### 3. La nacionalización en los sistemas educativos actuales.

La transición política española iniciada tras la muerte del General Franco abrió un período que en términos identitarios se caracterizó por el desarrollo de una intensa conciencia regional vinculada a las instituciones autónomas. La nueva articulación estatal propuso un modelo descentralizador parejo a una noción más

diversa de la identidad española, lo que favoreció la proliferación de discursos particularistas asentados sobre principios historicistas (Rivière, 2000). La Constitución de 1978 reconoció la existencia de “derechos históricos” en ciertas comunidades, es decir, la consideración del pasado como fuente de derecho. Por su parte, el resto de comunidades hicieron referencias explícitas en sus estatutos de Autonomía a la identidad teleológica y particular de territorios que en algunos casos se trataba de creaciones *ex-profeso* de perfil administrativo. De esta forma, el Estatuto gallego habla de “nacionalidad histórica”; el andaluz, de “nacionalidad con identidad histórica”; el riojano, el aragonés y el balear, de “identidad histórica”; el murciano, de “entidad histórica perfectamente definida”; el valenciano, de “tradición proveniente del histórico reino de Valencia”; el canario, de “identidad singular y nacionalidad”; el extremeño, de “identidad regional histórica”; o el castellanoleonés, “de identidad histórica y cultural” (García Cárcel, 2011: 171; Rina y Clemente, 2015). Esta singularización de los territorios fue acompañada de la construcción de nuevas narrativas identitarias que sustituyeron España por la región como marco de referencia y su manifestación en el currículo educativo.

Las nuevas autoridades autonómicas favorecieron mecanismos de identificación de la comunidad con el ejercicio del poder. Para ello, se apoyaron en un conjunto de símbolos y narrativas desplegadas sobre el espacio público



que permitieron la socialización en torno a unos nuevos significados regionales complementarios, en la mayoría de los casos, al sentimiento de pertenencia nacional (Pérez Garzón, 2000). Uno de estos elementos fue el mapa regional, distribuido en centros de enseñanza, oficinas públicas y en prensa. A diferencia de otros iconos como la bandera o el escudo, el mapa es una reproducción aparentemente real y objetiva del espacio regional. Supone una marca abrupta que determina lo propio de lo ajeno y delimita el espacio compartido de la comunidad política, que a partir de su constitución debe ser también comunidad sentida. También es herramienta generadora de consensos a partir de su potencial icónico y el resultado de la territorialización geográfica de las comunidades. Sin embargo, su apariencia inerte esconde un profundo discurso ideológico, comprensible desde lo emocional como emblema icónico, plasmación física de la biografía de la región (García Álvarez, 2013).

El otro elemento determinante fue la articulación de historias regionales que presentaran los territorios como la culminación de un viaje por el tiempo. Las autoridades autonómicas buscaron su legitimación en las narrativas historiográficas y articularon las “verdades” del pasado para su uso público. Estas historias adquirieron la forma de un relato lineal de la comunidad proyectado hacia el pasado y fabricaron modelos interpretativos anacrónicos a partir de las divisiones administrativas presentes. El amplio número de historias regionales escritas en la década de los

ochenta explicaría este proceso. El pasado era un argumento recurrente por la capacidad narrativa de ordenarlo y proyectarlo hacia las sociedades contemporáneas (Pérez Garzón, 2003). Este análisis llevaba a Pérez Garzón (2010: 45) y a Traverso (2007) a incidir en el potencial político de la enseñanza de la historia en las sociedades actuales, que pondría en cuestión la cientificidad o independencia de las disciplinas sociales. Por ello podemos hablar de cierta continuidad teleológica en el currículum histórico y en sus manuales, al recurrir a la Geografía y a la Historia para afianzar discursos identitarios de legitimación del *estatus quo* institucional (López, 2008). Los libros de texto de ambas disciplinas aún constituyen el soporte educativo de construcción de imaginarios sociales e ideológicos a partir del aprendizaje del tiempo y del espacio propio. El currículum, como ha destacado Apple (1986) o Cuesta (1997), es una herramienta ideológica de creación y consolidación de determinadas identidades o planteamientos políticos, al ir repleto de los imaginarios, valores, creencias y reglas del órgano que lo redacta, aprueba y aplica. Parra y Segarra (2011) ha analizado el currículum y su dimensión identitaria para el caso valenciano, constatando la continuidad normativa y práctica de la enseñanza de la historia como fuente de socialización y de nacionalización-regionalización. Cabe también destacar las conclusiones de Rodríguez y Simón (2014) respecto al nacionalismo español aún presente en los manuales escolares de Educación



Primaria. Podemos afirmar, por tanto, que el conocimiento histórico está aún inmerso en las lógicas narrativas del estado-nación, así como en una historia lineal y erudita, explicada como la sucesión en el territorio de pueblos, batallas, personajes, reyes o constituciones que contribuyen a identificar al alumno con un pasado determinado por la continuidad en el tiempo de la nación, región o municipio.

#### 4. ¿Es posible superar el paradigma nacional en la enseñanza de la Historia?

Desde mediados del siglo XX, y en el caso español tras la caída de la dictadura franquista, la historiografía ha abandonado, no sin excepciones, las narrativas primordialistas y narrativistas de la nación, para hacer hincapié en el proceso de construcción identitaria que llevaron a cabo los estados modernos a lo largo de la modernidad (Rina, 2015). Sin embargo, la pérdida de peso de la perspectiva nacional –superada por los patrones locales o globales de la microhistoria o la historia total– y el cuestionamiento de la centralidad del estado en la explicación del pasado no se ha traducido en la práctica docente, ni en los manuales de textos ni en los currículums escolares (Miralles, 2005; De la Montaña, 2014). Como han constatado Sáiz y López (2016; 2012), en los estudiantes de ESO, Bachillerato e incluso universitarios actuales prima un discurso esencialista de la identidad nacional.

Esta atonía entre historiografía y didáctica de la historia puede explicarse desde múltiples ópticas. Por un lado, la escisión del historiador de su tradicional papel como agente de nacionalización sumió a la disciplina en una afonía caracterizada por el repliegue teórico, metodológico y divulgativo en el ámbito universitario, lo que ha ido paulatinamente acrecentando las distancias entre las investigaciones históricas y el temario que se enseñaba en las aulas. Así mismo, la historiografía se sumó a los planteamientos de Hobsbawm y Ranger (1983) que auguraban el fin de las identidades nacionales y de los estados modernos en el horizonte líquido y universal-individual de la globalización (Bauman, 2009). Sin embargo, como ha señalado Lipovetsky (2010), las identidades no se enfrentan a la globalización, sino que ésta las aglutina como marcadores de individualización. La clave de la globalización no estaría, por tanto, en la homogeneización, sino en la multiplicación de elecciones dentro de sus propios límites. Este proceso explicaría el nuevo auge que han cobrado los nacionalismos –en los últimos veinte años han surgido más estados-nación que en todo el siglo XIX y XX– como mecanismos de respuestas localizadas al desarraigo e incertidumbre propios de la globalización. Tampoco debemos dejar de mencionar en línea con Aplee (1986) el interés político de controlar y dirigir el currículum hacia determinados postulados ideológicos, lo que convierte el conocimiento histórico en herramienta





susceptible de control de imaginarios sociales, como constataría los procesos actuales de construcción de identidades regionales y europeístas (López, 2010). Es por esto que el estado –o las comunidades autónomas- nunca han renunciado a la nacionalización en la escuela.

El retroceso de la historia –y las humanidades en general- de los planes de estudio (Ordine 2014) ha coincidido con una explosión del revival histórico televisivos, de los mercados medievales, de las series ambientadas en el pasado o del interés por el patrimonio dentro de una estrategia de apropiación y resignificación del pasado (Domínguez y López, 2015). No se trata de una paradoja. La historia que se investiga y se enseña está muy alejada del fenómeno de consumo historicista, donde la narratividad, las biografías, la ficción e incluso la nostalgia conforman sus elementos primordiales. No cabe duda de que se trata de otra respuesta a la globalización y al fracaso de las mitologías del progreso. El pasado, omnipresente en los medios de comunicación, es una forma de ofrecer ejemplos y modelos sociales, e incluso anclajes identitarios. Éstos ya no están en las expectativas de futuro, sino en las memorias utilizadas y dirigidas del pasado. La noción de decadencia centra las expectativas sociales y de nuestro alumnado en la historia, espacio idealizado en el que confrontarse. Como decíamos, este interés no se ha traducido en la ampliación de los estudios históricos en los planes de estudio.

Ante la pérdida de peso real y simbólico de la historia en el campo de los estudios primarios y secundarios encontramos múltiples alternativas de proyección. Hay un acuerdo académico, no así político ni curricular, en que la historia debe abandonar su función nacionalizadora para centrarse en otras cuestiones epistemológicas (De la Montaña, 2016) o patrimoniales que, en el segundo de los casos, responden a patrones similares de construcción y perpetuación de identidades a partir del uso de la historia. El debate en las aulas sobre la identidad no está cerrado, de hecho, la temática ha protagonizado múltiples trabajos (Martínez, Miralles y Sánchez, 2013). No cabe duda, en línea con la revisión del concepto de Modernidad llevado a cabo por Habermas, Koselleck y especialmente Blumemberg (2003), que las sociedades contemporáneas están necesitadas de mitos, como el identitario, frente a las utopías ilustradas que abogaban por el “absolutismo” de la naturaleza y el positivismo de la ciencia. De esta forma resulta necesario articular mitos que legitimen y articulen el orden social, tanto en la historiografía como en la didáctica de las Ciencias Sociales. Y es posible que éstos adquieran otras narrativas, como la de la multiculturalidad, la diversidad o el universalismo (Pérez Garzón 2008; Carretero y Kriger 2004), pero no podrán superar su condición simbólica de explicación genérica de la realidad.

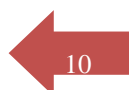
Tampoco podemos separar del debate los aprendizajes no formales. El papel

nacionalizador o identificador de la escuela se ve superado con creces en la actualidad por el potencial configurador de imaginarios territoriales e históricos de la televisión, internet o de los videojuegos. Si bien la escuela está dotada de aparentes criterios y controles de “veracidad” del conocimiento, películas o series de ambientación histórica tienen mayor influencia en las nociones identitarias de nuestros alumnos. Esta realidad dificulta aún más la enseñanza de una historia crítica que recalce los constructivismos de los estados-nación. Para Ortiz Orruño (1998) o Wineburg (2001), la preponderancia de los mensajes televisivos y cinematográficos frente al aprendizaje formal de la historia ha desviado la atención del estado y de los agentes interesados hacia la producción de series y documentales de tono historicista. Todorov (2008), Dumoulin (2003) o Caspistegui (2003). El auge de la historia no ha supuesto el interés por el conocimiento histórico o por el trabajo del historiador. Sin embargo, la pervivencia de la historia en los planes de estudio sigue manteniendo cierta relación con los procesos de legitimación de los modelos políticos y de nacionalización, lo que así mismo explicaría la reclusión de la filosofía, sin ese potencial socializador.

Una de las propuestas más interesantes es la que han planteado autores como Miralles, Molina y Ortuño (2011), Parkers (2009) Alcaraz y Pastor (2012) o De la Montaña (2015) de enseñar historiografía –la escritura, investigación

y construcción de los relatos del pasado- más que historia –sucesión de fechas y nombres propios aderezadas con toques de historia socioeconómica-. Este camino permitiría, por un lado, superar el marco identitario-nacional y, al mismo tiempo, dotar al alumnado herramientas de comprensión de los usos públicos del pasado. Tal y como señala De la Montaña (2016), la enseñanza de la historia debe transmitir la disciplina como ciencia que se encarga de ofrecer un conocimiento crítico y racional de sociedades dinámicas y cambiantes. Comprender que la historia no es un relato único ni unívoco y que sus horizontes de identificación con el pasado emanan desde una actitud nacionalizadora, puede resituar la asignatura en un nuevo espacio en el sistema educativo.

No cabe duda que el conocimiento crítico y metodológico del pasado es fundamental para la articulación de sociedades que se reconocen parte integrante de una comunidad política. Sin memoria compartida y consensuada, sin articulación de valores comprendidos y aceptados no puede imaginarse la sociedad (Moradiellos, 2013). La enseñanza de la Historia facilitaría estos marcos de comprensión social, pero a su vez cuestionarlos desde el planteamiento crítico historiográfico (Caspistegui, 2003.) Se trata de una de las propuestas más relevantes desde el horizonte teórico que puede contribuir a consolidar una nueva perspectiva de la didáctica de la Historia, consciente de su condición científica, pero, a la vez, susceptible de ser utilizada con fines



político-identitarios. Un espíritu crítico (Prats, 2010; Prats y Santacana, 2011; Moradiellos, 2013) la convertiría en una disciplina humanística imprescindible para la formación ciudadana, ideal que en cierta medida se enfrentaría a la realidad utilitaria y totalizadora de los estados. Esta propuesta exigiría nuevos mecanismos de enseñanza de la Didáctica de la Historia y abrir paulatinos espacios en los temarios y en el currículum a la historiografía. Así mismo, permitiría superar la noción que ya planteara Nietzsche (1990) en *Sobre la utilidad y el Perjuicio de la Historia para la vida*, donde en clave crítica con el historicismo nacionalista alertaba del exceso de pasado en las sociedades contemporáneas. Robin (2003) Esta abundancia de pasado, propia de los sistemas de legitimación de los imaginarios modernos y visible hoy día en series de televisión, películas, fiestas y mercados, convierte a la historia en pasatiempo, oportunidad para el consumo o bien en herramienta de nacionalización; en ambos casos, desnaturalizada de su epistemología.

Es por ello que proponemos la inclusión de la historiografía y la reflexión teórico-conceptual en las aulas de todos los niveles, adaptando el lenguaje y su didáctica a cada período formativo (De la Montaña, 2016). Ante los nuevos horizontes sociales, educativos e ideológicos de la modernidad líquida, la enseñanza-aprendizaje de la historia debe superar su función nacionalizadora, su metanarrativa diacrónica y su justificación utilitaria como conocimiento con

capacidad para generar beneficio o empleabilidad. Del mismo modo, consideramos que no basta con sustituir los moldes identitarios nacionales-regionales por otros de dimensión local o europeísta, producto de similares mecanismos de construcción y extensión de los imaginarios patrióticos.

Para incluir la práctica y teoría historiográfica en las aulas proponemos abordar con el alumnado una serie de conceptos relacionados con la epistemología, los usos públicos de la historia y la vindicación de las humanidades en sociedades especialmente utilitarias.

1. Trabajar en las aulas el uso público del pasado como elemento legitimador de los estado-nación, centrando el interés en la dimensión simbólica que adquieren en los relatos de la nación los mapas, las historias generales, los tópicos caracterológicos o los mitos nacionales.
2. Superar la noción evolutiva del tiempo, articulada en fases ascendentes, propias del pensamiento positivista y de los mitos mecanicistas y futuristas de la modernidad. La teoría de las Ciencias Sociales desde hace décadas ha superado la creencia en el progreso. Esto se traduciría, por ejemplo, en el cuestionamiento de la idea de “innovación”, muy recurrente en la didáctica, o en la confianza en que toda novedad, y por tanto, la “juventud” o lo “moderno”, suponen siempre mejoras.

3. El conocimiento histórico es un fin en sí mismo, por lo que no es necesario justificar su enseñanza o presencia en los planes de estudio desde planteamientos utilitarios. Sería incluir a la disciplina en un horizonte productivista en el que tiene todas las de perder ante conocimientos eminentemente más pragmáticos (Ordine 2014). Así mismo, cabría trabajar en el aula la fagocitación del pasado por parte de la lógica de la rentabilidad-consumo, así como la polifacética noción de patrimonio, utilizada en muchos casos para suscitar vinculaciones historicistas y conexiones emocionales que en último término perpetúan modelos identitarios de alteridad.
4. Trabajar la historia de los conceptos más que la historia de los procesos, superando así el eje diacrónico. Esto implicaría valorar los debates en torno a los conceptos como referentes del pensamiento y las acciones de los hombres en determinada época y superar la idea de herencia ilustrada y del positivismo comptiano de que la clasificación de los fenómenos sociales responde a una condición real o natural de los mismos. Por tanto, conviene ahondar en los conceptos y sus retrospecciones historicistas, que tradicionalmente han atribuido significados contemporáneos a fenómenos pretéritos, incurriendo en anacronismos o presentismos (De Certeau, 2006).
5. Superar la idea de la Historia como la memorización de personajes, pueblos y fechas o características socio-económicas por una más cercana a su epistemología y a su metodología. Se trataría de primar la crítica, la autocrítica y la reflexión a la enumeración (López y Valls, 2012). Para ello proponemos introducir paulatinamente al alumnado en la práctica de la construcción del conocimiento histórico, reseñando el conflicto entre sus narrativas y su carácter científico-social (Prats, 2016).
6. Abordar los acontecimientos del pasado desde las múltiples lecturas que han tenido hasta el presente, destacando los contextos e ideas que dotan de significados diversos los hechos. Una propuesta sería trabajar con los medios de comunicación, especialmente con la prensa escrita, las múltiples lecturas enfrentadas que se pueden hacer sobre un mismo acontecimiento.
7. Pasar de una narrativa explicativa basada en causas y consecuencias a otra más acorde con la teoría de la historia de las últimas décadas centrada en la idea de contingencia, evitando así anacronismos y analogías abruptas que inciden en un uso presentista del conocimiento del pasado. Es decir, explicar los

acontecimientos desde sus contextos, pluralizándolos, y no desde la lógica causa-efecto que contribuye a perpetuar la noción teleológica de la historia.

## 5. Conclusiones

A lo largo de estas páginas hemos constatado que el conocimiento histórico y su extensión a través de la educación está unido al interés nacionalizador del estado moderno, y sometido a unos medios de producción condicionados por determinadas cosmovisiones o planteamientos ideológicos. El proceso es constatable a lo largo de toda la contemporaneidad, manteniéndose hoy en día en el currículum y en los textos escolares como mecanismos de legitimación de las narrativas políticas nacionales o regionales. Una propuesta de sumo interés para la enseñanza de la Historia ha venido desde el campo de la epistemología, planteando el conocimiento historiográfico como mecanismo de resignificación de la historia en los planes educativos y en el espacio que ocupa dentro de los saberes humanísticos.

## 6. Referencias bibliográficas

- Altamira, R. (1981). *La enseñanza de la Historia*. Madrid: Museo Pedagógico de Instrucción Primaria.
- Alcaraz, A. y Pastor M. (2012). Tendencias de la Historia como objeto de enseñanza a través de la Historiografía. *Revista de Didácticas Específicas*, 6, 114-139.
- Anderson B. (2006). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y difusión del nacionalismo*. México: FCE.
- Apple, M. W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Archiles, F. (2013). Lenguajes de nación. Las experiencias de nación y los procesos de nacionalización: propuestas para un debate. *Ayer*, 90, 91-114.
- Bauman, Z. (2009). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: FCE.
- Berger, S. (2007). The Power of National Pasts: Writing National History in Nineteenth and Twentieth Century Europe. En Berger, S. (ed.). *Writing the Nation. A Global Perspective* (pp. 30-62). Basingstoke: Palgrave.
- Billig, M. (2014). *Nacionalismo Banal*. Madrid: Capitán Swing.
- Blumenberg, H. (2003). *Trabajo sobre el mito*. Barcelona: Paidós.
- Borges, J. L. (2008). *Historia de la Eternidad*. Madrid: De Bolsillo.
- Campos Pérez, L. (2010). *Los relatos de la nación. Iconografía de la idea de España en los manuales escolares 1931-1983*. Madrid: CEPC.
- Carretero, M. y Kriger, M. (2004). ¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global. En Carretero, M. y Voss, J. F. (coords.). *Aprender y pensar la Historia* (pp. 71-98). Buenos Aires: Amorrortu.

- Carretero, M. (2012). From History Education to Patriotism through National Identity Building. En *Constructing patriotism. Teaching History and memories in global Worlds* (pp. 177-181). Charlotte: IAP.
- Caspistegui, F. J. (2003). Sobre el papel social de historiador o para qué servimos. *Memoria y Civilización*, 6, 191-207.
- Caspistegui, F. J. (2005). El discurso canónico en la historiografía: los clásicos españoles. *Ayer*, 60, 311-335.
- Condorcet (1922). *Escritos pedagógicos*. Madrid: Espasa Calpe.
- Cuesta Fernández, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar, la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- De Certeau, M. (2006). *La escritura de la historia*. México: Universidad Iberoamericana.
- De la Montaña Conchiña, J. L. (2014). Didáctica de la Historia y profesorado en formación: análisis de concepciones y nuevos paradigmas para una enseñanza-aprendizaje de la Historia. En Pagès, J. y Santiesteban, A. (coords.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 551-558). Vol. 2. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- De la Montaña Conchiña, J. L. (2015). Didáctica de la Historia, historiografía y la visibilización de temas, grupos sociales y personas en la enseñanza-aprendizaje de la Historia. En Hernández Carretero, A. M., García Ruiz, C. R. y De la Montaña Conchiña, J. L. (coords.). *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 907-915). Cáceres: UEX.
- De la Montaña Conchiña (2016). Didáctica de la Historia y Epistemología disciplinar. Notas sobre el debate y propuestas de intervención en la formación inicial del profesorado. *Clío: History and History Teaching*, 42.
- Domínguez Almansa, A. y López Facal R. (2015). Patrimonio, entorno y procesos de identificación en la educación primaria. *Clío: History and History Teaching*, 41, 2015.
- Dumoulin, O. (2003). *Le rôle social de l'historien: de la chaire au prétoire*. Paris: Albín Michel.
- Gallego Burín, A. (1937). *Seis discursos y una conferencia*. Granada: Talleres Tipográficos.
- García Álvarez, J. (2013). Los mapas. En Moreno Luzón, J. y Núñez Seixas, X. M. (eds.). *Ser españoles. Imaginarios nacionalistas en el siglo XX* (pp. 315-363). Barcelona: RBA.
- García Cárcel, R. (ed.) (2004). *La construcción de las Historias de España*. Madrid: Marcial Pons.
- García Cárcel, R. (2011). *La herencia del pasado: las memorias históricas de España*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Gellner, E. A. (1983). *Nations and Nationalism*. New York: Cornelle University Press.
- Gil de Zárate, T. (1855). *De la instrucción pública en España*. Madrid: Colegio de Sordo-Mudos.

- Hobsbawm E. H. y Ranger, T. (1983). *The invention of tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lipovetsky, G. (2010). *La felicidad paradójica. Ensayo sobre la sociedad de hiperconsumo*. Barcelona: Anagrama.
- López Facal, R. (2008). Identificación nacional y enseñanza de la historia *Historia de la Educación*, 27, 171-193.
- López Facal, R. y Valls Montés, R. (2012). La necesidad cívica de saber Historia y Geografía. En Fernández, N. de A., García Pérez, F. F. y Santiesteban, A. (coords.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 185-192). Vol. 1. Sevilla: AUPDCS.
- López Facal, R. (2010). Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto. Identificación e identidad nacional. *Clío & Asociados*, 14, 9-33.
- Lowenthal, D. (1998). *El pasado es un país extraño*. Madrid: Akal.
- Maestro González, P. (2003). El modelo de las historias generales y la enseñanza de la historia: límites y alternativas. En Carreras, J. J. y Forcadell, C. (eds.). *Usos públicos de la Historia* (pp. 173-221). Madrid: Marcial Pons.
- Martínez Nieto, A. A., Miralles Martínez, P. y Sánchez Ibáñez, R. (2013). Reflexión sobre el concepto de identidad en la enseñanza de la Historia. Una revisión del estado de la cuestión. En Prats, J., Barca, I. y Facal, R. (orgs.). *Historia e identidades culturales* (pp. 575-587). Universidade do Minho.
- Masdeu, J. F. de (1783). *Historia crítica de España y de la literatura española*. Madrid: Shancha.
- Miralles, P., Molina, S. y Ortuño, J. (2011). *La importancia de la historiografía en la enseñanza de la historia*, Granada: GEU.
- Miralles, P. (2005). Las tendencias historiográficas recientes y la enseñanza de la historia en el Bachillerato. *Revista de historiografía*, 2, 158-166.
- Monod, G. y Fagniez, G. (1876). Avant-propos. *Revue Historique*, 1.
- Moradiellos, E. (2013). *Clío y las aulas*. Badajoz: Diputación de Badajoz.
- Muñoz Reyes, E. y Pagés Blanch, J. (2012). La relación pasado-presente en la enseñanza de la historia en educación secundaria obligatoria catalana. *Clío & Asociados*, 16, 11-38.
- Ordine, N. (2014). *La utilidad de lo inútil*. Barcelona: Acantilado.
- Ortiz Orruño, J. M. (1998). Historia y Sistema educativo. *Ayer*, 30, 15-24.
- Parkers, R. J. (2009). Teaching History as historiography. Engaging narrative diversity in the curriculum. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 37, 383-400.
- Parra Monserrat D. y Segarra i Estarelles, J. R. (2011). Cultura y pertenencia: el tratamiento didáctico de contenidos histórico-culturales en las aulas valencianas de Educación Infantil y

- Primaria. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 25, 65-83.
- Pérez Garzón, J. S. y Cirujano Marín, P. (1985). *Historiografía y nacionalismo español (1834-1868)*. Madrid: CSIC.
- Pérez Garzón, J. S. (2000). *La gestión de la memoria*. Barcelona: Crítica.
- Pérez Garzón, J. S. (2003). Los historiadores en la política española. En Carreras, J. J. y Forcadell, C. (eds.). *Usos públicos de la historia* (pp. 107-144). Madrid: Marcial Pons.
- Pérez Garzón, J. S. (2008). ¿Por qué enseñamos Geografía e Historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades? *Historia de la Educación*, 27, 37-55.
- Pérez Garzón, J. S. (2010). Entre la historia y las memorias: poderes y usos sociales en juego. En Pérez Garzón, J. S. y Manzano, E. (eds.). *Memoria Histórica* (pp. 23-70). Madrid: CSIC-Catarata.
- Pérez Vejo, T. (1999). *Nación, identidad nacional y otros mitos nacionalistas*. Oviedo: Nobel.
- Pi y Margall, F. (1917). *Autonomía*. Monclús: Avante.
- Prats, J. (2016). Combates por la Historia en educación. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 15, 145-153.
- Prats, J. (2010). En defensa de la Historia como materia educativa. *Tejuelo*, 9, 8-18.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). ¿Por qué enseñar historia? En Prats, J. (ed.). *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 18-68). Barcelona: Graó.
- Renan, E. (1983). *¿Qué es una nación?* Madrid: CEPC.
- Ricoeur, P. (1961). Universal Civilization and National Cultures. En *History and Truth*. Evanston: Northwestern University.
- Rina Simón C. (2015). Los estado-nación y los imaginarios territoriales en las sociedades líquidas. *Tiempo Presente. Revista de Historia*, 3, 69-82.
- Rina Simón C. y Clemente Quijada L. V. (2015). Usos públicos de la historia en la España contemporánea: nacionalismos, regionalismos y modelos de estado. En Colomer Rubio, J. C., Esteve Martí, J. e Ibáñez Domingo, M. (coords.). *Ayer y hoy. Debates, historiografía y didáctica de la historia* (pp. 103-107). Valencia: AHC-UVA.
- Rivière Gómez, 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, J. S. (ed.). *La gestión de la memoria* (pp. 161-219). Barcelona: Crítica.
- Robin, R. (2003). *La mémoire saturée*. Paris: Stock.
- Rodríguez Pérez R. y Simón García, M. M. (2014). La construcción de la narrativa española en los manuales escolares de Educación Primaria. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, n. 29.



Sáiz Serrano, J. y López Facal, R. (2016). Narrativas nacionales históricas de estudiantes y profesorado en formación. *Revista de Educación*, 374, 118-141.

Sáiz Serrano, J. y López Facal, R. (2012). Aprender y argumentar España. La visión de la identidad española entre el alumnado al finalizar el bachillerato. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 26, 95-120.

Sánchez y Casado, F. (1890). *Prontuario de Historia de España y de la Civilización española*. Madrid: Lib. De Hernando.

Tocqueville, A. (2004) *El Antiguo Régimen y la Revolución*. Madrid: Alianza.

Todorov, T. (2008). *Los abusos de la memoria*. Madrid: Paidós.

Traverso, E. (2007). *El pasado, instrucciones de usos. Historia, memoria, política*. Madrid: Marcial Pons.

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

Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press.