

LA DISTRIBUCIÓN ESPACIO/TEMPORAL DE LOS CONTENIDOS DE LOS LIBROS DE TEXTO DE HISTORIA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y SU IMPLICACIÓN CULTURAL EN LA CONSTRUCCIÓN DEL RELATO HISTÓRICO

The space/temporary distribution of the contents of the history textbooks in secondary education and cultural implication in the construction of the historical narrative

ILARIA BELLATTI¹

Facultad de Educación, Universidad de Barcelona, España

ilaria3bellatti@ub.edu

Recibido: 28.02.19 / Aceptado: 09.04.19

Resumen. En este artículo exploramos los criterios de selección y organización de los contenidos escolares de historia en la Enseñanza Secundaria obligatoria y postobligatoria en dos editoriales. Se procede a la distribución del temario en categorías espaciales y temporales cuya relación permite avanzar conclusiones sobre la persistencia de una narrativa diacrónica y fáctica y la predominancia de una perspectiva eurocéntrica del pasado que no ofrece una visión interconectada del presente. Los resultados obtenidos inducen a remarcar la importancia de un uso crítico de los libros de texto por parte de los docentes para evitar reducir la narrativa histórica a una alternancia de contenidos que se repiten en escalas espaciales concéntricas y que se organizan de forma secuencial. Se concluye incidiendo en la importancia de apostar por una enseñanza histórica orientada a la comprensión de las interacciones sociales y culturales en el pasado para dotar de significado a la complejidad de las relaciones locales y globales en la actualidad.

Palabras clave: enseñanza de la historia, contenidos escolares, libros de texto, significación histórica, narrativa histórica, ciudadanía global.

Abstract. In this article, we examine the criteria used by two publishers to select and organise the subjects in the history syllabus in compulsory and post-compulsory secondary education. From the relationship between the spatial and temporal categories into which they organise the syllabus, we conclude that the publishers' overarching narrative is persistently diachronic and fact-based, and that its predominantly Eurocentric perspective of the past does not adequately inform students' vision of the present. The results obtained underline the importance of teachers developing critical ability in their use of textbooks to avoid reducing historical narratives to sequentially-organised content whose development remains bound by a single point of departure. The article concludes with a call to orient history education towards analysing the social and cultural interactions of the past in order to give meaning to the complexity of current local and global relations.

Keywords: History education, historical contents, textbooks, historical significance, historical narrative, global citizenship.

LA DISTRIBUCIÓN ESPACIO/TEMPORAL DE LOS CONTENIDOS DE LOS LIBROS DE TEXTO COMO OBJETO DE ESTUDIO

Los criterios selectivos y organizativos de los contenidos escolares que vienen a ocupar el desglose curricular de los libros de texto son objeto de una revisión constante por parte de las editoriales. Los autores deben actualizar el temario de acuerdo con las leyes educativas y las normas editoriales, por lo que seleccionar el contenido escolar no es un proceso ni neutro, ni objetivo. Al contrario, tal como señala la tradición de la literatura de la teoría curricular, decidir qué tienen que estudiar los alumnos, contiene una carga ideológica y política, que tiene rela-

ción tanto con una explícita voluntad legitimadora de la institución que promueve la educación pública, como con la voluntad implícita u oculta de crear una base cultural para la conformación social de la ciudadanía. Por este motivo, Gimeno, Santos, Torres, Jackson y Marrero (2015) señalan que el estudio sobre los criterios selectivos de los contenidos escolares no debería ser objeto de estudio exclusivo de los académicos, y aconsejan que la investigación sobre los contenidos escolares sea parte del proceso formativo profesional docente.

Tal como indica Prats (2012), conocer los libros de texto, su funcionalidad, su contenido y los procesos de selección son cuestiones de gran interés para analizar el pro-

ceso didáctico en el que actúan los docentes en cuanto a evaluar el resultado de aprendizaje de sus estudiantes. Es por esto por lo que indagar sobre los contenidos escolares abarca tanto la comprensión de los criterios que guían la selección y ordenación de los contenidos a estudiar, como el análisis sobre la manera en qué esos contenidos vienen entrelazados entre ellos en la reconstrucción del relato histórico, y sobre el cual se fundamentarían los procedimientos de aprendizaje (Ordeix, Santacana y Hernández, 1992).

La combinación de los hechos históricos por parte del historiador genera una narrativa explicativa sobre algún aspecto del pasado en relación con un contexto interpretativo preexistente. Carretero, Jacott y López-Manjón (1995), investigando autores de Historia de la Ciencia y Teoría de la Historia (Collingwood, Dray y Lloyd entre otros), exploran como la causalidad histórica, a diferencia de las ciencias naturales, se puede producir solo desde la metacausalidad. Los fenómenos o hechos del pasado se interpretan en relación con una coyuntura histórica específica en la cual se explican las acciones humanas desde las intenciones de sus agentes y desde la interrelación de estos con los diversos fenómenos económicos, políticos, sociales, ideológicos, y culturales en los cuales se producen los acontecimientos. Es por ello por lo que la causalidad histórica no se puede considerar como una estructura cerrada que explica la reacción de los efectos a unas causas determinadas, como las leyes naturales, sino que implica el análisis y la reflexión constante del contexto de lo ocurrido (Topolski, 2004).

A pesar de que en adultos y jóvenes investigados en el estudio de Carretero *et al.* (1995), los aspectos intencionales de los individuos recubren más importancia en las explicaciones causales que en el contexto en el que se desarrollan sus acciones; los expertos en Historia utilizan un modelo explicativo del pasado más estructural. Los factores políticos, sociales, económicos, científico-técnicos, culturales, etc., son elementos explicativos de la realidad en la cual se sitúan y se producen las acciones de los seres humanos con relación a condiciones sociales constituyentes de una situación histórica particular (Montanero, Lucero y Méndez, 2008). Considerando que la meta-comprensión y el aprendizaje de la historia está íntimamente relacionado con la estructura de la forma narrativa en la que es enseñada (Gómez, Rodríguez y Mirete, 2016) es sumamente relevante esforzarse en desmenuzar todas las componentes del relato histórico en todas sus manifestaciones (representativas y discursivas), con tal de mejorar su enseñanza.

En el estudio que presentamos nos centramos en explorar la causalidad histórica desde las categorías espaciales y

temporales dentro de las cuales se realizan las acciones humanas. Dichas categorías se pueden considerar tanto producto de las combinaciones causales que se generan en el relato histórico (p. ej. la revolución agraria y el sedentarismo producen el inicio de la era del Neolítico), como recurso lingüístico narrativo que permite generar explicaciones sobre los fenómenos sociales y dotar de significado histórico el devenir del ser humano (la Prehistoria, la Historia Antigua, la era de la globalización, etc.).

El tiempo y el espacio son categorías de localización de los acontecimientos históricos y a la vez vienen creados por el historiador para dotar de significado su proceso de reconstrucción narrativa, en cuanto convenciones sociales y discursivas permiten indagar no solo el pasado (método histórico), sino la manera con la cual este pasado viene reconstruido (reflexión meta-histórico o historiografía). La definición de causalidad histórica de Blanco (2007) como estudio de los motivos que explican el origen de un proceso o un hecho histórico y sus efectos, necesita ser explicado desde la complejidad de los conceptos temporales y espaciales, ya que los acontecimientos históricos se desarrollan siempre en un espacio y un tiempo concreto.

En la reconstrucción narrativa histórica, el uso de las categorías espaciales y temporales y, concretamente, la interrelación de la lejanía y/o cercanía de los hechos históricos en espacios y tiempos determinados, viene condicionada por la capacidad interpretativa multidimensional del historiador y por sus intereses o inclinaciones particulares (Shemilt, 2000). Las categorías temporales y espaciales, así como la interrelación entre ellas, pueden generar discursos más o menos sincrónicos en función de si se contextualiza la contingencia de los hechos históricos desde la simultaneidad (Torres, 2001). Esto quiere decir que estos deben ser contextualizados en explicaciones multi-causales que permiten abandonar la fórmula enciclopédica de la narrativa histórica del tipo lineal y secuencial. De esta forma, la visión de los hechos históricos como átomos separados viene superada por una narrativa articulada, abordada desde la complejidad de los cruces y los encuentros posibles de los acontecimientos del pasado. Para Ricoeur (1982) la temporalización en la narrativa tiene una doble función. Por un lado, la temporalidad, que es la forma del lenguaje gracias a la cual la experiencia humana puede llegar a ser explicada, siendo la cronología una, pero no la única de sus representaciones expresivas. Por el otro lado, la narrativa tiene como finalidad la temporalización, siendo la «conclusión» el polo de atracción de todo el proceso narrativo (Ricoeur, 1982, p. 6). La historia, a diferencia de la cronología, necesita

de una trama que permita explicar tanto las acciones como las estructuras en las que se producen o se generan estas actuaciones. Si el tiempo es esencia y motivo del acto narrativo histórico (y no historiográfico), el espacio es su elemento discursivo, dotando implícitamente de significado a la misma categoría temporal. La dimensión espacial y la dimensión temporal permiten organizar, disponer y situar los hechos en la narración y a la vez comprender el punto de vista histórico que vehicula la ordenación y la selección de los hechos históricos que devienen contenidos a estudiar. Las explicaciones se generan desde las intenciones narrativas del historiador, pero las argumentaciones pasan por el filtro del rigor interpretativo histórico.

Valls (1999) evidencia la dificultad que genera el uso de categorías espaciales y temporales hegemónicas a desventaja de una perspectiva de historia compartida, sin embargo, tales categorías nos permiten comprender la perspectiva histórica de su autor. La asunción de cualquier actividad humana toma lugar a partir de procedimientos y símbolos preexistentes que están relacionados con un contexto cultural, histórico e institucional particular. Los profesores asumen implícitamente estos significados convirtiéndose en el sentido común de la educación (López Facal, 2002b), tal como sugiere la construcción de una narrativa nacional observada en el discurso curricular concretado en los libros de texto y confirmado por la tipología de pruebas evaluativas (Gómez, Rodríguez y Miralles, 2015). En este sentido, se aprecia una relación teóricamente significativa entre esta tipología de narrativa nacional, entendida como destino y como finalidad de la educación (Carretero, 2007), y el planteamiento didáctico de la materia (Gómez y Miralles, 2017).

OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo principal de este estudio es analizar la distribución espacial y temporal de la selección y la organización de los contenidos escolares de historia en los libros de texto, y su implicación cultural en la construcción del relato histórico en las etapas de la Educación Secundaria. En este artículo se hará hincapié en discernir cómo afectan tales criterios a la distribución del temario en las categorías de localidad y globalidad.

Desde el objetivo general se plantean tres objetivos específicos:

1. Distribuir los contenidos de historia de dos editoriales en categorías espaciales y temporales mixtas (emergentes y teóricas).
2. Realizar un análisis de frecuencia comparativo sobre la selección espacial y la organización temporal de los contenidos curriculares implementados por las dos editoriales.
3. Aplicar el análisis de frecuencia a la construcción narrativa resultante, haciendo hincapié en los protagonistas de las acciones históricas descritas y su distribución y concentración en las distintas etapas escolares.

METODOLOGÍA

Para el cumplimiento de los objetivos se adopta el método de análisis de contenido siguiendo a la secuencia analítica de Morgan y Henning (2013). Como primera fase se busca codificar el contenido de los capítulos de los libros de forma inductiva. Después de esto, los hallazgos de este proceso de codificación se combinan con los principios de análisis de contenido, enfocándose específicamente en la noción de mediación semiótica teorizada por Vygotsky, y citada por Pingel (2010) en su manual de análisis de los libros de texto. Para este autor el análisis de contenido supera las limitaciones metodológicas de los procedimientos hermenéuticos e históricos e introduce las posibilidades empíricas para generar conocimientos desde enfoques analíticos.

El análisis de contenido que deriva puede despojarse de la desconfianza generada sobre la fiabilidad de esta técnica, ya que se considera que la combinación de análisis de frecuencia y de análisis temático a través de topónimo, supone una exploración fiable y contrastada más que la confrontación de dos enfoques metodológicos, cuantitativo y cualitativo, tal como se ha venido operando hasta el momento (Mason, 2002).

El análisis de frecuencia apareja la ventaja de que otros investigadores puedan aprobar y replicar los términos usados en el análisis, y permite un proceso de clasificación contrastable por la comunidad científica. Los dos procedimientos, el de medición cuantitativa, y el de interpretación cualitativa, se complementan entre sí, dotando de credibilidad a las maniobras analíticas del investigador.

Las categorías espaciales y temporales vienen creadas a partir de un proceso de modificación constante, las unidades de análisis se comparan entre sí hasta que sus características descriptivas saturan el significado de dichas categorías. Asimismo, su creación queda pendiente de una revisión teórica constante que ofrece a la investigación un diseño proyectivo y de naturaleza más circular que lineal (Sherman y Webb, 1988). De esta forma, el

proceso de codificación final permite generar categorías más específicas y suficientemente aglutinantes, hasta obtener una versión de estas más conceptual y abstracta, y teóricamente aceptable en su fase inicial (Gibbs, 2012). En la línea desarrollada por Travé, Estepa y Delval (2017), analizar los contenidos escolares significa comprender cómo se plantea el discurso epistémico y didáctico de la historia escolar, y cómo se reproduce el saber histórico.

Muchos autores han venido desarrollando análisis de contenido, desde la combinación del análisis de frecuencia de topónimos, entre otros, hasta la interpretación semántica de los enunciados, para comprender el texto y el contexto a través del cual se construye el relato (Gómez y Chapman, 2017; Rodríguez, Simón y Molina, 2017; Sáiz, 2017, entre otros).

Selección de la muestra

Para el estudio se han escogido dos editoriales, Vicens Vives (VV en adelante) y Santillana (S en adelante)². El análisis se realiza en los volúmenes de las tres etapas de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO en adelante) donde se imparte la materia de historia, y los volúmenes de las dos etapas del Bachillerato, en las cuales se imparte la historia como materia común para las pruebas de selectividad en el 1.º año del Bachillerato, y como materia específica en la Modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales en el 2.º año.

El temario analizado corresponde a la Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de mayo (LOE en adelante). Esto nos permite relacionar nuestros hallazgos con los de estudios similares realizados por Rodríguez *et al.* (2017) en la Región Autónoma de Murcia.

Elaboración de recogida de la información

Las unidades de análisis se seleccionan operando un vaciado del temario de las dos editoriales analizadas: bloques, unidades de contenidos, capítulos, párrafos, etc. Para distribuir los contenidos en las categorías espaciales y temporales creadas de forma emergente y teórica a la vez, fue necesario referirse, en ocasiones, al corpus textual de los párrafos, hasta saturar su significado (véase la Tabla 1).

Una vez obtenidas las categorías espaciales y temporales se han interrelacionado a fin de extraer información sobre las explicaciones narrativas generadas a partir de la combinación de estos criterios de selección y organización de los contenidos de las dos editoriales analizadas. Se calcula la frecuencia con relación a la totalidad de los

contenidos y por etapa escolar. Asimismo, una comparación previa entre la cantidad de páginas de cada contenido nos ha validado el instrumento de análisis de datos confirmando equivalencias proporcionales en la distribución de contenidos. Estos se organizan en tablas secuenciales respetando la nomenclatura de los enunciados de los bloques, los titulares de los capítulos y de las unidades de contenidos (párrafos). Se observan referencias explícitas (nombres de lugares y fechas) e implícitas (periodización histórica, referencia a organismos políticos, organizaciones territoriales, realidades administrativas o geográficas) (Ciscar, Santiago y Souto, 2012). Siguiendo a Pingel (2010), hemos procedido a dividir cada página en cuatro secciones. De esta forma, las partes textuales presentes en los libros consultados quedan separadas de las gráficas que acostumbran a concentrarse en las partes inferiores. Así, aproximadamente, la mitad de cada página de los volúmenes consultados se dedica a recursos gráficos y a actividades de profundización o de síntesis, y la otra mitad está ocupada por texto escrito.

A continuación, se explican los criterios de las categorías espaciales y temporales que han sido aplicados a las unidades de análisis seleccionadas en los libros de texto de las dos editoriales.

Categorías espaciales

Un contenido se considera «Historia de Cataluña» cuando se le dedica explícitamente un capítulo o párrafo entero. También forman parte de esta categoría los que se desarrollan en lugares específicos como Aragón y Occitania, porque se consideran regiones vinculadas a la Historia Medieval de Cataluña y, en concreto, a la conformación territorial de esta comunidad autónoma. Asimismo, incluye los enunciados de las unidades de contenidos, de los capítulos y de los párrafos que se refieren de forma manifiesta a la Península Ibérica (Prehistoria e Historia Antigua), a la Corona de Castilla, a la Monarquía Hispánica, al Imperio Hispánico (Historia Medieval y Moderna) y a la España actual (Historia Contemporánea).

Se califican como «Historia de España» aquellos contenidos que, aunque implicarían relaciones de intercambios, tienen una mayor carga subjetiva española, en los discursos textuales según las cuales se plantean las causas y las consecuencias históricas. La interrelación de las escalas espaciales autonómica y estatal, «Historia de Cataluña» e «Historia de España» combinan los acontecimientos estatales y autonómicos de forma heterogénea: para especificar la realidad catalana y contrastarla a la estatal.

Los confines que limitan la «Historia de Europa» se refieren a una dimensión política más que geográfica. Esta categoría se organiza a partir de los titulares de los enunciados de las unidades de contenidos, de los capítulos y de los párrafos. Los acontecimientos se ubican y se protagonizan de forma explícita con zonas como: Europa, Europa Occidental, Europa Oriental o del Este, Europa cristiana u ortodoxa. Se añaden a las categorías los países que se consideran parte de la tradición tardo-clásica y se nombran para especificar o para dar ejemplos.

Se han considerados contenidos propios de la «Historia de Rusia» aquellos que se refieren a acontecimientos históricos sucesivos a la formación del Imperio Ruso y que, desde la Revolución Rusa y la formación del bloque comunista, se concluyen en la disolución de la Unión Soviética. Esta historia se desarrolla en un vasto territorio intercontinental ubicado en el norte de Asia. Rusia aparece como parte del territorio europeo hasta el absolutismo ilustrado y empieza a aparecer de forma aislada y específica desde la formación y caída del imperio zarista. Las siglas URSS en edad contemporánea se explican desde Rusia y no desde los demás países constituyentes.

La «Historia de América» se define como un espacio geográfico continental y cultural en el que los países han compartido un pasado colonial común. Nos referimos al concepto de «Las Américas» (Sang Ben, 1995) en consideración a las diversificaciones culturales internas que necesitan del uso del plural (indígenas, comunidades afroamericanas, asiáticas, europeas, etc.). En esta categoría hemos incluido los contenidos que hacen referencia al continente americano, a los pueblos Precolombinos, a Hispanoamérica, a América Hispana o española o a Iberoamérica, concepto que expresa un espacio de historia compartida desde la conquista y las relaciones coloniales y post-coloniales. Siendo una categoría asegurada en la educación liberal desde mediados del siglo XIX hasta la actualidad (Valls, 1999). Hemos tratado de separar América del Norte y Estados Unidos de este apartado.

Se incluyen en la categoría «Resto del Mundo» las referencias a los países que suelen aparecer con menor frecuencia y fundamentalmente ubicados en el Próximo y Medio Oriente, Asia, y África. De forma habitual, se incluyen en estas categorías ubicaciones espaciales como África Negra, África Austral, Magreb, Sub-Sáhara, África británica, África belga, África francesa y África portuguesa; y para Oriente se incluyen India, China, Vietnam, Camboya, Irán, Iraq, Japón, mundo árabe, imperialismo japonés, la conferencia de Bandung, el neocolonialismo afroasiático y el conflicto palestino-israelí.

Se aplica la categoría «Universal» cuando en el cuerpo del texto de los libros analizados no se especifica explícitamente el espacio en el que se desarrollan las acciones o las producciones históricas, ofreciendo una visión de la historia de la humanidad.

La categoría «Internacional», siguiendo la perspectiva de Mazlish (2006), explica las dinámicas geopolíticas nacionales que se generan tras la Segunda Guerra Mundial. La «Historia Global» se organiza desde una perspectiva enfocada a explicar las relaciones internacionales desde los bloques generados tras la guerra fría y el proceso de descolonización (Gozzini y Scirè, 2007). Se tratan acontecimientos geopolíticos o planetarios (la ecología, las comunicaciones, el armamento nuclear, las multinacionales y los derechos humanos).

Categorías temporales

Los criterios fundamentales y más fácilmente identificables en la selección y organización de los contenidos de los libros de texto son la periodización y la escala espacial.

Se ha utilizado la periodización histórica convencional que adoptan los libros de texto: Prehistoria, Historia Antigua, Historia Medieval, Historia Moderna e Historia Contemporánea. Hemos codificado los acontecimientos posteriores al franquismo (es decir, a partir de la Transición Democrática española) como «Historia Reciente», ya que son procesos históricos que forman parte de las vivencias de una o varias generaciones de ciudadanos en el presente (Aróstegui, 2004). A pesar de las dudas que suscita esta categoría temporal sobre su validez conceptual en los debates historiográficos, permite comprender la adecuación de la concreción curricular en los libros de texto frente al desafío de «actualizar» el contenido escolar (Revilla y Sánchez Agustí, 2016). La creación de categorías ha sido sometida a una evaluación por expertos.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Distribución espaciotemporal de los contenidos de los libros de texto por totalidad de contenidos.

En la Tabla 1, puede observarse el resultado de la distribución espaciotemporal de los contenidos de historia seleccionados por la editorial VV y, en la Tabla 2, el resultado de la distribución del temario de historia señalado por la editorial S. Les siguen los gráficos 1 y 2 que resumen la distribución de los contenidos de las editoriales tras la asignación de una categoría espacial y temporal a

cada una de las unidades de análisis identificadas en el proceso de codificación emergente y teórica.

En ambas editoriales, los contenidos aumentan conforme se avanza en las etapas escolares. De la misma forma, de acuerdo con las indicaciones curriculares (Ley Orgánica

2/2006, de 3 de mayo, de Educación), la periodización marcaría la secuencia cronológica de la distribución de los contenidos por cada año escolar. De estas dos tendencias, sin embargo, observamos cambios significativos entre una editorial y la otra.

Tabla 1. Distribución espaciotemporal de contenidos por etapas escolares (VV) (n=1108)

Etapa	Periodo	Cataluña	España	España Cataluña	Europa	América	Rusia	Resto Mundo	Universal
1º Eso	Prehistoria – H. ^a Antigua	0	0	3	0	0	0	0	12
		5	14	4	48	0	0	0	13
2º Eso	H. ^a Medieval – H. ^a Moderna	37	35	0	41	0	0	9	0
		10	19	0	12	4	0	0	0
4º Eso	H. ^a Contemporánea H. ^a Reciente	23	63	24	89	14	17	9	10
		5	17	3	2	1	1	2	11
1º Bach	H. ^a Contemporánea H. ^a Reciente	0	0	0	132	11	22	26	30
		0	0	0	15	1	0	3	29
2º Bach	H. ^a Contemporánea H. ^a Reciente	50	133	73	0	5	0	0	0
		5	13	3	0	0	0	0	0
Total		135	294	110	339	36	40	49	105

En VV, los 294 contenidos dedicados a la Historia de España se concentran sobre todo en el estudio de la etapa contemporánea en 2º de Bachillerato, cuya totalidad —133 contenidos— representa casi el conjunto de los contenidos a estudiar en la categoría espacial de Catalu-

ña. En este sentido, los contenidos se reparten: 778 en las cuatro etapas de la ESO y 330 en las dos etapas del Bachillerato, constituyendo prácticamente el 50 % del temario (véase la Tabla 1).

Tabla 2. Distribución espaciotemporal de contenidos por etapas escolares (S) (n=790)

Etapa	Periodo	Cataluña	España	España Cataluña	Europa	América	Rusia	Resto Mundo	Universal
1º Eso	Prehistoria – H. ^a Antigua	3	0	0	0	0	0	0	13
		4	5	0	25	0	0	0	10
2º Eso	H. ^a Medieval – H. ^a Moderna	8	17	0	12	0	0	2	0
		6	16	0	19	0	0	0	0
4º Eso	H. ^a Contemporánea – H. ^a Reciente	6	21	0	34	4	6	7	19
		2	6	0	1	1	1	3	3
1º Bach	H. ^a Contemporánea – H. ^a Reciente	0	0	0	120	16	22	22	54
		0	0	0	1	2	0	7	15
2º Bach	H. ^a Medieval – H. ^a Moderna	0	3	0	0	0	0	0	0
		4	6	1	0	0	0	0	0
	H. ^a Contemporánea – H. ^a Reciente	33	135	27	2	5	0	0	3
		24	33	1	0	0	0	0	0
Total		90	242	29	214	28	29	41	117

En el caso de la editorial S (véase la Tabla 2), entre las etapas de la Enseñanza Secundaria Obligatoria y de la Postobligatoria el aumento de los contenidos es aún más evidente: el 68 % del temario (536 contenidos / 790 del total) frente al 32 % (254 contenidos / 790 del total), como se resume en la Tabla 2. La constancia en el aumento de los contenidos nos induce a evidenciar la cantidad como criterio para marcar el nivel de progresión de las etapas escolares, de la misma forma que la cantidad es por sí misma un criterio fundamental en la organización de dichos contenidos.

La diferencia entre páginas totales ocupadas por los contenidos de historia en todas las etapas reequilibra la disparidad apreciada en el cómputo de los seleccionados: de las 1407 páginas en la editorial VV, casi el 48 % está destinado a la ESO y el 52 % al Bachillerato. Para la editorial S, la proporción es la misma: de 1371 páginas, el 43 % está orientado a la ESO y el 57 % al Bachillerato. Por tanto, la pequeña diferencia en la cantidad de páginas y su distribución en los volúmenes de cada etapa escolar inducen a concluir sobre la similitud de las decisiones editoriales de acuerdo con la normativa curricular.

Las categorías espaciales autonómicas y estatales de ambas editoriales son constantes en la narrativa propuesta. El temario prescrito para 4º de la ESO, en proporción, es más completo en cuanto a distribución espaciotemporal. Las escalas de naturaleza más globales, como la del Resto del Mundo, se concentran en 1º de Bachillerato, en el volumen enteramente dedicado al estudio de la Historia del Mundo Contemporáneo. En el caso de VV, las temáticas de naturaleza más europeísta-occidental se centran en 4º de la ESO, mientras que en S en 2º de Bachillerato. Cabe destacar que la Historia fundacional de Cataluña empieza en VV en la Edad Medieval, mientras que en S en la Edad Moderna.

En las tablas 3 y 4, la comparativa de la distribución temporal queda patente la repetición de los contenidos dedicados al estudio de la Historia Contemporánea y, en menor medida, a los acontecimientos de Historia Reciente, repetidos en 4º de la ESO, en 1º y en 2º de Bachillerato, aunque en escalas geográficas distintas.

Tabla 3. Porcentajes escala temporal

Periodo	Tiempo VV % (n=1108)	Tiempo S % (n=790)
Prehistoria	1%	2%
Antigua	8%	6%
Medieval	11%	5%
Moderna	4%	7%
Contemporánea	66%	68%
Reciente	10%	13%

Tabla 4. Porcentaje distribución espacial

Espacio	Espacio VV % (n=1108)	Espacio S % (n=790)
Cataluña	12%	11%
España	27%	31%
España Cataluña	10%	4%
Europa	31%	27%
América	3%	4%
Rusia	4%	4%
Resto Mundo	4%	5%
Universal	9%	15%

En los gráficos 1 y 2 se desglosan las distribuciones temporales y espaciales de forma comparativa por etapas históricas y por escalas geográficas. La similitud de las narrativas temporales y de la distribución espacial es evidente entre ambas editoriales, aunque destaca una mayor dedicación en S a las temáticas contemporáneas y a las universalistas. Hay que considerar, sin embargo, que este aumento es proporcional al de contenidos establecidos en estas editoriales en las etapas del Bachillerato.

En relación con los contenidos a estudiar (VV, n=1108; S, n=790), las escalas catalana, española y europea son las más frecuentes al estar presente, al menos una de las tres, en todas las etapas.

La repartición de estos contenidos es cronológica en la etapa de la ESO y se divide en dos escalas espaciales: la autonómica/estatal en 2º de Bachillerato, obligatoria en todas las modalidades de acceso a la universidad, y la mundial/europea en 1º de Bachillerato, específica de la modalidad en Humanidades y Ciencias Sociales.

Gráfico 1. Comparativa de la distribución temporal

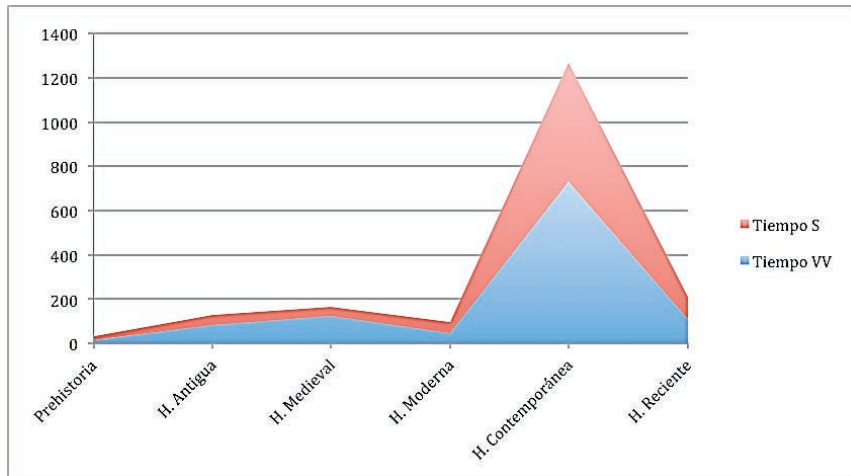
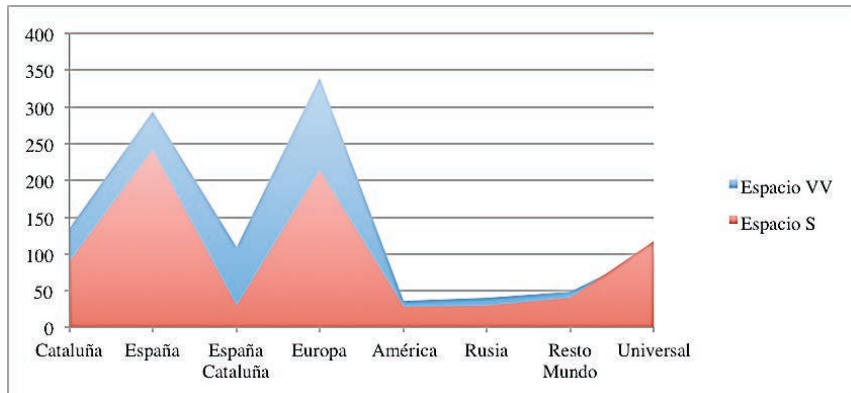


Gráfico 2. Comparativa de la distribución espacial



La gran diferencia apreciable en estos gráficos es una mayor representatividad de la Historia Universal (internacional y global) en S (15 %) que, como se verá más adelante, se concentra en el periodo de Historia Reciente, respecto a la editorial VV (9 %), donde los contenidos de la Historia de Europa son más numerosos en esta etapa (31 %). Asimismo, existe cierta diferencia en la escala estatal/autonómica, prácticamente ausente en S (4 %) respecto a VV (10 %). Tal como se aprecia en la tabla 5, en la editorial S la tendencia es diferenciar los contenidos genéricos de Historia de España de los de Historia de Cataluña.

Distribución espaciotemporal de los contenidos de los libros de texto por etapas escolares.

En los gráficos de contorno 3 y 4 se resaltan los ápices de las categorías espaciales en relación con las temporales por cantidad de contenido. Las únicas escalas espaciales que obtienen más de 50 (color rojo en el gráfico 3) contenidos se distribuyen en las categorías autonómica, estatal y europea en la etapa de Historia Contemporánea, siendo, como hemos indicado, el periodo histórico más importante de toda la Educación Secundaria Obligatoria y Postobligatoria. El primer lugar lo ocupa la escala europea con más de 200 contenidos en VV (color azul claro en el gráfico 3).

Gráfico 3. Categorías espaciotemporales (VV)

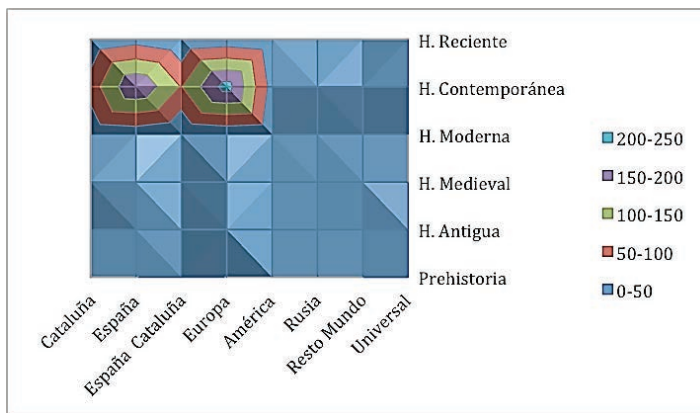
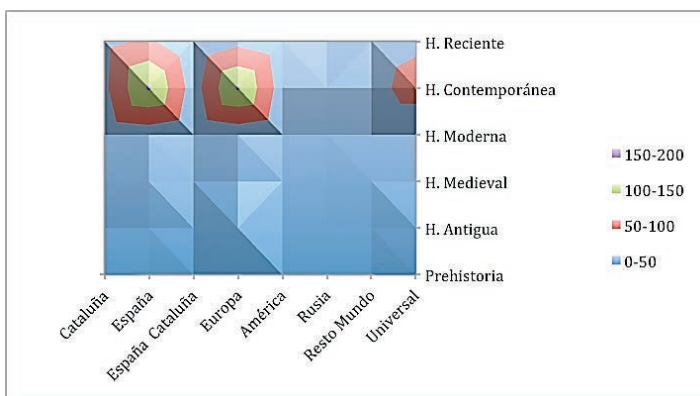


Gráfico 4. Categorías espaciotemporales (S)



Del mismo modo, en la editorial S, los contenidos por temática no superan los 150 (color verde en el gráfico 4), centrándose en la escala europea y española, siendo significativa también la presencia de la escala universal en la etapa contemporánea y reciente llegando casi a los 100 contenidos (color rojo en el gráfico 4).

En la Tabla 5 se observa cómo, a pesar de que las escalas estatales y autonómicas son las más frecuentes en cuanto a cantidad de contenidos a estudiar, se ofrece una versión más interconectada o global de la historia principalmente

en las etapas relativas a los acontecimientos narrados de la Prehistoria y de la Historia Reciente. Es el caso de la categoría universal, que constituye el 80 % (VV) y el 81 % (S) de los contenidos a estudiar en 1º de la ESO. Sin embargo, la Prehistoria ocupa entre el 1 % (VV) y el 2 % (S) en la totalidad de los contenidos y el 15 % (VV) y el 27 % (S) del temario de 1º de la ESO. Así mismo, la Historia de Europa se concentra en 1º de la ESO con el 57 % (VV) de los contenidos a estudiar en Historia Antigua; siendo esta entre el 8 % (VV) y el 6 % (S) del total de los contenidos, pero ocupando entre el 85 % y el 73 % del temario de la ESO.

Tabla 5. Resumen distribución espaciotemporal

Espacio	% por etapa escolar VV	% por etapa escolar S	Etapas	Tiempo	% por contenidos VV	% por contenidos S
Cataluña	30%	21%	2º ESO	Medieval	1%	2%
	22%	15% (+36%)	2º ESO (+1º Bach)	Moderna	8%	6%
	24%	41%	2º Bach	Reciente	11%	5%
Cataluña España	20%	0%	1º ESO	Prehistoria	4%	5%
	0%	13%	2º Bach	Contemporánea	4%	2%
España	51%	66%	2º Bach*	Contemporánea	20%	30%
	62%	57%	2º Bach	Reciente	4%	3%
Europa	57%	0%	1º ESO	Antigua	0%	1%
	100%	57%	1º Bach	Medieval	0%	1%
	51%	60%	1º Bach	Contemporánea	24%	26%
América	9%	0%	4º ESO	Moderna	2%	7%
	6%	7%	1º Bach	Contemporánea	1%	2%
	0%	8%	1º Bach	Reciente	8%	6%
Rusia	7%	6%	4º ESO	Contemporánea	11%	5%
	10%	9%	1º Bach	Reciente	22%	12%
Resto del Mundo	12%	9%	1º Bach	Contemporánea	4%	3%
	6%	28%	1º Bach	Reciente	4%	3%
Universal	80%	81%	1º ESO	Prehistoria	1%	2%
	60%	60%	1º Bach	Reciente	4%	3%

Observando el gráfico 5 y el gráfico 6 es posible entender visualmente lo afirmado por estos datos: que conforme avanzamos y retrocedemos en el tiempo, los contenidos escolares ocupan escalas geográficas más universalistas o globales. Las escalas autonómicas y estatales están presentes en todas las etapas y aumentan su presencia conforme aumenten los contenidos escolares.

Gráfico 5. Categorías espaciotemporales VV

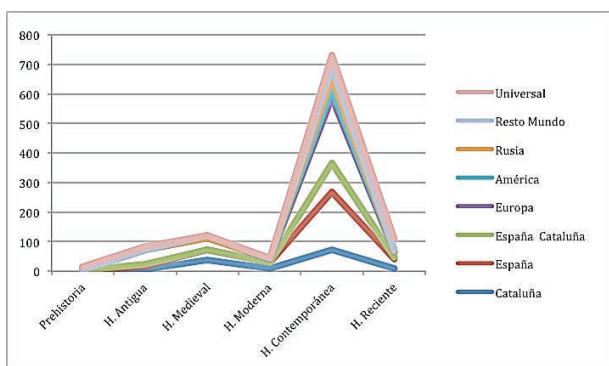
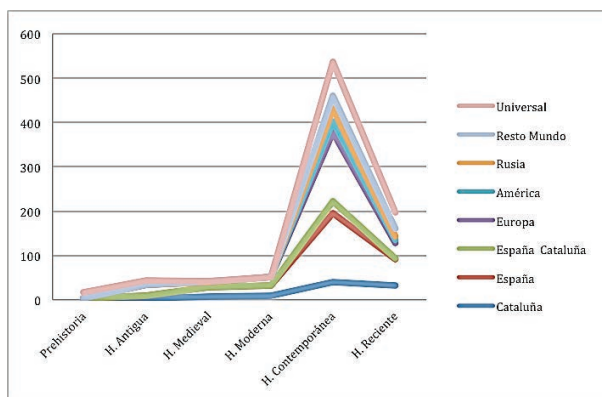


Gráfico 6. Categorías espaciotemporales S



Sin embargo, si se analizan los datos en la parcialidad de las etapas escolares, observamos que a pesar de que se repiten a lo largo del recorrido escolar, la escala autonómica se concentra en la etapa medieval y moderna, y la estatal en la etapa contemporánea. Los espacios que reducimos en la escala Resto del Mundo, en qué se condensan pocos contenidos referidos a África, Oriente Medio, Asia, Oceanía, a los círculos extremos del Norte y del Sur, así como a la escala americana y rusa, se contemplan en las etapas contemporáneas y de historia reciente, incluso cuando los contenidos son anteriores cronológicamente.

camente. La perspectiva eurocéntrica los engloba en la narrativa en ocasiones como las conquistas, las colonizaciones, los imperialismos, la dependencia económica, la participación bélica, el terrorismo, etc. Por lo que a veces es necesario contextualizar brevemente su historia específica.

Respeto a los resultados encontrados por Sánchez y Martínez (2015) en la Región Autónoma de Murcia, coincidimos en la estructura diacrónica y enciclopedista del temario de historia de los libros de texto y la poca articulación de una exposición que ponga más en contacto los acontecimientos locales con los globales. La simultaneidad, como categoría temporal de dificultad media o compleja (Blanco, 2007) es prácticamente inexistente por lo que los libros de texto renuncian a una versión multicausal de la narrativa histórica, siendo un criterio de progresión en el aprendizaje de la materia (Shemilt, 2000). A diferencia de lo apreciado sobre el tratamiento de la Región Autónoma de Murcia, en los casos de Cataluña existe una narrativa identitaria que pone el acento en la fundación de las instituciones políticas modernas. Tal como hemos estado comentado, el mito fundacional oscila temporalmente entre la Edad Media (VV), y Edad Moderna (S), coincidiendo con la recuperación, o la regeneración del folklore, las costumbres y los usos locales siguiendo el cumplimiento de las tres fases del nacionalismo moderno de Hroch (1994). En la misma línea, Rodríguez *et al.* (2017), en su estudio sobre contenidos escolares en los libros de texto, llegan a la conclusión que la narrativa regional murciana queda a la sombra de la macro estatal. La identidad fuertemente localista de la región, para los autores, coincide con la escasez de una narrativa colectiva que representa solo el 10% en los libros de texto analizados por ellos. En nuestro caso, sin ser mucho más excesiva, estaríamos hablando de hasta un 30% en la Edad Media en VV y un 51% en la Edad Moderna en S. La escala catalana-española es adoptada sobre todo en VV, donde hemos apreciado en un mismo capítulo la macro narrativa estatal junto a la regional. Sin embargo, a efectos propiamente didácticos más que identitarios, el aumento de los contenidos locales en Cataluña no supera los límites de narrativas paralelas diacrónicas y enciclopédicas tal como comentaremos en las conclusiones.

CONCLUSIONES

La investigación sobre libros de textos, tal como afirma Valls (1999), tiene que ver tanto con el estudio del contexto —normativo, político, social, académico, cultural, etc.— en el cual se realiza el código disciplinar (Cuesta, 1997), como con el texto en sí mismo. Por este motivo la

investigación sobre la historia escolar ocupa un papel privilegiado en la pesquisa estando a caballo entre el ámbito institucional y divulgativo de la historia, y el más riguroso y académico (Sánchez, 2009). Desde el enfoque de la nueva historia social de la cultura o nueva historia cultural de la sociedad nos aporta información historiográfica e histórica a la vez. Como objeto de conocimiento histórico los libros de texto son evidencias del saber escolar ya que han generado un ámbito de estudio concreto, y como objeto de estudio historiográfico, aportan evidencias sobre la manera en la que una sociedad otorga a la temporalidad una función de conciencia histórica, que es, en este caso, fundamento de la institución que la promulga, y cambiante y variable culturalmente (Valls, 1999). En su contra, estas interconexiones podrían ser explicadas, desde una coyuntura económica y social de larga duración, por ejemplo, a razón de: la articulación de la organización social moderna tras la revolución industrial y la consecuente transformación de los sistemas de supervivencia ancestrales en los sistemas de excedencia y consumo; la organización administrativa, la división de clases sociales, la entrada de las clases trabajadoras y de las mujeres en la política, y la polarización del mundo en la esfera occidental y oriental; las revoluciones tecnológicas; la transferencia del concepto de mercado al de mercantilismo y al de comercialización hasta los sistemas financieros de la actualidad.

La selección y la organización de los contenidos a abordar en las clases de historia es considerada una cuestión crucial para la práctica de aula por los modelos didácticos que implícitamente sugiere dicha selección y organización (Prats, 2012) en la reconstrucción del relato histórico a enseñar y aprender.

Tal como hemos querido tratar aquí, la dimensión espacial y temporal en las editoriales promulga una visión del pasado homogénea, factual, unicausal y secuencial. El conocimiento escolar se organiza, en ambas editoriales estudiadas, y de acuerdo con las indicaciones curriculares, con una ordenación temporal ascendente que parte del acontecimiento más antiguo hasta llegar al más reciente. De la misma manera, la progresión de los niveles escolares está condicionada por el aumento de la cantidad de los contenidos y de las páginas a estudiar. Por tanto, la cantidad es un criterio implícito para la selección de los contenidos y la temporalización, para su organización.

Como se ha señalado por otros autores (Travé *et al.*, 2017), y se ha confirmado por el análisis de las dimensiones espaciales y temporales de los contenidos a estudiar que aquí se presenta, la narrativa tiene una pretensión

objetivable que concibe el conocimiento histórico como acabado, lineal, sucesivo, circunscrito y alejado de la coyuntura presente de los alumnos, donde las dimensiones local y global están mucho más interconectadas que en la tipología de narrativa culturalista seleccionada por los libros de texto (Valls, 1999).

La asunción de narrativas maestras dominantes con una única dimensión temporal (lineal) y espacial (local-estatal-global), así como señala López Facal (2002a), es sinónimo de una falta de reflexión sobre lo que es la historia y su función educativa o, dicho de otra manera, puede ser estimada como una tácita aceptación de lo que se considera históricamente importante aprender. La tendencia a la neutralidad de los contenidos de los libros de texto se acerca a una voluntad de reducir el saber histórico a un manual que reúna todo el temario evaluable de las etapas escolares. Esto no sustrae a las editoriales la decisión y la responsabilidad de presentar el relato histórico como la historia *per se*, más que como el producto del quehacer de un historiador. Aunque se han realizado muchos avances en aspectos formales, la persistencia de una narrativa nacional maestra (en el sentido de dominante), a pesar de los importantes cambios impugnados por los autores de los libros de texto (Sáiz, 2017), no ha favorecido un planteamiento de la historia como evidencia del pasado. Las

ocasiones para hacer de los componentes textuales o iconográficos una oportunidad de análisis de fuentes documentales siguen siendo pocas (Gámez, 2016; Bel, 2017), tal como señala el estudio comparativo entre manuales escolares de España, Francia e Inglaterra de Gómez y Chapman (2017), o el análisis de las actividades de aprendizaje (Sáiz, 2016), quedando subyacente una impronta historiográfica determinista y positivista (Gómez *et al.*, 2015).

La tendencia a una perspectiva eurocéntrica que homogeniza las diferencias y las difumina en el tiempo y en el espacio es, más que una causa, una consecuencia de la cultura histórica escolar (Bellatti, Gámez y Trepát, 2015) y como tal puede ser modificada por la acción consciente del profesorado en su uso en el aula. Como señalan Trepát y Comes (2006), tanto las convenciones temporales como la decisión de ubicar la narración en determinados espacios geográficos respecto a otros no son neutras.

La segunda conclusión importante a la que llegamos es que la distribución de los contenidos de historia de las editoriales en categorías espaciales y temporales emergentes, contrastadas con las partes textuales de los libros consultados, nos lleva a la formulación de la ecuación:

Figura 1. Formulación del enunciado de análisis

Contenidos > alejados en el tiempo = contenidos > alejados en el espacio

La tendencia es tratar desde la categoría universal (global e internacional) la Prehistoria, parte de la Historia Contemporánea que se trata en 1º de Bachillerato de la modalidad Humanístico-Social, y la Historia Reciente, sobre todo cuando se tratan temáticas de actualidad relativas a la globalización, a problemáticas de naturaleza global y a los retos del futuro para superarlas.

Así y todo, hemos comprobado como la escala europea o americana, de la misma manera que la escala autonómica-estatal, homogeniza las peculiaridades de la localidad según las exigencias reduccionistas de la narrativa tradicional dominante. En ningún caso se potencia la visualización de las interconexiones desde los sustratos sociales (a excepción de las revueltas o los movimientos obreros) o culturales (a excepción de ciertos contenidos sobre la figura de las mujeres, los cambios en la vida cotidiana tras los años 20 y la globalización). De esta forma la ciudadanía global es una novedad del tiempo contemporáneo y reciente, pero no encuentra cabida en la reconstrucción del pasado y no permite dotar de significado histórico al presente.

La investigación didáctica y las teorías alrededor del aprendizaje de las ciencias sociales tratan de indicar, desde hace muchos años, que no es la cantidad ni la cercanía en el espacio lo que favorece el aprendizaje en los alumnos, si no la introducción de variables cada vez más complejas conforme vayan aumentando las etapas escolares (Hernández, 2002). Los niveles de progresión se tienen que basar en secuenciaciones didácticas significativas y progresivas en relación con las teorías psico-evolutivas de los futuros maestros, la ciencia de referencia y la teoría educativa (Trepát y Comes, 2006), que deben ir de lo más concreto a lo más abstracto (Anderson *et al.*, 2001).

Según se ha investigado hasta el momento, la organización «didáctica» del conocimiento por etapas escolares y periodos históricos de forma lineal no es garantía de aprendizaje. Probablemente los acontecimientos históricos gozarían de mayor comprensión si fuesen tratados en su multidimensionalidad, a partir del concepto de simultaneidad histórica (Maestro, 2002; Torres, 2001).

La asunción no contextualizada de las convenciones temporales puede perturbar las finalidades propiamente didácticas y propedéuticas de la historia, reduciendo la disciplina a una simplificación de la narrativa al «sentido común» que rodea el saber escolar. Al reducir el relato a una secuencia cronológica lineal newtoniana, se perjudica el entendimiento de una temporalización de larga y corta duración más social y más cercana a las vivencias de los alumnos (Maestro, 2002). Tal como encuentran Gómez, Cózar y Miralles (2014) y Miralles y Gómez (2017), la dimensión política y nacional sigue siendo el hilo conductor de la narración histórica, orientada más a la búsqueda y reafirmación de los orígenes del proceso de formación del Estado moderno liberal (siglo XIX en Europa y siglo XX en España), que al aprendizaje del saber pensar históricamente (Sáiz, 2017).

Para Hobsbawm (2009), el historiador mantiene una relación muy personal incluso con el periodo no vivido directamente que denomina *zona de sombra*: «Cuando se trata de épocas remotas sabemos que nos situamos ante ellas como individuos extraños y ajenos» —afirma—. «Cuando esas épocas son cronológica, geográfica o emocionalmente lo bastante remotas, solo pueden sobrevivir a través de los restos inanimados de los muertos: palabras y símbolos escritos, impresos o grabados; objetos materiales o imágenes» (p. 12).

En ninguno de los casos, los libros de texto hacen referencias a dataciones alternativas que implicarían una redefinición de las categorías espaciales preformación de los estados nacionales, librando los acontecimientos históricos anteriores de una organización anacrónica nacional que tiende a dividir y separar, y no a hacer interactuar pueblos cuyos orígenes están mucho más conectados de lo que aparece en estos documentos (Carretero y Kriger, 2011). Solo S dedica algunas páginas en 1º de la ESO a explicar qué es la historia, cómo se construye el saber histórico y bajo qué criterios se resume la periodización convencional.

Blanco (2007), en su tesis doctoral, analiza el tiempo histórico en los contenidos de los libros de 1º y 2º de la ESO. En su estudio llega a categorizar tres niveles de comple-

jididad en la forma de tratar la temporalización en la narrativa escolar. Las categorías encontradas vienen creadas a partir de una taxonomía fundamentada en la teoría histórica, sobre todo en Torres (2001). En su estudio, el autor, apunta a la frecuencia de un primer nivel básico o sencillo, que tiene que ver con la datación, la sucesión y la simultaneidad, es decir, con la cronología. Categorías temporales más complejas como la permanencia, la continuidad, el cambio, la secuenciación, el ritmo del tiempo histórico y la periodización, prácticamente no aparecen ni en la narración ni en las propuestas de actividades. Blanco (2007) concluye que el tiempo histórico debería ser un contenido para el aprendizaje de la historia, ya que contextualizar, reflexionar, y explicar la convención histórica como proceso abstracto y cognitivo permite una comprensión más articulada del saber histórico.

En los casos observados aquí, la distribución espacial de los contenidos se desarrolla en círculos concéntricos que se alternan entre lo local y lo global. Lo primero se combina sucesivamente con la narración estatal y global desde su conjunto, con interrelaciones muy escasas (categoría espacial estatal-autonómica). Así lo demuestra la repetición de las temáticas de Historia Contemporánea y de Historia Reciente y de Actualidad en tres de los cursos de la Educación Secundaria: 4º de la ESO, 1º y 2º de Bachillerato que aquí se solapan; así como el corpus textual de los libros, donde la interacción entre Cataluña y España se manifiesta solo con temáticas, por ejemplo, relativas a la llegada de los romanos a Ampurias (específica y global a la vez), o la industrialización y el nacimiento de los movimientos obreros. Mientras, en el resto de los casos, sigue siempre una relación de espacios separados entre Cataluña, España, Europa y el Mundo.

La idea según la cual el saber escolar se organiza por círculos concéntricos secuenciales es explicada por Straforini (2004) en el ámbito de la didáctica de la geografía. Según este autor la predominancia de esta estructura es debida a una malinterpretación piagetiana que no permite representar el espacio como punto de encuentro de las lógicas locales y globales, lejanas y próximas, en las que se entrelazan situaciones que dotan de sentido a la realidad cotidiana.

Figura 2. Distribución espacial concéntrica versus interconectada



Si se organiza el contenido en círculos concéntricos se aísla el conocimiento a un único espacio y no se establecen interrelaciones significativas y simultáneas. El alumno se queda en una dimensión que no lo lleva a comprenderse como fruto de miles de interconexiones empezadas en las etapas más remotas y que se convierten en globalidad en la actualidad.

Sin favorecer un aprendizaje fundamentado en las interacciones humanas, ¿cómo podrían los alumnos entender el mundo global? ¿cómo podrán tomar una posición consciente de cara al futuro? ¿cómo se puede generar empatía, tolerancia y cohesión?

Parece del todo acertada la afirmación de Copetti (2010) cuando declara que «el mundo es en todos los lugares» y para comprenderlo es necesario establecer constantemente relaciones y no se puede aislar la acción humana de la pluridimensionalidad de su contexto.

Las temáticas relativas a la globalización y al mundo del siglo XXI difícilmente pueden tener sentido sin contextualizar las controvertidas relaciones entre la localidad y la globalidad de todas las etapas históricas (Saunier, 2013). Asimismo, el espacio se vacía de aquella fuerza vital de la diferencia, base de la lucha para una justicia social que tiene sentido solo a nivel global, ya que solo se entiende en la actualidad en tanto salvaguarda y protege la naturaleza (Harvey, 2018), y al ser humano como parte de ella.

Observar los microcontextos, así como las minorías, es la manera para filtrar y reajustar los debates y las problemáticas que competen a las mayorías y es una manera para matizar las grandes narrativas maestras.

Por tanto, la tercera conclusión a la que llegamos es que el orden secuencial con el que se distribuyen los contenidos a estudiar en la escala espacial autonómica, estatal y transnacional conlleva una repetición de temáticas en las diferentes etapas escolares. La escala espacial es hegemónica respecto a la escala temporal. Es decir, en el espacio se engloba la secuencia temporal, pero la secuencia temporal no se mantiene a la hora de organizar el contenido en espacios geográficos diferentes, prefiriendo cometer errores de linealidad con tal de seguir dotando protagonismos a ciertos espacios respecto de otros. Es este el caso de la historia de las poblaciones americanas, que se tratan subordinadas a la conquista y colonización española de América, así como la historia del islam, o demás poblaciones africanas y asiáticas.

Del análisis propuesto, concluimos, que la justificación curricular es seguramente muy importante pero no es suficiente para explicar las decisiones latentes a la tendencia a distribuir los contenidos a estudiar por parte de las editoriales.

Circunscribir la narrativa histórica escolar a un territorio y a una cultura concreta, desde la cual entender el mundo y sus interconexiones, tiene que ver con la asunción comúnmente aceptada de lo que se considera importante a estudiar en la Educación Secundaria. Aceptación que no se fundamenta ni en la experiencia empírica del área, ni en las reflexiones teóricas y que tiene que ver con la esencia de la historia y su función educativa, o al menos lo que de ella se considera primordial, es decir aprender hechos del pasado y saberlos ubicar temporal y espacialmente. La selección y organización de los contenidos a estudiar no es una problemática que venga asumida como algo fundamental para la innovación de la Didáctica de la

Historia respecto a la más debatida innovación metodológica, por ejemplo, ya que esto pondría en discusión profundamente su función educativa y su concepción epistemológica y rompería con este enfoque implícito y oculto de hacer de la educación una manera de nivelar y de homogenizar a la población que no es muy distante de su función en etapas anteriores donde el adoctrinamiento era más explícito. Así litáramos conclusiones sobre las que había reflexionado Valls (1999) y añadimos su justificación empírica.

La historia ha de ser un proceso en *vivo* de transmisión y creación de significación histórica donde leer, pensar y discutir debería ser la base de su aprendizaje.

Contra la tendenciosidad de ciertos estudios recientemente publicados nos disociamos de la idea de que el análisis de los libros de texto se convierta en una caza de brujas infructuosa y compartimos que estudiar su contenido está relacionado con nosotros. Wertsch (1998) afirma que la historia no es solo un producto de la sociedad, sino que es también un instrumento cultural que revela las representaciones que los individuos utilizan para sentirse y reconocerse como parte de una colectividad.

Aunque se haya insistido mucho sobre la presencia del libro escolar en las aulas españolas como recurso educa-

tivo por excelencia (Martínez, Valls y Pineda, 2009), este convencimiento parece estar menos resuelto en cuanto al uso que hacen los profesores (Miralles y Gómez, 2017; von Borries, Körber y Meyer-Hamme, 2006) y los mismos alumnos (Alarcón, 2016).

La búsqueda de un canon plural no significa reducir la heterogeneidad de los actores de la historia a categorías espaciales globalizantes, sino que deberían poder ser una manera para hacer entender la complejidad de las relaciones sociales frente nuevas y antiguas reivindicaciones.

La interculturalidad no es un problema de escalas sino de la libertad y habilidad del docente en buscar interrelaciones significativas con el presente, en consideración de la diversificación de relatos posibles. Delante de la pluralidad de los discursos y de las narrativas se apunta a un canon que permita esta diversidad apuntando más a las fuentes históricas que al relato histórico, admitiendo una nueva definición de la complejidad de relación entre local y global. No es solo un problema de interrelación de escalas, sino de interrelación de temáticas produciendo simultaneidad temporal en las explicaciones sobre el pasado. No se trata de ampliar el temario, sino de dar una visión más procesual e interconectada de la historia.

FUENTES DOCUMENTALES

AA.VV. (2007a). *Geografia i Història. 1 ESO*. Barcelona: Grup Promotor Santillana.

AA.VV. (2007b). *Geografia i Història. 2 ESO*. Barcelona: Grup Promotor Santillana.

AA.VV. (2007c). *Geografia i Història. 4 ESO*. Barcelona: Grup Promotor Santillana.

ALBET, A., BENEJAM, P., GARCÍA, M., y GATELL, C. (2012). *Ciències Socials, Geografia i Història. Nou Polís. Educació Secundària. 1*. Barcelona: Vicens Vives.

AROSTEGUI, J., GARCÍA, M., GATELL, C., PALAFOX, J., y RISQUES, M. (2011). *Història del món contemporani*. Barcelona: Vicens Vives.

CASASSAS, J., GHANIME, A., y SANTACANA, C. (2009). *Història. 2*. Batxillerat. Barcelona: Grup Promotor Santillana.

Decret 142/2008, de 15 de juliol, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del batxillerat. DOGC 5183 (2008).

Decret 161/2009, de 27 d'octubre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria per a les persones adultes. DOGC 5496 (2009).

Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria. DOGC 6945 (2015).

FERNÁNDEZ, J. M., GONZÁLEZ, J., y RAMÍREZ, G. (2008). *Història del món contemporani. 1 Batxillerat*. Barcelona: Grup Promotor Santillana.

GARCÍA, M., GATELL, C., ALBET, A., y BENEJAM, P. (2012). *Ciències Socials, Geografia i Història. Nou Polís. Educació Secundària. 2*. Barcelona: Vicens Vives.

GARCÍA, M., GATELL, C., PALAFOX, J., y RISQUES, M. (2011). *Història. Batxillerat. Matèria comuna*. Barcelona: Vicens Vives.

GARCÍA, M., y GATELL, C. (2012). *Ciències Socials, Història. Nou Polís. Educació Secundària. 4*. Barcelona: Vicens Vives.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE 106 (2006).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE 295 (2013).

NOTAS

¹ Ilaria Bellatti se ha licenciado en Italia en la Università degli Studi di Firenze en 2004 y es doctora en Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Barcelona en 2018. Entre sus líneas de investigación, los estudios y creación de los materiales escolares para

la enseñanza de la historia orientado a la formación ciudadana de los estudiantes de la educación primaria e infantil.

² La selección de la muestra se resumen en el apartado de bibliografía de «fuentes primarias consultadas».

BIBLIOGRAFÍA

ALARCÓN, M. D. (2016). *La huella del alumno en los manuales como evidencia de su uso, interpretación, valoraciones y valor del medio (patrimonio)* (Tesis doctoral, Universidad de Murcia, Murcia).

GÁMEZ, V. (2016). *La función educativa de la imagen en el área de Ciencias Sociales de Educación Primaria*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

ANDERSON, L. W., KRATHWOHL, D. R., AIRASIAN, P. W., CRUIKSHANK, K. A., MAYER, R. E., PINTRICH, P. R., ... y WITTRICK, M. C. (eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Nueva York: Longman.

GIBBS, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

ARÓSTEGUI, J. (2004). *La historia vivida. Sobre la historia del presente*. Madrid: Alianza Editorial.

GIMENO, J., SANTOS, M. Á., TORRES, J., JACKSON, P. W., y MARRERO, J. (2015). *Ensayos sobre el currículum. Teoría y práctica*. Madrid: Morata.

BEL, J. C. (2017). Imagen y libros de texto de Historia en Educación Primaria: estudio comparativo a partir de un análisis cualitativo. *Revista de Educación*, 377, 82-112.

GÓMEZ, C. J., CÓZAR, R., y MIRALLES, P. (2014). La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias. *ENSAYOS: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 11-25.

BELLATTI, I., GÁMEZ, V., y TREPAT, C. (2015). Los contenidos curriculares de historia en los países del ámbito iberoamericano: una aproximación cuantitativa. En *Iberoamérica en las Aulas: Qué estudia y qué sabe el alumnado de educación secundaria* (pp. 21-100). Lleida: Editorial Milenio.

GÓMEZ, C. J., RODRÍGUEZ, R. A., y MIRALLES, P. (2015). La enseñanza de la Historia en educación primaria y la construcción de una narrativa nacional. Un estudio sobre exámenes y libros de texto en España. *Perfiles Educativos*, 37(150), 20-38.

BLANCO, Á. (2007). *La representación del tiempo histórico en los libros de texto de primero y segundo de la enseñanza secundaria obligatoria* (tesis doctoral, Universidad de Barcelona, Cataluña).

GÓMEZ, C. J., RODRÍGUEZ, R. A., y MIRETE, A. B. (2016). Relación entre metodología docente y uso de recursos de innovación en la enseñanza de la historia. Un análisis a través de los recuerdos de los maestros en formación. *Clío. History and History Teaching*, 42. Recuperado de <http://clio.rediris.es/n42/articulos/cosme2016.pdf>

CARRETERO, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós. Recuperado de <http://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2011/09/memoria.pdf>

GÓMEZ, C. J., y CHAPMAN, A. (2017). Enfoques historiográficos y representaciones sociales en los libros de texto. Un estudio comparativo, España-Francia-Inglaterra. *Historia y Memoria de la Educación*, 6, 319-361.

CARRETERO, M., JACOTT, L., y LÓPEZ-MANJÓN, A. (1995). Comprensión y enseñanza de la causalidad histórica. En M. CARRETERO, *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia* (pp. 57-74). Madrid: Visor.

GÓMEZ, C. J., y MIRALLES, P. (2017). *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar*. Madrid: Sílex Universidad.

CARRETERO, M., y KRIGER, M. (2011). Historical representations and conflicts about indigenous people as national identities. *Culture & Psychology*, 17(2), 177-195. <https://dx.doi.org/10.1177/1354067X11398311>

GOZZINI, G., y SCIRÈ, G. (2007). *Il mondo globale come problema storico*. Bologna: Archetipo Libri.

CISCAR, J., SANTIAGO, J. A., y SOUTO, X. M. (2012). Identidades nacionales y territorialidad en los libros de texto. Los estereotipos enciclopédicos en la geografía escolar. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, XVI(418).

HARVEY, D. (2018). *Justicia, Naturaleza y Geografía de la Diferencia*. Quito y Madrid: IAEN y Traficantes de sueños.

COPETTI, H. (2010). A geografia no inicio da escolaridade Educação y enseñanza de la geografía. En N. MORENO y M. F. HURTADO (comp.), *Itinerarios geográficos en la escuela: lecturas desde la virtualidad* (pp. 175-192). Tolima: Geopaidea.

HERNÁNDEZ, F. X. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Graó.

CUESTA, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.

HOBSBAWM, E. (2009). *La era del Imperio, 1875-1914*. Buenos Aires: Crítica.

HROCH, M. (1994). La construcción de la identidad nacional: del grupo étnico a la nación moderna. *Revista de Occidente*, 161, 45-60.

LÓPEZ FACAL, R. (2002a). Enseñar historia en convivencia plurinacional. *Gerónimo de Uztariz*, 17, 49-57.

- LÓPEZ FACAL, R. (2002b). La enseñanza de la historia, más allá del nacionalismo. En C. FORCADELL y J. J. CARRERAS, *Usos públicos de la historia: ponencias del VI Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea* (pp. 223-255). Madrid: Prensas Universitarias de Zaragoza y Marcial Pons Historia. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=789871>
- MAESTRO, P. (2002). El modelo de las historias generales y la enseñanza de la historia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 16, 3-33.
- MARTÍNEZ, N., VALLS, R., y PINEDA, F. (2009). El uso del libro de texto de Historia de España en Bachillerato: diez años de estudio, 1993-2003, y dos reformas (LGE-LOGSE). *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 23, 3-35.
- MASON, J. (2002). *Qualitative Researching*. Londres: SAGE.
- MAZLISH, B. (2006). *The New Global History*. Nueva York y Londres: Routledge.
- MIRALLES, P., y GÓMEZ, C. J. (2017). Enseñanza de la historia, análisis de libros de texto y construcción de identidades colectivas. *Historia y Memoria de la Educación*, 6, 9-28. <https://dx.doi.org/10.5944/hme.6.2017.18745>
- MONTANERO, M., LUCERO, M., y MÉNDEZ, J. M. (2008). La causalidad histórica en las explicaciones de los profesores de Secundaria. *Cultura y Educación*, 20(2), 161-179.
- MORGAN, K. E., y HENNING, E. (2013). Designing a Tool for History Textbook Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 14(1). <https://dx.doi.org/10.17169/fqs-14.1.1807>
- ORDEIX, L., SANTACANA, J., y HERNÁNDEZ, F. X. (1992). De la causalidad a la causalidad histórica. La construcción de procedimientos en historia. *Aula de Innovación Educativa*, 3, 45-50.
- PINGEL, F. (2010). *UNESCO Guidebook on textbook research and textbook revision* (2ª ed.). Paris/Braunschweig: UNESCO/Georg Eckert Institut for International Textbook Research.
- PRATS, J. (2012). Criterios para la selección del libro de texto de historia. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70, 7-13.
- REVILLA, D. M., y SÁNCHEZ AGUSTÍ, M. (2016). Enseñando el pasado más cercano: la presencia de la historia reciente en los manuales escolares de educación secundaria. En R. LÓPEZ FACAL (ed.), *VII Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano: Ciencias sociales, educación y futuro. Investigaciones en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 272-283). Santiago de Compostela. Recuperado de http://docs.wixstatic.com/ugd/79b507_b442e42c951f4ba68cd44babe07b03ee.pdf
- RICOEUR, P. (1982). La función narrativa y la experiencia humana del tiempo. *Escritos de Teoría*, V, 70-91.
- RODRÍGUEZ, R. A., SIMÓN, M. del M., y MOLINA, S. (2017). La Región de Murcia en los manuales escolares de educación secundaria. Una narrativa a la sombra de España y Europa. *Historia y Memoria de la Educación*, 6, 241-277. <https://dx.doi.org/10.5944/hme.6.2017.17133>
- SÁEZ, I. (2016). *Análisis de actividades en libros de texto de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de educación básica en Chile* (tesis doctoral, Universidad de Barcelona, Cataluña).
- SÁIZ, J. (2017). Pervivencias escolares de narrativa nacional española: Reconquista, Reyes Católicos e Imperio en libros de texto de historia y en relatos de estudiantes. *Historia y Memoria de la Educación*, 6, 165-201.
- SÁNCHEZ, F. (2009). La cultura histórica. Una aproximación diferente a la memoria colectiva. *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, 8, 267-286.
- SÁNCHEZ, R., y MARTÍNEZ, A. (2015). Patrimonio e identidad de la Región de Murcia: una aproximación a través del currículo y los libros de texto de Ciencias Sociales de Secundaria. *Clío. History and History teaching*, 41.
- SANG BEN, M.-K. A. (1995). América es Américas. *Ciencia y Sociedad*, XX(3/4), 348-357.
- SAUNIER, P.-Y. (2013). *Transnational History*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- SHEMILT, D. (2000). The Caliph's Coin: the currency on narrative frameworks in History Teaching. En P. N. STEARNS, P. SEIXAS y S. WINEBURG, *Knowing teaching and learning history* (pp. 83-101). Nueva York: New York University Press.
- SHERMAN, R. R., y WEBB, R. B. (eds.) (1988). *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*. Londres y Nueva York: RoutledgeFalmer.
- STRAFORINI, R. (2004). *Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais*. Sao Paulo: Annablume.
- TOPOLSKI, J. (2004). La estructura de las narrativas históricas y la enseñanza de la Historia. En M. CARRETERO y J. F. VOSS (coords.), *Aprender y pensar la Historia* (pp. 101-119). Buenos Aires: Amorrortu.
- TORRES, P. A. (2001). *Enseñanza del tiempo histórico. Historia, Kairós y Cronos: una unidad didáctica para el aula de ESO*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- TRAVÉ, G., ESTEPA, J., y DELVAL, J. (2017). Análisis de la fundamentación didáctica de los libros de texto de conocimiento del medio social y cultural. *Educación XXI*, 20(1), 319-338.
- TREPAT, C., y COMES, P. (2006). El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales. Barcelona: Graó.
- VALLS, R. (1999). De los manuales de Historia a la historia de la disciplina escolar. *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 18, 169-190.
- VON BORRIES, B., KÖRBER, A., y MEYER-HAMME, J. (2006). Uso reflexivo de los manuales escolares de historia: Resultados de una encuesta realizada a docentes, alumnos y universitarios. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, 5, 3-19.
- WERTSCH, V. J. (1998). *Mind As Action*. Nueva York: Oxford University Press.