



**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
OBLIGATORIA, BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS
DE IDIOMAS**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

CURSO 2016-2017

LOS REFERENTES IDENTITARIOS EN LA ASIGNATURA “HISTORIA DE ESPAÑA”. UN ANÁLISIS DISCURSIVO DE LOS LIBROS DE TEXTO.

ESPECIALIDAD: Geografía e Historia

APELLIDOS Y NOMBRE: Pozo Serrano, Nicolás

DNI: 51079723-N

CONVOCATORIA: Septiembre 2017

TUTOR/A: Irene Laviña Pérez. Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales

LOS REFERENTES IDENTITARIOS EN LA ASIGNATURA “HISTORIA DE ESPAÑA”. UN ANÁLISIS DISCURSIVO DE LOS LIBROS DE TEXTO.

RESUMEN

La educación y la historia han sido herramientas fundamentales en la construcción de las identidades nacionales a lo largo del tiempo. La crisis del estado-nación tras las guerras mundiales, acentuada por los profundos cambios en las dinámicas globales a partir de los años setenta, significó una transformación de la sociedad y por tanto también de las identidades. Los libros de texto de la asignatura de “Historia de España” son una herramienta didáctica en la que el alumnado encuentra distintos referentes sobre los cuales se articula su identidad. Un análisis de los mismos nos permitirá vislumbrar cuáles son estos referentes y de qué forma se significan. Al mismo tiempo nos permitirá comprobar la consonancia con los objetivos identitarios que propone la legislación y advertir las ausencias y vacíos que el alumnado encontrará.

PALABRAS CLAVE: Educación, Historia, Identidad, Libros de texto, Discurso.

THE IDENTITY’S REFERENTS IN THE SUBJECT “HISTORY OF SPAIN”. A DISCURSIVE ANALYSIS OF TEXTBOOKS.

ABSTRACT

Education and history have been fundamental tools throughout the construction of national identities over time. The crisis of Nation-states after world wars, accentuated by deep changes in global dynamics since the Seventies, resulted in a transformation of society and therefore also of identities. Textbooks based on the subject “History of Spain” represent a didactic tool in which students find different referents where their identity is articulated. Therefore, an analysis of various textbooks will allow us to see what these referents are and how they are signified. At the same time, such analysis will allow us to verify the consonance of the identity’s objectives that legislation proposes and to notice the absences and scarcity of information that students might find out.

KEY WORDS: Education, History, Identity, Textbooks, Discourse.

ÍNDICE

1. Introducción	4
2. Antecedentes teóricos	6
2.1 La educación, la historia y la identidad	7
2.2 Una aproximación bibliográfica	11
2.3 La identidad desde la perspectiva de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe.....	13
2.3.1 Lo político	13
2.3.2 La articulación del discurso y la identidad: entre la diferencia y la equivalencia.....	14
2.3.3 Hegemonía.....	16
2.3.4 Entre el antagonismo y el institucionalismo	17
3. Objetivos	18
4. Metodología.....	19
5. La identidad en construcción. De las leyes a los libros de texto.....	20
5.1 La reciente legislación educativa española y la identidad que proyecta.....	21
5.1.1 Expresiones identitarias en la LOMCE.....	21
5.1.2 Expresiones identitarias en la etapa de bachillerato	25
5.1.3 Expresiones identitarias de la asignatura de Historia de España.....	25
5.2 Los libros de texto y la oferta de referentes identitarios al alumnado en la asignatura de Historia de España de 2º de Bachillerato	29
5.2.1 La ocupación del territorio: entre el <i>nosotros</i> y el <i>ellos</i>	29
5.2.2 La construcción del <i>nosotros</i> a través de los conflictos bélicos internos	32
5.2.3 Los nacionalismos. El <i>ellos</i> dentro del <i>nosotros</i>	35
5.2.4 El <i>nosotros</i> democrático	38
5.2.5 El <i>nosotras</i> silenciado.....	41
6. Discusión: los referentes identitarios de la LOMCE frente a los referentes identitarios de los libros de texto	46
7. Consideraciones finales.....	50
8. Bibliografía.....	52

1. Introducción

Las controvertidas declaraciones del que fuera ministro de cultura de España, José Ignacio González Wert: “nuestro interés es españolizar a los niños catalanes” en octubre de 2012 (Sanz, 2012; Aunión, 2012), ponen de manifiesto la importancia que la educación tiene como herramienta en los objetivos políticos. Esta importancia radica en la labor tradicional del sistema educativo de crear identidades de una forma sistemática, al menos desde el liberalismo del siglo XIX.

A pesar de que la educación y el sistema educativo han ido incorporando nuevas funciones y objetivos, esta utilidad como “modeladora de identidades” sigue siendo primordial para los gobiernos e instituciones políticas. No obstante, las identidades en formación no son las mismas hoy que en el siglo XIX. Tras los conflictos mundiales que devastaron (física y moralmente) Europa, el progresivo nacimiento de las instituciones europeas y la democratización del continente, los objetivos identitarios de la educación han combinado la identidad nacional y sus valores con sus equivalentes europeos; en otras palabras: uno de los objetivos de la educación en España es la construcción de una ciudadanía europea. En esta labor la materia de Historia juega un papel fundamental. El motivo principal es que la historia construye memoria colectiva, mediante el recuerdo de ciertos fenómenos y el olvido de otros. Teniendo en mente estas cuestiones surge nuestro objeto de estudio: ¿Qué identidad estamos construyendo a través de nuestro sistema educativo?

La amplitud de la pregunta, sumada a los continuos cambios legislativos en materia educativa de nuestro país, nos obliga a acotar el estudio. Por ello nos ceñiremos al análisis de los libros de texto de la materia de Historia, concretamente a la asignatura de Historia de España de 2º de Bachillerato, dentro del marco legislativo de la LOMCE en la Comunidad de Madrid. Nos centraremos territorialmente en la Comunidad de Madrid porque es el ámbito en el que hemos realizado las prácticas; pero también porque las propias características de su discurso y realidad nos permitirán observar la sensibilidad hacia otras realidades identitarias regionales y si estas se incluyen en la identidad en construcción. Al mismo tiempo, la asignatura de Historia de España de 2º de Bachillerato nos permite observar si la construcción de una identidad nacional se relaciona con otros elementos de identidad; a menor escala, como pueden ser las ya referidas identidades regionales, pero también a mayor, en referencia a la identidad europea. Además, es en la asignatura de Historia de España donde la LOMCE es más explícita en su redacción en lo que a objetivos identitarios se refiere. En referencia al marco legal, limitamos el estudio a la LOMCE por dos motivos:

en primer lugar, por ser la última reforma educativa vigente; en segundo lugar, porque un análisis comparativo más amplio, a pesar de que puede ofrecer resultados más interesantes, excedería los límites de este trabajo.

Para llevar a cabo nuestro trabajo de investigación, partimos de la concepción de la identidad en los términos de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe quienes, apoyados en los conceptos semióticos de Saussure, definen la identidad a través de la contraposición del “ser” frente al “no ser”, en una dinámica relacional ente los distintos elementos sociales. Esta idea de la identidad nos ofrece las herramientas para establecer las categorías de análisis necesarias para nuestro trabajo de investigación.

La estructura que vamos a seguir comienza con un análisis preliminar de las recomendaciones internacionales y europeas sobre la educación. Aquí esperamos encontrar las aspiraciones identitarias que existen hoy en día desde las instituciones educativas. Posteriormente estudiaremos la LOMCE con el fin de identificar estos rasgos legislación nacional y autonómica. Por último, analizaremos una selección de libros de texto que nos permitirá observar y verificar si los referentes identitarios que se ofrece al alumnado coinciden con las aspiraciones desde instituciones europeas y los objetivos que se marca la ley. En las consideraciones finales podremos exponer, a la luz de los datos, la correspondencia y contradicciones entre los distintos elementos analizados, además de evaluar posibles fortalezas y carencias existentes en los referentes identitarios, junto con las posibles implicaciones que esto puede tener en nuestra sociedad.

Consideramos que este trabajo es de relevancia por distintas cuestiones. En primer lugar, desde una perspectiva netamente pedagógica es necesario poner de manifiesto y subrayar la importancia que la educación, en general, y la materia de historia, en particular, tienen a la hora de construir y dar forma a la sociedad. La educación, no se limita a la transmisión de unos conocimientos y a la formación personal del alumnado, sino que los valores y saberes que se transmiten son intencionales y su calado puede llegar a influir potencialmente en la sociedad que queremos construir a corto, medio y largo plazo.

Por otro lado, desde la perspectiva de las identidades, actualmente en Europa observamos un renacer de identidades dispares y a menudo enfrentadas. El europeísmo que brillaba con fuerza desde finales de los ochenta ha dejado paso a un creciente euroescepticismo o al menos un revisionismo de lo que supone ser Europa.

Además, dado que las identidades son relacionales, frente a este europeísmo liberal cuestionado han emergido distintos discursos que modelan nuevas identidades. Desde los nacionalismos xenófobos en el corazón de Europa a los nacionalismos regionales, pasando por discursos que buscan repensar Europa apostando por más democracia en algunos casos; más instituciones en otros. Esta génesis de discursos e identidades en una Europa en crisis es lo que desde los medios se ha bautizado como el auge de los populismos. Roto el consenso sobre qué es Europa emergen nuevos relatos que tratan de construir una identidad hegemónica.

En el caso de España la cuestión de las identidades nacionales tiene su particular importancia. Debido fundamentalmente a dos factores: 1) la construcción democrática sobre el estado de autonomías, que ha permitido que cada región pueda dar forma a su propia identidad; 2) la relevancia política que en los últimos años han adoptado los discursos regionalistas y nacionalistas, en gran medida debido a la quiebra del consenso hegemónico del Estado nacional que nació durante la transición, que apuestan por un Estado plurinacional.

Aquí es donde radica precisamente la importancia de los trabajos de este tipo. Asumiendo la relevancia de la educación y la historia en la construcción de las identidades, y aceptando que Europa (y con ella España) pasa por una crisis de identidad, la educación tiene el reto, la oportunidad y la responsabilidad de contribuir a la constitución de las nuevas formas identitarias. Sin embargo, la educación no es una institución independiente, sino que está en manos de las administraciones central y autonómicas y es desde estas donde se diseñan los contenidos y programas que, en definitiva, contribuyen a la construcción de la identidad.

2. Antecedentes teóricos

Nuestro trabajo parte de la premisa de que la educación es un elemento que construye y constituye identidad, una idea sostenida por distintos autores. Paulo Freire habla de la educación desde una perspectiva decolonial y critica que la educación controlada por una élite, que bebe de modelos culturales occidentales, contribuye a perpetuar una educación colonial secuestrando las identidades que no se encuentran dentro de este modelo cultural (Freire, 2001). Por otro lado, Laclau entiende que las identidades son construidas a través de la articulación de los distintos elementos sociales mediante el discurso, en un equilibrio entre la lógica de la diferencia y la lógica de la equivalencia; es decir, contraponiendo y asociando los distintos elementos al *nosotros*, al tiempo que se construye un *ellos*. Y en tanto que entiende la educación como una práctica

discursiva, la educación es un elemento constituyente de identidad. (Laclau, 2005). Otros dos grandes referentes del pensamiento, Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, asumen esta tarea identitaria de la educación al afirmar que la imposibilidad del cambio social desde el sistema escolar se debe a su labor reproductiva del orden social (Bourdieu y Passeron, 2001). Aceptando esta relación entre educación e identidad vamos a profundizar brevemente en ello, incluyendo también la labor de la historia como disciplina y observando su función en este proceso.

2.1 La educación, la historia y la identidad

Siguiendo a Araceli Serrano (1997) esta función de la educación ha sido una constante. La autora realiza un breve recorrido por la historia analizando las funciones educativas para las sociedades, desde las “pre-nacionales” hasta las “post-nacionales”, es decir, las actuales. Para la autora la educación cobra especial importancia a partir de los siglos XV y XVI, momento en que aparecen los estados modernos, y más especialmente a partir del XVIII cuando la educación empieza a institucionalizarse por parte de estos con distintos objetivos: la cohesión social a través de la homogenización cultural y la búsqueda de nuevas formas de legitimidad. En palabras de la autora, el objetivo de la educación institucionalizada es la construcción de una “comunidad nacional” con un “sistema de valores, normas y códigos morales que dan un sentido de identidad [...] la construcción de un *nosotros nacional* [...] la construcción del *otro* y de la frontera que [...] traza el principio y el fin de la comunidad nacional” (Serrano, 1997: 50-53). Estas ideas coinciden con los planteamientos de Anderson (1993), en tanto que las sociedades y las identidades nacionales son una construcción social, y de Laclau y otros autores posfundacionalistas¹, en lo referente a que la construcción identitaria traza una frontera discursiva que separa el *nosotros* del *ellos*.

Esta función identitaria, no solo es reconocida en el mundo de la academia. Instituciones internacionales como la UNESCO y el Consejo de Europa también lo advierten. El informe *La educación encierra un tesoro* de la comisión educativa presidida por Jaques Delors por encargo de la UNESCO apuesta por la educación como herramienta para afrontar los riesgos que amenazan la estabilidad humana². Este informe reconoce la heterogeneidad social del planeta y la capacidad de la

1 Castoriadis, Bourdieu, Lefort, Mouffe y Rancière (Franzé, 2015).

2 El contexto que define Delors para el año 1996 podría ser aplicado para la realidad actual, veinte años más tarde: un planeta que se agota en términos ecológicos, un desigual reparto de los recursos a nivel mundial, conflictos bélicos diseminados por el mundo y amenazas para la democracia en Europa.

educación para estructurar las relaciones entre los distintos elementos que la componen (Delors, 1996: 7-9). Así mismo el Consejo de Europa en la *Recomendación del Comité de Ministros a los Estados miembros relativa a la educación para la ciudadanía democrática*, reconoce la capacidad de la educación para conseguir una “unidad más estrecha entre sus miembros” y la define como “un factor de cohesión social” (Rec (2002)12, 2002: 2 y 3).

En esta función identitaria, la historia, como materia, juega un papel fundamental. Francisco Javier Capistegui en su artículo *Más allá de su oficio, el historiador en sociedad* (2006) realiza un análisis sobre la consideración profesional y social de la historia. Destaca que, ya en 1913, algunos autores reconocían el valor educacional de la historia por encima de su valor científico. Al tiempo que otros advertían del riesgo que podía suponer adornar en exceso la historia, debilitando el juicio y configurando un público acrítico y maleable. Estos debates de primera mitad del siglo XX nos permiten observar la temprana reflexión sobre la labor de la historia y del historiador.

Socialmente la historia ha tenido diversas funciones. Capistegui coincide con Araceli Serrano en que quizá la que más ha perdurado en el tiempo ha sido la de legitimar los poderes a través de la memoria, función que cobra especial importancia con la aparición de los estado-nación a la hora de construir los mitos (relatos) fundacionales asociados a la idea de progreso, frente a un enemigo al que se demonizaba. Lo más importante es que este relato histórico no quedaba reducido a un círculo de historiadores, sino que su objetivo era la divulgación social para construir ciudadanos nacionalistas. Este proceso se exacerbó durante los años de la Gran Guerra y el autor da ejemplo de ello en los diferentes países de Europa.

Las dramáticas consecuencias de las guerras mundiales y la crisis de valores que extendieron por Europa, condujeron a los historiadores a recluirse de nuevo en las universidades, siendo su labor divulgativa sustituida por otros profesionales. Es en este contexto de quiebra de los valores nacionales y búsqueda de la objetividad, cuando el historiador encuentra entre sus labores la de “educador en democracia”. La historia como disciplina toma conciencia de que su función, en tanto que es social, tiene una repercusión, y por tanto una responsabilidad. Esta tarea culmina en los setenta, cuando se pone en duda la tradición histórica y se asume la presencia del historiador y su contexto en la construcción del relato histórico. La producción histórica no es por tanto un acto de conocimiento, sino de autocreación de identidades.

Esta crisis de los estado-nación, que destacan Capistegui y Serrano, junto a la globalización, introdujeron importantes cambios en nuestras sociedades haciéndolas más complejas y diversas y dando lugar a una “tensión entre la universalización [...] y el particularismo cultural”. Esta confrontación se evidencia en los debates de John Rex (1996) y Gerard Delanty (1996) sobre el nuevo auge de los nacionalismos a finales del siglo XX. El primero de ellos habla de que los nacionalismos clásicos vuelven a emerger en Europa como respuesta a las amenazas de la globalización y el proceso de integración europea; mientras que Delanty diferencia entre los nacionalismos clásicos del XIX y los que emergen en los noventa. Estos últimos aparecen como una respuesta discursiva en un momento de crisis social y política en Europa, utilizando un nacionalismo excluyente hacia el inmigrante para defender sus posturas políticas. Es decir, determinados grupos políticos están construyendo una identidad trazando una frontera discursiva que excluye al inmigrante del *nosotros*. Frente a esta identidad, Delanty propone la articulación de nuevas formas discursivas que den lugar a una ciudadanía europea inclusiva con el inmigrante; criticando que la ciudadanía europea sigue siendo algo enraizado en las cuestiones comunes de los pasados nacionales de los estados miembro y no en la propia realidad europea.

Nuestra postura coincide con Delanty por la forma en que entiende cómo los elementos sociales configuran nuevas identidades a través de la articulación discursiva. Sin embargo, ambos autores coinciden en algo: las dinámicas de globalización han quebrado los modelos culturales e identitarios del estado-nación y esto incide directamente en la educación. Ya que, como hemos visto, una de las funciones más importantes de la educación desde su institucionalización es la de formar personas con un sentimiento de pertenencia a las distintas identidades nacionales europeas.

Juan Sisinio Pérez Garzón en *Usos y abusos de la historia* (2002), otorga a la historia un papel destacado en este proceso identitario al afirmar que la historia da soporte a las identidades. Ante esto advierte que la historia, tradicionalmente ha sido la memoria de los vencedores, y por tanto hay que tener en cuenta tres cuestiones: la propia condición humana del historiador, la “performatividad” del discurso y la capacidad generadora de mitos del discurso. Pero sin duda, lo más interesante que advierte Pérez Garzón son los cuatro elementos que dominan el discurso histórico occidental: eurocentrismo, estado-nación, clase media y androcentrismo. Coincide por tanto con Delanty en que los elementos nacionales siguen teniendo un peso muy importante dentro de la identidad europea. Además, este relato histórico deja fuera del

mismo a todos los elementos disonantes con esta identidad anclada en los cuatro elementos antes mencionados. El relato histórico responde a un sujeto y su contexto, es decir, no es objetivo, y esto ha de ser tenido en cuenta por el historiador, tratando de incorporar a todos esos elementos históricos que no encajan con la mirada hegemónica del discurso occidental, construyendo una realidad heterogénea.

La crisis del modelo estado-nación coincide con una crisis de los sistemas educativos formales (Serrano, 1997 y Ortega, 1993). Sin embargo, esta crisis no solo se relaciona con la función discursiva de la educación, sino que también tiene que ver con su extensión al conjunto social y la falta de correspondencia entre las expectativas generadas y los éxitos alcanzados (Ortega, 1993, págs. 90-97). En cualquier caso, quizá sea más apropiado hablar de sensación de crisis de los sistemas educativos, que de una crisis o fracaso en términos absolutos. Esta sensación generó distintas críticas al sistema educativo que podemos resumir, conforme al interés de nuestro trabajo, en que la crisis educativa se deriva de la obsolescencia del sistema educativo formal frente a unas sociedades que, desde los años setenta, se transforman a una velocidad mayor. Dicho de otro modo: no existe tanto una crisis de la educación, como un desajuste entre las necesidades sociales (identitarias y materiales) y la educación.

Frente a esta sensación de crisis, las alternativas que parecen tener más calado entre las instituciones educativas internacionales y que luego son adoptadas por los gobiernos nacionales son aquellas que conciben la educación como un proceso que se extiende a lo largo de toda la vida y que por tanto excede el marco institucional de la escuela, concediendo mayor importancia a la educación no formal e informal (Faure, 1973; Coombs, 1985). En consecuencia la educación se entiende como un acto colectivo de la sociedad que trasciende las fronteras institucionales. Esta perspectiva cobra mayor sentido hoy en día debido al gran impacto (cualitativo y cuantitativo) de los medios de comunicación y audiovisuales y la interconexión planetaria a través de Internet, que es acentuada por la interactividad inmediata de las redes sociales.

A pesar de que no entraremos de lleno en esta cuestión relativa a la crisis de los sistemas educativos formales, ya que excede el marco de nuestro trabajo, es importante tenerla en cuenta. Si tradicionalmente la educación ha servido para construir identidades basadas en los valores y formas culturales del estado-nación y este modelo está en crisis **¿qué identidades han de construirse a través de la**

educación?³ Esta es una de nuestras preguntas principales y que trataremos de resolver más adelante analizando distintos documentos, como las recomendaciones de la UNESCO y el Consejo de Europa o la misma LOMCE, para después adentrarnos en las fuentes más cercanas al alumnado: los libros de texto.

Teniendo esto en cuenta, y asumiendo que los libros de texto siguen siendo una herramienta habitual en la docencia, nuestro análisis se centrará en identificar esos elementos representativos que se ofrece al alumnado, valorando la pluralidad o no de los mismos. Ya que son estos elementos los que van a formar parte de la construcción de su relato histórico y por tanto también de su identidad.

2.2 Una aproximación bibliográfica

El análisis de los libros de texto, tal y como afirma Encarna Atienza (2007), ha sido una preocupación habitual desde distintas ramas del conocimiento. Este interés se remonta a los momentos posteriores a la I Guerra Mundial debido a la importancia que se concedió manuales escolares en la creación de estereotipos sobre los países vecinos, sin embargo, cobrará especial importancia después del segundo conflicto mundial, cuando la UNESCO promoviese estudios sobre educación y convivencia (Sáez-Rosenkranz y Bellati, 2016: 351).

Isidora Sáez Rosenkranz e Ilaria Bellati (2016) realizan un recorrido por las principales líneas que han abordado los libros de texto como objeto de estudio. Entre las que menciona destacamos la que representa Rafael Valls (1998 y 2007), quien habla de la utilidad del análisis de los libros de texto para mejorar la didáctica de las ciencias sociales. La preocupación de Valls y otros autores como Prats (2015), Blanco (2000) y Calvo (1989) radica en qué referentes se presenta al alumnado en los manuales de ciencias sociales y qué otros no.

A esta preocupación de los investigadores sobre el “qué” se suma el “cómo” se presentan estos referentes, por su importancia en la construcción identitaria del alumnado. Esta cuestión ya era tratada por Ana Sacristán Lucas (1991) al hablar de “cómo consigue [la educación] construir las subjetividades”, a través de lo que ella denomina los “currícula ocultos”, introduciendo el análisis semiótico de Ducrot (1982) para analizar de qué forma se presentan estos referentes y cómo se significan. En

³ Esta pregunta solo es posible asumiendo la conclusión de Ortega (1993): El sistema educativo formal es difícilmente sustituible y, por tanto, a pesar de sus necesarias reformas y transformaciones, continúa siendo una forma discursiva que articula los elementos sociales. Por dos motivos principalmente: 1) la educación sigue dependiendo de instituciones políticas que articulan un discurso concreto; 2) también la educación no formal e informal articulan los elementos sociales apoyados en distintas lógicas discursivas.

esta misma línea Atienza (2006, 2007 y 2010) destaca por su preocupación respecto a “las ideologías subyacentes en los currícula”, las cuales analiza conforme al análisis crítico del discurso de Van Dijk (1998 y 2003). Esta preocupación también se refleja en los trabajos de Pedro Miralles Martínez, Begoña Alfageme y Cosme J. Gómez Carrasco que analizan cómo los libros de texto contribuyen a la configuración de las identidades colectivas (Miralles y Alfageme, 2013; Miralles Martínez y Gómez Carrasco, 2017).

Atendiendo a estas dos cuestiones: qué referentes (contenidos) y cómo se presentan (identidades) en los libros de texto, destacan diversas publicaciones recientes. En el año 2010 la Revista de Educación publicó un monográfico dedicado a la construcción identitaria en el ámbito educativo; entre los distintos artículos destacamos el firmado por Atienza y Van Dijk (2010), que analiza las identidades sociales representadas en los libros de texto partiendo de la existencia de una ideología eurocéntrica subyacente. Los trabajos de Juan Antonio Inarejos Muñoz (2013) y Jorge Sáiz Serrano (2017) analizan los distintos referentes narrativos del nacionalismo español que se incluyen en los libros de texto. Mientras que Sáiz Serrano se centra en su evolución desde 1976 a 2016, Inarejos Muñoz atiende a la rigidez de este discurso en una sociedad dinámica. Otros trabajos, como los de Delfín Ortega Sánchez y Francisco Rodríguez Lestegás (2017) o José Ignacio Ortega Cervigón y Juan Esteban Rodríguez Garrido (2017), destacan por su atención a la construcción de las identidades colectivas a través de distintos momentos históricos. Ortega Sánchez y Rodríguez Lestegás señalan la existencia de una perspectiva eurocéntrica hegemónica en la construcción de la identidad iberoamericana de los libros de texto de primaria. Ortega Cervigón y Rodríguez Garrido centran su atención en las significaciones que la Guerra de Independencia ha tenido a lo largo de cuarenta años por distintas editoriales. Por último, cabe destacar el trabajo de Ana López Navajas (2015), cuya tesis doctoral se centra en analizar la ausencia de referencias a mujeres en los manuales escolares. También desde una perspectiva similar Cosme Gómez Carrasco y Sergio Gallego Herrera (2016) analizan la existencia de estereotipos de género en los libros.

Nuestro trabajo parte de las mismas preocupaciones sobre qué se representa y cómo se significa e incorpora la perspectiva sobre la identidad y el discurso de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe desde la teoría política y la lucha por la hegemonía.

2.3 La identidad desde la perspectiva de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe

Nuestro trabajo aborda la construcción identitaria en la educación a través de los libros de texto. Este enfoque, que se apoya en los autores posfundacionalistas (más concretamente en Ernesto Laclau y Chantal Mouffe), concibe la educación como una forma discursiva que articula los elementos sociales en una lucha hegemónica por lo político. El resultado de esta pugna hegemónica son las identidades sociales, las cuales nunca son universales ni cerradas, aunque aspiran a serlo; es decir, las identidades (al igual que la sociedad) son dinámicas y están en constante transformación.

Esta es una breve síntesis del marco teórico en el que se apuntalará nuestro análisis empírico y cualitativo de los libros de texto. Sin embargo, parece necesario aclarar alguno de estos conceptos para una mejor comprensión del mismo. En primer lugar, definir lo que estos autores conciben como “lo político” frente al concepto tradicional de “la política”. Conviene también aclarar “el discurso” y su funcionamiento a través de “la articulación” entre “la lógica de la equivalencia” y “la lógica de la diferencia”. En tercer lugar, qué se entiende por “hegemonía” en términos discursivos. Por último, es necesario definir el concepto de “identidad” y hablar de los distintos tipos de identidades que, conforme a estos autores, pueden articularse a través del discurso.

2.3.1 Lo político

Laclau y Mouffe, entre otros autores, distinguen *la política*: “los distintos órdenes históricamente cristalizados” de *lo político*⁴: las “formas o lógicas [...] que los producen [...] presentes en todos esos órdenes políticos, más allá de sus contenidos particulares” en tanto que “es fundacional de la comunidad” y del propio orden (Franzé, 2015: 143-146). Esta diferenciación implica que lo político no puede circunscribirse únicamente a la política, sino que atraviesa los distintos ámbitos de lo social (Laclau y Mouffe, 1987:171).

En *La razón populista* Laclau afirma que lo político organiza (articula) el campo social, pero advierte que la heterogeneidad social implica una lucha discursiva por esta organización (Laclau, 2005: 193). En este sentido Mouffe incorpora la raíz etimológica

4 El origen de este término se encuentra el trabajo de Carl Schmitt *El concepto de lo político* (Schmitt, 2009: 50-51).

de *política/o: polemos* al concepto de *lo político*, sumando el sentido de conflicto⁵ y reflejando un “antagonismo que se manifiesta como diversidad de las relaciones sociales” (Mouffe, 1999:14).

En resumen, comprendemos *lo político* como una serie de lógicas que articulan lo social a través del enfrentamiento antagónico, conformando las identidades. Unas lógicas que no son contenidos fijos ya que funcionan bajo la heterogeneidad social que propicia su continua transformación. En definitiva, *lo político* es la lucha por el sentido de lo social y la creación de identidades (Franzé, 2015: 146 y Laclau, 2005: 193). Esta visión contingente de lo social nos permite analizar las distintas articulaciones y comprender cómo se construyen las identidades.

2.3.2 La articulación del discurso y la identidad: entre la diferencia y la equivalencia

El discurso tiene un papel protagónico en este proceso de construcción de las identidades (que es la lucha por el sentido de lo social), en la que “el mundo” y el sujeto están desprovistos de un orden y sentido inherente y deben ser construidos con un significado común partiendo de la pluralidad de lo particular (Franzé, 2015: 152 y 154). Por tanto, el discurso no puede entenderse solo como el “[...] habla y la escritura, [...] sino como un complejo de elementos en el cual las relaciones juegan un rol constitutivo” y, en consecuencia, los elementos sociales no pueden entenderse como algo preexistente, sino como el resultado de las relaciones entre sí. En este sentido, recuperando los planteamientos de Saussure⁶, la identidad de cada elemento social “es lo que es solo a través de sus diferencias [...] con otros elementos significativos” (Laclau, 2005: 92). En conclusión, el discurso no es una “entidad meramente «cognoscitiva» o «contemplativa»; es una práctica articuladora que constituye y organiza a las relaciones sociales” (Laclau y Mouffe, 1987: 108).

Laclau y Mouffe definen la articulación⁷ como “toda práctica que establece una relación tal entre elementos, que la identidad de éstos resulta modificada como

5 Esta concepción de lo político como conflicto ya había sido señalada por Carl Schmitt (Schmitt, 2009: 56).

6 “De acuerdo con Saussure hay dos principios básicos alrededor de los cuales se organiza la lingüística estructural. El primero es que en la lengua no hay términos positivos, sólo diferencias. Para entender el significado del término ‘padre’, debo entender el significado del término ‘madre’, ‘hijo’, etc. Este carácter puramente relacional y diferencial de las identidades lingüísticas significa que el lenguaje constituye un sistema en el cual ningún elemento puede ser definido independientemente de los otros. El segundo principio es que el lenguaje es forma y no sustancia [...]” (Laclau, 1993: 8).

7 El concepto de articulación deriva de “la sobredeterminación” de Althusser, para quien “no hay nada en lo social que no esté sobredeterminado, es la aserción de que lo social se constituye como orden simbólico”. La sobredeterminación “se constituye en el campo de lo simbólico [entre elementos

resultado de esa práctica”. El resultado de esta articulación, la “estructura resultante”, es lo que definen como discurso (Laclau y Mouffe, 1987: 108-119). La articulación es posible porque el discurso nunca llega a ser una totalidad universal cerrada que domina lo social, ya que anularía el carácter contingente de lo político, sin embargo, el discurso debe aspirar a ser universal y cerrado, es decir hegemónico, por las limitaciones de la contingencia para alcanzar un sentido, ante la infinidad de opciones discursivas, dando un sentido específico a la totalidad resultante frente a las distintas opciones posibles. Esto genera una tensión entre la interioridad de los elementos diferenciales que conforman lo social y la exterioridad de la práctica discursiva que aspira a englobarlos y es este “carácter abierto e incompleto de toda identidad social” lo que “permite su articulación a diferentes formaciones histórico–discursivas” en una lucha por la hegemonía (Laclau y Mouffe, 1987: 120-130).

Para Laclau, la lucha por la hegemonía va ligada a la configuración de las identidades políticas. Esto se debe a que la hegemonía no se construye mediante la afirmación de sí misma, sino a través del enfrentamiento con otras posibilidades hegemónicas, atendiendo al pluralismo y el carácter relacional de lo político. Teniendo esto en cuenta y retomando el hecho de que la hegemonía se construye en una tensión entre lo particular y la identidad común (lo que Laclau categoriza como lógica de la diferencia y la lógica de la equivalencia), los elementos particulares van a encontrar su equivalencia en el rechazo al otro. El discurso articula las diferencias en una cadena equivalencial frente al *ellos*, configurando un *nosotros* y dando lugar a una frontera antagónica de lo político, fuera de la cual se encuentra el *ellos* (Mouffe, 1999: 205; Franzé, 2015: 157; Stoessel, 2014: 20; Laclau, 2005: 104).

Sin embargo, tal y como apunta Walter Federico Gadea, la identidad no pertenece “ni al terreno de la pura diferencia, ni al orden de la pura unidad” (2008: 14). La construcción de la identidad busca el encaje de las diferencias frente al enemigo y “[...] lejos de estar fijada desde un comienzo, cambia constantemente en el proceso [...] articulando a la misma una pluralidad de luchas y reivindicaciones” (Laclau y Mouffe, 1987: 81). En este sentido, hay que comprender que la identidad es el resultado de un diálogo entre el sujeto, sus elementos internos y el ellos; en tanto que surjan nuevas diferencias internas o el *ellos* se articule de un modo diferente, la identidad ha de responder, ha de redefinirse, para ser hegemónica y evitar su

diferentes], y carece de toda significación al margen del mismo”. Althusser afirmó que el término no era suyo, sino que lo tomo de otras disciplinas como el psicoanálisis; para Freud la sobredeterminación es “un tipo de fusión muy preciso [entre elementos diferentes], que supone formas de reenvío simbólico y una pluralidad de sentidos” (Laclau y Mouffe, 1987: 108).

descomposición. Este continuo diálogo se debe a la ausencia de una totalidad, universal o particular, cerrada que obliga a aspirar a la universalidad reconfigurando y resignificando los distintos elementos sociales. (Gadea, 2008: 16).

2.3.3 Hegemonía

La hegemonía es el resultado de la tensión entre la lógica de la diferencia y la lógica de la equivalencia; la tensión entre lo particular y lo universal, es decir, hacer de la particularidad lo universal. En otras palabras: extender una lógica discursiva concreta al conjunto social de la forma más extensa posible. Atendiendo a esto y recordando el paralelismo existente entre el proceso hegemónico y la constitución de las identidades, Gadea realiza un trabajo sintético sobre la construcción paradigmática de hegemonía y la tensión entre diferencia y equivalencia según Laclau (Gadea, 2008: 13-14). En este paradigma, secuencia y diferencia claramente tres etapas: 1) Sistema de diferencias; 2) Dislocación (o *crisis orgánica* en términos gramscianos); 3) Cadena de equivalencias y resignificación.

La construcción hegemónica tiene su gran oportunidad en el momento en que un orden social concreto⁸ se disloca, es decir, existe un desajuste entre el discurso hegemónico y los elementos particulares de la sociedad (como podría ser la crisis del modelo estado-nación). La consecuencia de esto es un vacío discursivo creado por este desajuste que ofrece una oportunidad a nuevas formas discursivas que articulen lo social de una forma diferente compitiendo por la hegemonía (como los nacionalismos de los años noventa a los que se refiere Delanty). Sin embargo, en tanto que la sociedad y las identidades son dinámicas, la lucha por la hegemonía discursiva es una constante que trata de universalizar lo particular incluso aunque no haya una dislocación. De hecho, la ruptura puede darse precisamente por el afán universalista de las identidades. La extensión de una equivalencia puede conducir a incluir en una misma identidad a elementos sociales muy diferentes, incluso confrontados y, en palabras de Laclau, la consecuencia es: “[...] que la frontera política interna se volverá mucho menos determinada, y que las equivalencias que intervienen en esa determinación pueden operar en muchas direcciones diferentes” (Laclau, 2005: 114), es decir, es más fácil que el *nosotros* deje de ser un *nosotros* por la continua resignificación y el carácter contingente de lo político.

8 Un sistema de diferencias en el que los elementos sociales reafirman su identidad sobre su particularidad.

2.3.4 Entre el antagonismo y el institucionalismo

Como hemos podido observar, Laclau y Mouffe comprenden lo político como un conjunto de lógicas y elementos discursivos que son transversales a lo social. No se limitan al ámbito de la política, sino que se extienden a todos los ámbitos sociales. Lo distintos discursos actúan sobre todos estos elementos y los ordenan, otorgándoles un significado concreto (y por tanto una identidad) a través de la articulación. Esta identidad se construye en una tensión entre la lógica de la diferencia (el particularismo) y la lógica de la equivalencia (el universalismo).

En función de la predominancia de una u otra lógica el resultado será una identidad u otra. Laclau y Mouffe diferencian dos modelos: antagonista e institucionalista. Que también podríamos denominar: universalista y particularista. En el primero domina la lógica de la equivalencia, que admite la diversidad y pluralidad social y trata de englobarla bajo una identidad que no se reconoce como única, pero sí como la auténtica, es decir, el antagonismo reconoce la existencia de identidades que compiten por la hegemonía de lo social. Por el contrario, el institucionalismo es consciente de la diversidad y pluralidad social y de la existencia de identidades y formas discursivas rivales por la hegemonía, sin embargo, no las reconoce y trata de anularlas a través de la lógica de la diferencia y del particularismo (Franzé, 2015: 161). Solo admite una equivalencia transversal a todo lo social y es la institucional. Una lógica aceptada por todos los elementos sociales e indiscutible sobre la cual se construye una identidad que evita cualquier otro tipo de equivalencia.

A pesar de que Laclau y Mouffe ofrecen estos dos paradigmas identitarios, los autores advierten que nunca una identidad o lógica discursiva será completamente antagonista o institucionalista. Esto se debe a las propias características de lo social que ya hemos observado. En primer lugar, la imposibilidad de alcanzar una equivalencia identitaria universal cerrada, ya que supondría anular la contingencia de lo social. En segundo lugar, el dinamismo social e identitario provoca la tensión entre el particularismo y universalismo, obligando a los agentes hegemónicos a compaginar la lógica de la diferencia con la lógica de la equivalencia (Follari, 2012: 86).

Esta perspectiva teórica nos permite entender los libros de texto como una herramienta discursiva que construye identidades históricas constituyendo referentes

para el alumnado. El análisis de los libros de texto nos permitirá identificar cuáles son estos referentes y qué elementos históricos incorpora en el *nosotros*.

3. Objetivos

Tras esta reflexión teórica y asumiendo que la identidad es un constructo social y que la educación es una forma discursiva que contribuye a la creación de las identidades, recuperamos la pregunta sobre la que se asienta este trabajo: **¿Qué identidad se pretende construir desde la educación?** La amplitud de la cuestión y la reflexión teórica nos obligan a reformular preguntas más concisas: **¿Qué referentes identitarios se ofrece al alumnado a través de los libros de texto? ¿Se corresponden estos referentes con las intenciones identitarias de las instituciones?**

Partiendo de estas dos preguntas nos proponemos dos objetivos principales para poder contestarlas:

- Identificar los referentes identitarios que ofrecen los libros de texto.
- Verificar la correspondencia entre los referentes de los libros de texto y los objetivos identitarios que marca la legislación.

Para la consecución de estos objetivos principales nos marcamos otros secundarios. Con el propósito de **identificar los referentes identitarios que ofrecen los libros de texto**, previamente será necesario:

- Establecer unas categorías de análisis sólidas apoyadas en el marco teórico.
- Analizar la relación de las distintas categorías de análisis con los diferentes elementos históricos que dan lugar a referentes identitarios en los libros de texto.
- Definir estos referentes identitarios en función del soporte teórico.

En cuanto al objetivo de **verificar la correspondencia entre los referentes de los libros de texto y los objetivos identitarios que marca la legislación**, precisara de:

- Identificar los objetivos identitarios que se marcan desde la legislación.
- Analizar y definir dichos objetivos identitarios.

- Corroborar la correspondencia o no entre los objetivos identitarios y los referentes encontrados en los libros de texto.

La resolución satisfactoria de estos objetivos nos acercará a responder, al menos parcialmente, a nuestra pregunta inicial **¿Qué identidad se pretende construir desde la educación?** Siendo conscientes de que la educación es una realidad mucho más amplia y que nuestro estudio está limitado a un elemento muy concreto: los materiales didácticos que son los libros de texto; dejando al margen la influencia de otros muchos factores entre los que destacan el propio alumnado y profesorado, los proyectos educativos específicos de los centros y la propia transversalidad social y continuidad de la educación a lo largo de la vida.

Por tanto, las conclusiones de nuestro trabajo, aunque parciales por las características del mismo, pueden contribuir a dilucidar qué identidades se proyectan en las aulas desde los libros de texto.

4. Metodología

Para la consecución de estos objetivos nos apoyamos en una metodología de análisis cualitativo y epistemológico lo cual supone una serie de procedimientos interpretativos que obtienen su rigor analítico gracias al apoyo del marco teórico. Este análisis consistirá en observar como distintos elementos se significan mediante su contraposición o asociación con otros elementos mediante el discurso.

Debido al doble objetivo de nuestro trabajo, nuestro análisis se centrará en dos tipos de fuentes. Por un lado, trabajaremos sobre textos institucionales y legales que nos permitan identificar los objetivos identitarios marcados desde las instituciones. Dentro de este conjunto de fuentes, comenzaremos con el documento *La educación encierra un tesoro*; informe redactado por Jaques Delors en 1996 a modo de conclusión tras el trabajo de su comisión ante los riesgos y perspectivas futuras de la educación, por encargo de la UNESCO. Este documento nos permitirá conocer los planteamientos existentes sobre la educación a finales del siglo XX en el panorama internacional. La siguiente fuente sobre la que trabajaremos, la *Recomendación del Comité de Ministros a los Estados miembros relativa a la educación para la ciudadanía democrática* del año 2002 del Consejo de Europa, nos permitirá enfocar estos planteamientos a nivel europeo, además nos ayudará a concretar el sentido identitario que se plantea desde la educación. El análisis de la *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE) del año 2013 y de los diversos decretos regionales, nos

ofrece la posibilidad de aproximarnos a una definición más precisa de la identidad que se está articulando. Además, este análisis de los contenidos de la asignatura de Historia de España nos permite concentrar el análisis de los manuales en torno a cinco grandes puntos: 1) La ocupación de la península por distintos grupos desde la Antigüedad hasta la Edad Media; 2) Los grandes conflictos internos de nuestro territorio a lo largo de la historia; 3) Las identidades regionales de de nuestro territorio; 4) Los referentes democráticos de nuestra historia; 5) La representación de la mujer.

Para el estudio se han seleccionado cinco manuales escolares de Historia de España de segundo de bachillerato, pertenecientes a las editoriales de Vicens Vives (Aróstegui Sánchez et al. 2014), Anaya (García de Cortázar et al. 2016), SM (Pereira Castañares y de la Mata Carrasco, 2016), Bruño (Prieto Prieto, 2016) y Editex (Blanco Andrés y González Clavero, 2016). Hemos seleccionado estos libros teniendo en cuenta su amplio uso y su disponibilidad en bibliotecas de la Comunidad de Madrid. En el análisis, atenderemos a la pluralidad de los elementos históricos representados y a las distintas articulaciones que se tracen entre los mismos, observando si predomina la equivalencia o la diferencia. Esto reflejará la construcción de unos referentes identitarios más plurales y diversos (antagonistas) o por el contrario más cerrados y homogéneos (intitucionalistas). La **pluralidad** frente a la **homogeneidad** y la **equivalencia** frente a la **diferencia** conforman las cuatro categorías de análisis que aplicaremos a los cinco grandes bloques temáticos antes referidos. Para ello atenderemos a lo que Van Dijk (2011: 397) denomina “estructuras semánticas”, cómo se significa a los diferentes elementos que aparecen a través de su definición positiva o negativa, y “estructuras formales”, que atiende a cómo se titulan los elementos y a su capacidad de agencia o pasividad frente a otros elementos. Con esta metodología esperamos identificar que referentes históricos se incluyen en el *nosotros* y qué otros configuran el *ellos*.

5. La identidad en construcción. De las leyes a los libros de texto

El informe Delors y la recomendación del Consejo de Europa definen mínimamente cuales son los objetivos identitarios de la educación.

Para la comisión presidida por Delors la educación es un “instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social”, cuyos objetivos liga a los valores de la UNESCO: “la esperanza de un mundo mejor, capaz de respetar los derechos del hombre y la mujer, practicar el entendimiento mutuo y hacer del progreso del conocimiento un instrumento

de promoción del género humano, no de discriminación” (Delors, 1996: 7) El Consejo de Europa sintetiza estos principios en el concepto de “ciudadanía democrática europea”, destacando que “[...] los valores y los principios de libertad, pluralismo, Derechos Humanos y Estado de Derecho [...] constituyen los fundamentos de la democracia” y asume que la educación tiene como labor “[...] enseñar a vivir juntos en una sociedad democrática, luchar contra el nacionalismo agresivo, el racismo y la intolerancia, y eliminar la violencia y las ideas y comportamientos extremistas [...]”. (Rec (2002)12, 2002: 2-3). Además, en el último de los objetivos que atribuye a la educación enfatiza el mantenerse “fiel a los valores y los principios fundamentales del Consejo de Europa” (Rec (2002)12, 2002: 7). Limita así la identidad democrática europea a dos elementos muy concretos: los Derechos Humanos y el Estado de Derecho, pilares de la democracia para el Consejo de Europa (Rec (2002)12, 2002: 6). Dentro de estos dos elementos se encuentra el *nosotros*, fuera el *ellos*. Como hemos visto, la identidad traza una frontera entre el *nosotros* y el *ellos*, los elementos que se asocian o diferencian al *nosotros* de forma explícita construyen identidad, pero también los que se omiten y forman parte de la realidad histórica y social.

Más allá de esto no encontramos muchas más referencias explícitas y concretas a qué es o cómo debe construirse esta identidad en estos documentos. El análisis de la LOMCE y de los libros de texto, atendiendo a la pluralidad social representada y el trazo de equivalencias entre estos elementos, nos ayudarán a acercarnos a los referentes identitarios que se ofrece al alumnado.

5.1 La reciente legislación educativa española y la identidad que proyecta

5.1.1 Expresiones identitarias en la LOMCE

Al analizar la más reciente legislación española encontramos alguno de los elementos que ya hemos evidenciado en la recomendación del Consejo de Europa del año 2002. No en vano, la Ley Orgánica de Mejora de la Ley Educativa (LOMCE) cita dicha recomendación y los valores que de ella se desprenden (Ley Orgánica 8/2013, 2016: 9). Igualdad, justicia social, inclusión e integración son valores que el texto legal vincula a la calidad educativa siguiendo las directrices europeas, pero además lo vincula a la Constitución Española⁹ otorgándole una identidad propia. Es decir,

9 Solo desde la calidad se podrá hacer efectivo el mandato del artículo 27.2 de la Constitución española: «La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales” (Ley Orgánica 8/2013, 2016, pág. 2).

discursivamente todos estos valores no solo son fundamentales para el Consejo Europeo, sino también para España porque así aparece en nuestra constitución.

Poco a poco se van a incorporar nuevos elementos a esta identidad. La enseñanza de la religión católica es de oferta obligatoria para los centros españoles. Si bien es cierto que no se excluyen otras confesiones dentro de la oferta educativa, la católica es la única cuya oferta es obligada. Esto no supone un conflicto con el principio de pluralidad, pero sí con el de igualdad, ya que observamos como el catolicismo ocupa una posición preeminente con respecto al resto de confesiones (Ley Orgánica 8/2013, 2016: 49). La normativa de la Comunidad de Madrid, incluye en su articulado un punto dedicado a la no discriminación del alumnado por la elección o no de religión. Esta no discriminación es efectiva en términos académicos, ya que tendrán el mismo valor los resultados en la asignatura de religión que los obtenidos en su alternativa (Valores Éticos); sin embargo, en términos culturales, la preeminencia del catolicismo sobre el resto de formas religiosas sí que establece un sesgo discriminatorio, ya que la oferta de asignaturas alternativas queda supeditada a acuerdos puntuales con los representantes del resto de confesiones (Decreto 48/2015, 2015: 25).

Otro elemento a destacar es el uso de las lenguas de enseñanza. La ley propone el castellano como lengua vehicular en todo el territorio español y se establecen medidas para garantizar que así sea, al tiempo que se reconoce el uso de las lenguas cooficiales en las distintas autonomías que así lo establecen (Ley Orgánica 8/2013, 2016: 52-53). En este sentido, los puntos 1 y 2 del artículo 3¹⁰ de la Constitución quedan bien recogidos y respetados por la LOMCE. Sin embargo, a pesar de que no confronta con el punto 3, la ley no responde al espíritu de riqueza cultural de los españoles al que se refiere dicho punto, ya que limita el uso y el aprendizaje de dichas lenguas a las autonomías donde es lengua oficial. Este hecho contrasta especialmente en el caso de la Comunidad de Madrid, donde se promueve intensamente el bilingüismo en inglés, pero no hay ningún indicio de interés político por explotar la riqueza lingüística de nuestro país (Decreto 48/2015, 2015: 25). Ante esto se puede argumentar que el inglés y no ninguna de nuestras lenguas cooficiales, ofrece mayores oportunidades a las generaciones del futuro y que de este modo estarán mejor preparadas y tendrán mayores opciones a competir en un mundo global.

10 "Artículo 3.1. El castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla. 2. Las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos. 3. La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección" (BOE, 1978, pág. 29315)

Sin entrar al debate sobre este argumento, esta perspectiva define también la identidad en construcción al priorizar la competitividad y eficiencia de una lengua extranjera, frente a la riqueza y legado cultural de otras propias.

En el apartado de “Elementos transversales” la ley, de nuevo insiste en aquellos valores que destacaban el informe Delors y el Consejo de Europa¹¹, asignando a las administraciones la tarea de fomentar los mismos más allá de las instituciones educativas. Sin embargo, no deja de sorprender que incluya un punto referido al espíritu emprendedor, el cual se ha de fomentar, al tiempo que se inculca el respeto por “el empresario, así como a la ética empresarial” (Real Decreto 1105/2014, 2015: 174). Hemos de recordar que las identidades no solo se construyen por asociación y oposición de elementos, sino también por omisión. La nula referencia al trabajador asalariado frente a la educación en el respeto al empresario está definiendo aspectos identitarios. Una identidad que no se construye frente al obrero, pero tampoco lo incluye dentro de la misma, como si se hace con el empresario.

Otro elemento a tener en cuenta es la referencia que, tanto la LOMCE como el decreto de la Comunidad de Madrid, hacen a las competencias básicas que el alumnado ha de adquirir a través de la educación. Dos de ellas se implican directamente en la interacción social del alumnado: “Competencias sociales y cívicas” y “Conciencia y expresiones culturales”. Estas competencias reafirman los objetivos identitarios de la ciudadanía democrática que se basan en la pluralidad, la igualdad y el respeto a los Derechos Humanos y Estado de Derecho (Ley Orgánica 8/2013, 2016: 172; Decreto 48/2015, 2015: 13).

Hasta ahora hemos analizado como las directrices de la ley contribuyen a definir la identidad en construcción. Cuando abordemos la etapa de bachillerato y los contenidos concretos de la asignatura que nos ocupa, ampliaremos los elementos que se incorporan a este proceso. Sin embargo, previamente, consideramos necesario detenernos en ciertos aspectos que, aunque van más allá de los contenidos, nos parecen relevantes por el carácter performativo del discurso.

Por un lado, es muy significativo, sobre todo por lo que supondrá el desarrollo de la ley en ciertos aspectos, que el texto subraye la importancia de todos los

11 “[...] los valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político, la paz, la democracia, el respeto a los derechos humanos, el respeto a los hombre y mujeres por igual, a las personas con discapacidad y el rechazo a la violencia terrorista, la pluralidad, el respeto al Estado de derecho, el respeto y consideración a las víctimas del terrorismo y la prevención del terrorismo y de cualquier tipo de violencia” (Real Decreto 1105/2014, 2015: 174).

elementos sociales en el proceso educativo y no solo del ámbito institucional de la educación. Además, reconoce el carácter dinámico y cambiante de la sociedad y asume como reto estas características a la hora de diseñar una ley educativa útil (Ley Orgánica 8/2013, 2016: 2 y 3). Esta importancia y características de la sociedad con respecto a la educación coinciden con las que planteaban Delors y el Consejo de Europa (Delors, 1996; Rec (2002)12, 2002).

Entendiendo el discurso en un sentido amplio, existen algunos aspectos que de forma indirecta también infieren en las identidades que se construyen. Uno de los elementos más significativos es la delimitación de competencias del Consejo Escolar y del director. Mientras que las competencias del primero, un órgano colegiado y de carácter electivo entre los diferentes elementos de la comunidad del centro, nos encontramos con infinitivos propositivos y consultivos (evaluar, conocer, participar, proponer o analizar); en las competencias del director encontramos infinitivos de mandato (ostentar, dirigir, ejercer, impulsar, realizar, fijar o aprobar). Esto proyecta una identidad de funcionamiento centralizada (incluso autoritaria) abandonando el modelo de funcionamiento más democrático de legislaciones anteriores. Resulta contradictorio que en los objetivos de la ley se encuentre la educación en democracia, pero que se abogue por la dirección centralizada y personal de los centros. Esto es de especial relevancia por el carácter performativo del discurso; es decir, la identidad se construye mientras se practica. Otras cuestiones que se pueden introducir respecto a esta visión del discurso amplio son: la exigencia de autonomía para los centros, la importancia de las competencias, la continua alusión a los informes externos internacionales, la rigidez del sistema y la propuesta de crear una educación profesionalizante mediante los itinerarios, que en última instancia distingue dos modelos ciudadanos: uno académico y otro trabajador. A esto se puede sumar algunos aspectos ya indicados como el dominio de lenguas extranjeras (Ley Orgánica 8/2013, 2016: 45 y 46).

Parece que, sin abandonar la función identitaria, la educación está adquiriendo rasgos como la eficiencia, la productividad y la rentabilidad, tratando de corregir esos desajustes (en este caso funcionales) entre la educación y el mundo laboral. Esta renovada función, no solo rivaliza en prioridad con la identitaria sino que, indirectamente influye en los elementos que se incorporan al discurso y por tanto a la identidad en construcción.

5.1.2 Expresiones identitarias en la etapa de bachillerato

Los objetivos generales para la etapa del bachillerato que marca la ley son una síntesis de los distintos elementos que hemos podido analizar previamente. Sin embargo, consideramos de interés subrayar algunos aspectos que se reflejan en este apartado.

Entre los objetivos hay otras dos cuestiones a las que se refiere expresamente: la seguridad vial y el deporte como valores de importancia para el desarrollo personal y social. Es cierto que responden a dos importantes problemas de Europa hoy en día y la educación es importante para corregir estas cuestiones, pero sorprende que se omitan otras cuestiones como las violencias machistas, la islamofobia o la LGTBfobia, que son problemas de nuestra realidad, donde la educación puede tener un papel destacado para su resolución.

El resto de objetivos apela a cuestiones más propias de la educación y la enseñanza sobre contenidos específicos (lingüísticos, técnicos, matemáticos, científicos, etc.) aunque siempre se vinculan al desarrollo social y a esa formación continua y en sociedad. Sin embargo, el apartado h) es de especial interés para nuestro trabajo:

“Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social” (Real Decreto 1105/2014, 2015, pág. 188).

Este punto es importante porque el alumnado encontrará muchos de esos “antecedentes históricos”, para comprender “las realidades del mundo contemporáneo” y “los factores de su evolución”, en los libros de texto. La inclusión de ciertos elementos y no otros y la perspectiva con que son tratados nos ofrecen una versión muy concreta de “las realidades del mundo contemporáneo” y de las identidades que se construyen respecto a las mismas.

5.1.3 Expresiones identitarias de la asignatura de Historia de España

En cuanto a la asignatura de Historia de España de 2º de Bachillerato, en sus objetivos se reconoce la labor de la historia en la construcción de las identidades ciudadanas y sobre ella recae la responsabilidad de construir una ciudadanía democrática, respetuosa con los Derechos Humanos y defensora de la libertad, cuestiones que coinciden con los valores del Consejo de Europa. Otro de los elementos que destaca en este apartado es la especial referencia a la pluralidad y

diversidad del Estado español. Es más, uno de los objetivos es reconocer la diversidad de nuestro país. Solo comprensible, según el texto, a través del estudio de la historia, no solo reciente, sino también remota. Además, se inscribe la realidad española en ámbitos más amplios: el europeo y el iberoamericano, que también serán objeto de estudio de la asignatura (Real Decreto 1105/2014, 2015: 321).

Antes de realizar el análisis de los libros de texto vamos a fijar nuestra atención en los contenidos específicos que marca el currículo para esta asignatura teniendo en cuenta todos los objetivos y expresiones identitarias que hemos ido observando hasta ahora. En este análisis no cuestionamos el rigor, la veracidad o corrección de los conceptos históricos. Nuestro análisis se centra en observar como ciertos elementos se incorporan al *nosotros* mientras que otros se mantienen en el *ellos*. Como hemos observado esto puede realizarse mediante la asociación o diferenciación con distintos elementos a través de distintas formas: la categorización de ciertos elementos como positivos (*nosotros*) o negativos (*ellos*), la inclusión o confrontación con los mismos o la ausencia de referencia a algunos otros.

En primer lugar, destaca que al referirse tanto al periodo romano como al visigodo se hace referencias a elementos o instituciones que reconocemos como propias: Hispania y monarquía, es más en el caso de Hispania es matizada como “Hispania romana” destacando un doble sentido de pertenencia: hispánico, por un lado; romano, por otro. En el caso del periodo musulmán no se refiere a la España musulmana o la España de Al-Ándalus, sino simplemente a Al-Ándalus. Disociando, al menos discursivamente, el concepto de “España” del de “Al-Ándalus” y construyendo dos elementos diferenciados. Al mismo tiempo la herencia cultural romana se caracteriza como “legado”, mientras que la musulmana es referida como “cambios introducidos”. Son sutiles matices pero que cambian el significado de los elementos; el legado es algo que asumimos como propio, los cambios son introducidos por un agente, no necesariamente externo, pero que como hemos observado se externaliza. Esta externalización de lo musulmán se subraya con el uso de conceptos como “conquista musulmana” y “reconquista [cristiana]” que, más allá del debate sobre los mismos por parte de la historiografía (García Fitz, 2011), inciden en la categorización del musulmán como *ellos* (Real Decreto 1105/2014, 2015: 322). Discursivamente, lo romano y lo musulmán se trata de una forma diferente. Lo romano se incorpora al *nosotros* mediante ciertas equivalencias, mientras que lo musulmán se mantiene como un *ellos* a través de la lógica de la diferencia.

Al referirse a conflictos bélicos es interesante observar como en el conflicto sucesorio de 1700 si se hace una referencia al conflicto civil, admitiendo la pluralidad interna dentro del territorio español. Sin embargo, para la guerra de 1808 mantiene el concepto de Guerra de Independencia, anulando la diversidad identitaria dentro de los españoles y configurando un *nosotros* homogéneo frente al *ellos* en este caso el francés (Real Decreto 1105/2014, 2015: 323-324).

Respecto a la construcción del estado liberal llaman la atención dos cuestiones. La primera es la caracterización negativa del Sexenio democrático como un “periodo de grandes conflictos”, obviando el hecho de que por primera vez se aprobó el sufragio universal masculino, un gran avance democrático que debería subrayarse debido a las pretensiones de construir una ciudadanía democrática. Frente a ello, se caracteriza el reinado de Alfonso XII como un periodo de “logros” debido a la estabilidad política apoyada en el turno de la Restauración. Lo interesante aquí es observar como prima una identidad institucional donde el orden y la estabilidad son más importantes que los logros democráticos. La segunda cuestión que cabe destacar para este periodo es cómo se externalizan los nacionalismos regionales (catalán, gallego y vasco) y el movimiento obrero, los cuales son definidos como “oposición al sistema”. Sitúa a todos estos elementos frente al *nosotros*, es decir fuera de esta identidad y por tanto niega esa pluralidad interna de la que se hablaba en los objetivos de la asignatura.

En cuanto a la historia más reciente de nuestro país, sorprende la omisión del espíritu democrático de la Segunda República, independientemente de sus logros y fracasos. Simplemente se realiza una breve mención a esta característica al referirse a la república como “solución democrática al hundimiento del sistema político de la Restauración”. En este mismo sentido, parecería necesario enfatizar que la guerra civil y el franquismo fueron la consecuencia de un golpe de estado fallido contra la democracia, esta parte de nuestra historia es fundamental para la construcción de una ciudadanía democrática y consideramos que la construcción de un relato democrático coherente debería situarse por encima de posturas partidistas. El fin de la experiencia republicana y las posteriores décadas del franquismo suponen una gran oportunidad en el currículum sobre la que construir un *nosotros* democrático.

El bloque dedicado a la transición y la recuperación de la democracia es el último de los que integran esta asignatura. En él observamos cómo se traza una identidad netamente institucional, donde el papel protagónico recae en el rey, el presidente del gobierno y los partidos políticos, omitiendo toda referencia al conjunto

social y su papel en el proceso de transición. Al mismo tiempo lo convierte en referente de democracia en nuestro país al atribuir a este periodo “las primeras elecciones democráticas”, omitiendo experiencias anteriores. Por último, en los años más recientes vuelve a omitir cuestiones sociales y se centra en lo económico. La única cuestión que en el currículum va más allá de los años ochenta es la crisis económica, se omiten cuestiones como la crisis social y política que de ella se ha derivado o algunos logros tan importantes en materia social como es la aprobación del matrimonio entre personas del mismo sexo.

Por último, es oportuno hacer una mención a las ausencias que encontramos en el currículum. En primer lugar, las minorías culturales dentro de nuestro territorio. Algunas de ellas solo son mencionadas en el bloque referido a la Edad Media al hablar de las relaciones entre judíos, cristianos y musulmanes y no se refleja ni la expulsión de los judíos, ni la expulsión de los moriscos. En el mismo sentido destaca la ausencia de referencias a los pueblos originarios del continente americano o al pueblo gitano. Son realidades que en el currículum oficial no tienen visibilidad alguna. Algo similar sucede con el tratamiento de América, donde no encontramos referencias a las identidades originarias. Sin embargo, llama aún más la atención la casi total ausencia de figuras femeninas. Solo dos mujeres aparecen con nombre propio: Isabel II y la regente María Cristina. No hay ninguna referencia en el ámbito cultural a las mujeres y sorprende especialmente la ausencia de referencias a Clara Campoamor y el debate del sufragio femenino, que tan importante fue en nuestro país para el avance de la democracia. Otra ausencia destacada es la visibilidad de la lucha LGTB. Entendemos que el currículum que marca la ley establece las líneas básicas de los contenidos y que estas ausencias pueden ser cubiertas tanto por los libros de texto como por la actividad docente.

Este análisis preliminar, tanto de los documentos internacionales como de la LOMCE, nos permite establecer las categorías de análisis en las que centraremos nuestra atención en el trabajo con los libros de texto. Partiendo del ánimo de construir una ciudadanía democrática y junto con las distintas lógicas y elementos que hemos observado en el cuerpo de la ley y los contenidos de la materia a analizar hemos establecido los siguientes puntos: 1) La ocupación del territorio: entre el *nosotros* y el *ellos*, 2) La construcción del *nosotros* a través de los conflictos bélicos internos, 3) Realidad plural. El *ellos* dentro del *nosotros*, 4) El *nosotros* democrático y 5) El *nosotras* silenciado.

5.2 Los libros de texto y la oferta de referentes identitarios al alumnado en la asignatura de Historia de España de 2º de Bachillerato

5.2.1 **La ocupación del territorio: entre el *nosotros* y el *ellos***

En este punto analizaremos cómo se significa a los distintos grupos que ocuparon la península ibérica hasta los inicios de la Edad Media. Estos grupos son: los pueblos colonizadores (griegos, fenicios y cartagineses), los pueblos prerromanos (celtas, íberos y tartesios), los romanos, los pueblos germanos y los musulmanes. Atendiendo a su pluralidad y la inclusión de los distintos elementos en el *nosotros*.

Hay una primera diferencia relevante entre las distintas editoriales y es que mientras que Vicens Vives, SM y Editex engloban a todos estos grupos culturales en una única unidad (Aróstegui Sánchez et al. 2014; Pereira Castañares y de la Mata Carrasco, 2016; Blanco Andrés y González Clavero, 2016), Anaya y Bruño subdividen esta unidad en cuatro, diferenciando pueblos prerromanos, romanos, germanos y musulmanes (García de Cortázar et al. 2016; Prieto Prieto, 2016). Especialmente significativo es el título que conceden a esta unidad Vicens Vives y SM: “Las raíces históricas de España”, ya que de esta forma engloban a los cinco grupos diferenciados en el origen del *nosotros*.

Respecto a los pueblos colonizadores, las cinco editoriales los presentan de una forma bastante aséptica y sin grandes diferencias. Destacan sobre todo las influencias culturales debido a los contactos comerciales con los pueblos autóctonos. Solo Editex subraya la diferencia entre el carácter comercial de los griegos y fenicios y el conquistador de los cartagineses (Blanco Andrés y González Clavero, 2016: 16).

Al tratar los pueblos prerromanos es común a las cinco editoriales evidenciar la pluralidad de los mismos, bien es cierto que alguna de ellas simplifica esta diversidad. Es el caso de Editex que se limita a hablar de celtas, íberos, celtíberos y tartesios, aunque advierte de esta simplificación, (Blanco Andrés y González Clavero, 2016: 13); mientras que Bruño (especialmente) y Anaya destacan por describir de una forma más detallada la diversidad existente dentro de estos grandes grupos culturales, haciendo referencia a: galaicos, astures, cántabros y carpetanos, arévacos y vetones (celtas); ilergetes y layetanos (íberos) y baleáricos, tartesios y vascones como grupos diferenciados. (Prieto Prieto, 2016: 14; García de Cortázar: 21).

Al referirse a Roma hay editoriales que en el título le dan un enfoque más cultural como Vicens Vives que habla de “El legado romano”, Anaya que se refiere a

“La romanización” o Editex que titula a la unidad “La Hispania romana”. SM por el contrario habla de “La conquista romana” subrayando el carácter bélico y, por último, Bruño hace un enunciado más aséptico al referirse a “Roma y los pueblos germánicos en la Península”. No obstante, independientemente del título, todas las editoriales realizan una descripción de la conquista y subrayan la importancia de la romanización y del legado cultural romano. En este sentido marcan la diferencia Vicens Vives, Anaya y Editex debido a que conceden cierta capacidad de agencia a los pueblos prerromanos. Vicens Vives y Editex dedican un espacio concreto a las resistencias militares lusitanas y celtíberas frente a la conquista romana, mientras que el resto de editoriales lo integran en el conjunto de la conquista y no se refieren a una resistencia. Por su parte, Anaya concede esta capacidad de agencia al definir la romanización como “una compleja relación dialéctica entre lo que era específicamente romano y lo peculiar del mundo indígena”. Estas referencias a la resistencia, aunque mínimas, son importantes porque contribuyen a dibujar un origen del *nosotros* que no se limita al mundo romano, sino que incorpora la diversidad de los elementos existentes y dibuja un *nosotros* más plural y complejo (Aróstegui Sánchez et al. 2014: 12 y 34; García de Cortázar et al. 2016: 26 y 32; Pereira Castañares y de la Mata Carrasco, 2016: 13 y 22; Blanco Andrés y González Clavero, 2016: 17-18; Prieto Prieto, 2016).

En lo referente al pasado germano también hay notables diferencias. Mientras que Vicens Vives, SM y Bruño presentan a los pueblos germanos como el *ellos* al hablar de “invasiones bárbaras” o “invasiones germánicas” y destacan la ruralización de la sociedad durante el periodo visigodo frente al esplendor urbano del mundo romano; Anaya y Editex ponen el énfasis en otros aspectos como las aportaciones culturales o la homogenización religiosa, jurídica y política por parte de los visigodos y aclaran que el concepto de “bárbaros” era el utilizado por los romanos para designar a los germanos. De nuevo estas categorías y la asociación de los pueblos germanos a elementos negativos o positivos están contribuyendo a incluirlos en el origen del *nosotros* o mantenerlo como un *ellos* (Aróstegui Sánchez et al. 2014: 15; Pereira Castañares y de la Mata Carrasco, 2016: 26; Prieto Prieto, 2016: 25; García de Cortázar et al. 2016: 37; Blanco Andrés y González Clavero, 2016: 24).

Al abordar el tema dedicado a la España musulmana hay notables diferencias entre los textos. Anaya es la editorial que más énfasis pone al incluir este periodo en el *nosotros*. En primer lugar, incluye el tema en el punto que titula “La herencia medieval”, tanto el mundo cristiano como el musulmán forman parte de esta herencia. Además, subraya una continuidad que ningún otro texto hace al titular uno de los

puntos de esta unidad como “La Hispania visigoda se convierte en al-Ándalus”. El mundo musulmán no se presenta como una interrupción del relato positivista del avance de la identidad netamente cristiana de España, sino como parte de esta misma identidad. Esta idea se enfatiza al introducir el tema con una referencia a Américo Castro en la que se afirma lo siguiente:

“El profesor Américo Castro afirmó en su día que “lo español” nació en los tiempos medievales como consecuencia de la confluencia entre cristianos, musulmanes y judíos [...] El mundo islámico está presente en los restos materiales, en la lengua que hablamos, en la toponimia y en diversas costumbres de la vida cotidiana [...]”.

Por último, elude utilizar el concepto de “reconquista”, sino que habla de “retroceso del islam” y cuando lo hace ofrece fuentes históricas planteando el debate sobre lo adecuado del término. Del mismo modo evita la expresión “invasión musulmana”, y la sustituye por “conquista musulmana” (García de Cortázar et al. 2016: 44-51). Utilizando categorías similares a las que se emplean con el mundo romano. Mientras que “conquista” pone el foco en el avance bélico de una forma positiva; “invasión” refuerza el carácter de otredad de quien invade.

Editex destaca también por su forma de tratar el tema e incorporarlo al nosotros. Esto se evidencia al referirse a “conquista musulmana”, en “lugar de invasión” y al hablar de un proceso de “islamización gradual del territorio y la población”. Utilizando las mismas categorías que se usaban para el mundo romano y trazando una equivalencia entre los distintos elementos (Blanco Andrés y González Clavero, 2016: 30). En el resto de editoriales domina la categoría de “invasión musulmana”. Aunque Vicens Vives y SM cuestionan el concepto de “reconquista” y ponen especial énfasis en las aportaciones culturales, económicas y científicas. De hecho, Vicens Vives evita en la medida de lo posible el uso de “reconquista” y lo sustituye por otras categorías como: “La creación del reino asturleonés”, “Expansión del reino de Asturias”, “Expansión territorial hacia el sur”, “Las conquistas del siglo XIII” (Aróstegui Sánchez et al. 2014: 18-25); por otro lado SM, de forma similar a como hacía Anaya destaca el aporte fundamental que supuso el islam “para la configuración de los rasgos culturales de la España actual” (Pereira Castañares y de la Mata Carrasco, 2016: 34). Si Anaya destacaba por incluir la etapa musulmana en el *nosotros* a través de la lógica de la equivalencia, Bruño lo hace por mantener el mundo musulmán como un *ellos* a través de la diferencia. En primer lugar, titula “La invasión musulmana y la formación de los reinos cristianos”, rompiendo con esa herencia medieval conjunta que presentan otros textos y subrayando la otredad con la categoría

de “invasión”. Además, es el único libro que no cuestiona el concepto “reconquista” y mantiene la interpretación como un “largo proceso de recuperación del territorio ocupado por los musulmanes por parte de los diferentes reinos y condados cristianos” (Prieto Prieto, 2016: 30-39).

5.2.2 La construcción del *nosotros* a través de los conflictos bélicos internos

En la historia de España, los distintos conflictos civiles han contribuido de forma notable a la construcción del *nosotros* histórico. En este punto analizaremos los conflictos más relevantes desde la guerra de sucesión de 1700 hasta la Guerra Civil. Deteniéndonos también en la Guerra de Independencia y las Guerras Carlistas. Es evidente que la identidad nacionalista se construye sobre el relato de los vencedores, pero en nuestro análisis atenderemos a la pluralidad de los contendientes y el reconocimiento de sus aspiraciones construyendo un *nosotros* contingente y plural o por el contrario si esta diversidad se omite y se construye un sujeto necesario y homogéneo.

En la Guerra de Sucesión de 1700, tras la muerte de Carlos II de Habsburgo, encontramos algunas diferencias entre los distintos manuales. Mientras que Vicens Vives, Anaya y SM caracterizan el conflicto como una cuestión internacional de lucha por la hegemonía europea y se limitan a referir implicaciones internas que acabaron por dividir internamente a los distintos territorios de la corona (Aróstegui Sánchez et al. 2014: 62; García de Cortázar et al. 2016: 97; Pereira Castañares y de la Mata Carrasco, 2016: 78); Bruño y Editex subrayan la división interna y apuntan a las causas de esta división: dos formas de entender la monarquía entre el centralismo de los Borbón defendido por Castilla y Navarra y el pactismo de los Habsburgo defendido por los territorios aragoneses. Editex incluso se refiere a la guerra como “una contienda civil y europea” (Prieto Prieto, 2016: 94; Blanco Andrés y González Clavero, 2016: 147). De nuevo, al referirse a las diversas posturas sobre el proyecto monárquico, se está evidenciando la pluralidad y contingencia de los distintos elementos históricos.

El conflicto de 1808 es titulado por todas las editoriales como “La Guerra de Independencia”, del mismo modo que todas reseñan el carácter internacional e interno del conflicto. En este último punto hay notables diferencias. Bruño ofrece una visión muy tradicional del conflicto como una “reacción patriótica” a la invasión francesa y subraya esta dimensión mediante la presentación de las “Fuerzas contendientes”, donde detalla la composición de los ejércitos francés, inglés y español. Al mismo

tiempo, pone el énfasis en la participación del ejército español en la contienda al titular uno de los epígrafes “Ofensiva final hispano-inglesa” y vinculando la actuación de las guerrillas al periodo en que Francia dominaba la guerra con el título “Hegemonía francesa: las guerrillas”. Simultáneamente, difumina la pluralidad interna de España al distinguir solamente entre afrancesados a los que categoriza negativamente como colaboradores “con el invasor” y el proyecto liberal, que “encabezó la respuesta patriótica” y reveindicaba la eliminación del Antiguo Régimen. Sin embargo, en el punto dedicado a “Los liberales” destaca que “las Juntas Provinciales estaban monopolizadas por personajes pertenecientes al Antiguo Régimen. [...] que temían una revolución popular” (Prieto Prieto, 2016: 119-124). Editex sigue esta línea, en la que reduce la pluralidad interna al definir el enfrentamiento como un conflicto internacional, en el que se refiere a Francia y Gran Bretaña, y civil, donde únicamente diferencia patriotas contra afrancesados (Blanco Andrés y González Clavero, 2016: 173). SM, a pesar de que también simplifica la heterogeneidad interna, subraya que la Guerra de Independencia “más allá de la lucha en contra del francés, [es] el choque entre dos visiones contrapuestas de la realidad del momento: el absolutismo y el liberalismo” (Pereira Castañares y de la Mata Carrasco, 2016: 108). Vicens Vives y Anaya acentúan mucho más la pluralidad interna distinguiendo al menos tres corrientes diferentes: afrancesados, absolutistas y liberales, Anaya profundiza en la diversidad de los afrancesados a los que define como “partidarios del reformismo pero enemigos de las medidas revolucionarias” e incluso subraya las diferencias entre el proyecto napoleónico y josefino para España (García de Cortázar et al. 2016: 124-127). También ambas editoriales subrayan la importancia de las guerrillas y las juntas municipales y provinciales frente a la actuación del ejército, donde tiene más peso la intervención de Gran Bretaña. La principal diferencia entre estos dos manuales es que mientras que Vicens Vives (también Editex) destaca los mecanismos revolucionarios de las juntas, incluso por figuras del absolutismo, como resistencia política a la invasión, Anaya enfatiza que no fue una guerra revolucionaria y que el conflicto acrecentó el sentimiento de pertenencia nacional ya que los liberales eran una minoría (algo en lo que coinciden todos los libros) que “además de afirmar la nación frente a Francia, deseaba hacer su propia revolución” que vieron su oportunidad en la guerra, pero fue frenado por la identificación del clero con el Antiguo Régimen (Aróstegui Sánchez et al. 2014: 88-89; García de Cortázar et al. 2016: 123 y 124; Blanco Andrés y González Clavero, 2016: 175).

Las guerras carlistas es otro de los conflictos internos de nuestra historia donde se evidencia la pluralidad del *nosotros* y así aparece reflejado en los distintos

manuales. Anaya presenta el conflicto como una guerra civil derivada de “las tensiones acumuladas” entre absolutistas y liberales bajo el título de “La guerra civil (1833-1840)”; SM define las guerras carlistas como “tres guerras civiles que se sucedieron a lo largo del siglo XIX entre los carlistas [...] y los liberales [...]” y Editex se refiere al conflicto como el “enfrentamiento irreconciliable entre dos opciones excluyentes, dos ideologías políticas contrapuestas”, subrayando que “no fue una simple cuestión dinástica, sino un conflicto civil de fuerte contenido ideológico y de clase”. Vicens Vives es menos explícito aunque sigue reflejando la diversidad en un punto titulado “Dos opciones enfrentadas”, en el que detalla la composición social y el contenido ideológico de carlistas y liberales destacando que el bando isabelino se apoyó en el liberalismo más por necesidad que por convicción. Bruño es sin dudas el manual que más difumina esta pluralidad dicotómica del conflicto y se limita a definir el carlismo y señalar que la mayoría del ejército permaneció fiel a la causa isabelina (García de Cortázar et al. 2016: 151; Pereira Castañares y de la Mata Carrasco, 2016: 130; Blanco Andrés y González Clavero, 2016: 194; Aróstegui Sánchez et al. 2014: 106; Prieto Prieto, 2016: 140-141).

El último de los conflictos que ocupa este punto es la Guerra Civil. Todos los manuales dedican una unidad a esta cuestión diferenciando al menos cinco puntos: los orígenes del conflicto, el desarrollo, el bando republicano, el bando nacional y las consecuencias de la guerra. Al referirse a cada uno de los bandos, todos los libros coinciden en destacar la pluralidad y divergencia de opiniones dentro de la república, frente a la unidad del bando nacional. No obstante en SM esta pluralidad se significa más como una división y enfrentamiento interno. También cabe destacar como mientras la mayoría coinciden en referirse a “La España republicana” y “La España franquista”, Vicens Vives se refiere a “La zona republicana” y “La zona sublevada” haciendo una división geográfica y no identitaria como el resto que apela directamente a la división de España (Aróstegui Sánchez et al. 2014: 302-307; García de Cortázar et al. 2016: 298-302; Pereira Castañares y de la Mata Carrasco, 2016: 258-261; Blanco Andrés y González Clavero, 2016: 331-337; Prieto Prieto, 2016: 290-294). Otra diferencia notable es la significación que se hace del conflicto. Mientras que Vicens Vives, Anaya y Editex definen el conflicto como el enfrentamiento entre dos realidades y concepciones de España contrapuestas (las clases tradicionalmente dominantes temerosas de perder sus privilegios frente a las clases populares), e inciden en su dimensión internacional como un primer enfrentamiento entre los totalitarismos y la democracia; Bruño hace referencia a “una parte mayoritaria del ejército”, a los que se refiere como “los sublevados” que contaron con el apoyo “de quienes consideraban

alterado el orden social y moral tradicional” con el objetivo común de la “rectificación de un sistema político que sentían como amenaza”. Mientras que afirma que la II República estaba compuesta por “la izquierda española, tentada por un frenesí revolucionario” (Aróstegui Sánchez et al. 2014: 296; García de Cortázar et al. 2016: 288; Blanco Andrés y González Clavero, 2016: 322; Prieto Prieto, 2016: 281). Esta caracterización negativa de la República como responsable del conflicto también se evidencia, aunque no de forma tan explícita, en SM al aludir a los enfrentamientos internos como una debilidad que impidieron frenar a tiempo el golpe de Estado (Pereira Castañares y de la Mata Carrasco, 2016: 254). Editex por su parte dedica unas líneas a las responsabilidades de cada uno de los dos bandos en el conflicto y concluye que “La democracia fracasaría porque ni izquierda ni derecha aceptaron sinceramente la legalidad republicana” (Blanco Andrés y González Clavero, 2016: 323).

5.2.3 Los nacionalismos. El *ellos* dentro del *nosotros*¹²

Los nacionalismos regionales, en especial el vasco, el gallego y el catalán, han convivido con el español desde el siglo XIX. Hoy en día estas identidades han cobrado especial relevancia por el uso político que se hace de ellas y por eso creemos importante tenerlas en consideración en nuestro trabajo. En este punto nos centraremos en analizar, no tanto la construcción de estos nacionalismos regionales como en el reconocimiento de estas identidades y su inclusión en el *nosotros*, sobre todo, teniendo en cuenta que, en el apartado dedicado al contenido, la LOMCE externalizaba estas identidades al categorizarlas como oposición al sistema. Para ello atenderemos a la representación de los nacionalismos, desde su nacimiento como tal en el siglo XIX, pero observando también si se reconocen los orígenes de los mismos en los tiempos medievales.

Al tratar el origen de los núcleos cristianos, todos los libros evidencian la pluralidad de identidades, distinguiendo hasta seis realidades diferentes: Reino Astur, Reino de León, Condado de Castilla, Reino de Navarra, Reino de Aragón y Condados Catalanes. En el caso de Anaya destaca el título que encabeza el epígrafe y que pone de manifiesto esta diversidad: “Las Españas medievales”, algo que observamos de

¹² Originalmente en este punto pensábamos incluir otras minorías culturales más allá de los nacionalismos, como son los moriscos, los judíos o la población nativa americana. Sin embargo, el análisis preliminar evidenció una casi total ausencia de los mismos. En el caso de moriscos y judíos, más allá de la convivencia cultural de los siglos medievales dejan de tener presencia en los manuales a partir de sus expulsiones en 1492 y 1609. Respecto a América el tratamiento que realizan los libros ignora casi por completo la realidad de los pueblos originarios que apenas es referida y en cualquier caso se presenta como un sujeto pasivo.

nuevo cuando al tratar el reinado de los Habsburgo habla de “Un rey, distintos reinos”. Además, la mayoría de las editoriales va a dedicar un punto a explicar la evolución de las administraciones castellanas y aragonesas de forma separada, e incluso Editex dedica un punto exclusivo a la Navarra del siglo XV; esta editorial no solo reconoce la pluralidad de identidades, sino que también subraya el distinto funcionamiento de las mismas, comparando el centralismo castellano con el modelo federalista y pactista de Aragón (Aróstegui Sánchez et al. 2014: 34; García de Cortázar et al. 2016: 52-60, 75 y 82; Pereira Castañares y de la Mata Carrasco, 2016: 40-47 y 56; Blanco Andrés y González Clavero, 2016: 40-47, 64 y 78; Prieto Prieto, 2016: 36-39, 62 y 64).

Cuando abordan la guerra de sucesión castellana de 1475 todas las editoriales, salvo Bruño, enfatizan el carácter plural de la monarquía de los Reyes Católicos, destacando la independencia de las administraciones de Castilla y Aragón. Vicens Vives, Anaya, SM y Editex, apuntan y subrayan que la posterior unión dinástica no supuso una unión de reinos y lo evidencian al aludir a los Reyes Católicos como “la monarquía de todas las Españas”. En el caso de Bruño, aunque también reconoce la independencia de las administraciones de los reinos vincula la guerra castellana con la unión de coronas al afirmar que “[...] el fin de la guerra coincidió con la muerte de Juan II de Aragón y el ascenso al trono de su hijo Fernando, con lo que culminó la unión dinástica de las dos Coronas [...]”. Además, el epígrafe que dedica a explicar las administraciones lo realiza de forma unitaria sin diferenciar Castilla de Aragón (Aróstegui Sánchez et al. 2014: 34; García de Cortázar et al. 2016: 75; Pereira Castañares y de la Mata Carrasco, 2016: 56; Blanco Andrés y González Clavero, 2016: 64; Prieto Prieto, 2016: 62 y 64). Este tratamiento del tema, por un lado, presenta la unión dinástica como una consecuencia del conflicto; por otro, difumina la pluralidad de la monarquía y sus reinos integrantes, elemento que el resto de editoriales subrayan.

Al referirse al origen de los nacionalismos en el siglo XIX, las editoriales coinciden en señalar el origen cultural de los mismos y destaca que Vicens Vives y SM los definan como respuestas desde distintas regiones de España que “cuestionaron la existencia de una sola nación en España y criticaron el modelo centralista” (Pereira Castañares y de la Mata Carrasco, 2016: 182). Otra diferencia la encontramos en la cantidad de referentes que ofrecen los libros, siendo una constante las referencias al nacionalismo catalán, vasco y gallego, algunas editoriales incluyen también referencias al andalucismo, valencianismo y aragonesismo, aunque bajo la categoría

de regionalismos. Otra coincidencia entre los manuales es el mayor espacio que dedican al caso catalán y vasco, explicando tanto sus orígenes culturales como su evolución política y la cristalización de los primeros partidos nacionalistas. En las características de estos, destaca la referencia de “antiespañol” que tanto Bruño como Editex emplean para referirse al nacionalismo vasco de Sabino Arana, que una clara categorización negativa que externaliza al nacionalismo del *nosotros* (Aróstegui Sánchez et al. 2014: 208-211; García de Cortázar et al. 2016: 207-211; Pereira Castañares y de la Mata Carrasco, 2016: 182-183; Blanco Andrés y González Clavero, 2016: 236-238; Prieto Prieto, 2016: 139 y 183-185).

A la hora de tratar los nacionalismos durante el periodo de la república encontramos dos líneas bien diferenciadas. Por un lado, Vicens Vives, Anaya y SM presentan la Segunda República y los cambios que introdujo como una posibilidad de dar cabida a las distintas realidades nacionalistas del país, a través de los estatutos de autonomía, que el centralismo que caracterizaba al liberalismo y la monarquía negaban; por otro lado, Bruño y Editex presentan la cuestión de las autonomías como un primer reto que deterioró la “unanidad republicana”. Ninguna de las dos cuestiones es falsa ni son contradictorias, sin embargo, en un caso se enfatiza la pluralidad como algo positivo, mientras que en el segundo como algo negativo, contribuyendo a esa externalización. Más allá de esta cuestión, los manuales hacen un breve recorrido por la evolución los proyectos autonómicos en Cataluña, País Vasco y Galicia, donde cabe destacar el uso que las distintas editoriales hacen de las lenguas de estas regiones. Mientras que apenas aparecen referencias en euskera o gallego, Anaya incluye un extracto de la proclamación del “Estat Catalá” por parte de Fransec Maciá íntegramente en catalán y sin traducción. Sin embargo, Bruño y Editex hacen referencia a la “Generalidad” o a la “Generalitat” sin un criterio aparente, en ocasiones en un mismo párrafo (Aróstegui Sánchez et al. 2014: 280-281; García de Cortázar et al. 2016: 260-268; Pereira Castañares y de la Mata Carrasco, 2016: 229-238; Blanco Andrés y González Clavero, 2016: 300-312; Prieto Prieto, 2016: 257-270).

Durante el franquismo destaca la referencia que Vicens Vives y Anaya hacen a la represión que la dictadura ejerció sobre los nacionalismos debido a la amenaza que suponían para el principio de unidad de España básico para el proyecto de Franco. En esa misma línea, aunque no con tanto énfasis, el resto de las editoriales ubican a los nacionalismos como oposición al franquismo, destacando en todos ellos la formación de la “Asamblea de Catalunya” en 1971 y la aparición de ETA en 1959. En el caso de ETA, destaca el desarrollo de las siglas (Euskadi ta Askatasuna) y su traducción en la

mayoría de las editoriales, al tiempo que explican su origen político y escisión del PNV que finalmente optaría por la vía armada (Aróstegui Sánchez et al. 2014: 329; García de Cortázar et al. 2016: 315-345; Pereira Castañares y de la Mata Carrasco, 2016: 309-311; Blanco Andrés y González Clavero, 2016: 362; Prieto Prieto, 2016: 337).

En las líneas dedicadas a la Transición la cuestión del nacionalismo se enmarca de forma general dentro del proceso de las autonomías y preautonomías desde el año 1977 a 1995. De este apartado cabe reseñar que ETA ya no aparece referida dentro de los nacionalismos, sino como una amenaza hacia la democracia. Al mismo tiempo, Anaya y SM destacan el peso de los partidos nacionalistas en el juego parlamentario y de su necesidad para formar gobierno en distintas ocasiones. Por último, SM y Anaya se refieren a distintos enfrentamientos entre los gobiernos autonómicos y el gobierno central en materia de competencias, mientras que Bruño y Editex hacen una clara alusión a las tendencias independentistas más recientes, llegando a calificarlas como “Desafío soberanista” en una categorización negativa de los nacionalismos y sus recientes actuaciones (Aróstegui Sánchez et al. 2014: 380-389; García de Cortázar et al. 2016: 372-416; Pereira Castañares y de la Mata Carrasco, 2016: 329-358; Blanco Andrés y González Clavero, 2016: 371-384; Prieto Prieto, 2016: 354-389).

5.2.4 El *nosotros* democrático

En este punto, nos centraremos en el análisis de los referentes democráticos de nuestra historia y sus distintas significaciones, ya que la pluralidad de distintos agentes políticos y sociales es común a todos los manuales consultados. Para ello partiremos de las Cortes de Cádiz, por ser el primer proceso constituyente de España que sienta las bases del liberalismo, nos detendremos también en el Sexenio Democrático, por ser la primera experiencia democrática, en la Restauración, por su uso del juego democrático como forma de legitimarse, en la Segunda República y por último en el proceso de transición a la democracia iniciado tras la muerte de Franco. Además, en este apartado atenderemos a la dimensión europea que se proyecta desde los manuales.

Respecto a las Cortes de Cádiz y la constitución resultante de las mismas, todos los manuales coinciden en categorizarla como un referente para el liberalismo y progresismo en España y señalan que fue la pieza jurídica clave para acabar con el Antiguo Régimen en España. Al mismo tiempo, señalan la composición heterogénea de las Cortes, distinguiendo entre los liberales, los reformistas y los absolutistas.

Todos coinciden en señalar que la hegemonía liberal de Cádiz fue posible gracias al ambiente burgués y liberal de la ciudad que condicionó las decisiones de la cámara y a la escasa representación de la alta nobleza y el alto clero, debido al estado de guerra, a excepción de Bruño que sin explicar las causas se refiere a “la imposición de la ideología liberal” que permitió “destruir” el Antiguo Régimen. Es esta editorial de nuevo la que marca la diferencia, mientras que el resto subraya el carácter innovador e incluso revolucionario del texto constituyente, Bruño lo caracteriza de forma negativa como una imposición de una minoría que destruye el régimen anterior. Más allá de eso, destaca que Anaya subraye la ausencia no solo de los estamentos privilegiados, sino también de mujeres y clases populares. Al mismo tiempo define el proceso como una “revolución burguesa más que democrática” del mismo modo que SM cuando afirma que se trata de una minoría de ilustrados que realiza una revolución burguesa en Cádiz (Aróstegui Sánchez et al. 2014: 90-91; García de Cortázar et al. 2016: 129-133; Pereira Castañares y de la Mata Carrasco, 2016: 112-113; Blanco Andrés y González Clavero, 2016: 176-178; Prieto Prieto, 2016: 124-126).

Respecto al Sexenio destaca que, frente a la caracterización como un periodo caótico e inestable que subrayaba la LOMCE en los contenidos de la asignatura, los manuales enfatizan el hecho de ser la primera experiencia democrática en nuestro país y un periodo de profundos cambios. Esto se refleja además en cómo Anaya se refiere a la “Constitución democrática de 1869”, la cual Vicens Vives define como la primera democrática de nuestra historia o cuando Editex se refiere a estos seis años como “primer intento de establecer en España una democracia basada en el sufragio universal masculino”. Todo ello sin obviar la inestabilidad de los gobiernos y la fragmentación de los nuevos actores políticos: demócratas y republicanos. De nuevo es Bruño la que marca la diferencia al decir que “la característica general del periodo es la inestabilidad gubernamental”, además de no incluir ninguna referencia a las aspiraciones democráticas más allá del título. (Aróstegui Sánchez et al. 2014: 128-142; García de Cortázar et al. 2016: 181-186; Blanco Andrés y González Clavero, 2016: 211-216; Prieto Prieto, 2016: 159-165).

En el caso de la Restauración nos encontramos lo contrario. Mientras que la LOMCE subrayaba los logros de este periodo frente a las carencias democráticas del mismo, los manuales van a insistir precisamente en esto. De este modo Vicens Vives se refiere a un sistema que “nunca llegó a ser plenamente democrático”, SM habla de cómo Canovas “pensaba que las estructuras sociales españolas no podían asumir un régimen democrático” y Bruño sostiene que se trataba de “un bipartidismo que [...]”

simulaba formalmente la existencia de un régimen democrático”. El resto de editoriales a pesar de no explicitarlo de forma tan marcada subrayan el recorte de libertades que supuso este periodo, el conservadurismo del mismo y la exclusión de otras fuerzas políticas. En esa misma línea, Bruño afirma que la Restauración era un “sistema de carácter bipartidista donde predominaba lo civil sobre lo militar y el orden sobre la libertad” y los manuales insisten en que el elemento aglutinante de las distintas familias liberales era limitar los excesos que suponía la democracia para la tradición liberal. A pesar de ello, todos los manuales afirman que la Restauración logró consolidar el modelo liberal y la estabilidad política a costa de las garantías democráticas y gracias al caciquismo y fraude electoral. Respecto a la Constitución de 1876 los manuales coinciden en afirmar que supuso la materialización de las intenciones de preservar el orden frente a la libertad, a pesar de la tímida democratización del sistema con algunas reformas del Partido Liberal como la libertad de reunión, la ley de prensa, la libertad sindical y la recuperación del sufragio universal masculino (Aróstegui Sánchez et al. 2014: 195-206; García de Cortázar et al. 2016: 194-201; Pereira Castañares y de la Mata Carrasco, 2016: 178-185; Blanco Andrés y González Clavero, 2016: 222-228; Prieto Prieto, 2016: 172-175).

Al abordar la Segunda República, a pesar de que todas reconocen su carácter democrático, solo Vicens Vives, Anaya y SM subrayan el mismo al afirmar en diversas ocasiones que el nuevo sistema supuso una oportunidad para democratizar España o que su constitución fue una de las más progresistas del momento por su carácter democrático y social. Bruño se limita a describir las distintas reformas económicas, militares, educativas y sociales y a evidenciar la división de la república entre izquierda y derecha, como hacen también el resto de editoriales. Editex, por su parte subraya la debilidad de los gobiernos republicanos “a merced de las Cortes” y merma el carácter demócrata de la República al referirse a la Ley de Defensa de la República, que permitía limitar libertades en caso de necesidad, y afirmar que su uso fue frecuente, mientras que el resto de editoriales apunta a que la conflictividad durante la república se debió a las exigencias de los sectores revolucionarios y a la intransigencia de los más reaccionarios (Aróstegui Sánchez et al. 2014: 272-275; García de Cortázar et al. 2016: 258-269; Pereira Castañares y de la Mata Carrasco, 2016: 222-233; Blanco Andrés y González Clavero, 2016: 301-302; Prieto Prieto, 2016: 255-260).

En lo referente a la Transición, los manuales coinciden en señalar que fue una reforma progresiva basada en el acuerdo que transformó el régimen autoritario en uno democrático. En esta misma línea todas las editoriales subrayan el consenso y la

colaboración de los distintos agentes políticos y enfatizan el papel de la sociedad con referencias a la alta participación en referendos y elecciones. Además, Vicens Vives dedica un epígrafe concreto a hablar de las movilizaciones sociales, a las que el resto de manuales también se refieren, pero no de forma tan explícita. Es significativo que todas las editoriales, a excepción de Editex, señalan que las elecciones de 1977 son las primeras democráticas después de la Guerra Civil, mientras que Editex en un punto presenta “El panorama de las fuerzas políticas españolas ante las primeras elecciones democráticas” diluyendo así cualquier experiencia democrática anterior del mismo modo que hacía la LOMCE en sus contenidos. De forma diferente Anaya y SM advierten que la Constitución de 1978 es la primera constitución aprobada por consenso entre las distintas fuerzas y sometida a referendo y no es fruto de una imposición unilateral. Esta realidad es subrayada por Anaya. Mientras que al texto constitucional de 1869 se había referido como “Constitución democrática” y al de 1931 como “Constitución republicana”, trazando una equivalencia entre demócratas y republicanos y por tanto una frontera excluyente hacia el resto de elementos, al denominar a la de 1978 “Constitución española” traza una equivalencia entre todos los elementos que configuran España, reforzando la idea de consenso no excluyente (Aróstegui Sánchez et al. 2014: 376-379; García de Cortázar et al. 2016: 358-374; Pereira Castañares y de la Mata Carrasco, 2016: 328-333; Blanco Andrés y González Clavero, 2016: 370-377; Prieto Prieto, 2016: 343-357).

Por último, hay que destacar que la dimensión europea supone un elemento marginal en la mayoría de los manuales consultados. A excepción de Bruño, que dedica una página en cada unidad a contextualizar la época en el mundo y en Europa, los manuales solo dedican un par de páginas para describir la historia de la integración europea, destacando elementos institucionales y económicos, en ningún caso sociales o culturales. Más allá de eso no hay referencias a Europa si no es por las relaciones internacionales, como puede ser la hegemonía hispánica de los Habsburgo, o los apoyos internacionales en conflictos internos, como en las guerras carlistas o en la Guerra Civil (Aróstegui Sánchez et al. 2014; García de Cortázar et al. 2016; Pereira Castañares y de la Mata Carrasco, 2016; Blanco Andrés y González Clavero, 2016; Prieto Prieto, 2016).

5.2.5 El *nosotras* silenciado

En este último punto analizaremos la presencia de referentes históricos femeninos en cada uno de los manuales escolares y el trato y la significación que se hace de los mismos.

De forma generalizada, la presencia de mujeres en el mundo antiguo se limita a divinidades o representaciones funerarias como pueden ser las damas de Baza y de Elche, una referencia a Afrodita o un sarcófago femenino. Además, todas estas referencias son ilustraciones en los márgenes, a excepción de la referencia a Afrodita en Anaya. Es decir, la referencia a mujeres en el texto es prácticamente nula, ni siquiera de forma genérica (Aróstegui Sánchez et al. 2014: 12; García de Cortázar et al. 2016: 35; Pereira Castañares y de la Mata Carrasco, 2016: 17; Blanco Andrés y González Clavero, 2016: 13; Prieto Prieto, 2016: 12 y 15).

No es hasta época medieval cuando los referentes femeninos empiezan a ser más frecuentes, siempre en el ámbito cristiano, ya que no aparece ninguna figura femenina en el periodo musulmán, así como tampoco en el visigodo. En cualquier caso, las mujeres a las que se refieren los manuales son presentadas como un complemento del hombre (“hija de...”, “esposa de...”, “hermana de...”, “madre de...”, “heredera de...”), mientras que las figuras masculinas no siempre van acompañadas de una filiación que las ubique en el tiempo. Las mujeres a las que se hace referencia son Petronila, Blanca y Juana de Navarra, Jimena, Elvira, Urraca y María de Castilla, destaca especialmente esta última por ser la primera mujer que aparece referenciada por ejercer un puesto de poder como lugarteniente del rey de Aragón y solo es mencionada por Anaya (Aróstegui Sánchez et al. 2014: 18 y 20; García de Cortázar et al. 2016: 59 y 60; Pereira Castañares y de la Mata Carrasco, 2016: 41 y 47; Blanco Andrés y González Clavero, 2016: 41 y 42; Prieto Prieto, 2016: 38).

A finales del siglo XV y comienzos del XVI, las mujeres empiezan a adquirir algo más de relevancia y dejan de ser elementos que precisan de una referencia masculina. En gran parte por la importancia de Isabel I que, aunque habitualmente aparece mencionada junto a Fernando debido a la unión dinástica, recibe un trato por separado en momentos puntuales, como cuando se enfrenta a su sobrina Juana, que suele ser categorizada negativamente como “la Beltraneja”; únicamente Anaya elude esta referencia peyorativa y la apellida Juana de Trastámara. En el caso de Juana I, hija de Isabel, pasa lo contrario, solo Vicens Vives hace referencia a ella como Juana la Loca. Por otro lado, Vicens Vives, Editex y SM tratan la política matrimonial de los Reyes Católicos, de estas tres editoriales, solo Editex incluye al hijo varón dentro de esta política que utiliza a los herederos y herederas como herramientas diplomáticas. Bien es cierto que ni Vicens Vives ni SM hacen referencia alguna en el texto a Juan y podría deberse más a una simplificación histórica que a una significación de la mujer como instrumento de diplomacia, sin embargo, Editex tampoco hace referencia a Juan más allá de la política matrimonial. Por último, cabe destacar la importancia que Bruño

concede a Germana de Foix (mencionada por todas las editoriales) en su contención de las Germanías; en el mismo sentido María Pacheco, que solo es mencionada por Anaya y Editex, es destacada debido a su resistencia durante nueve meses al frente de Toledo, ampliando (mínimamente) los referentes femeninos con capacidad de agencia (Aróstegui Sánchez et al. 2014: 25-44; García de Cortázar et al. 2016: 75-79; Pereira Castañares y de la Mata Carrasco, 2016: 56 y 57; Blanco Andrés y González Clavero, 2016: 64-106; Prieto Prieto, 2016: 62-75).

Durante el resto del siglo XVI y hasta el siglo XIX las referencias a mujeres vuelven a ser escasas y casi siempre como complemento de los hombres: Isabel de Portugal, María Manuela de Portugal, Ana de Austria o María Amalia de Sajonia, son ejemplo de ello. María Tudor, María Estuardo, Isabel I de Inglaterra, Mariana de Austria, Isabel de Farnesio y María Luisa de Parma son los referentes femeninos que destacan; las tres primeras porque son referidas como reinas sin necesidad de un elemento masculino, las tres últimas por su capacidad de influencia en la corte. No obstante, las referencias a Farnesio no siempre son positivas, mientras que SM destaca el papel de la reina consorte por su influencia en los conflictos italianos, Editex la significa como causa de conflicto en la corte al decir que “sus intrigas condujeron a diversos enfrentamientos”. Tampoco María Luisa de Parma es significada de forma positiva, aunque la mayoría de textos la presentan como valedora y protectora de Godoy, Anaya la califica como “la intrigante, inteligente y escandalosa”. Cabe destacar que Anaya incorpora nuevos referentes femeninos (hasta ahora reducidos a reinas y divinidades) al afirmar que “la absoluta invisibilidad” social de las mujeres advierte ciertos cambios en la Ilustración, donde mujeres de la alta sociedad frecuentarán las Reales Sociedades de Amigos del País, mencionando a la duquesa de Osuna y a la condesa de Montijo (Aróstegui Sánchez et al. 2014: 46, 52 y 86; García de Cortázar et al. 2016: 75-125; Pereira Castañares y de la Mata Carrasco, 2016: 66-90; Blanco Andrés y González Clavero, 2016: 111-151; Prieto Prieto, 2016: 77-118).

En el siglo XIX, la mujer vuelve a adquirir cierto protagonismo. En parte por las figuras de María Cristina de Borbón y María Cristina de Habsburgo como regentes, presentadas con mayor capacidad de agencia que otros elementos femeninos y de una forma positiva. Sobre María Cristina de Habsburgo, Editex destaca su “esmerada formación humanística y religiosa” y su “prudencia y respeto a los límites de la constitución”. También el reinado de Isabel II obliga a una mayor representación de los referentes femeninos, aunque sus descripciones en los textos combinan las imágenes que la presentan como una reina que ejerce el poder pasando revista a las tropas o despachando con sus ministros, como hacen Anaya y Vicens Vicens; con biografías

que destacan “el sinfín de escándalos” que provocó su matrimonio, como hace Bruño. No obstante, lo más relevante de este siglo es que algunas editoriales introducen epígrafes específicos dedicados a tratar la situación de la mujer en el momento (Vicens Vives y SM), destacando la condición subsidiaria de la mujer respecto al hombre, las diferencias entre clases y la falta de derechos en el sufragio, el mundo laboral, la educación, la cultura y la vida cotidiana. Al mismo tiempo se introducen nuevos referentes vinculados al liberalismo y al obrerismo como son Mariana Pineda (Editex) o Teresa Claramunt (Vicens Vives y Anaya), de la que destacan su condición de líder sindical, escritora y fundadora de asociaciones y revistas (Aróstegui Sánchez et al. 2014: 95-241; García de Cortázar et al. 2016: 142-206; Pereira Castañares y de la Mata Carrasco, 2016: 117-165; Blanco Andrés y González Clavero, 2016: 184-232; Prieto Prieto, 2016: 130-178).

En los siglos XX y XXI, la principal novedad es la inclusión de nuevos referentes femeninos, si hasta ahora predominaban reinas e infantas, ahora todos los referentes van a ser políticas. Vicens Vives introduce un cuadro anexo en el tema de la Segunda República que introduce a “Las primeras feministas españolas” en el que menciona a Concepción Arenal, Dolores Monserdá, Teresa Claramunt, María de Echarri y la Asociación Nacional de Mujeres Españolas, donde destaca a María Espinosa, Clara Campoamor y Victoria Kent, junto a una pequeña biografía de cada una de ellas. De esta última, Anaya destaca sus ocupaciones como abogada, política y directora general de Prisiones. Al mismo tiempo, Federica Montseny es destacada por Bruño y Anaya como la primera ministra de España durante el gobierno de Largo Caballero y Dolores Ibarruri como secretaria general del PCE y diputada por Asturias por Vicens Vives, Anaya y Bruño. SM subraya la presencia de Margarita Nelken, Victoria Kent y Clara Campoamor en las Cortes Constituyentes de la República. Y todas las editoriales hacen alguna referencia al debate en torno al sufragio femenino. Además, destacan SM y Bruño por las referencias femeninas en los últimos gobiernos democráticos. Mientras que SM se limita a subrayar la presencia de cuatro mujeres en el primer gobierno de Aznar y el gobierno paritario de Zapatero, Bruño hace referencia específica a Esperanza Aguirre, María Teresa Fernández de la Vega y Elena Salgado (Aróstegui Sánchez et al. 2014: 241-301; García de Cortázar et al. 2016: 284-369; Pereira Castañares y de la Mata Carrasco, 2016: 209-358; Blanco Andrés y González Clavero, 2016: 301-302; Prieto Prieto, 2016: 260-383). Sin embargo, hay un hecho que llama notablemente la atención y es que a la hora de referirse a la aprobación del sufragio femenino, a pesar de destacar el papel de Clara Campoamor en este logro, se resta importancia al protagonismo de la mujer al presentarse como un derecho

otorgado con expresiones como la empleada por Vicens Vives: “por primera vez se concedía el voto a las mujeres” (Aróstegui Sánchez et al. 2014: 275) o Anaya cuando se refiere a la constitución republicana “con sufragio universal, incluidas las mujeres” (García de Cortázar et al. 2016: 262). Incluso SM que es la única editorial que dedica una doble página al movimiento feminista y sufragismo en España lo define como un movimiento elitista, moderado y dividido (Pereira Castañares y de la Mata Carrasco, 2016: 210-211), subrayando los aspectos negativos del mismo frente al logro que supuso el voto femenino.

Junto a estos referentes femeninos encontramos también reseñas a la situación de la mujer en su contexto, en epígrafes específicos, pero también en el tratamiento general del momento (lo cual es significativo pues no se trata a la mujer como un elemento separado de la sociedad, sino como uno que forma parte de la misma). Vicens Vives dedica un espacio a la discriminación legal de la mujer en el primer tercio del siglo XX, Anaya tiene un punto titulado “El papel de la mujer en la Segunda República” y SM otro que se centra en “El papel de la mujer” en la sociedad franquista (Aróstegui Sánchez et al. 2014: 240-389; García de Cortázar et al. 2016: 291-369; Pereira Castañares y de la Mata Carrasco, 2016: 280-344).

Cabe destacar que en referencia a la situación de la mujer en España hoy en día, las editoriales apenas dedican unas líneas a hablar de la incorporación de la mujer al mundo laboral junto con las cargas domésticas y destacan la legislación de zapatero en materia social sobre esta cuestión con la Ley Orgánica para la Igualdad efectiva entre hombres y mujeres, algunos manuales incluyen también una mínima referencia a la ley contra la violencia de género, siendo Vicens Vives el único que dedica una línea a hablar de “el problema de la violencia contra las mujeres”, y todos se refieren a la aprobación del matrimonio de los matrimonios entre personas del mismo sexo, siendo el único referente a la homosexualidad en todos ellos (Aróstegui Sánchez et al. 2014: 389; García de Cortázar et al. 2016: 413; Pereira Castañares y de la Mata Carrasco, 2016: 359; Blanco Andrés y González Clavero, 2016: 383; Prieto Prieto, 2016: 384)

Por último, queremos poner especial atención a la escasez de referentes femeninos en el mundo de la cultura. Rosalía de Castro, citada por Vicens Vives, SM y Editex) y María Zambrano, a la que se refieren (Vicens Vives, SM y Bruño) son las únicas mujeres dedicadas a la cultura que mencionan más de una editorial. Junto a ellas, Anaya añade a Santa Teresa de Jesús, Bruño a Monserrat Caballé y SM a Carmen Conde (Aróstegui Sánchez et al. 2014: 209, 221 y 308; García de Cortázar et al. 2016: 83; Pereira Castañares y de la Mata Carrasco, 2016: 183 y 203; Blanco

Andrés y González Clavero, 2016: 238; Prieto Prieto, 2016: 339 y 370). Además, las referencias se limitan a la mención de sus nombres salvo en el caso de Vicens Vives que al referirse a Rosalía de Castro destaca su papel en el romanticismo gallego, cita su obra Cantares gallegos y la destaca como “máxima figura del *Rexurdimento*”.

Este tratamiento de la mujer en el ámbito cultural es reflejo de su presencia en los libros de texto. A excepción de Isabel I de Castilla, las regentes María Cristina de Borbón y María Cristina de Habsburgo e Isabel II, toda mujer representada en los libros carece de una continuidad en los textos y se limita a un par de referencias con una breve biografía e ilustración en el mejor de los casos. Sin embargo, la presencia masculina domina el discurso de los libros de texto y es un continuo. Ejemplo de ello es cuando los textos tratan las transformaciones sociales y dedican un espacio especial a la mujer, es porque en el punto principal donde trata el auge de la burguesía y la caída de la nobleza se ha limitado a tratar la situación de los hombres, como si la mujer fuese un apéndice de la sociedad. Aunque la intención de esta narrativa pueda ser subrayar la presencia femenina, discursivamente se consigue lo contrario al desgajar a la mujer del conjunto social. Esto acompañado a la escasez de mujeres con nombres propios y a la escasa diversidad de las mismas evidencia una carencia en los manuales escolares.

6. Discusión: los referentes identitarios de la LOMCE frente a los referentes identitarios de los libros de texto

Realizado el análisis de la LOMCE y de los libros de texto seleccionados, podemos constatar la existencia de diferencias entre los dos objetos de estudio, pero también entre los distintos manuales escolares. Esto supone que, a pesar de que tanto la ley como los libros parten del objetivo común de construir una ciudadanía democrática apoyada en la diversidad, la igualdad el respeto a los Derechos Humanos y al Estado de Derecho, existen distintos referentes identitarios para el alumnado en función de la elección de un libro de texto u otro.

La diferencia más notable la encontramos entre los contenidos propuestos por la ley y los contenidos que incorporan los manuales, especialmente en la significación de los referentes históricos. No obstante, esta primera diferencia en cuanto al número y diversidad de referentes ya es significativa, ya que los textos explicitan mediante su discurso una realidad más plural y heterogénea que la ley. Esto subraya el carácter contingente del proceso identitario, frente al carácter necesario y homogéneo que dibuja la legislación.

Como decíamos, este principio de contingencia frente al principio de necesidad también se ve reflejado en la lógica que articula y significa los distintos elementos históricos. Uno de los más destacados es la España musulmana que los libros de texto, en su mayoría, incluyen en las raíces históricas del *nosotros* a través de una lógica equivalencial que se refleja en los distintos títulos empleados, rompiendo con un concepto como el de “Reconquista” que contribuye a externalizar la España musulmana y a significarla como ruptura al trazar una equivalencia entre el mundo visigodo y el reino astur.

El trato de los distintos conflictos internos también refleja en la mayoría de los libros una mayor pluralidad al evidenciar, no solo los distintos contendientes, sino también la diversidad de su composición y sus proyectos. Simultáneamente, esta diversidad en ocasiones es categorizada y significada de una forma negativa. Es el caso de los afrancesados cuando Bruño los califica como “colaboradores con el invasor” o de SM cuando vincula la pluralidad de la República con su debilidad. Aunque la categorización y significación no siempre supone una externalización de los elementos históricos, hay ocasiones en las que sí contribuye a incorporar dichos elementos al *nosotros*. La externalización de los afrancesados se debe, más que a su significación negativa, a su relación con el francés. Mientras que el resto de libros enfatiza su carácter reformista, Bruño traza una equivalencia con “el invasor”. En el caso de la República, su significación negativa por parte de SM no es una exclusión necesaria del *nosotros* en tanto que otras lógicas discursivas han trazado sobre ella una equivalencia democrática previamente. Sin embargo, cuando Bruño categoriza a la República como “amenaza” y algo irracional al ser tentada por “un frenesí revolucionario” sí que lo excluye de aquellos que “consideraban alterado el orden social” y apoyaron a “una parte mayoritaria del ejército”. La ausencia de una equivalencia democrática previa, hace que la significación negativa cobre más importancia apoyada en la dicotomía entre lo racional y lo irracional.

Otro ejemplo de cómo la combinación de distintas lógicas y significaciones incorpora o no los distintos referentes históricos al *nosotros* lo encontramos en la Restauración. Este elemento de la historia de España se categoriza de forma positiva en los contenidos de la ley al hablar de “los logros” de la misma, frente a la situación de caos con que se significa al Sexenio y al mismo tiempo se sitúa a los nacionalismos y movimiento obrero como oposición. A pesar de que la mayoría de los libros también categoriza al movimiento obrero y los nacionalismos como oposición al sistema liberal de la Restauración, esta ha sido previamente definida de forma negativa como

antidemocrática, significando de este modo los nacionalismos y el movimiento obrero como oposición a un sistema antidemocrático. Al mismo tiempo, el Sexenio, a pesar de definirse como un periodo de inestabilidad por su diversidad, se destaca por sus logros democráticos. Esto revela dos lógicas equivalenciales diferentes, mientras que los libros trazan la equivalencia sobre el significante de democracia, la ley lo hace sobre el del orden institucional, en este sentido los libros acercan más el Sexenio al *nosotros*, la ley lo hace con la Restauración. A la vez, esto supone una distinta concepción de la democracia. La equivalencia con el Sexenio incorpora la diversidad al significante de “democracia”, mientras que la asociación a la Restauración vincula “democracia” al orden institucional.

En cuanto a los nacionalismos, la principal diferencia entre la ley y los manuales es que estos últimos evidencian cierta continuidad de estos elementos a lo largo de la línea narrativa, desde sus orígenes medievales a su papel en la política actual, de una forma transversal. Esta continuidad da entidad propia a los referentes nacionalistas, los cuales aparecen representados como un elemento más que interactúa con el resto de referentes que construyen el *nosotros*. No obstante, también se advierten diferencias entre los manuales. Mientras que por lo general no observamos una externalización de los nacionalismos, Bruño y Editex hacen una categorización negativa de los mismos al referirse a ellos como “Desafío soberanista” y subrayar el carácter antiespañol del nacionalismo vasco.

Respecto a los referentes democráticos, también los manuales difieren de la ley. Mientras que, en esta última, la transición democrática era representada como el referente democrático por excelencia, al referirse al mismo como “las primeras elecciones democráticas”, la mayoría de manuales subraya los antecedentes del Sexenio y la Segunda República destacando las novedades democráticas que estos momentos históricos incorporaron al *nosotros* (v.g. sufragio universal masculino y sufragio femenino), del mismo modo que subrayan los aportes de la Transición (la aprobación por consenso del texto constitucional). Solamente Editex sigue la línea marcada por la LOMCE en este sentido. Al mismo tiempo, la mayoría de libros rechaza la equivalencia democrática que la ley realiza sobre la Restauración en torno al orden institucional al acusar evidentes déficits democráticos y de libertades, en este caso es Bruño la que más cerca se mantiene del discurso sostenido por la ley.

Sin embargo, no todo son diferencias entre la LOMCE y los manuales escolares, ambas fuentes revelan ciertos puntos en común. Más allá de los contenidos básicos, lo cual es lógico ya que los manuales responden a los contenidos curriculares

que marca la ley, observamos que tanto la LOMCE como los libros siguen una línea narrativa que se apoya en la evolución y transformación de las instituciones políticas de España. Lo cual supone que en definitiva los referentes identitarios encuentran su equivalencia en la construcción de las instituciones nacionales. Dicho de otro modo, los referentes que se ofrecen al alumnado son aquellos que a lo largo de la historia han participado de las instituciones políticas de nuestro país. Esta perspectiva es tan legítima como cualquier otra, pero tenemos que ser conscientes de que puede omitir otros elementos que no han participado de una forma tan activa en este proceso y que se revelarían más importantes si aplicásemos otra mirada, como por ejemplo una historia cultural, una historia económica, una historia de género o una historia de las disidencias de España. En este sentido, tanto los libros como la ley comparten la carencia de una dimensión europea en los referentes que se ofrecen. Solo Bruño dedica un pequeño espacio a contextualizar cada unidad con respecto a la realidad europea.

A pesar de que los libros amplían la cantidad de referentes, comparten algunas carencias con la LOMCE. Destaca especialmente la ausencia a distintos referentes culturales como pueden ser las minorías religiosas en nuestro país, que a partir de 1609 con la expulsión de los moriscos dejan de tener su espacio en los libros de texto. También hay que subrayar la nula referencia al pueblo gitano, con una presencia histórica en nuestro país que perdura hoy día y que se hace palpable en el alumnado romaní que no encontrará esos referentes en los manuales. También el trato que se hace de América revela la ausencia de elementos que trasciendan el pasado colonial y las pocas referencias a los pueblos originarios privan de capacidad de agencia a los mismos, presentándolos como sujetos pasivos de la acción europea. Tampoco hemos encontrados referentes identitarios que evidencien la diversidad sexual, siendo la ley de matrimonios igualitarios la única referencia a la homosexualidad. Por último, aunque ya lo hemos mencionado, merece subrayarse la escasez de referentes femeninos y la escasa variedad de los mismos, frente al predominio y diversidad de los referentes masculinos.

No obstante, y a pesar de que consideramos estas carencias muy significativas a la hora de que el alumnado construya sus referentes identitarios, la narrativa institucionalista y nacionalista de la ley y los manuales no implica necesariamente una identidad institucionalista en el sentido discursivo que definen Laclau y Mouffe. Tras nuestro análisis podemos advertir al menos dos modelos de identitarios. Uno en la LOMCE, donde sí advertimos una identidad institucionalista en el sentido discursivo,

en la que los distintos elementos históricos se mantienen diferenciados y solo se incluyen en el *nosotros* aquellos que forman parte de las instituciones y de un origen cultural occidental, presentando unos referentes homogéneos que poco difieren entre sí. Por otro lado, los manuales escolares ofrecen unos referentes identitarios mucho más plurales y ponen de manifiesto la relación antagonista entre ellos, subrayando el carácter contingente de las identidades. Esto se refleja especialmente bien cuando se abordan los conflictos bélicos internos y se presentan las distintas formas de entender la realidad contrapuestas. También se advierte al no externalizar ciertos elementos como la España musulmana o los nacionalismos, como sí hacía la ley, y al presentar distintos referentes democráticos más allá del modelo de la reciente transición. No obstante, no todos los libros articulan los elementos históricos del mismo modo. A pesar de que todos ellos combinan la lógica de la equivalencia con la de la diferencia, el predominio de una u otra de ellas nos ofrece textos con más referentes, más plurales o menos. Quizá el caso más reseñable sea Bruño, por su proximidad a la lógica discursiva que evidenciamos en la ley, más homogénea, cerrada y donde prima la diferencia, frente al resto de editoriales, donde el predominio de la equivalencia ofrece un mayor abanico de referentes.

7. Consideraciones finales

Nuestro trabajo partía de una pregunta general **¿Qué identidad se pretende construir desde la educación?** que acotamos a otras dos más precisas **¿Qué referentes identitarios se ofrece al alumnado a través de los libros de texto? ¿Se corresponden estos referentes con las intenciones identitarias de las instituciones?** A través de la resolución de los distintos objetivos que nos planteamos, hemos podido aproximarnos a las respuestas que buscábamos.

La identidad que se pretende construir desde la educación es la de una ciudadanía democrática y europea, apoyada en la pluralidad, la igualdad y el respeto a los Derechos Humanos y al Estado de Derecho. En los libros de texto hemos encontrado dichos referentes a la pluralidad, al menos una pluralidad dentro del *nosotros* que se construye a través del relato de las instituciones España. Sin embargo, las referencias a la igualdad no son tan evidentes y, en este aspecto, queremos remarcar las notables ausencias derivadas de una falta de igualdad en el trato de los elementos históricos y que por lo tanto incide negativamente en la pluralidad. En cuanto a los Derechos Humanos y el Estado de Derecho, quedan reflejados en los referentes democráticos que hemos advertido, siendo la dimensión “europea” la menos evidente en los referentes de los manuales. A pesar de estos puntos comunes, también hemos podido

advertir ligeras variaciones entre los distintos textos, siendo estas diferencias más acentuadas entre los mismos y la ley; no tanto en la cantidad de los referentes mostrados, como en la articulación discursiva de los mismos. Alcanzadas estas respuestas, consideramos oportuno hacer algunas consideraciones finales.

En primer lugar, las condiciones materiales, temporales y los distintos criterios elegidos para llevar a cabo este trabajo implican ciertas limitaciones que precisarían de nuevos trabajos con el ánimo de cubrir los vacíos que nuestra investigación no ha podido cubrir: como extender el análisis a otras comunidades, estudiar otros niveles educativos, centrar la atención en alguno de los referentes (como hacen algunos de los trabajos mencionados) en lugar de dar una visión tan amplia o comparar la evolución de los referentes identitarios con otros marcos legales.

En segundo lugar, parece positivo que los referentes identitarios que se ofrecen en los libros sean más abundantes y plurales de lo que la ley marca como contenidos básicos. Sin embargo, creemos que la ausencia de referencias a ciertos elementos de la sociedad como son las minorías culturales, la comunidad LGTB o las mujeres, deben ser enmendadas y corregidas.

Precisamente, con el ánimo de ampliar estos referentes quizá se puedan introducir nuevas perspectivas que aborden la historia de nuestro país tratando de dar una visión más amplia y plural del pasado histórico para estar en consonancia con la pluralidad social del presente. Sobre todo, teniendo en cuenta que la línea narrativa que sigue tanto la ley como los manuales en esta asignatura antepone lo nacional a la dimensión europea. En lo relativo a este punto, ya hemos hecho algunas sugerencias en párrafos anteriores al referirnos a la perspectiva de género o la historia cultural. Algunos avances se están realizando en este sentido, prueba de ello es que el gobierno incluirá unidades didácticas dedicadas al pueblo gitano en Ceuta y Melilla (Europa Press, 2017).

Otra de las cuestiones a la que nos hemos enfrentado en nuestro trabajo es que a menudo conceptos que están aceptados en mayor o menor medida por la historiografía como “Reconquista”, “Descubrimiento de América” o “Guerra de Independencia” juegan un papel importante en la articulación del discurso, trazando unas equivalencias concretas. Consideramos que no es tan necesaria una reinención de los conceptos como una significación adecuada de los mismos.

En este punto la labor del profesorado es muy relevante ya que, como hemos podido observar, los libros de texto ofrecen variaciones entre sí y no todos cuestionan

o resignifican estos conceptos. Pensamos que es labor del docente ampliar los materiales de los libros de texto con el ánimo de realizar una mayor oferta de referentes al alumnado. Siguiendo a Alain Dalongeville en *Noción y práctica de la situación-problema en Historia* (2003), el discurso histórico genera unas representaciones que se trasladan socialmente y ocupan nuestras mentes. Este es el relato construido, la imagen que hemos formado de la realidad. El autor propone un método constructivista para reestructurar estas representaciones y los conceptos que la acompañan. Uno de los puntos clave está en la pluralidad de los puntos de vista que se ofrezcan. No se trata de que el alumnado construya una verdad revelada alternativa a la oficial, sino de que se percaten de la complejidad subyacente de los relatos históricos y rompan con la visión unívoca y necesaria del discurso oficial. Esta pluralidad significará de distintos modos la misma realidad.

Por último, y para favorecer esta práctica docente, creemos que el marco legal debería ser más flexible en cuanto a los contenidos curriculares ya que unos contenidos marcados de forma tan específica evidencian cierta rigidez y dejan poco espacio a la versatilidad y a la capacidad de adaptación de la docencia para ampliar los referentes identitarios. Consideramos que esta cuestión es relevante debido a dos factores que se han puesto de manifiesto a lo largo del trabajo: en primer lugar, el carácter dinámico y fluido de la sociedad; en segundo lugar, la importancia de la educación en general y de la historia en concreto en el proceso de construcción identitario.

Creemos que la aplicación de estas pequeñas aportaciones, pensamos que podrían contribuir a construir un discurso identitario más plural e inclusivo que ofreciese al alumnado elementos históricos que actualmente quedan invisibilizados y de los que se les priva como referentes sobre los que construir su identidad social, pero también personal.

8. Bibliografía

- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Aróstegui Sánchez, J., García Sebastián, M, Gatell Arimont, C, Palafox Gamir, J, y Risques Corbella, M. (2014). *Historia de España*. Vicens Vives.
- Atienza, E. (2007). "Discurso e ideología en los libros de texto de ciencias sociales". *Discurso & Sociedad* (1), 543-574.
- Atienza, E. y Van Dijk, T. (2010). "Identidad social e ideología en los libro de textos españoles de ciencias sociales". *Revista de Educación* (353), 67-106.
- Aunión, J. (10 de octubre de 2012). Wert quiere "españolizar" Cataluña. *EL PAÍS*, sitio web: <http://elpais.com/>.

- Blanco Andrés, R., y González Clavero, M. (2016). *Historia de España*. Madrid: Editex.
- Blanco García, N. (2000). *El sexismo en los materiales educativos de la ESO*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- BOE. (31 de octubre de 1978). Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado* (311).
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (2001). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Popular.
- Calvo, T. (1989). *Los racistas son los otros. Gitanos, minorías y Derechos Humanos en los textos escolares*. Madrid: Popular.
- Capistegui, F. J. (2006). "Más allá de su oficio, el historiador en sociedad". *Alcores* (1), 63-93.
- Coombs, P. H. (1985). *La crisis mundial en la educación. Perspectivas actuales*. Madrid: Santillana.
- Dalongeville, A. (2003). "Noción y práctica de la situación problema". *Enseñanza de las ciencias sociales*(2), 3-12.
- Decreto 48/2015. (mayo de 20 de 2015). Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad de Madrid. Madrid: Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid .
- Delanty, G. (1996). "Beyond the Nation-State: National Identity and Citizenship in a Multicultural Society". *Sociological Research Online*. Vol.1, nº3.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. París: UNESCO.
- Ducrot, O. (1982). *Decir y no decir*. Barcelona: Anagrama.
- Europa Press (2017). "El Gobierno quiere que la historia del pueblo gitano se estudie en la escuela". (18 de julio de 2017). *Europa Press*. Sitio web: <http://www.europapress.es/>
- Faure, E. (1973). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza.
- Follari, R. (2012). "Ernesto Laclau: entre política y Estado. Pervivencia del populismo". *Revista Internacional de Filosofía y Teoría Social*(58), 85-88.
- Franzé, J. (2015). "La primacía de lo político: crítica de la hegemonía como administración" en V.V.A.A., *Tomando en serio la teoría política. Entre las herramientas del zorro y el ingenio del erizo*. (págs. 141-172). Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Freire, P. (2001). *Política y Educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gadea, W. F. (2008). "Ciudadanía, identidad y hegemonía política en el contexto de la democracia radical. Un estudio sintético del pensamiento de Laclau". *Astrolabio*(6), 13-29.
- García de Cortázar, F, Donézar, J, Valdeón, J, del Val, M. I, Cuadrado, M, y Gamazo, A. (2016). *Historia de España*. Madrid: Anaya.
- García de León, M. A, de la Fuente, G. y Ortega, F. (1993). *Sociología de la Educación*. Barcelona: Barcanova.
- García Fitz, F. (2011). *La Reconquista*. Universidad de Granada.
- Gómez Carrasco, C. J. y Gallego Herrera, S. (2016). "La pervivencia de estereotipos de género en la enseñanza de la historia. Un estudio a través de libros de texto y las percepciones del alumnado de educación secundaria en España". *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 1-28.
- Inarejos, J. (2013). "Nacionalismos e identidades en la enseñanza de la historia de España: avances y resistencias". *Clío*(39).
- Laclau, E. (1993). "Discurso". En G. Robert, y P. Pettit, *The Blackwell Companion to Contemporary Political Thought* (págs. 7-18). The Australian National University.
- Laclau, E. (2005). *La razón populista*. Fondo de Cultura Económica.
- Laclau, E. y Mouffe, C. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI.
- Ley Orgánica 8/2013. (10 de diciembre de 2016). Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa. 9. España: Boletín Oficial del Estado.
- López Navajas, A. (2015). *Las mujeres que nos faltan. Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales escolares (Tesis doctoral)*. Universitat de València.

- Miralles Martínez, P. y Alfigame, B. (2013). "Educación, identidad y ciudadanía en un mundo globalizado y posmoderno". *Educatio siglo XXI*(31), 11-12.
- Miralles Martínez, P. y Gómez Carrasco, 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.
- Mouffe, C. (1999). *El retorno de lo político*. Barcelona: Paidós.
- Ortega Cervigón, J. y Rodríguez Garrido, J. E. (2017). "Análisis de la construcción de identidades colectivas en los libros de texto: el tratamiento de la Guerra de la Independencia en las últimas décadas". *Historia y Memoria de la Educación*(6), 203-240.
- Ortega Sánchez, D. y Rodríguez Lestegás, F. (2017). "Enseñanza de la historia, identidades culturales y conciencia iberoamericana en los libros de texto españoles para educación primaria". *Historia y Memoria de la Educación*(6), 279-318.
- Ortega, F. (1993). "La crisis de los sistemas escolares". En M. A. García de León, G. de la Fuente y Ortega, F. *Sociología de la Educación* (págs. 89-112). Barcelona: Barcanova.
- Pereira Castañares, J. y de la Mata Carrasco, A. (2016). *Historia de España*. SM.
- Pérez Garzón, J. S. (2002). "Usos y abusos de la historia". *Gerónimo Utzariz*(17-18), 11-24.
- Prats Cuevas, J., Valls, R. y Miralles Martínez, P. (2015). *Iberoamérica en las Aulas: Qué estudia y qué sabe el alumnado de Educación Secundaria*. Lleida: Milenio.
- Prieto Prieto, J. (2016). *Historia de España*. Bruño.
- Real Decreto 1105/2014. (3 de enero de 2015). Currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. España: Boletín Oficial del Estado.
- Rec (2002)12. (16 de octubre de 2002). Recomendación del Comité de Ministros a los Estados miembros relativa a la educación para la ciudadanía democrática.
- Rex, J. (1996). "National Identity in the Democratic Multi-Cultural State". *Sociological Research Online*, Vol. 1, nº 2.
- Robert, G. y Pettit, P. (1993). *The Blackwell Companion to Contemporary Political Thought*. The Australian National University.
- Sacristán Lucas, A. (1991). "El currículum oculto en los textos: una perspectiva semiótica". *Revista de Educación* (296), 245-259.
- Sáez-Rosenkranz, I., & Bellati, I. (2016). "La historia en los libros de texto en Latinoamérica y España. Balance bibliográfico". *VII Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano*, (págs. 350-364). Santiago de Compostela.
- Sáiz Serrano, 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.
- Sanz, L. (10 de octubre de 2012). Wert: 'Nuestro interés es españolizar a los niños catalanes'. *EL MUNDO*, sitio web: <http://www.elmundo.es>.
- Schmitt, C. (2009). *El concepto de lo político. Un texto de 1932 con prólogo y tres colorarios*. Madrid: Alianza Editorial.
- Serrano, A. (1997). "Naciones y sistema educativo". *Sociología de las Instituciones de Educación Secundaria*. Barcelona: ICE-HORSORI.
- Stoessel, S. (2014). "Las categorías de hegemonía, antagonismo y populismo en la teoría política contemporánea. Una aproximación desde la obra post-marxista de Ernesto Laclau". *Revista Internacional de Filosofía y Teoría Social*(64), 13-31.
- V.V.A.A. (2015). *Tomando en serio la teoría política. Entre las herramientas del zorro y el ingenio del erizo*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Valls, R. ((2007)). *Historiografía Escolar Española: Siglo XIX-XXI*. Madrid: UNED.
- Valls, R. (1998). "Los manuales escolares y los materiales curriculares de la historia". *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales*, 69-78.
- Van Dijk, T. (2011). *Discourse studies: A multidisciplinary introduction*. Londres: Sage.
- Van Dijk, T. (1998). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. (2003). *Ideología y discurso. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona : Ariel.

