

HISTORIA ENSEÑADA, IMAGINARIOS NARRATIVOS
Y FORMACIÓN CIUDADANA.
LOS LIBROS DE TEXTO DE HISTORIA COMO INSTRUMENTO
NARRATIVO Y VISUAL DE “EL PASADO”

Gonzalo Andrés García Fernández
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea-IELAT,
Universidad de Alcalá

INTRODUCCIÓN

En las siguientes páginas nos competará la misión de analizar el elemento narrativo (texto e imágenes) existente en libros de texto escolares de Historia. Dichos análisis se situarán en relación a la formación de imaginarios y percepciones en estudiantes secundarios en estudios de caso realizados en instituciones educativas de Chile y España¹. Concretamente trataremos dos estudios de casos locales: uno en Viña del Mar (Chile) y otro en Alcalá de Henares (España). En ambas zonas se realizó previamente un estudio de campo etnográfico en aulas (clases de Historia) en estudiantes secundarios chilenos (Cuarto medio) y españoles (Segundo de bachillerato) con el objetivo de analizar sus percepciones ciudadanas conforme a los contenidos que se les enseñaba desde la asignatura de Historia. De esta forma, nuestro objetivo será, pues, describir, analizar y comparar el rol de las narrativas históricas depositadas en los libros de texto de Historia para los casos seleccionados en Chile (Liceo Bicentenario de Viña del Mar y Liceo Guillermo Rivera Cotapos) y España (Instituto de Educación Secundaria Doctor Marañón e Instituto de Educación Secundaria Complutense).

¹ El presente capítulo aborda cuestiones tratadas en nuestra tesis doctoral titulada: “Historia, educación y formación ciudadana, 1980-2017. Un estudio comparado en escuelas públicas de Alcalá de Henares (España) y Viña del Mar (Chile)”.

Como se trata de un análisis de las narrativas contenidas en los libros de texto de Historia de nuestros cuatro estudios de caso, utilizaremos como principal fuente los libros de texto utilizados para cada caso de estudio, tanto en Chile (Editorial Zigzag) como en España (Editorial SM, Santillana y Vicens Vives).

La relación de la emisión icónica (imágenes en los libros de texto) en el campo de la enseñanza de la Historia con los receptores habituales de la misma (estudiantes) está inserta no solo bajo un criterio historiográfico específico o curricular (instituciones públicas nacionales), sino que también existe una dimensión más amplia que abarca, desde lo general a lo particular: el ámbito de la enseñanza de la Historia y la formación ciudadana. Si nos situamos de lo más general a lo específico involucramos además las relaciones e influencias político-institucionales de la Historia enseñada en la construcción de una ciudadanía bajo determinados conceptos, lógicas y narrativas históricas. La formación ciudadana en el marco de la enseñanza de la Historia y, más específicamente, de la enseñanza visual de la Historia es relevante aun hoy en el siglo XXI. La importancia de las imágenes o, más específicamente, la selección de unas determinadas imágenes encauzadas cuidadosamente bajo una determinada lógica narrativa lineal, monolítica y axiomática de la Historia tiene un interés añadido en la actualidad; sobre todo si tenemos en cuenta el potencial impacto que puede llegar a tener un texto con o sin el acompañamiento de una o más imágenes que representen lo que se explica en el libro de texto.

Finalmente, en este capítulo trataremos dos contenidos visuales diferenciados: uno de carácter más nacional (Historia de España) y otro de carácter más cercano a la formación cívico-ciudadana (Historia, Geografía y Ciencias Sociales). La relación entre texto y su representación icónica en los libros de texto será la base de nuestros análisis para concluir en como estos recursos visuales comprenden la construcción de un imaginario histórico específico que pretende configurar una tipología de percepción ante lo que denominaremos “el pasado” (en singular), pero también del presente e, incluso, del futuro.

LA INFLUENCIA DE LA HISTORIA ENSEÑADA EN LOS ESTUDIANTES DE SECUNDARIA: CUATRO ESTUDIOS DE CASO

De forma sintética mencionamos los principales elementos que nos llevaron a nuestros principales resultados en torno a la conexión-relación entre la enseñanza escolar de la Historia y estudiantes secundarios de Chile (Cuarto año Medio) y de España (Segundo de Bachillerato) entre los años 2016 y 2017². En los trabajos investigativos realizados en el campo tanto en los centros escolares chilenos como españoles anteriormente citados, se pudo tratar en profundidad los análisis acerca de la influencia de la Historia enseñada en los casos españoles (Historia de España) y chilenos (Historia, Geografía y Ciencias Sociales) conforme a las percepciones ciudadanas de los estudiantes observados (trabajo de campo etnográfico).

El primer gran elemento que podemos destacar es el relato histórico que, como veremos, no se restringe a lo puramente textual sino también visual (imágenes). Al relato histórico, o factor narrativo, le dotamos la característica de ser parte de una emisión sobre un receptor (estudiantado). Dicha emisión la estudiamos desde el libro de texto, el currículo de Historia y la enseñanza del profesorado. En este caso en particular, nos centraremos en el caso de nuestros libros de texto de Historia, ligando la textualidad y lo visual-icónico en el marco de la emisión de una narrativa histórica específica.

El segundo elemento que nos lleva a esta tipología investigativa en el contexto en el cual se sitúa la propia enseñanza escolar de la Historia en términos históricos y políticos. Es aquí donde agregamos el sub-elemento histórico, por un lado, que tiene que ver con los porqués de una Historia oficial y, por otro lado, el sub-elemento político que tiene relación con la naturaleza política y cultural de la existencia de una Historia que forma parte un relato histórico adscrito al poder institucional (Estado). Evidentemente, se tratan de cuestiones íntimamente relacionadas ya que, y haciendo un ejercicio de síntesis apurado, la elaboración y el desarrollo de una Historia

² Gonzalo Andrés García Fernández, *Historia, educación y formación ciudadana, 1980-2017. Un estudio comparado en escuelas públicas de Alcalá de Henares (España) y Viña del Mar (Chile)*, Tesis doctoral, Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares, 2019, pp. 1-10.

oficial goza de una intencionalidad y objetivos de carácter político cuyo origen lo encontramos en el siglo XIX con la construcción de los Estados-nación. Sintéticamente diremos que una vez existiendo el Estado, la nación llega para justificar tanto al propio Estado como al proyecto político, social y cultural del mismo en términos prospectivos. Pues bien, la Historia llegará a profesionalizarse a finales del siglo XIX con un claro objetivo: la construcción de las Historias nacionales que servirán como grandes relatos cuyo objetivo político se centrará en la conformación de una ciudadanía nacional.

Y, por último, un tercer elemento relacionado con la propia estructura del relato histórico, o narrativa histórica, que es enseñada. En este punto acudimos a la naturaleza historiográfica del relato o narrativa histórica que tiene que ver con una cuestión epistemológica. ¿Por qué? Si nos ceñimos a los contenidos históricos (texto e imágenes) que hemos analizado en nuestro emisor (libros de texto, currículos y profesorado de Historia estudiados) nos encontramos con una narrativa histórica que tendrá las siguientes características: unilineal, monolítica, objetiva, axiomática, nacionalista, occidentalocéntrica y androcéntrica. Por no mencionar también el elemento racial, ya que los protagonistas del relato histórico oficial (sobre todo si hablamos en términos de “Historia Universal”) serán siempre blancos.

Pero, si nos centramos en la estructura de esta narrativa histórica veremos que el elemento que definitorio será el de su naturaleza historiográfica. Independientemente que sea más o menos occidentalocéntrica o más o menos, por ejemplo, androcéntrica, lo que impera es su positivismo historiográfico, es decir, un relato histórico situado en un eje lógico de causa-efecto y en forma de verdad histórica en términos absolutos. Sin duda este punto es esencial, ya que interviene el problema nuclear de lo que vamos a analizar más adelante. El relato o narrativa histórica que se depositan en los libros de textos de Historia que hemos estudiado se conforman bajo una determinada selección de hechos históricos (en su mayoría los acontecidos desde el siglo XIX hasta la actualidad) estructurados ordenadamente en una línea cronológica (temporal). Desde el principio hasta el final, los hechos históricos seleccionados se justificarán como relevantes por su aparición en el texto y utilización de imágenes. El último elemento de este relato lo

compone la dimensión literaria, es decir, la narración de la narrativa histórica. Todo ello sin tener en cuenta el componente, quizás, más pedagógico: los ejercicios del texto, los cuales los analizaremos más adelante por su relevancia en el apartado icónico.

Podríamos decir también que existe un cuarto y hasta un quinto elemento que conectan a estos tres ejes que hemos señalado: la educación y la formación ciudadana. ¿Por qué? Nos hemos referido desde un principio a un relato y a una narrativa histórica oficial que se encuentra asociada al poder político que tiene su origen en el siglo XIX. Una situación que es posible gracias a la construcción de Estados-nación surgidos de la estela revolucionaria que cerró lo que los franceses denominarían, más tarde, el Antiguo Régimen. Durante la construcción (y no desarrollo) de los Estados-nación durante el siglo XIX se piensa en educación y en la construcción de una ciudadanía con carácter nacional³. ¿Para qué? El nuevo Estado necesitará, pues, de un nuevo aparato homogeneizador en términos culturales e identitarios⁴.

Para ello, en primer lugar, se recurre a la nación, un concepto que sufre una resignificación importante, sobre todo si lo comparamos con significados pretéritos al propio siglo XIX⁵. En segundo lugar, el Estado-nación requiere de un sistema educacional público que eduque, progresivamente, a una población heterogénea y con diversas sensibilidades alrededor de ejes nacionales, ciudadanos y de lealtad

³ Hans-Joachim König, "Discursos de identidad, Estado-nación y ciudadanía en América Latina: Viejos problemas-nuevos enfoques y dimensiones", *Historia y Sociedad*, 11, (2003), pp. 12-21. Jürgen Habermas, *Identidades nacionales y postnacionales*, Tecnos, Madrid, 2007. Etienne Balibar, "La forma nación: historia e ideología" en Immanuel Wallerstein, Etienne Balibar (coords.), *Raza, nación y clase*, IEPALA, Madrid, 1991, pp. 143-145.

⁴ Pedro Pérez Herrero, "Estados, naciones e historias a comienzos del siglo XXI", en Juan Ramón de la Fuente, Pedro Pérez Herrero (coords.), *El reconocimiento de las diferencias (Estado, naciones e identidades en la globalización)*, Marcial Pons, Madrid, 2016, pp. 165-169. José Carlos Chiaramonte, "Modificaciones del pacto imperial", en Antonio Annino, François Xavier Guerra (coords.), *Inventando la nación. Iberoamérica siglo XIX*, Fondo de Cultura Económica, México D.F., 2003, pp. 110-111. Chartterjee Partha, *La nación en tiempo heterogéneo*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2008, pp. 68-69. Anthony D. Smith, *Nacionalismo*, Alianza Editorial, Madrid, 2004, pp. 43-44.

⁵ Mónica Quijada, "¿Qué nación? Dinámicas y dicotomías de la nación en el imaginario hispanoamericano" Antonio Annino, François Xavier Guerra (coords.) *Inventando la nación. Iberoamérica siglo XIX*, Fondo de Cultura Económica, México D.F., 2003, p. 291. Michael Billig, *Nacionalismo banal*, Capitan Swing, Madrid, 2014, pp. 100-103. Eric Hobsbawm, *Naciones y nacionalismo desde 1780*, Booket, Madrid, 2013, pp. 23-26.

institucional⁶. Y, por último, para que todo esto suceda debe de existir un relato que justifique todos estos propósitos políticos y sociales de una forma sólida y esencial. Es precisamente en estos momentos cuando surgen las primeras Historias nacionales donde se depositará “el pasado” de la nación y, por lo tanto, de la ciudadanía nacional.

Tampoco es baladí detenernos en el importante rol que ejercieron los historiadores en estos momentos. Desde finales del siglo XIX se desencadena, precisamente, una expansión de las obras literarias que explicaban y narraban el pasado de la nación, pero también del origen de las civilizaciones y de “la cultura” (la antigüedad grecolatina). Como hemos mencionado anteriormente, la profesionalización de la Historia será, pues, una petición del Estado hacia este colectivo intelectual para poder, en palabras de Benedict Anderson, imaginar una comunidad social. Ya que sin un pasado y sin una memoria narrativa acerca del “¿quiénes somos?”, “¿de dónde venimos?” y del “¿hacia dónde vamos?” difícilmente es posible la construcción de una sociedad forjada en identidad, valores y sentimientos nacionales⁷.

Pero no solo fueron los historiadores protagonistas de esta campaña nacionalizadora, sino que también participarán intelectuales del mundo de la poesía, la literatura, la música o la pintura. Esta última destacada por su relación con el poder en tiempos decimonónicos: la pintura histórica. Visualizar el relato histórico para el Estado estaba ligado al surgimiento de una Historia nacional, ya que sin esta no hay pintor que pueda inspirarse para llevar a cabo una obra como

⁶ Sol Serrano, “La escuela chilena y la definición de lo público”, en François-Xavier Guerra, Anick Lempérière (coords.), *Los espacios públicos en Iberoamérica, Ambigüedades y problemas. Siglos XVIII-XX*, Fondo de Cultura Económica, México, 2008, pp. 339-341. Antonio Viñao Frago, “La educación cívica o del ciudadano en la ilustración española: entre la tradición republicana y el liberalismo emergente”, *Res publica*, 22 (2009), pp. 290-293. Sandra Liz Chiavaro, “El discurso histórico en las escuelas: su papel disciplinador y configurador de subjetividades. De la vigencia del Estado-Nación a la desinstitucionalización de las sociedades contemporáneas”, *Diálogos Pedagógicos*, 2 (2004), pp. 22-25. Alejandro Álvarez Gallego, “Del Estado docente a la sociedad educadora ¿un cambio de época?”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 26 (2001), pp. 4-5. Marcelo Caruso, Inés Dussel, Pablo Pineau, “¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: “Esto es educación” y la escuela respondió: “Yo me ocupo””: *La escuela como máquina de educar*, Paidós, México, 2002, pp. 25-28.

⁷ Benedict Anderson, *Comunidades imaginadas*, Fondo de Cultura Económica, México, 1993, pp. 22-23.

“Numancia” (Alejo Vera y Estaca, 1880-1881) o como “La rendición de Granada” (Francisco Pradilla y Ortiz, 1882), por mencionar algunos ejemplos de reconocido prestigio pictórico. El ejercicio de imaginación histórica reflejada en el óleo, precisamente, desde una narrativa histórica que evocara un pasado concreto⁸.

Así pues, la educación, traducida institucionalmente en Ministerios de Educación y Escuela pública, y la formación ciudadana, como producto del plan educativo, sintonizarán bajo la misma línea que el ejercicio centralizador y homogeneizante del Estado conforme a la nación y de los historiadores profesionales al servicio de esta.

Ahora bien, cabo volver al principio y preguntarnos, ¿cuál es la influencia de la Historia enseñada en las percepciones ciudadanas nuestros estudiantes? Sintéticamente lo resumiremos mencionado los tres grandes puntos de influencia entre nuestro emisor (Historia enseñada) y nuestro receptor (estudiantes): Conceptos políticos; Lógica espaciotemporal y Narrativa histórica⁹. Estos elementos nos ofrecieron, tras una investigación exhaustiva tanto del emisor como del receptor, un escenario en el cual los estudiantes observados se verían limitados cognitivamente por unos determinados conceptos, lógicas y narrativas que son parte de una enseñanza escolar de la Historia específica. Tanto en nuestros casos de estudio españoles como chilenos pudimos apreciar grandes coincidencias en este sentido, y a pesar de la distancia en términos curriculares que existe entre los currículos de Historia chilenos y españoles en el último curso escolar.

A un nivel conceptual, la Historia escolar enseñada (nuestro emisor) formó parte de una cuestión nuclear a la hora de como los estudiantes perciben “la política” e, incluso, “lo político”. La interrelación entre la Historia enseñada y las percepciones de los estudiantes trabajados nos hizo plantearnos el análisis de conceptos como política, poder o democracia. ¿Qué entendían nuestros estudiantes observados por poder, política o democracia? ¿Tenía algo que ver la Historia escolar en todo esto?

⁸ Tomás Pérez Vejo, *España Imaginada. Historia de la invención de una nación*, Galaxia Gutenberg, Barcelona, 2015, pp. 10-11.

⁹ Gonzalo Andrés García Fernández, *Historia, educación...*, pp. 870-872.

Sin duda la Historia enseñada es parte de una variable más dentro de otras muchas existentes en el panorama de la información y socialización de la misma (radio, televisión, medios de comunicación, redes sociales, etc.). En este caso nos centramos en una variable específica dentro del ámbito escolar, una variable que, después de nuestra investigación, está cercana a ciertas percepciones y concepciones de los estudiantes en el ámbito de “la política” (estético, imaginario) y “lo político” (acción política). Y lo decimos entre comillas ya que la conceptualidad restringida de estos conceptos nos lleva, precisamente, a las conclusiones de limitación cognitiva en los estudiantes que mencionábamos anteriormente. Ahondado más en este asunto de carácter más conceptual y epistemológico de cara a esta influencia de nuestro emisor en nuestro receptor, la política como algo estético, figurativo y consagrado se dispone como la antesala de nuestros análisis¹⁰. Por otro lado, lo político se limita a lo que se denomina como “participación ciudadana”, siendo protagonista dentro de ella la acción del voto en periodo electoral (desde lo local hasta lo nacional).

La política, entonces, se presenta como lo institucional, donde el “hacer política” queda conferido en exclusividad a los partidos políticos. En este sentido la imagen que se presenta de esta “política” a través de la Historia enseñada (lo veremos con detalle más adelante) tiene mucho que ver en todo esto debido a la propia representación que se hace del ejercicio y ostento del poder en la política (imperios, monarquías, presidencias, partidos políticos, etc.). El poder, otro concepto problemático, no será parte de un ejercicio de empoderamiento de esta ciudadanía en formación (receptor), sino más bien de un elemento-instrumento que será ejercido desde “la política”, una dimensión que, como mencionábamos, se situará a unos límites donde no interfiere “lo político” (participación ciudadana). Aquí se reflejará con total nitidez la distancia que existente, en términos de percepción, entre nuestros estudiantes y la dimensión política en mayúsculas.

El lenguaje y la visualización positiva de conceptos como “democracia” también está presente en las percepciones de nuestros estudiantes observados. La Historia enseñada se encarga tanto curricular como

¹⁰ *Ibíd.*, pp. 703-705.

narrativamente de ofrecer un criterio lógico (causa-consecuencia) en torno al sistema democrático, entendido desde un prisma positivo e, incluso, de entelequia conseguida la cual se debe proteger. Desde un prisma liberal-republicano, la Historia enseñada define la democracia a través del correcto y pleno funcionamiento del sistema republicano representativo (democracia representativa). Y en dicho paradigma de funcionamiento político el actor protagonista será la ciudadanía, aunque, contradictoriamente, cuando de democracia se pasa a “la política” la cuestión cambia. Ya no es percibida de una forma positiva, sino con lejanía y cierta apatía; una dimensión de la cual no pertenecen y que, más importante, difícilmente creen que podrán pertenecer.

Por otro lado, la Historia enseñada, o enseñanza escolar de la Historia, emite unos contenidos de lógica espacial y temporal. ¿Qué significa esto? Una lógica espacial asociada al tiempo histórico en función de una determinada selección de hechos históricos. Específicamente nos referiremos a una lógica de modernidad y progreso hacia el presente con respecto al pasado. A partir de esto los estudiantes visualizan el pasado no como una *magistra vitae*, sino más bien como un espacio “de olvido” y que poco sirve en sus respectivos presentes¹¹. Mucho menos si hablamos del futuro, ya que su relación con este tiempo es prácticamente inexistente (cortoplacismo). La Historia enseñada establece en ambos casos de estudio un criterio de aprendizaje del pasado más cercano a cuestiones contemporáneas (fascismos; guerras mundiales; dictaduras militares; Ausencia de democracia), aunque para el resto de épocas históricas (Antigüedad; Medioevo; Modernidad; Siglo XIX) impera una narrativa marcada por la lógica de la modernidad y el progreso (evolución cronológica).

El otro ámbito de lógica en la Historia enseñada es la espacial, la cual hace referencia al territorio nacional. Se establece como lógico que la territorialidad se adscribe a un componente jurisdiccional y, de forma más importante, a un componente identitario: la nación. El uso del lenguaje y la representación de la territorialidad, sobre todo en los libros de texto, se expresa como “el primer hogar”, es decir, la unión del ciudadano a la tierra por nacimiento. Esta lógica espacial

¹¹ *Ibidem*, pp. 705-706.

de sentido de pertenencia y arraigo al territorio nacional forma parte también de las percepciones en nuestros estudiantes observados¹².

Por último, nos toca señalar nuestro último elemento: la dimensión narrativa de la enseñanza de la Historia. Aquí será de suma importancia dos componentes de la narrativa histórica enseñada. En primer lugar, situamos el eje pasado-historia, el cual hace referencia a la asociación tanto en la emisión como en la recepción, de que “la Historia” se corresponde con “El pasado”. Este eje establece un criterio de percepción en nuestros estudiantes observados que afecta a el entendimiento de que la Historia enseñada se corresponde con un pasado. Y decimos un pasado ya que será establecido en términos de singularidad y exclusividad. Por lo tanto, aquí la narrativa histórica se configura como “El pasado” tanto de los estudiantes (Historia nacional), como de la humanidad (Historia universal).

Y siguiendo esta línea de análisis agregamos el segundo componente, el que tiene que ver con el eje historia-axioma¹³. Si el estudiante percibe que el relato histórico que les es enseñado es parte su pasado (refiriéndonos en términos de Historia nacionales), el siguiente criterio que se añade es el de que dicho relato, que es igual a su pasado en este caso, es parte de una verdad histórica. Y como verdad histórica será irrefutable, objetiva y percibida de forma unilineal, es decir, el estudiante no tendrá las herramientas para dialogar con dicha verdad histórica, sino que solo podrá interrogarla para descubrir, efectivamente, la verdad en “El pasado”. Por supuesto, y en términos historiográficos, estaríamos ante una Historia enseñada sujeta al positivismo historiográfico, pero también a un historicismo que se manifiesta, fundamentalmente, en la representación visual de dicha verdad (la evidencia histórica como verdad histórica).

En definitiva, estos tres elementos de influencia de la Historia enseñada con respecto a nuestros estudiantes observados, será nuestro punto de partido para analizar el factor visual y la representación de los imaginarios históricos en libros de texto utilizados en nuestros estudios de caso tanto para Chile como para España.

¹² *Ibidem*, p. 705.

¹³ *Ibidem*, p. 706.

LAS IMÁGENES EN LOS LIBROS DE TEXTO. NARRATIVA Y RECURSO
ICÓNICO EN LA HISTORIA ESCOLAR

La utilización de la imagen en el texto escolar de Historia forma parte de una herramienta conceptual visual que se une al relato o narrativa del texto. La utilización de la imagen también forma parte de una herramienta expresamente pedagógica, donde la imagen se sitúa como un ejercicio de reflexión y pensamiento en torno a determinadas preguntas relacionadas con el temario específico. La sinécdoque en el relato y la representación visual del mismo forman parte de la narrativa escolar depositada en el texto escolar que, muchas veces, es parte de una herramienta pedagógica de acercamiento del contenido hacia el estudiante¹⁴.

Alrededor del estudio de la imagen en la Historia escolar depositada en los libros de texto existe un amplio abanico de estudios e interpretaciones, tanto dentro del aula como fuera de ella¹⁵. Así mismo, estudios que se centran en la intencionalidad del uso de estas imágenes en los libros de texto de Historia dentro de los programas de formación ciudadana¹⁶. Pero el uso de la imagen en el libro de texto contiene aspectos tan relevantes en términos narrativos como el propio texto en términos históricos, ya que la imagen también ha sido y es susceptible de una instrumentalización normativa y oficialista. En este caso podríamos mencionar la pintura histórica, también utilizada a menudo en los libros de texto no como un estudio propio

¹⁴ Virginia Gámez Ceruelo, *La función educativa de la imagen en el área de Ciencias Sociales de Educación Primaria. Un estudio exploratorio en torno al currículo escolar, los libros de texto y la concepción del alumnado del Grado de Maestro de Educación Primaria*, Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, Barcelona, 2016, pp. 180-185.

¹⁵ Nicolás Martínez Varcárcel, María Dolores Alarcón Hernández, *La utilización del libro de texto de Historia de España dentro y fuera del aula: alumnos, manuales, buellas, interpretación y contexto*, Editorial Diego Marín, Murcia, 2016, pp. 114-126. Rafael Valls Montés, "Las imágenes en los manuales escolares de Historia y las dificultades de su uso didáctico". *Clio*, 11 (2007), pp. 22-25.

¹⁶ Juan Carlos Bel Martínez, Juan Carlos Colomer Rubio, "Teoría y metodología de investigación sobre libros de texto: Análisis didáctico de las actividades, las imágenes y los recursos digitales en la enseñanza de las Ciencias Sociales", *Revista Brasileira de Educação*, 23 (2017), pp. 14-15.

de pintura histórica sino como una herramienta semiótica y representativa de “el pasado” que se enseña¹⁷.

Es importante volver a subrayar que la imagen está ligada al relato y, por ende, sumergida y empapada del criterio nacional de la narrativa histórica dispuesta en los libros de texto escolares de Historia. En este sentido, la imagen juega un rol visual elemental, no solo en cuanto a la utilización, por ejemplo, de la pintura histórica, sino también en torno a la representación icónica de la Historia enseñada (relato; narrativa) y de la justificación visual de la misma¹⁸. En este último sentido, el de justificación, también juega un rol importante la imagen como representación del espacio-tiempo. Estos recursos tales como mapas y cronologías o, incluso, la visualización de documentos e ilustraciones, son parte central de las muchas formas de utilización de la imagen dentro del texto¹⁹.

El relato depositado en el texto y facilitado por las imágenes adyacentes a este²⁰ componen un instrumento educativo fundamental en la enseñanza de la Historia²¹. De esta forma algunos autores subrayan como la instrumentalización de un relato sobre “el pasado” a través de los contenidos de Historia (libros de texto) fundamentan el conocimiento histórico de los estudiantes²². Y en este sentido lo

¹⁷ Juan Carlos Bel Martínez, “Imagen y libros de texto de Historia en Educación Primaria: Estudio comparativo a partir de un análisis cualitativo”, *Revista de educación*, 377 (2017), pp. 86-87.

¹⁸ Jorge Sáiz Serrano, “Libros de texto de historia en educación secundaria y narrativa nacional española (1976-2016): Cambios y continuidades en el discurso escolar de nación”, *Enseñanza de las ciencias sociales: Revista de investigación*, 16 (1976-2016), 168-181. J. S. Serrano, “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 (2017), pp. 4-9. Juna Carlos Bel Martínez, “Imagen y libros de texto de Historia en Educación Primaria: Estudio comparativo a partir de un análisis cualitativo”, *Revista de educación*, 377 (2017), pp. 85-87.

¹⁹ Ángel Blanco Rebollo, “La representación del tiempo histórico en los libros de texto de primero y segundo de la enseñanza secundaria obligatoria”, *Enseñanza de las ciencias sociales*, 7 (2008), pp. 82-83.

²⁰ Isabel L. Beck, Margaret G. Mckeown, Gale M. Sinatra, Jane A. Loxterman, “Revising social studies text from a text-processing perspective: Evidence of improved comprehensibility”, *Reading Research Quarterly*, 26 (1991), pp. 252-253.

²¹ Linda Arelis Silva Arias, Roque Jiménez Pérez, “Las imágenes en los libros de texto: Un análisis en el ámbito del ecosistema”, *Investigación en la Escuela*, 0 (2017), pp. 58-60.

²² Keith C. Barton, “Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la Historia. Enseñanza de las ciencias sociales”, *Enseñanza De Las Ciencias Sociales*, 9 (2010), pp. 98-103. James F. Voss, Laurie Ney Silfies, “Learning from history text: The

icónico, más allá de lo textual, tiene una importancia pedagógica central en dicha incorporación de conocimientos²³.

No son particularmente recientes ni novedosos los estudios y análisis que apuntan a que los libros de texto, como soporte de contenidos, organizan y construyen realidades en términos cognitivos hacia el estudiantado es, efectivamente, una realidad conforme a los criterios depositados en los textos escolares²⁴. Más escasos son las investigaciones que acercan los contenidos en conexión con las percepciones de los estudiantes²⁵, por lo que realmente sabemos mucho de lo que dicen los textos, pero poco de como estos afectan al estudiantado en su forma de pensar. Pero también a imaginar y conceptualizar la nación, un elemento central y protagonista en el relato histórico de los libros de texto de Historia²⁶. La representación histórica conlleva a la personificación de la nación, ya sea en el texto con un protagonista o varios, y a la representación en imágenes de la misma; en su idea de evolución, modernidad y progreso en el tiempo²⁷.

Así pues, y como advertíamos anteriormente, los estudios sobre libros de texto y de las representaciones visuales que en ellos se contienen son diversos y plurales. Unos más centrados en la construcción de identidades²⁸; en la construcción historiográfica de ciertos sucesos

interaction of knowledge and comprehension skill with text structure”, *Cognition and Instruction*, 14 (1996), pp. 54-55.

²³ Felipe Pereira Henríquez, Guillermo González Hernández, “Análisis descriptivo de Textos Escolares de Lenguaje y Comunicación», *Literatura y lingüística*, 24 (2011), pp. 167-168. María del Mar Del Pozo Andrés, “Imágenes e historia de la educación: Construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula», *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 25 (2006), pp. 292-293. María Paz Prendes Espinosa, “Análisis de imágenes en textos escolares”, *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 6 (1996), pp. 15-16.

²⁴ Michael W. Apple, “The Text and Cultural Politics”, *The Journal of Educational Thought (JET)*, *Revue de la Pensée Éducative*, 24 (1990), pp. 18-20.

²⁵ Gonzalo Andrés García Fernández, *Historia, educación y formación ciudadana...*, pp. 150-151.

²⁶ José Manuel Fernández Soria, “Patria y nación en los textos escolares. Significado y aprendizaje de España”, *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11 (2012), p. 140.

²⁷ Abelardo León-Donoso, Patricio Alvarado-Barría, “Territorio, familia y héroe: Un análisis de textos escolares chilenos”, *Educación y educadores*, 14 (2011), pp. 17-21.

²⁸ Ingmarie Danielsson Malmros, “Swedish history textbooks as identity constructing narratives (1931-2009)”, *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29 (2014). José Ignacio Ortega Cervigón, Juna Esteban Rodríguez Garrido, “Análisis de la construcción de identidades colectivas en los libros de texto: el tratamiento de la guerra de la Independencia en las últimas décadas”, *Ensayos: Revista de la Facultad*

del relato²⁹; de las representaciones sociales³⁰; de las representaciones e interpretaciones políticas³¹; sobre los estudios de la memoria³², y otros centrados en el gran análisis de la enseñanza de la Historia en los textos escolares³³.

Teniendo en cuenta esta revisión de autores, a continuación, nos compete la labor de revisar y estudiar nuestros cuatro textos de Historia, unos contenidos que se ven situados en un escenario didáctico-narrativo de relación emisor-receptor, siendo el emisor los

de Educación de Albacete, 29 (2014). Garine Palandjian, "The ABC's of Being Armenian: (Re)Turning to the National Identity in Post-Soviet Textbooks", en James H. Williams, *(Re)Constructing Memory: School Textbooks and the Imagination of the Nation*, Sense Publishers, Washington D.C., 2014. Mario Carretero, "Identidad nacional y enseñanza de textos históricos: una hipótesis explicativa", *Seminario internacional Textos escolares de Historia y Ciencias Sociales*, Ministerio de Educación de Chile, 2008. Delfín Ortega Sánchez, Francisco Rodríguez Lestegás, "Enseñanza de la historia, identidades culturales y conciencia iberoamericana en los libros de texto españoles para Educación Primaria", *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29 (2014).

²⁹ Jorge Sáiz Serrano, "Pervivencias escolares de narrativa nacional española: Reconquista, Reyes Católicos e Imperio en libros de texto de historia y en relatos de estudiantes", *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29 (2014). Michael Mead Yaqub, "Re(learning) Ukrainian: Language Myths and Cultural Corrections in Literacy Primers of Post-Soviet Ukraine", en J. H. Williams (ed.), *(Re) Constructing Memory: School Textbooks and the Imagination of the Nation*, Sense Publishers, Washington D.C., 2014.

³⁰ Cosme J. Gómez Carrasco, Arthur Chapman, "Enfoques historiográficos y representaciones sociales en los libros de texto. Un estudio comparativo, España-Francia-Inglaterra", *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29 (2014). Federick J. Ngo, "Revision for Rights? Nation-Building through Post-War Cambodian Social Studies Textbooks, 1979-2009", James H. Williams (ed.), *(Re) Constructing...*

³¹ Karina V. Korostelina, "Legitimizing an Authoritarian Regime: Dynamics of History Education in Independent Russia", en James H. Williams (ed.), *(Re)Constructing...* Yeow Tong Chia, "State Formation and Nation Building through Education: The Origins and Introduction of the 'National Education' Program in Singapore", en James H. Williams (ed.), *(Re)Constructing...* Caroline Dolive, "Publicizing Nationalism: Legitimizing the Turkmen State through Niyazov's Rukhnama", en James H. Williams (ed.), *(Re)Constructing...*

³² Enrique Javier Díez Gutiérrez, "La memoria histórica en los libros de texto escolares", *Revista Complutense de Educación*, 25 (2014).

³³ Rafael Valls Montés, *La enseñanza de la historia...* Liliana I. Bravo Pemjean, "Textos escolares: su uso en la enseñanza de la historia", *Seminario internacional Textos escolares de Historia y Ciencias Sociales*, Ministerio de Educación de Chile, 2008.

libros de texto de Historia y el receptor nuestros estudiantes observados en nuestra anteriormente citada investigación³⁴.

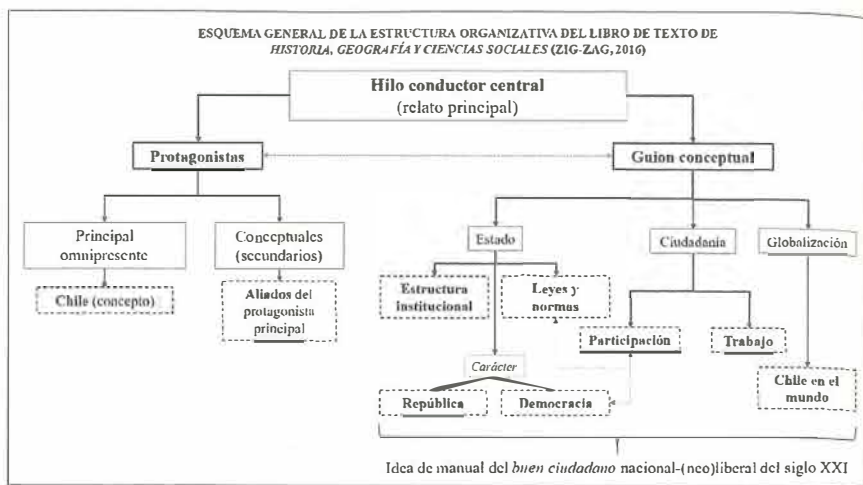
Y a modo de contextualización, expondremos, en primer lugar, las dimensiones organizativas y narrativas de ambos casos (Chile-España) ya que, a pesar de la asimetría existente entre los mismos (uno a tres respectivamente), se tratan de contenidos y criterios diferentes. Veremos cómo en unos se potenciará más un relato nacional (España), mientras que en otros (Chile) veremos una clara intencionalidad ciudadanizante, es decir, contenidos orientados hacia la formación cívico-ciudadana del estudiantado. Independientemente de estas diferencias, veremos que los recursos utilizados (imágenes) y el criterio central del relato serán similares, aunque tomando vías de contenido histórico diferenciados.

Si comenzamos por la estructura organizativa de los textos del caso español nos encontraremos con un hilo conductor central (relato histórico principal) caracterizado por tres elementos fundamentales: protagonistas, hechos y fechas (véase cuadro 1).



Fuente: Elaboración propia

³⁴ Gonzalo Andrés García Fernández, *Historia, educación...*, pp. 1-2.



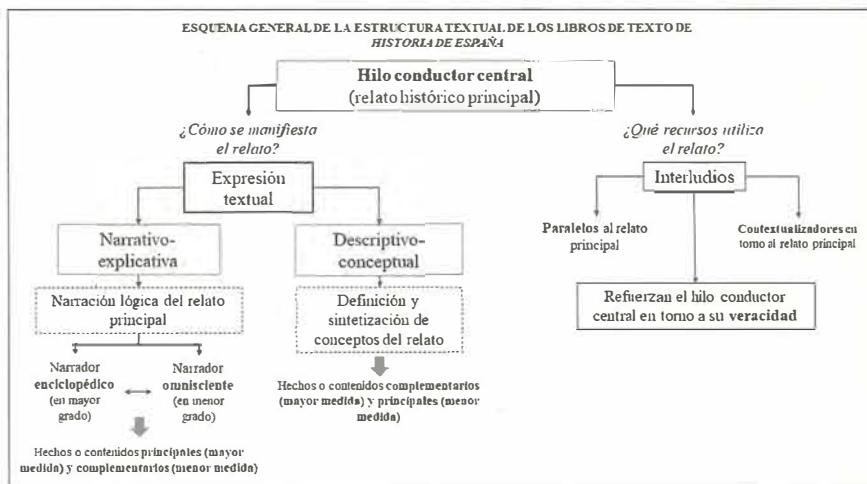
Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, para el caso chileno la estructura organizativa del relato histórico quedará marcado por la importancia de los protagonistas y por la fijación de un guion conceptual de carácter político (véase cuadro 2).

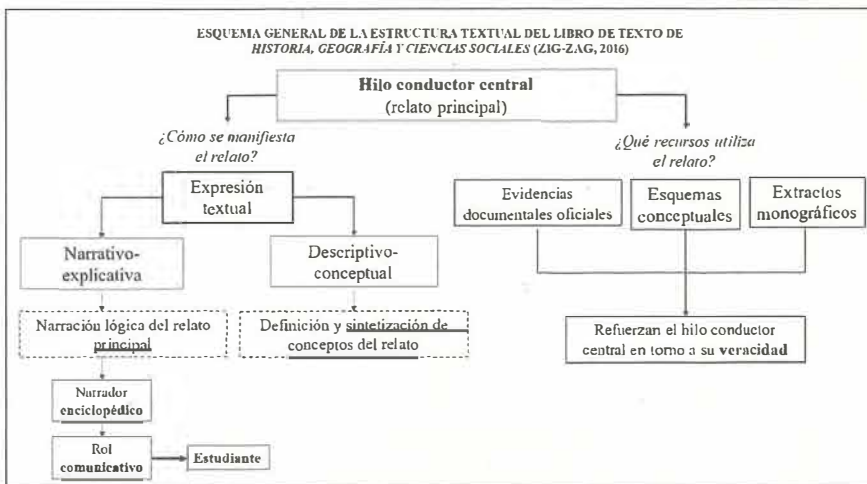
Como podemos apreciar, en el primer caso se potencia la idea de “Historia total”, mientras que en el segundo caso se focaliza en la idea del “buen ciudadano”. En ambos casos el uso conceptual es similar, estructurado, como vemos, de diferente manera, pero bajo la dirección de un relato dirigido hacia los mismos objetivos: formación cívico-nacional ciudadana.

Si nos vamos a la estructura textual-narrativa tanto del caso español (véase cuadro 3) y como chileno (véase cuadro 4), donde incluimos, por supuesto, la utilización de imágenes como parte de la propia narrativa, nos encontramos con diferentes tipos de expresión y representación del hilo conductor central.

En ambos casos, gozamos de un hilo conductor central que será la búsqueda de lograr un relato lógico, lineal y coherente mediante el uso de un lenguaje explicativo-descriptivo a lo largo de todo el texto. Nuestros cuatro estudios de caso son grandes relatos políticos justificadores de un presente y un futuro inmediato e ideal forjado



Fuente: Elaboración propia



Fuente: Elaboración propia

bajo fuertes valores liberal-republicanos. Siguiendo dichos ideales, las representaciones icónicas generarán un amplio abanico de variantes según cada caso.

1 EDITORIAL SM (ESPAÑA, 2016)

En nuestro primer caso español observamos el libro de texto de la editorial SM cuyo contenido es el de la Historia de España, desde la Prehistoria hasta el año 2016 (actualidad). La distribución por bloques de este libro de texto se distribuirá de la siguiente manera (véase tabla 1).

Como vemos, los contenidos se centran, fundamentalmente, en lo que entendemos por “Edad Contemporánea” a partir del siglo XIX y las revoluciones liberales hasta llegar al año 2016. El eje vertebrador de todo el texto girará en torno a “Protagonistas”, “Hechos” y “Fechas”, cuestiones esenciales a lo largo del relato y que, a menudo, se verá representado mediante imágenes.

El recurso de la imagen es utilizado en el texto para representar cada uno de los ejes anteriormente mencionados que dotan a la lectura de la relevancia que tienen unos protagonistas sobre otros, unas fechas sobre otras y, finalmente, unos hechos sobre otros. A pesar de ello, estamos ante un texto que procesa el positivismo historiográfico cuya finalidad es, efectivamente, la búsqueda de una objetividad en el relato mediante una no reconocida selección de hechos históricos.

En cada bloque (un total de cinco) e destacan un total de ocho personajes de relevancia político-institucional (del poder), los cuales son representados mediante imágenes de retrato de cada uno de ellos. Cada bloque tendrá una presentación visual esquemática de las fechas con sus correspondientes consignas. Pero será en los hechos donde veremos más variedad, concretamente en las imágenes, las cuales apoyarán el guion y evolución del relato histórico del texto. La mayoría de ellas estarán ligadas a situaciones de carácter político-institucional. También, cada inauguración de temario de cada uno de los bloques está ocupado por una gran imagen que ocupa gran parte de una página y parte de la otra. Dependiendo de cada temario puede variar, sobre todo las pertenecientes a los primeros temarios

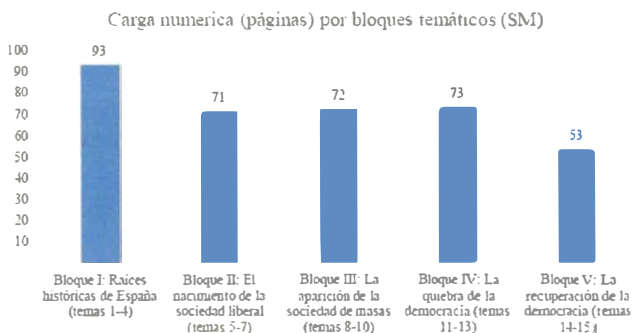


Tabla 1

Fuente: Elaboración propia en base al libro de texto SM Historia de España (2016) de segundo de bachillerato, pp. 6-7.

(fotografías de yacimientos arqueológicos), temarios intermedios (oleos; pintura histórica) y más recientes en términos cronológicos (fotografías contemporáneas a los hechos descritos).

Así mismo, cada bloque comienza con las imágenes inaugurales de cada temario que lo compone. Tanto para el primer bloque (Anfiteatro romano de Tarraco; Castillo de Loarre; monasterio de San Lorenzo de El Escorial; Louis Michel Van Loo, *La familia de Felipe V*, 1743), el segundo (Antonio Gisbert, *Fusilamiento de Torrijos en la playa de San Andrés*, 1888; Luís López y Piquer, *Coronación de Don Manuel José Quintana por la Reina Isabel II de España*, 1859; Darío Regoyos, *El puente del Arenal*, 1910), el tercero (Apertura solemne de Las Cortes por el rey Alfonso XII; Manifestación socialista en Madrid, 1932; Proclamación de la Segunda República en Madrid, 14 de abril de 1931), el cuarto (Robert Capa, *Muerte de un miliciano*, 1936; Francisco Franco presidiendo un desfile militar en la plaza de Oriente, 1946; Cola de emigrantes españoles rumbo a Europa en la década de 1950), como para el quinto (Manifestantes huyendo de la Brigada Político Social, cuyos integrantes eran conocidos como los grises, 1974; Miembros de la Familia Real en la coronación del rey Felipe VI, 19 de junio de 2014), como vemos, variará la tipología

de imágenes según la cronología, siendo en la gran mayoría de las ocasiones representaciones del poder o asociadas a este. La selección de imágenes, acorde a la selección de “los hechos históricos”, estarán muy presentes en el texto a modo de representación, ilustración y ejemplarización de los sucesos y procesos descritos y explicados a lo largo del relato histórico.

2 EDITORIAL SANTILLANA (ESPAÑA, 2016)

En nuestro segundo caso español observamos el libro de texto de la editorial Santillana cuyo contenido es el de la Historia de España, desde la Prehistoria hasta el año 2016 (actualidad). La distribución por bloques de este libro de texto será de la siguiente forma (véase tabla 2).

Como vemos, y a diferencia del caso de la editorial SM, en el libro de texto de Santillana los bloques temáticos están organizados por criterios cronológicos y no tan “narrativos”, siendo el último tema el titulado “La España actual” (sentido más positivista; más explicativo-descriptivo), mientras que en SM el título nos dice “La recuperación de la democracia” (sentido más literario-romántico; la recuperación “del héroe” tras la caída).

El principal eje vertebrador de este texto será el progreso cronológico, donde la imagen jugará un papel central a la hora de visualizar la evolución de las representaciones históricas de cada etapa de la Historia de España. Al igual que sucedió con el texto SM, en Santillana la imagen abrirá cada bloque y tema a lo largo del relato del texto. La gran diferencia será una presencia mayor del mapa, casi en igualdad de condiciones que la imagen representativa (fotografía, oleo).

Tanto en el primer bloque, como en el segundo, tercero y cuarto veremos un compilado de imágenes icónicas de los temarios que integren cada bloque. De la misma manera, existirán imágenes y mapas para representar cada temario. Aunque en esta ocasión no todas las imágenes de cada bloque están siempre tituladas, mientras que en los temarios ninguna imagen está titulada, un ejercicio que se orienta como pregunta hacia el estudiante. Por otra parte, los

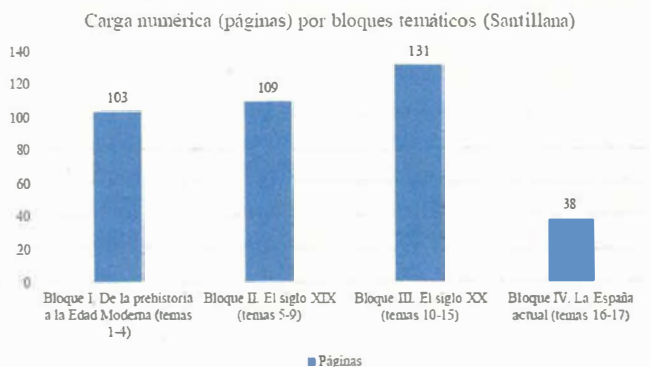


Tabla 2

Fuente: Elaboración propia en base al libro de texto Santillana de Historia de España (2016) de segundo de bachillerato, pp. 2-3

mapas si vienen debidamente citados en cada inicio de temario, un apartado esencial para el texto ya que en el mapa donde se pueden ver el contexto territorial-político de los hechos para tratar. Por último, el mapa como imagen no solo apoya al texto, sino que pone en situación al estudiante a un nivel espaciotemporal. Estas delimitaciones iniciales se complementarán, más tarde, en el desarrollo del temario, con mapas más específicos (y pequeños) siguiendo una escrupulosa cronología.

De esta forma, podríamos decir que en este texto las imágenes de carácter cartográfico son utilizadas a modo de guía espacio-temporal. Por otro lado, el resto de las imágenes (fotografías, oleos) son utilizadas como apoyo visual a la narración textual del relato en el libro de texto, pero también como instrumento pedagógico (ejercicios de reflexión e interconexión entre el texto y la imagen).

3 EDITORIAL VICENS VIVES (ESPAÑA, 2016)

En nuestro tercer caso español observamos el libro de texto de la editorial Vicens Vives cuyo contenido es el de la Historia de España, desde la Prehistoria hasta el año 2016 (actualidad). La

distribución no será por bloques, sino únicamente por temas (un total de diecisiete).

Cada tema queda inaugurado por una gran imagen junto con una cronología que irá avanzando según vayamos progresando en la lectura de la narrativa del texto. Las imágenes seleccionadas, por orden de temario, serán las siguientes: 1) Puente romano de Alcántara (Cáceres), siglo II; 2) Miniatura del *Libro de los Juegos* de Alfonso X el sabio, siglo XIII; 3) Diego Velazquez, *Las meninas*, 1656; 4) F. Bayeu, *El paseo de las Delicias*, 1784-1785; 5) Francisco de Goya, *Los fusilamientos del 3 de mayo*, 1814; 6) Eugenio Lucas Velázquez, *Episodio de la Revolución de 1854 en la puerta del sol*, anterior a 1870; 7) Pese a quien pese, aquí tienen ustedes, caricatura de Tomás Padró, aparecida en la revista *La Flaca*, 1873; 8) Santiago Rusiñol, *La fábrica*, 1889; 9) José Jiménez Aranda, *Una desgracia*, 1890; 10) Triunfo electoral, viñeta satírica de *La Flaca*, 1872; 11) Inocencio Medina Vera, *Actualidad palpitante. Un banquete electoral*, 1905; 12) *Vista de los altos Hornos de Bilbao*, hacia 1900. Postal comercial coloreada; 13) Proclamación de la Segunda República en la Puerta del Sol, Madrid, 14 de abril de 1931; 14) Refugiados en la estación de tren de Bilbao en junio de 1937; 15) Desfile de la Victoria en Madrid, 19 de mayo de 1939; 16) Revisión final del modelo SEAT 1500 en la factoría SEAT de Barcelona en la década de 1960; 17) Propaganda electoral de las elecciones del 15 de junio de 1977.

Si analizamos la narrativa (texto e imagen) de este libro veremos una estructura similar a las editoriales SM y Santillana, aunque diferenciándose en su utilización de las imágenes. En el texto de Vicens Vives el texto tendrá mayor presencia, dotando a la imagen como un recurso más bien accesorio y de apoyo al relato escrito. La función pedagógica de la imagen está presente a cada inicio y final de cada temario, pero cumpliendo una función auxiliar en el desarrollo del mismo.

La elección de las imágenes en este caso estará en su mayoría focalizadas a cuestiones de carácter político-institucional, como ha sido habitual en el resto de los casos, aunque dando pie a imágenes de carácter social o económico (caso de los temas 7, 8, 9, 12, 14 y 16). En caso del libro de texto de Santillana el ámbito social aparecía según avanza la cronología (imágenes menores), mientras que en

SM la imagen se restringe, casi en exclusiva, a un ámbito de carácter político-institucional.

4 EDITORIAL ZIGZAG (CHILE, 2016)

En nuestro caso chileno analizamos el libro de texto de la editorial Zigzag, cuyo contenido se escapa de una cronología concreta. En este texto veremos cuatro grandes temas multidisciplinares que se centran en contenidos de carácter cívico-ciudadanos.

⊙ La primera unidad titulada “Régimen político y constitucional chileno” compuesta por dos capítulos y un total de cinco temas. Dichos apartados tendrán un carácter más conceptual (aprendizaje de conceptos e ideas) y cercano a la Ciencia Política, definiendo cuestiones como Estado, Derecho, Democracia o República.

⊙ La segunda unidad titulada “Ser ciudadano en Chile” compuesta por dos capítulos y un total de cuatro temas, aborda igualmente cuestiones conceptuales, pero interviniendo también en elementos de carácter legislativo-normativo. En esta unidad se definirá, pues, el espectro de la ciudadanía en Chile, pasando por la participación ciudadana, hasta llegar a las responsabilidades de cada ciudadano/a.

⊙ La tercera unidad titulada “Chile en un mundo global”, compuesta por tres capítulos y un total de ocho temas, trata cuestiones diversas que abordan elementos conceptuales tanto de carácter económico, políticos (internacionales), como del ámbito geográfico (nacional).

⊙ Finalmente, la cuarta y última unidad titulada “El mercado de trabajo y la legislación laboral”, compuesta por dos capítulos y un total de tres temas, se focaliza principalmente en contenidos puramente laborales en el ámbito tanto normativo como legislativo.

Estas cuatro unidades, equivalentes a los bloques de los libros de texto españoles, quedan repartidas de la siguiente manera (véase tabla 3).

Y si lo desglosamos por capítulos, los contenidos quedarán repartidos de la siguiente forma (véase tabla 4).



Tabla 3

Fuente: Elaboración propia en base al libro de texto Historia, Geografía y Ciencias Sociales (2016) de cuarto año medio, pp. 3-4



Tabla 4

Fuente: Elaboración propia en base al libro de texto Historia, Geografía y Ciencias Sociales (2016) de cuarto año medio, pp. 3-4

La narrativa de este libro de texto estará diferenciada de los casos anteriormente analizados. En este caso el narrador se dirigirá al estudiante y, en la mayoría de las ocasiones, mezcla las explicaciones con las descripciones y ejemplificaciones. La imagen acá será fundamental. El texto pierde protagonismo en comparación a los

casos anteriores, para dar una mayor importancia a la imagen en diferentes variantes. La imagen servirá no solo para apoyar al texto, sino para complementarlo mediante ilustraciones explicativas y representativas. Podríamos decir que la imagen toma protagonismo en el texto y que juega un papel no solo representativo, sino que también explicativo y descriptivo.

La alternancia entre texto e imágenes será habitual, y sin que esto afecte ni al sentido ni a la dirección del relato, o hilo conductor central de la narrativa. Cada inauguración de unidad y capítulo queda sujeta a la elección de unas determinadas imágenes, cuya función ilustrativa también será pedagógica. Una cuestión que veremos principalmente en el conjunto de las actividades existentes en cada unidad, las cuales establecerán una serie de interrogantes y dilemas en el estudiantado acorde a los temas tratados, ejerciendo de esta manera una racionalización visual tanto de “lo ocurrido” (“realidad histórica”) como de lo abstracto (conceptos y nociones)

CONCLUSIONES. EL ROL DE LAS NARRATIVAS (TEXTO E IMAGEN) DE LOS LIBROS DE TEXTO DE HISTORIA EN ESTUDIANTES SECUNDARIOS EN EL CAMPO DE LA FORMACIÓN CIUDADANA

Como hemos podido comprobar en este capítulo, el soporte “libro de texto”, conformado por un elemento textual y otro icónico, se compone de una narrativa que se caracteriza por dotar de una coherencia específica, así como de una lógica espacial, cronológica y literaria concretas a un determinado relato histórico. Sea una historia al uso (Historia de España) o no (manual de formación cívico-ciudadana), en ambos casos estamos delante de un relato construido con elementos narrativos cuyo objetivo estará centrado en establecer un diálogo unilineal y pasivo con el estudiante, es decir, una relación de emisor-receptor, y no al revés.

¿Por qué es de esta forma y no de otra? Sea cual fuere la editorial, el relato histórico que hemos revisado en las anteriores páginas quedará sujeto bajo un fuerte positivismo historiográfico. ¿El (gran) objetivo? Buscar una historia, o relato, que sea lo suficientemente coherente,

monolítico y lógico para hacer llegar al estudiantado, de la mejor manera posible, una verdad histórica (*realidad histórica*), es decir, una objetividad narrativa de “el pasado”. Muchos somos los historiadores que sabemos la existencia de varias tipologías y formas de hacer Historia³⁵ pero, a pesar de ello, tan solo una de ellas, la del positivismo historiográfico, aún prevalece como hegemónica en la literatura escolar para la enseñanza de la Historia en las aulas del siglo XXI³⁶.

Sin tener la intención de revisar esta cuestión a fondo, lo que nos llevaría a un estudio más acorde hacia la Teoría de la Historia, hay que mencionar que las narrativas históricas que hemos podido revisar y analizar son parte no únicamente de una voluntad privada (editorial), sino que también de una voluntad oficial (Ministerios de Educación; Estados-nación). En esta dimensión entrarán en juego los currículos oficiales de Historia para cada caso, los cuales integran los ítems y los contenidos específicos que deben existir para cada año y curso. En este sentido, estos programas curriculares son parte del imaginario que se pretende enseñar en el aula escolar. Y en dicho camino, los libros de texto componen el relato físico y, por lo tanto, visual en el cual el estudiante depositará su confianza sobre “lo que ha sucedido” y sobre “lo que es” en la actualidad. Este eje de objetividad histórica será un elemento esencial tanto en la narrativa depositada en el libro de texto como en el propio ejercicio pedagógico ejercido a través de esta herramienta, como a través del propio profesorado.

La idea de “pasado” expresada tanto en su formato nacional (Historia nacional) como en su formato de “formación cívica o ciudadana” (enseñanza de leyes, normativas, instituciones, etc.) conforma una idea de “lo lógico” o de lo normal que permea en los imaginarios del estudiantado³⁷. De esta forma, la importancia los contenidos de una narrativa (texto e imagen) será fundamental, sobre todo cuando apreciamos que dicha narrativa será parte de una especie de “manual de la verdad revelada” (tratamiento y enseñanza de la Historia). Llegados a este punto podríamos decir, entonces, que estamos ante

³⁵ Herman Paul, *La llamada del pasado*, Institución Fernando el Católico, Zaragoza, 2016, pp. 130-132.

³⁶ Gonzalo Andrés García Fernández, *Historia, educación...*, pp. 130-132.

³⁷ *Ibidem*, pp. 706-708.

una situación que nos lleva a pensar en qué tipo de ciudadanía o sociedad se está formando en el siglo XXI: y no solo en la actualidad (presente), sino también en el futuro, ya que los estudiantes parecen haber quedado “atrapados”, intelectualmente hablando, bajo ciertos criterios conceptuales, viejas narrativas y representaciones de “el pasado” que, en definitiva, les limita cognitivamente e impide, en consecuencia, imaginar diferentes futuros posibles.

Ante esto, la gran importancia de la construcción de narrativas a través de relatos lógicos e ilustrados de forma armónica forman parte de la emisión recibida por los estudiantes durante sus clases escolares de Historia. Y, por supuesto, de cómo dichas narrativas influyen en su forma de entender las cosas, conformando de esta manera una percepción limitada y determinada del pasado (en singular) y también de su tiempo presente. Una situación que, como hemos mencionado anteriormente, será relevante de cara a la formación política, social, económica y cultural de la futura ciudadanía.

Tanto en el caso español como en el caso chileno, la emisión estará compuesta bajo criterios compartidos: ofrecer “un gran relato de las cosas” que justifique lógica y coherentemente la realidad existente en nuestros días. Tanto en un caso como en otro vemos una justificación ontológica de las estructuras políticas y económicas que gozamos hoy en día. Paralelamente a ello vemos también como se hace un esfuerzo (narrativo-explicativo) por transmitir una determinada idea del pasado que, a su vez, emana una conceptualización específica de conceptos como “el poder” o “la política” (percepciones sobre “el poder” o “la política”).

La organización de la información y la distribución de “lo importante” en el relato, tanto en un caso como en otro, sean protagonistas tangibles (tales como el rey Juan Carlos I o los Reyes Católicos) o intangibles (como conceptos tales como “democracia” o “Estado”, o hechos históricos como “El retorno de la democracia”), suponen una selección de qué situaciones, conceptos y personajes deben ser aprendidos y de qué forma (aprendizaje de “un pasado” axiomático). La carga interpretativa depositada tanto en el relato textual como en la selección de imágenes (en su mayoría oficiales pertenecientes al poder o asociadas al contexto político-institucional), representan de

que manera el receptor (estudiantado) debe comprender el pasado (en singular), el presente (también en singular), pero también imaginar el futuro (limitadamente).

De esta forma, la emisión histórica estudiada requiere de una lógica y una coherencia que es adquirida mediante una clara influencia proveniente del positivismo historiográfico, heredera de viejos proyectos de modernidad y progreso decimonónicos. Sea tanto en el texto como en la imagen de los libros de texto revisados, la narrativa emitida conforma un elemento formativo unidireccional, cuyos propósitos sobrepasan la dimensión privada (editoriales). El Estado, a través de sus Ministerios de Educación, ha realizado una labor histórica y muy relevante en torno a la formación del ciudadano ideal. Este paradigma formativo (ciudadanía ideal) formará parte de las apetencias del currículum de Historia de cada caso, pero también de las legislaciones educativas de cada Estado-nación. Es por ello por lo que en los libros de texto encontramos la expresión de todo esto en forma de narrativa construida como una herramienta pedagógica y facilitadora de dicho proyecto ciudadanizante. El contenido del libro de texto de Historia sea textual o icónico, conforma, pues, parte de la expresión visual y, por lo tanto, del imaginario que tiene el estudiantado sobre cuestiones esenciales para la comprensión de las cosas.

Pero más allá incluso de lo privado (editorial) y lo nacional (Estado-nación), situamos una dimensión supranacional que también está presente e influye en dicho paradigma ideal de sociedad o de ciudadanía que se pretende formar. Son muchas las instituciones y organismos que también intervienen (indirecta o directamente) tanto en el ámbito privado (editoriales), como en el ámbito nacional con el objetivo último de impulsar un modelo concreto de ciudadanía (Unión Europea, *International Civic and Citizenship Education Study-IEA*, OCDE, Foro Económico Mundial, UNESCO, ATC21S, etc.). En dichos parámetros lo veremos en forma de recomendaciones para la adquisición de habilidades, conocimientos y actitudes para la denominada “Educación para el siglo XXI”³⁸.

³⁸ Concepción Naval, Murray Print, Ruud Veldhuis, “Education for Democratic Citizenship in the New Europe: context and reform”, *European Journal of Education*, 37 (2002). Connie K. Chung, Fernando M. Reimers, *Enseñanza y aprendizaje*

En conclusión, no estamos ante el problema de los libros de texto, sino ante una pequeña parte del problema de una cuestión de mayor profundidad y largo alcance: el rol de la Historia en la construcción de percepciones, imaginarios y futuros posibles. En dicha empresa, el libro de texto juega su rol: la expresión visual de una narrativa histórica a través de una voluntad (política) mayor (Estado; Ministerio de Educación; supranacionalidad). Y es por esta razón por lo que la solución no pasa por el mero hecho de modificar o reestructurar el libro de texto. Creemos que la potencial solución podríamos encontrarla en si logramos descubrir como redirigir la Historia escolar hacia una herramienta que sea facilitadora del desarrollo cognitivo, reflexivo y crítico en el estudiantado; un desarrollo que debe ser entendido en términos plurales, ya que partimos de la idea fuerza de que no existe “un sentido común” ni una sola “gran óptica” o interpretación de las cosas. Será en el entendimiento de la diversidad y la pluralidad donde podremos descubrir nuevos caminos y futuros posibles³⁹.

Finalmente, es por ello por lo que la enseñanza escolar de la Historia debería abandonar urgentemente la idea de “Historia total” que posee en la actualidad, así como el ya mencionado hegemónico positivismo historiográfico. Pero, como mencionábamos anteriormente, esto depende también de una voluntad política que, a su vez, es entendida mediante la utilización de determinados relatos históricos, conceptos y percepciones de las cosas que, lamentablemente, nos impiden observar con el suficiente detenimiento y amplitud lo que realmente necesitamos como sociedad, tanto en su diversidad como complejidad. Por lo tanto, podríamos decir que nos encontramos en la actualidad enredados en una especie de espiral, que coloquialmente conocemos como aquella expresión de “el pez que se muerde la cola”. ¿Cómo detenerla? Entendemos que el primer paso es detectar el problema. Las recetas prefabricadas no nos

en el siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículo en seis países, Fondo de Cultura Económica, Ciudad de México, 2016. Gonzalo Andrés García Fernández, “Políticas supranacionales en educación: el rol de la Historia en las escuelas de Chile y España», en Pedro Pérez Herrero, Eduardo Cavieres Figueroa (coords.), *Historia y Prospectiva* (133-157), Marcial Pons, Madrid, 2020.

³⁹ Gonzalo Andrés. García Fernández, “Políticas educativas...”.

ofrecen la solución definitiva, por lo que creemos que es imperativo que aparezca un gran debate interdisciplinar y transversal al respecto. Solo de esta manera podremos empezar a esbozar, pensar e imaginar que sociedad queremos, ya que sin esta incógnita resuelta nos será complicado resignificar la Historia que pretendemos contar.