



Representaciones sociales y la construcción de discursos estereotipados en la enseñanza de la Historia. Un análisis a partir del campesinado (ss. XVI-XVIII)

Cosme J. Gómez Carrasco¹; Francisco García González²

Recibido: 20 de abril de 2017. / Aceptado: 8 de enero de 2018.

Resumen. El objetivo principal de este trabajo es analizar la naturaleza del discurso histórico predominante en las aulas y la transmisión de estereotipos sociales a través del campesinado de los siglos XVI-XVIII. Para ello el marco de observación se ha circunscrito a los niveles preuniversitarios analizando el discurso de los libros de texto así como las preguntas de los exámenes. Los resultados muestran el predominio de las narrativas maestras que versan sobre la construcción de la nación, la hegemonía de la historia política e institucional y la existencia de un discurso estereotipado sobre el campesinado y la sociedad rural alejado de la investigación que actualmente están desarrollando.

Palabras clave: Estereotipos sociales; Representaciones sociales; Enseñanza de la Historia; Campesinado; Edad Moderna.

[en] Social Representations and the Construction of Stereotyped Discourses when Teaching History. A Study based on Peasantry (16th to 18th century)

Abstract. The main purpose of this paper is to analyze the prevailing historical discourse in the classrooms of pre-university levels together with the transmission of social stereotypes through the study of peasants in the 16th to 18th centuries. For this we have analyzed the exercises of textbooks used in the classroom (daily classwork) and questions that students had to solve (final assessment) at pre-university levels. The results show the predominance of the key narratives of nation construction, the hegemony of political and institutional history, and the construction of stereotyped discourse as referred to the peasantry and rural society.

Keywords: Social Stereotypes; Social Representations; History of Education; Peasantry; Early Modern History.

Sumario: 1. Introducción. 1.1. La enseñanza de la historia y la construcción de narrativas maestras. 1.2. Los libros de texto y su influencia en la construcción de representaciones sociales e históricas. 1.3. Tópicos y estereotipos sociales en la construcción del conocimiento histórico. El caso del mundo rural. 2. Metodología. 2.1. Objetivos. 2.2. Muestra. 2.3. Método, instrumento y procedimientos de análisis. 3. Resultados. 3.1. Principales líneas temáticas del discurso histórico transmitido en las aulas y el papel de la edad moderna. 3.2. La hegemonía de la historia política y de los caracteres culturales en el discurso histórico sobre la edad moderna. 3.3. Un discurso histórico estereotipado sobre el campesinado y el mundo rural. 4. Discusión y conclusiones. 5. Referencias.

¹ Universidad de Murcia.
cjpgomez@um.es

² Universidad de Castilla-La Mancha.
francisco.ggonzalez@uclm.es

Cómo citar: Gómez Carrasco, C. J.; García González, F. (2019). Representaciones sociales y la construcción de discursos estereotipados en la enseñanza de la Historia. Un análisis a partir del campesinado (ss. XVI-XVIII), en *Historia y comunicación social* 24.1, 127-145.

1. Introducción

1.1. La enseñanza de la historia y la construcción de narrativas maestras

la historia científica ha ido confluyendo a lo largo del siglo XX con otras ciencias sociales para incorporar los diversos planos que componen la realidad social como objeto de estudio (Martínez Shaw, 2004). Esta forma de hacer historia, que se nutre sobre todo de las influencias de la Escuela de *Annales* y de la corriente marxista de mediados del siglo XX (Braudel 1968; Vilar, 1974), ha ido profundizado también en su función social de tal modo que ha ido calando en todos los niveles de la enseñanza. Sin embargo estas ideas han subsistido con amplias bolsas de enseñanza positivista (Martínez Shaw, 2004; Gómez y Miralles, 2015). Un tipo de enseñanza limitada (o ampliamente sesgada) por los hechos políticos y militares, y que tiene como finalidad la memorización de hechos, datos o fechas que configuran fundamentalmente las narrativas maestras de la nación. No en vano, algunas investigaciones recientes muestran un predominio de la historia política nacional y de las narrativas maestras en Educación Primaria y en Educación Secundaria, aunque en este caso con una perspectiva algo más europeísta (López Facal, 2010).

En las dos últimas décadas han surgido un gran número de trabajos que han abordado la cuestión de qué historia se debe enseñar. Carretero y Kriger (2004) señalaron la contraposición entre un enfoque en la enseñanza de la historia basado en un discurso identitario propio del Romanticismo o en un relato crítico heredado de la Ilustración. Las raíces intelectuales del Romanticismo están muy presentes en la enseñanza de la historia en la escuela (VanSledright, 2011), muy relacionadas además con el surgimiento de los Estados-nación como ya indicó en su día Hobsbawm (1997). Ese proceso que una memoria, historia e identidades se ha usado habitualmente por el poder a través del arte, la literatura, el cine o los medios de comunicación, para trasladar su mensaje y convertirlo en verdad socialmente aceptada (Rosa, 2004).

La insistencia en la memorización de datos concretos del pasado es fundamental para comprender la concepción tan extendida de la historia como un saber cerrado. Presentar una visión del pasado desde una perspectiva lineal, acrítica y descriptiva, basándose en las hazañas e hitos más importantes de una nación tiene un objetivo muy claro: crear un arraigo identitario de los alumnos con una realidad política concreta, muchas veces de forma anacrónica (Barton y McCully, 2005; Carretero, 2006 y 2011).

En el análisis de estas narraciones históricas nacionales ha comenzado a adquirir peso el concepto de “narrativas maestras”. Un concepto que hace referencia a las narrativas históricas que a lo largo de los años sufren cambios muy superficiales en su contenido histórico a pesar de las continuas revisiones del currículo (Alridge, 2006; Carretero y VanAlphen, 2014). En opinión de Topolsky (2004), estas narrativas his-

tóricas deben ser el principal foco de interés, ya que a través de su análisis se puede reflexionar sobre la historia como construcción. Las narrativas que se divulgan en los libros de texto, y que son requeridas en los exámenes, son de gran importancia para comprender la construcción del pasado desde los poderes públicos (Plá, 2012). Varios autores han analizado los tópicos y estereotipos identitarios en las narrativas históricas, tanto oficialistas como las que producen los estudiantes (Bage, 1999; Carretero, 2011; Montesano, 2010). El análisis de estas narrativas permite apreciar lo que Chartier (2007: 22) definió como “*la brecha existente entre el pasado y su representación, entre lo que fue y no es más, y las construcciones narrativas que se proponen ocupar el lugar de ese pasado*”.

El análisis de narraciones está cobrando gran importancia, tanto por su carácter de saber construido, como en la selección de contenidos del relato. La influencia de la teoría cultural y el giro lingüístico en historia (Gunn, 2011) ha propiciado que se preste cada vez más atención al análisis discursivo (Barton y Levstik, 2004). Y en este sentido cobra importancia el concepto utilizado por Wertsch (2002) denominado plantilla narrativa esquemática (“*schematic narrative template*”) como herramienta cultural de mediación generada y distribuida entre un grupo social. Existe una poderosa mediación narrativa del currículo, los libros de texto y los ámbitos de educación no formal (medios de comunicación, folklore, etc.). Es necesario un análisis profundo de estos elementos mediadores para desarticular los tópicos y estereotipos tergiversadores del discurso histórico.

1.2. Los libros de texto y su influencia en la construcción de representaciones sociales e históricas

En España, a pesar de los continuos cambios legislativos en materia de educación en los últimos 25 años y las diferentes propuestas metodológicas en la enseñanza de la historia, el libro de texto sigue siendo el principal material didáctico utilizado por los docentes en esta materia educativa (Martínez, Valls y Pineda, 2009). No en todos los países de nuestro entorno existe la misma concepción y uso del libro de texto. Mientras que en algunos países el manual suele utilizarse en el aula para cubrir gran parte de los contenidos de la asignatura, así como para preparar al estudiantes para el examen (Gómez y Miralles, 2013), en otros lugares es sólo un recurso más tanto para el profesorado como para el estudiante.

La realidad es que los libros de texto cumplen una función transmisora del saber y del sentido de la realidad hegemónica por parte de las autoridades o del poder que generalmente no se cuestiona en sus páginas (Gómez y Chapman, 2017). El libro de texto, como indica Foster (2011), es un poderoso artefacto cultural que contiene ideas y valores que los sectores influyentes de la sociedad esperan que los estudiantes aprendan y reproduzcan. En palabras de Apple (1993, cit. por Foster, 2011), los libros de texto son concebidos y diseñados por personas reales con intereses reales. Tradicionalmente la enseñanza de la historia ha sido considerada como el vehículo a través del cual las naciones buscan difundir y reforzar las narrativas que definen los conceptos de nación y la identidad nacional (Foster, 2012). Los libros de texto contienen muchos de los relatos que las naciones eligen para narrar la construcción de sus instituciones, su legitimación, sus relaciones con otras naciones, y la historia de su gente.

Por tanto, es clave analizar la construcción de ese relato en la línea que proponía Chartier (2007), para comprender la intencionalidad que tienen las autoridades y otros agentes de influencia sobre la narrativa histórica que debe estar presente en el aula. Esta preocupación por el papel de los libros de texto en la enseñanza de la historia y su vinculación a la construcción de identidades colectivas ha producido una gran bibliografía en el ámbito internacional. Una muestra es el número monográfico de la revista *International Journal of Historical Learning. Teaching and Research* en 2003, el libro coordinado por Foster y Crawford (2006), el monográfico sobre este tema en la revista *Educational Inquiry* en 2011 (vol. 2 n.º 1), o los monográficos coordinados en la revista *Ensayos* (2014) e *Historia y Memoria de la Educación* (2017). Artículos como los de Foster (2012) han hecho un interesante repaso de los enfoques teóricos y empíricos sobre el análisis de libros de texto, y trabajos como los de Nicholls (2003) o Pingel (2010) han presentado los principales métodos utilizados en las investigaciones sobre manuales.

En Europa, por tanto, el análisis de libros de texto es una línea de investigación fundamental para comprender las tensiones en la enseñanza de la historia, su problemática y relaciones con el poder, los currículos, la construcción de identidades y el contexto histórico, social y cultural. El análisis de los contenidos seleccionados por los manuales todavía tiene una gran presencia. Sin embargo las investigaciones se han ampliado hacia otros ámbitos de trabajo como el tiempo histórico, el análisis de las actividades y su relación con las competencias (Blanco, 2008; Gómez, 2014; Sáiz, 2013).

1.3. Tópicos y estereotipos sociales en la construcción del conocimiento histórico.

El caso del mundo rural

El estudio de los estereotipos sociales puede considerarse como uno de los nuevos territorios y frentes avanzados de investigación, un campo poliédrico que lo convierte en uno de los objetos de estudio más complejos de la historiografía actual. Para su correcta comprensión es imprescindible apostar de una forma clara por la interdisciplinariedad. Un esfuerzo por romper con las tradicionales fronteras disciplinares que es paralelo al interés por el cruce de fuentes diversas y por la complementariedad de escalas de observación y de perspectivas analíticas que caracterizan a la historia hoy. Y en este caso el mundo rural de los siglos XVI-XVIII aporta un escenario histórico excepcional para analizar la construcción del conocimiento, la formación de estereotipos y su relación con las narrativas históricas maestras de la nación.

Para ello es necesario entender la dicotomía entre campo y ciudad, entre mundo rural y mundo urbano. En ocasiones los paradigmas historiográficos alimentan dicotomías entre arquetipos, y los integran en las distintas dimensiones del discurso histórico. En este sentido la construcción histórica de Europa, ligada al triunfo del mundo urbano y del liberalismo supuso la creación de discursos contradictorios sobre el mundo rural. De hecho, campo/campesinado y ciudad/burguesía han sido tradicionalmente analizados por los historiadores como dos mundos opuestos (García González y Gómez, 2010). La mayor o menor proporción de individuos vinculados a las actividades agrarias siempre ha sido uno de los criterios fundamentales a la hora de definir lo urbano durante el Antiguo Régimen. Quizá por ello, aún reconociendo el gran peso de los grupos campesinos dentro de las ciudades preindustriales, los

estudios sobre estos núcleos de población se han centrado más en los sectores artesanales, comerciales o de la administración.

Evidentemente, no es fácil comprender a los sectores campesinos dentro de la ciudad si, como quería la teoría de la modernización, ésta debía ser el motor del progreso capitalista. Identificado con el atraso económico y social, se fue creando una concepción del campesinado negativa. Esquemáticas y artificiales simplificaciones que hacían hincapié en una serie de prejuicios para marcar las distancias y reforzar las diferencias. Un discurso interesado difundido primero desde las clases privilegiadas para acentuar una visión más elitista de la jerarquía social y después por los grupos burgueses al imponer su modelo de ciudadano. Frente a los supuestos rasgos distintivos de la civilización se oponía un mundo salvaje y oscurantista, lleno de ignorancia, supersticiones y tradiciones, alejado de cualquier inclinación hacia el conocimiento y la educación (Fontana, 1997). Estos discursos, así como los estereotipos ligados a ellos han sido discutidos y criticados por la historiografía más reciente (Béaur et al. 2013; García González, 2014). Sin embargo en las narrativas históricas transmitidas a la sociedad todavía perviven ciertas imágenes sobre el mundo rural que hacen hincapié en unos rasgos distintivos ya superados.

2. Metodología

2.1. Objetivos

El objetivo principal de este trabajo es analizar la naturaleza del discurso histórico predominante en las aulas de niveles preuniversitarios, la construcción de narrativas maestras y la transmisión de estereotipos sociales a través del estudio del campesinado y la sociedad rural de los siglos XVI-XVIII. Para abordar esta cuestión se han formulado a su vez tres objetivos específicos:

- Discernir el papel que ocupa la Edad Moderna (ss. XVI-XVIII) en el conjunto de la narrativa histórica que se transmite en las aulas de Educación Primaria y Secundaria a través de un análisis de las actividades de los manuales y las preguntas que tuvieron que resolver los alumnos en los exámenes.
- Estudiar la naturaleza de los conocimientos históricos sobre los siglos XVI-XVIII escogidos en los manuales y evaluados en los exámenes y su relación con la producción historiográfica sobre esta temática.
- Analizar los tópicos y estereotipos transmitidos sobre el campesinado y el mundo rural de los siglos XVI-XVIII en los manuales y los exámenes en relación con la producción historiográfica sobre esta temática.

2.2. Muestra

En respuesta al primer objetivo, la muestra la componen 52 exámenes de historia en 5.º y 6.º de Primaria en seis colegios distintos recogidos en el curso académico 2010/2011 (580 preguntas), y 122 exámenes y 1128 preguntas de 1.º y 2.º de ESO en diez Institutos de Educación Secundaria en el curso académico 2012/2013 (tabla 1). A esto hay que añadir el análisis de todas las actividades propuestas sobre historia en

seis libros de texto de Educación Primaria (tres de quinto curso y tres de sexto curso) y de tres manuales de 2.º de ESO. El conjunto de actividades analizadas en los libros de texto supera los mil ochocientos ejercicios (tabla 2).

5.º PRIMARIA	ELDELVIVES	2010	226
5.º PRIMARIA	SM	2012	235
5.º PRIMARIA	VICENS VIVES	2010	240
6.º PRIMARIA	ELDELVIVES	2010	227
6.º PRIMARIA	SM	2012	268
6.º PRIMARIA	VICENS VIVES	2010	143
2.º ESO	OXFORD	2009	116
2.º ESO	ANAYA	2012	142
2.º ESO	VICENS VIVES	2012	274

Tabla 1. Libros de texto utilizados y número de actividades analizadas

5.º PRIMARIA	21	230
6.º PRIMARIA	31	350
1.º ESO	84	812
2.º ESO	38	316

Tabla 2. Exámenes utilizados y preguntas analizadas en el estudio

Para responder a los objetivos número dos y número tres, relacionados con los contenidos de la Edad Moderna, el campesinado y el mundo rural, se han analizado de una forma más profunda las preguntas de los exámenes y las actividades de los manuales que versaban específicamente sobre los siglos XVI-XVIII. En Primaria se han analizado 170 actividades de los manuales y 160 preguntas de los exámenes, principalmente en 6.º curso, donde suelen ubicarse las unidades didácticas sobre la Edad Moderna. En 2.º de ESO se han analizado 532 actividades de los manuales y 270 preguntas de los exámenes. Además, para profundizar en el objetivo número tres, analizar los conocimientos, tópicos y estereotipos sobre la sociedad rural de los siglos XVI-XVIII, también se ha realizado un análisis textual de los contenidos de los manuales, más allá de las actividades.

2.3. Método, instrumento y procedimientos de análisis

Debido a la naturaleza del objeto de estudio, fue preciso adoptar un diseño metodológico plural, combinando diferentes técnicas y estrategias, y que se sitúa dentro de los denominados *métodos no experimentales*: las variables independientes ya han ocurrido o no son manipulables (Kerlinger, 2002). El análisis de los datos se ha realizado combinando un enfoque cuantitativo y cualitativo. Las principales investigaciones sobre la educación histórica han insistido también en esta complementariedad de enfoques (Barton, 2012).

Las técnicas de *análisis cuantitativo* se aplicaron en este trabajo a través de frecuencias, medias y porcentajes de las categorías que lo permitían. Las técnicas de *análisis cualitativo* se han realizado a través de un análisis textual, principalmente sobre la construcción de la narrativa histórica nacional en los exámenes y los libros de texto. Para abordar el primer objetivo se ha realizado un análisis cuantitativo de los conceptos, datos y hechos más frecuentes en los manuales y exámenes sobre todas las épocas históricas. La finalidad ha sido reconstruir las narrativas maestras clave que se transmiten en el aula y discernir el papel de la Edad Moderna en dichas narrativas. Para desarrollar el segundo objetivo se han codificado las actividades de los manuales y exámenes en cuatro categorías: historia del arte y cultural; historia general; historia política e institucional; e historia social y económica (tabla 3). Para este objetivo se ha combinado un análisis cuantitativo (frecuencia y porcentajes) con un estudio comparado con la reciente actividad historiográfica sobre la Edad Moderna. Finalmente, para conseguir el tercer objetivo se ha realizado un análisis cualitativo (principalmente de carácter textual) de las actividades y contenidos de los manuales, y de las preguntas de examen sobre la Edad Moderna. La finalidad ha sido detectar los conocimientos, tópicos y estereotipos transmitidos sobre el campesinado y el mundo rural.

Historia del arte y cultural	<i>¿Qué papel jugó Roma en el Cinquecento? ¿Qué obra simboliza su poder?</i>
Historia general	<i>¿Cuándo se inicia y finaliza la Edad Moderna?</i>
Historia política e institucional	<i>¿Cuándo se instauró en Inglaterra una república? ¿Y una monarquía parlamentaria?</i>
Historia social y económica	<i>¿Por qué las ciudades portuarias fueron el centro de las nuevas actividades capitalistas?</i>

Tabla 3. Tipología de contenidos y ejemplos en las actividades sobre la Edad Moderna en los libros de texto de 5.º y 6.º de Primaria y 2.º de ESO

3. Resultados

3.1. Principales líneas temáticas del discurso histórico transmitido en las aulas y el papel de la edad moderna

Los datos analizados en los manuales y exámenes de 5.º y 6.º de Educación Primaria (tabla 4) muestran que el conocimiento histórico transmitido al alumnado sigue bajo el predominio de un relato unidimensional de corte político y tradicional (Gómez, Rodríguez y Miralles, 2015). La narrativa histórica nacional que se transmite en Primaria, según los datos recogidos, se basa en tres pilares: el binomio Íberos/Romanos; la contraposición entre Al-Ándalus/Reinos Cristianos; y el descubrimiento y colonización de América. Además, el discurso histórico fija los contenidos en la memorización de reyes, ministros, prohombres, estadistas, fechas de batallas, guerras o tratados de paz (Gómez y Miralles, 2013). Un enfoque muy alejado de las

principales propuestas internacionales sobre la enseñanza de la historia en esta etapa educativa (Cooper 2013 y 2014; Levstik y Barton, 2008). El hecho de que Carlos I y Felipe II sean el segundo y tercer concepto histórico más frecuente sobre la Edad Moderna en los manuales de Primaria muestra esta tendencia. Las principales temáticas abordadas sobre esta época histórica giran en torno al descubrimiento y conquista de América con preguntas como “¿Qué factores favorecieron la conquista de América?” u “Ordena los hechos relacionados con los grandes descubrimientos (s. XVI)”; y cuestiones del Imperio Hispánico “Relaciona estos hechos con cada uno de los reyes de la dinastía de los Austrias” o “Indica la fecha de la batalla de Lepanto”.

CONCEPTO	FRECUENCIA ACTIVIDADES LIBROS DE TEXTO	FRECUENCIA PREGUNTAS EXÁMENES
Neolítico	47	32
Paleolítico	17	26
Nómadas	7	10
Roma/romanización	94	52
Íberos/celtas	58	18
Fenicios/cartagineses	17	18
Al Ándalus	55	28
Reinos cristianos	25	4
Visigodos	14	3
Descubrimiento de América	16	15
Carlos I	15	3
Felipe II	11	3
Constitución	22	21
Democracia/Transición democrática	19	9
Guerra civil	13	20

Tabla 4. Conceptos y temas históricos analizados en los libros de texto y en los exámenes de 5.º y 6.º de Educación Primaria (Gómez, Rodríguez y Miralles, 2015)

En Educación Secundaria Obligatoria el discurso cambia moderadamente (tabla 5). Como ya indicó López Facal (2010) en su trabajo sobre análisis de libros de texto, se vislumbra un mayor europeísmo en los contenidos históricos, sin abandonar las principales líneas de las narrativas maestras. En la Edad Antigua comienza ese cambio de enfoque. Frente al binomio Roma/Íberos de Primaria, en Secundaria la atención se focaliza en tres civilizaciones clave: Roma, Egipto y Grecia. En la Edad Media se consolida ese cambio de tendencia. Frente a la contraposición Al-Ánda-

lus/Reinos Cristianos de gran parte de los libros de texto y exámenes de Primaria, ahora se hace más hincapié en el feudalismo, en los preceptos del islam y en otras realidades europeas como el Imperio Carolingio. Una perspectiva europeísta que comparten los libros franceses (Gómez y Miralles, 2016), pero muy diferente al planteamiento de los manuales de Inglaterra (Gómez y Chapman, 2017).

Sin embargo el origen, desarrollo y principales hitos y personajes de los reinos cristianos peninsulares siguen ocupando un lugar principal a través de preguntas sobre acontecimientos, batallas y personajes concretos. Esas preguntas suelen ir ligadas a hitos concretos de la “Reconquista”, a pesar de las controversias historiográficas que derivan de esta denominación (García-Fitz, 2010). En la Edad Moderna el cambio de tendencia es más tibio. El descubrimiento y colonización de América sigue ocupando el lugar principal (es uno de los ejes de las narrativas maestras). Además, las preguntas sobre los reinados de Carlos I y Felipe II siguen siendo muy frecuentes. A éstos hay que añadir cuestiones sobre los Reyes Católicos y la dicotomía entre monarquía autoritaria y monarquía absolutista.

CONCEPTO	FRECUENCIA PREGUNTAS EXÁMENES
Paleolítico	22
Neolítico	16
Homínidos/hominización	14
Nómadas	2
Roma/romanización	58
Egipto/egipcios	52
Grecia/griegos	42
Íberos/celtas	5
Feudalismo	28
Carlomagno/reinos carolingios	24
Islam	22
Al Ándalus/España musulmana	18
Gremios	15
Castilla/Aragón	17
Iglesia	13
Reinos cristianos	11
Descubrimiento de América/viajes Colón	24
Carlos I	16
Reyes Católicos	16
Monarquía autoritaria/absoluta	16
Felipe II	12

Tabla 5. Conceptos más frecuentes en los exámenes de 1.º y 2.º de ESO

A la Edad Moderna se le han atribuido dos funciones dentro de la narrativa histórica presente en las aulas: el conocimiento del descubrimiento de América, y los principales hechos y personajes ligados al Imperio Hispánico de los siglos XVI-XVII. Hay que entender este papel de la Edad Moderna en el contexto de la construcción de una narrativa histórica de la nación española. La romanización y la dicotomía entre Reinos Cristianos y Al-Ándalus están considerados como los hitos claves en la construcción de la nación y de la identidad nacional con esa comunidad imaginada en el pasado (Álvarez Junco, 2013). El descubrimiento de América y el Imperio Hispánico de los siglos XVI-XVII refuerzan la construcción de esa narrativa nacional a través de hazañas y acontecimientos clave que la legitiman y le otorgan distinción frente al resto. Una visión que contrasta con la perspectiva más transversal de los manuales franceses (Gómez y Molina, 2017).

3.2. La hegemonía de la historia política y de los caracteres culturales en el discurso histórico sobre la edad moderna

Tanto en las actividades de los libros de texto como en los exámenes de Primaria los contenidos predominantes sobre la Edad Moderna proceden de la historia política e institucional, sobre todo en los libros donde el número de páginas dedicadas a esta época es menor (tabla 6). Es decir, cuanto menos información hay en los libros de texto, más peso tiene la historia política. En la editorial Vicens Vives, en la que los contenidos históricos tienen una mayor profundidad, sí se trabajan algunos aspectos de la historia social y económica. Incluso se explica la técnica del barbecho y se le dedican tres párrafos a la agricultura y ganadería de esta época histórica. En las otras dos editoriales (Eldelvives y SM) esta información es mucho menor o casi inexistente. Un aspecto que contrasta con otras realidades internacionales. En Francia aspectos de la historia cultural y del pensamiento tienen mayor cabida, mientras que en Inglaterra priman otros temas transversales que provienen de la historia desde abajo, la microhistoria, etc. (Gómez y Chapman, 2017).

Otro de los aspectos a destacar es que en los manuales hay una mayor presencia de actividades sobre historia social y económica que en los exámenes. Aunque en los libros de texto el discurso histórico sea más plural, en los exámenes se acaba haciendo hincapié en los hechos, personajes y conceptos ligados a la historia política tradicional. Preguntas como “*Define valido*”; “*¿Cómo organizaron los españoles el territorio americano?*”; “*¿Por qué continentes se extendía el Imperio Español en el siglo XVI?*”; “*Enumera los territorios que conquistaron los Reyes Católicos*” o “*Indica los motivos por los que se produjo la Guerra de Sucesión*” son ejemplos claros. Las preguntas sobre historia social y económica suelen ser muy generalistas, casi anecdóticas: “*Completa este esquema sobre la sociedad de la Edad Moderna*”; “*¿Quiénes eran los pueblos precolombinos?*”

Historia del arte y cultural	12,5	13,7
Historia política e institucional	56,2	68,2
Historia social y económica	18,8	9,1
Historia general	12,5	9
Total	100	100

Tabla 6. Tipología de contenidos históricos en las actividades de los libros de texto y en los exámenes sobre la Edad Moderna (5.º y 6.º de Primaria)

En Secundaria la historia política e institucional comparte protagonismo con la historia del arte y cultural. Ambas temáticas suponen el 71% de las actividades de los manuales y el 72% de las preguntas de los exámenes (tabla 7). La historia social y la historia económica ocupan un lugar muy marginal y suponen en conjunto un 17% en ambos casos. En los manuales y en los exámenes dominan preguntas como “*Define los siguientes términos: Humanismo, Monarquía autoritaria, Reforma protestante...*”, “*¿Qué fue el Tratado de Tordesillas? ¿Qué rey o reyes gobernaban cuando sucedieron los siguientes acontecimientos?* Las actividades sobre historia social y económica suelen ser más profundas en los manuales (“*Escribe las causas del descenso de la población producido en Europa y en España*”; “*Cita las zonas y las ciudades de mayor importancia industrial y comercial*”), y con un tono más generalista en los exámenes (“*Di las características principales de la población en el siglo XVII*” o “*¿Cuáles son los grupos sociales de la Edad Moderna?*”). Los contenidos se basan principalmente en cuatro ejes temáticos: el conocimiento de conceptos sobre el poder, la monarquía y la formación del Estado; la trayectoria de la Monarquía Hispánica a través de hechos, fechas y tratados específicos; características de estilos artísticos, obras y elementos culturales; y de forma complementaria las características generales de la sociedad y economía en cada uno de los siglos de la Edad Moderna. La principal diferencia entre las actividades de los libros de texto y los exámenes (como en Primaria) es que en estos últimos se insiste todavía más en las preguntas de corte político e institucional (casi el 50% de las preguntas de los exámenes son de historia política frente al 34% de las actividades de los libros de texto).

Historia del arte y cultural	36,9	23,70
Historia política e institucional	34,1	48,34
Historia social y económica	17,5	17,06
Historia general	11,5	10,90
Total	100	100

Tabla 7. Tipología de contenidos históricos en las actividades de los libros de texto y en los exámenes sobre la Edad Moderna (2.º de ESO)

Si comparamos estos datos con la producción historiográfica reciente, los resultados muestran una falta de actualización de los contenidos impartidos en el aula. Los temas presentes en los manuales y en los exámenes no recogen muchas de las

preocupaciones actuales del *modernismo* español. Se ha recogido como referencia el análisis realizado en Gómez (2014) sobre 484 capítulos de los libros de Actas de las reuniones científicas de la FEHM y 291 artículos publicados en cinco revistas de referencia en el área de Historia Moderna (tabla 8). En este análisis se puede apreciar cómo las principales temáticas abordadas por la historiografía son: fiscalidad, hacienda, oligarquías locales, organización del territorio, relaciones verticales y horizontales de poder entre las distintas instituciones, la familia, el matrimonio y la herencia, la vida cotidiana, la imagen del poder, las ceremonias y festividades o la conflictividad social. Unas temáticas muy alejadas del discurso lineal, político y tradicional que se mantiene en los manuales y se evalúa al alumnado en los exámenes.

INVESTIGACIONES ACTUALES	ACTIVIDADES MANUALES Y EXÁMENES
Estudios sobre la élite local y la reproducción y consolidación del poder en ciertas oligarquías al servicio de las instituciones, así como la organización del territorio y sus relaciones de dependencia verticales y horizontales.	Conceptualización del poder y sus manifestaciones.
Revalorización del estudio específico de reyes, reinas, nobleza cortesana, embajadores y la imagen de poder del Rey desde la nueva historia política.	Trayectoria de la Monarquía de los Austrias y de las políticas llevadas a cabo por los reyes y sus validos.
Vuelta al estudio del ejército, la guerra y los soldados, desde otro punto de vista (la creación del poder militar de la monarquía hispánica y su declive, el abastecimiento del ejército, la vida cotidiana, y ascenso social).	Fechas de batallas y tratados de paz concretos.
Cambio del análisis de la estructura social al análisis de las relaciones sociales. Se busca la sistematización de ciertas estrategias llevadas a cabo por los individuos o familias para reproducir y/o ascender su status social. Élités de poder y comerciantes como principales grupos sociales tratados.	Los rasgos generales de la población, la estratificación social y su evolución.
Estudio de los grupos sociales marginales (prostitutas, moriscos, vagabundos, conversos), su organización, características, y estrategias sociales.	Algunos apuntes sobre grupos marginales (conversos, moriscos, vagabundos...).
Los estudios sobre historia económica están centrados en el mercado, comercio marítimo, recaudación, fiscalidad y hacienda.	Rasgos generales de la economía española y europea de los siglos XVI y XVII (crecimiento y crisis).
Vida cotidiana y vida material (casa, vestido, etc.) y revalorización del papel de la mujer y las relaciones de género.	

Gran presencia de estudios sobre el conflicto, desórdenes y justicia a nivel local.	
Gran peso de los estudios sobre la imagen, representación, propaganda, ceremonias, devociones y festividades.	Humanismo, espíritu renacentista, Reforma y Contrarreforma.
Bibliotecas privadas, libros e imprentas.	La definición de los estilos artísticos y la enumeración de obras y autores.
La organización social de los territorios americanos, las estrategias matrimoniales, los lazos de parentesco y las oligarquías locales.	Descubrimiento de América y organización de los territorios colonizados.

Tabla 8. Investigaciones históricas sobre la Edad Moderna y temáticas en los manuales (extraído de Gómez, 2014).

3.3. Un discurso histórico estereotipado sobre el campesinado y el mundo rural

El campesinado y la sociedad rural (que suponía entre el 80-90% de la población a lo largo de la Edad Moderna) pasan bastante desapercibidos en los libros de texto y exámenes. En el caso de Primaria, el espacio que se le dedica en las páginas de los libros de texto es escaso, en algunos casos reducido a una línea. Todavía es más escasa su presencia en las preguntas de los exámenes. Cuando aparece, además, lo hace de una forma muy estereotipada, y con grandes elementos negativos. En la mayor parte de los manuales de Primaria el campesinado se asocia directamente con “pobreza” y “marginación”. En algunos libros de texto como el de la Editorial Eledevides se indica que *“El estamento de los no privilegiados lo componían los campesinos, que eran los más pobres, y trabajaban las tierras propiedad de los privilegiados”*. Mientras que en la ciudad los manuales asocian las situaciones de pobreza con un estado transitorio o una forma de vida (pícaros, vagabundos...), en el caso del campesinado se señala como una cualidad casi innata de todo el grupo social. En otros manuales se matiza un poco esta afirmación *“Los campesinos eran el grupo más pobre. La mayoría no poseía tierras y trabajan las de los nobles y las del clero”* (editorial SM) o *“algunos campesinos eran propietarios de sus tierras, pero la mayoría trabajaba para los grandes propietarios y vivía en la pobreza”* (Editorial Vicens Vives). Interesa dar una imagen uniforme y homogénea del campesinado como un todo frente a las cada vez más diferencias internas que se acentúan a medida que avanzaba el período moderno.

Además, al explicar la sociedad de una forma tan compartimentada y rígida se incurre en un error ya superado hace tiempo por la historiografía desde que se decidió salir de la “cárcel de lo estructural” en la explicación de los fenómenos y las relaciones sociales (Levi, 1990). La sociedad de la Edad Moderna fue muy porosa y hubo una importante movilidad entre los diferentes grupos. Las famosas pirámides estamentales simplifican una realidad que es mucho más compleja para los siglos XVI-XVIII. En Primaria la Editorial Vicens Vives vuelve a mostrar una visión de la sociedad menos simplista que el resto de libros de texto. En el manual de esta edito-

rial la pirámide que representa a la sociedad contiene más matices. Por ejemplo, dentro de la pirámide divide a los no privilegiados entre “ciudad” y “campo”. Dentro de la sociedad rural representa tres grupos jerarquizados (propietarios; campesina y arrendatario; jornalero y bracero). Además no olvida a la mujer, clave para comprender la reproducción social del sistema en el Antiguo Régimen. En cambio la Editorial Eldelvives prefiere utilizar una pirámide más sencilla. En ella el campesinado y la sociedad rural son representados de una manera homogénea.



Fig. 1. Grupos sociales de la Edad Moderna en el libro de la editorial Eldelvives (6.º curso de Primaria).



Fig. 2. Grupos sociales en la Edad Moderna en la Editorial Vicens Vives (6.º curso de Primaria)

En Secundaria no mejora significativamente la visibilidad del campesinado en los contenidos expuestos en los manuales, a pesar de la mayor cantidad de información sobre esta época histórica. La editorial Oxford indica que en el siglo XVI “*Los campesinos no mejoraron su situación económica, pues los salarios no aumentaron a la vez que los precios*”. Una información muy genérica que supone que todo el

campesinado era asalariado y obvia las ventajas derivadas para los grandes y medianos propietarios o arrendatarios. Además, la única mención de este grupo social en la unidad didáctica sobre el siglo XVII es que *“empeoraron su situación económica; durante este siglo aumentó el número de campesinos que emigraron a las ciudades en busca de trabajo”*. Se olvida la caída de la población en muchos núcleos urbanos de la cual algunos nunca más se volverían a recuperar. En la editorial Anaya se matiza algunas de estas cuestiones. Por ejemplo en el siglo XVI indica que el campesinado *“trabajó sus propias tierras o como asalariado de los señores”*. En el siglo XVII se insiste en que el campesinado *“empeoró su situación debido a las guerras, a las crisis agrarias y al incremento de la renta por parte de los señores”*. El volumen de información sobre la Edad Moderna en la editorial Vicens Vives es mayor, incluso se dedica algunos párrafos a la agricultura y la economía agraria. Sin embargo sobre el campesinado se limita a indicar que suponía el 80% de la población y que *“sus condiciones de vida resultaban muy precarias”*. Para el siglo XVII esta editorial afirma que *“los campesinos habían perdido sus tierras”*, en un epígrafe sobre los problemas sociales.

Un hecho bastante significativo es que en ninguna pregunta de los exámenes analizados sobre la Edad Moderna en Primaria o Secundaria aparece la palabra “campesinado”, “campesino/os”, “mundo rural” o “sociedad rural”. Estos conceptos sólo aparecen en los exámenes de unidades didácticas sobre la Edad Media. A pesar de que sí estén presentes en los contenidos de los manuales, su desaparición en los exámenes es consecuencia de que en las pruebas escritas esta temática se incluye en preguntas con un tono más generalista. Así, las cuestiones suelen ser del tipo *“Di qué grupos sociales había en la Edad Moderna”* o *“Completa este esquema sobre la sociedad de la Edad Moderna”*. Tampoco aparece ninguno de estos conceptos en las actividades de los libros de texto de Primaria. En Secundaria sólo una de las 528 actividades analizadas hace referencia al “campesinado” a través de un comentario de texto sobre las obligaciones a las que se veían sometidos. De nuevo haciendo referencia a la “pobreza”, “marginación” y a elementos negativos de su forma de vida. Sobre economía rural no existe ninguna pregunta en los exámenes analizados de Primaria, y sólo una en los exámenes de Secundaria: *“Explica la crisis agrícola del siglo XVII”*. Curiosamente es el mismo enunciado que aparece en una actividad del manual de la editorial Oxford en el tema sobre “La Europa del Barroco” en 2.º de ESO. Una situación parecida a los libros franceses, donde el mundo rural apenas ocupa un papel importante en la representación del periodo del siglo XVI-XVIII, y donde también prima una visión estructural (Gómez y Molina, 2017). En los manuales ingleses, por el contrario, al presentar un enfoque basado en temas transversales aparecen algunas temáticas interesantes en torno al campesinado, intentando romper estereotipos sobre el mismo o proponiendo al alumnado que contraponga dos visiones contrarias sobre su forma de vida (Gómez y Chapman, 2017).

A pesar de la poca atención sobre la sociedad y la economía de los siglos XVI-XVIII, el mundo urbano y las ciudades tienen algo más de atención que la sociedad rural. En las actividades de los manuales o en las preguntas de los exámenes aparecen preguntas como *“Busca información sobre la vida de los pícaros, la delincuencia en las ciudades”* o *“Describe la vida en una ciudad del siglo XVII”*. En los manuales de Secundaria, como en Oxford, se le dedica varias páginas a la “ciudad renacentista” o la “ciudad barroca”. Sin duda el papel que se le ha dado a la sociedad rural en los procesos de cambio en la Edad Moderna es secundario. Además se repro-

duce el discurso que pone el acento en la burguesía y en la ciudad como los agentes del cambio, el derribo del Antiguo Régimen, la modernización, el liberalismo y las bases de nuestra sociedad actual. Un discurso que responde más a la legitimación del protagonismo de un determinado grupo social en el pasado y sus consecuencias políticas o económicas (García González y Gómez, 2010).

4. Discusión y conclusiones

Aunque es evidente la falta de actualización de los contenidos sobre la sociedad rural de los siglos XVI-XVIII en los manuales y en los exámenes, la reducción de la problemática a esta cuestión conlleva una visión errónea de la transposición didáctica: el saber científico no se transforma directamente en saber *enseñable*, sino que el alumnado lo va adaptando a sus esquemas mentales y a su conocimiento cotidiano o vulgar de la historia, fuertemente influido por la cultura audiovisual (Sáiz, 2010). La historia que se enseña y se aprende en los niveles preuniversitarios es diferente al conocimiento histórico producido por la historiografía académica. El conocimiento histórico escolar tiene una forma particular de significar el pasado donde tiene una gran presencia su uso público dentro de la sociedad (Plá, 2012).

La aportación de los contenidos sustantivos a la alfabetización histórica del alumnado debe tener presente al concepto de relevancia histórica (Seixas y Morton, 2013). Se trata en este caso de presentar al pasado y su conocimiento como una realidad no estática. Los interrogantes planteados deben responder a problemáticas con un claro interés en la actualidad, o al menos a cuestiones significativas para el alumnado de hoy. Esto implica que hay que desarrollar en el aula la capacidad de interrogar, de incentivar la forma de pensar históricamente. Y aquí el conocimiento de la sociedad rural de los siglos XVI-XVIII puede contribuir para comprender críticamente los problemas actuales. Temáticas clave como las desigualdades sociales, las diferencias de género y edad, las formas de organización familiar, las redes de relaciones y los procesos de movilidad social, el conflicto, la cultura material y otras cuestiones sobre las que está incidiendo la historiografía más reciente pueden contribuir a una mejor y más actualizada formación histórica de nuestros alumnos. Unas temáticas que por ejemplo están más visibles en los libros de texto ingleses, siempre en torno a interrogantes clave (Gómez, y Chapman, 2017).

Sin embargo, los resultados del análisis de los manuales y los exámenes en España muestran pocos cambios y muchas permanencias. Sobre la economía se insiste en el crecimiento de los siglos XVI y XVIII y en la decadencia del siglo XVII (de una forma más profunda en los manuales de Secundaria que en las preguntas de los exámenes). Sobre la sociedad se muestran los rasgos más característicos de los grupos sociales, expuestos de forma uniforme y compartimentada. Los manuales presentan un discurso histórico que ha variado muy poco en las últimas dos décadas. El conocimiento se transmite habitualmente de forma descriptiva, enciclopédica y como un pensamiento ya construido (Laville, 2003). ¿Este conocimiento es válido para fomentar ciudadanos activos y críticos? Parece muy difícil cuando los contenidos están sumamente atomizados y –salvo algunos conceptos clave– el resto de saberes se basan en la memorización de hechos, fechas, batallas y reinados (Gómez y Miralles, 2015). Esta circunstancia sigue reproduciendo la perspectiva positivista de la

historia y reduciendo el conocimiento histórico a la memorización de datos, fechas y hechos del pasado que otros han considerado relevantes. La razón hay que buscarla en las inercias del propio currículo. Los libros de texto y exámenes son fruto de esa legislación, que en España vive instalada en el cambio permanente, pero que en el ámbito de las humanidades, concretamente en el de la historia se aprecian escasos avances, en ocasiones hasta retrocesos (López Facal, 2014).

5. Referencias

- Alridge, D. P. (2006). "The limits of master narratives in history textbooks: An analysis of representations of Martin Luther King, Jr". En: *Teachers College Record*, 108(4), p. 662–686.
- Álvarez Junco, J. (coord.), (2013). *Las historias de España. Visiones del pasado y construcción de identidad*, Madrid: Crítica-Marcial Pons.
- Apple, M.W. (1993) *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*. London: Routledge.
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Costa Rica: Cuaderno de Ciencias Sociales.
- Bage, G. (1999). *Narrative Matters. Teaching and Learning History through story*. New York: Routledge.
- Banchs, M. A. (1988). "Representación social y cognición social". En: *Revista de Psicología*, VII, 30, p. 361-371.
- Barton, K. C. (2012). "Applied research: Educational research as a way of seeing". En A. MCCULLY, G. MILLS, C. VAN BOXTEL (Eds.). *The professional teaching of history: UK and Dutch perspectives*. Coleraine, Northern Ireland: History Teacher Education Network, p. 1-15.
- Barton, K. C., & McCully, A. W. (2005). "History, identity, and the school curriculum in Northern Ireland: An empirical study of secondary students' ideas and perspectives". En: *Journal of Curriculum Studies*, 37, p. 85–116.
- Béaur, G. et al. (2013). *Property Rights, Land Markets and Economic Growth in the European Countryside (13th-20th centuries)*. Turnhout: Brepols.
- Blanco, A. (2008). "La representación del tiempo histórico en los libros de texto de primero y segundo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria". En: *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 7, p. 77-88.
- Braudel, F. (1968). *La historia y las ciencias sociales*. Madrid: Alianza.
- Carretero, M. (2006). *Documentos de identidad. Contradicción y sentido de la enseñanza de la Historia*. Barcelona: Paidós.
- (2011). *Constructing patriotism. Teaching history and memories in global worlds*. Charlotte, NC: Information Age Publishing
- et al. (2013). La construcción del conocimiento histórico. En: *Propuesta Educativa*, 39 (1), p. 13-23
- Carretero, M y Kriger, M. (2004), "¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global". En M. Carretero y J. Voss (comps.). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu, p. 71-98.
- Carretero, M Van Alphen, F. (2014). "Do Master Narratives Change Among High School Students? A Characterization of How National History Is Represented". En: *Cognition and Instruction*, 32:3, p. 290-312, DOI: 10.1080/07370008.2014.919298

- Chartier, C. (2007). *La historia o la lectura del tiempo*. Madrid: Gedisa.
- Cooper, H. (ed.) (2013). *Teaching History Creatively*. London, Routledge.
- (ed.) (2014). *Writing History, 7-11. Historical writing in different genres*. London: Routledge.
- Fontana, J. (1997). Los campesinos en la historia. Reflexión sobre un concepto y unos prejuicios. En: *Historia Social*, 28, p. 3-11.
- Foster, S. (2011). “Dominant Tradition in International Textbooks Research and Revision”. En: *Educational Inquiry*, 2(1), p. 5-20.
- (2012). “Re-thinking History Textbooks in a Globalized World”. En M. Carretero, M. Asensio y M^a Rodríguez-Moneo (Eds), *History Education and the Construction of National Identities*. Charlotte: IAP Publishing, p. 49-62.
- y Crawford, K. A. (eds.) (2006). *What Shall We Tell the Children? International Perspectives on School History Textbooks*. Greenwich, CT: InformationAge Publishing.
- García González, F. (2014). “Introducción. El estudio de la sociedad rural en la España Moderna, ¿una antigualla historiográfica?”. En: *Tiempos Modernos*, 29 (2), p. 1-6.
- y Gómez, C. J. (2010). “Campesinos en la ciudad. Algunas consideraciones desde la Historia de la familia en la España Moderna”. En Soares, M. y Hernández, J. (Eds). *Sociedades, Familia e Poder na la Península Ibérica*. Lisboa: Editorial Colibri, p. 255-276.
- García-Fitz, F. (2010). *La Reconquista*. Granada: Universidad de Granada.
- Gómez, C. J. (2014). “Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2.º de la ESO”. En: *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), p. 131-158.
- y Chapman, A. (2017). “Enfoques historiográficos y representaciones sociales en los libros de texto. Un estudio comparativo, España-Francia-Inglaterra”. En: *Historia y Memoria de la Educación*, 6, p. 319-361.
- Gómez, C. J. y Miralles, P. (2013). “Los contenidos de ciencias sociales y las capacidades cognitivas en los exámenes de tercer ciclo de Educación Primaria ¿Una evaluación en competencias?” En: *Revista Complutense de Educación*, 24 (1), p. 91-121.
- (2015). “¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España”. En: *Revista de Estudios Sociales*, 52.
- (2016). Développement et évaluation des compétences historiques dans les manuels scolaires. Une étude comparative France-Spagne. *Spirale. Revue de Recherches en Éducation*, 68, 55-66.
- Gómez, C. J. y Molina, S. (2016). “Narrativas nacionales y pensamiento histórico en los libros de texto de Educación Secundaria de España y Francia. Análisis a partir del tratamiento de los contenidos de la Edad Moderna”. En: *Vinculos de Historia*, 6, p. 206-229.
- Gunn, S. (2011). *Historia y teoría cultural*, Valencia: Publicacions Universitat de València.
- Hobsbawm, E. (1997). *Nations and Nationalism since 1780: programme, myth, reality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kerlinger, F. N. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw-Hill.
- Laville, C. (2003). “Histoire et education civique constat d’echec, propos de remediation”. En Baques, M.-C.; Bruter, A. Y Tutiaux-Guillon, N. (eds.). *Pistes didactiques et chemins d’historiens. Textes offerts à Henri Moniot*, Paris: L’Harmattan, p. 225-240.
- Levi, G. (1990): *La herencia inmaterial. La historia de un exorcista piamontés del siglo XVII*. Madrid: Nerea.
- Levstik, L. y Barton, K. (2008). *Doing History. Investigating with children in Elementary and Middle Schools*. New York: Routledge

- López Facal, R. (2010). “Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: identificación e identidad nacional”. En: *Clío y asociados: la historia enseñada*, 14, p. 9-33.
- (2014). La LOMCE y la competencia histórica. *Ayer*, 94, pp. 273-285.
- Martínez, N., Valls, R. Y Pineda, F. (2009). “El uso del libro de texto de Historia de España en Bachillerato: diez años de estudio, 1993-2003 y dos reformas (LGE-LOGSE)”. En: *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 23, p. 3-35.
- Monte-Sano, Ch. (2010). “Disciplinary literacy in history: An exploration of the historical nature of adolescents’ writing”. En: *The Journal of the Learning Sciences*, 19(4), p. 539-568.
- Nicholls, J. (2003). “Methods in School Textbooks Research”. En: *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*. 3(1).
- Pingel, F. (2010). *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision*. Braunschweig, Germany: GEI/UNESCO.
- Plá, S. (2012). “La enseñanza de la historia como objeto de investigación”. En: *Secuencia*, 84, p. 163-184.
- Rosa, A. (2004). “Memoria, historia e identidad. Una reflexión sobre el papel de la enseñanza de la historia en el desarrollo de la ciudadanía”. En CARRETERO, M. Y VOSS, J. (comps). *Aprender y pensar la historia*. Madrid: Amorrortu, p. 47-70.
- Sáiz, J. (2010). “¿Qué historia medieval enseñar y aprender en Educación Secundaria?”. En: *Imago Temporis. Medium Aevum*, IV, p. 594-607-
- (2013). “Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizaje de los estudiantes”. En: *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, p. 43-66.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson
- Topolsky, J. (2004). “La estructura de las narrativas históricas y la enseñanza de la historia”. En CARRETERO, M., VOSS, J. (comp.) (2004). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu, p. 101-120.
- Vansledright, B. A. (2008). “Narratives of Nation-State, Historical Knowledge and School History Education”. En: *Review of Research in Education*, 32 (1), p. 109-146.
- (2011). *The Challenge of Rethinking History Education. On Practice, Theories, and Policy*. New York: Routledge.
- Vilar, P. (1974). “Problèmes théoriques de l’histoire économique”. En VILAR, P. (Coord.). *Aujourd’hui l’histoire*. París: Éditions Sociales.
- Wertsch, J. V. (2002). *Voices of Collective Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.