

## LOS MANUALES ESCOLARES DE HISTORIA EN ESPAÑA Y PORTUGAL. REFLEXIONES SOBRE SU USO EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA

**Raimundo A. Rodríguez Pérez**

Universidad de Murcia

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9634-569X>

[raimundorodriguez@um.es](mailto:raimundorodriguez@um.es)

**Glória Solé**

Universidade do Minho

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3383-5605>

[gsole@ie.uminho.pt](mailto:gsole@ie.uminho.pt)

## HISTORY TEXTBOOKS IN SPAIN AND PORTUGAL. REFLECTIONS ON THEIR USE IN PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION

**Cómo citar este artículo/Citation:** Rodríguez Pérez, R. A. y Solé, G. (2018). Los manuales escolares de historia en España y Portugal. Reflexiones sobre su uso en Educación Primaria y Secundaria. *Arbor*, 194 (788): a444. <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2004>

Copyright: © 2018 CSIC. Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia de uso y distribución Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

Recibido: 6 marzo 2015. Aceptado: 8 febrero 2016.

**RESUMEN:** El manual escolar sigue siendo un recurso didáctico clave en la enseñanza de la historia. En Educación Primaria y Secundaria pervive su uso, a pesar de las numerosas reformas educativas llevadas a cabo desde hace siglo y medio. Este trabajo pretende analizar su vigencia, estructura y cambios a lo largo del tiempo. Los cada vez más numerosos estudios se han escrito desde una perspectiva española o portuguesa, así que interesa conocer la evolución paralela y establecer comparaciones. Se analizan las escuelas historiográficas y pedagógicas que han influido en la evolución de los currículos educativos. Además, se reflexiona sobre los contenidos históricos de los manuales, especialmente las narrativas nacionales.

**ABSTRACT:** Textbooks are still a leading didactic resource in history teaching. Their use persists in Primary and Secondary Education despite the countless educational reforms that have come about in the last hundred and fifty years. This paper analyses their extent, structure and changes over time. A growing number of studies have been written from a Spanish or Portuguese perspective, and this paper intends to understand their parallel evolution and compare them. Different historiographical and pedagogical views that have shaped the evolution of educational curricula are analysed. We also reflect on the historical contents of textbooks, especially national narratives.

**PALABRAS CLAVE:** Manual escolar; enseñanza de la historia; España; Portugal; Educación Primaria; Educación Secundaria.

**KEYWORDS:** Textbook; history teaching; Spain; Portugal; Primary Education; Secondary Education.

## INTRODUCCIÓN

El libro de texto ha sufrido cambios, sobre todo en las últimas cuatro décadas, debido a las políticas educativas, las demandas de la sociedad y la propia función de la escuela (Magalhães, 1999; Afonso, 2014). Con todo, sigue siendo el recurso más utilizado por estudiantes y profesores. Lo más habitual es que sea el protagonista de la planificación de las clases y organice las actividades de los estudiantes, como si fuera el programa en sí mismo. El manual puede desempeñar el papel de formador, lo que permite al profesor un desarrollo más eficaz de sus funciones de enseñanza-aprendizaje, la renovación de métodos pedagógicos y estrategias, la actualización de conocimientos y la introducción de innovaciones pedagógicas (Gérard y Roegiers, 1998; Tormenta, 1996). Es un instrumento de aprendizaje que facilita la labor del profesor y sirve como intermediario entre el estudiante y la materia. Puede ser un recurso didáctico que ayude a resolver la diversidad cultural y los desequilibrios formativos de muchos jóvenes (Prats, 2011).

Ahora bien, el manual deviene asimismo en un vehículo de transmisión de conocimientos, recibidos de forma estática. El predominio del positivismo, que concibe la historia como una herramienta al servicio del poder, sigue teniendo un gran peso específico en los currículos actuales. Ello implica unas programaciones basadas en la sucesión de civilizaciones y regímenes políticos en orden lineal. Las ideas románticas mantienen una gran importancia en las representaciones históricas de los estudiantes, pues las leyendas y mitos nacionales han calado en el discurso identitario transmitido desde la educación formal y no formal. Esos modelos de enseñanza tradicionales, centrados en el profesor y en el papel pasivo del estudiante (Freitas, 1999; Freitas, 2005) denotan que la formación docente en países como España y, en menor medida, Portugal no ha dado prioridad a un verdadero cambio en las metodologías didácticas. De hecho, los últimos decretos se encaminan a un modelo neopositivista, que pretende recuperar los valores de la patria y sus grandes héroes (López Facal, 2014). Las contradicciones de una materia que sigue necesitando la memoria, pero a la vez debe combinarla con cuestiones de aplicación práctica, suscitan retos de especial dificultad. La enseñanza de la historia debe conceder protagonismo al alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, algo que se antoja complejo con la hegemonía del libro de texto, en el cual lo político-factual sigue siendo predominante, aunque haya comenzado a mutar a formatos digitales.

La enseñanza de las ciencias sociales tiene que incluir el aprendizaje de datos, hechos y conceptos que resulten de fácil memorización y comprensión para el alumnado, pero la escasez de procedimientos y técnicas propias desvirtúa en parte los objetivos didácticos de la misma (Prats y Santacana, 2011). Wineburg (2001) ha señalado la nula utilidad de una enseñanza de la historia lineal, basada en la construcción de la nación, y que busca entrar en una difícil competición con la cultura de consumo de masas y el entretenimiento audiovisual. El enfoque de los contenidos históricos, que persigue la consolidación de una memoria colectiva de la nación, inculca en los alumnos un rol pasivo. Además señala el bajo nivel cognitivo que se exige en este tipo de enseñanza y la resistencia de los alumnos en contextos multiculturales, ante una historia ya escrita desde una perspectiva concreta (Rosa, 2004). Esto obvia la alteridad, es decir a los marginados de la historia (derrotados, expulsados, exiliados), frente al discurso dominante de los españoles o portugueses descubridores y conquistadores. Pero también ignora a numerosos alumnos de origen foráneo o mestizo, ajenos a ese discurso arcaico.

## POLÍTICA Y REFORMAS EDUCATIVAS: EVOLUCIÓN HISTÓRICA

### España

Valls (2007, pp. 55-63), gran especialista en el estudio de los manuales escolares de historia en España, ha señalado cuatro etapas en la evolución del currículum de historia en Educación Secundaria (que con matices podría trasladarse a Educación Primaria). La primera (1836-1890) supone la creación del código disciplinar, que partió de modelos educativos preexistentes influenciados por corrientes francesas. Al mismo tiempo que se implanta la enseñanza reglada, surgió la necesidad de contar con programas y manuales. Estos combinaban una importante carga religiosa, continuadora de modelos previos, y nacionalista, como novedad aportada por la incipiente historiografía liberal. En 1846 se crean los primeros programas educativos de historia en España, diseñados por Antonio Gil de Zárate para tercero y cuarto de bachillerato, con un marcado carácter de historia general y nacional. Entonces la historia tenía una división tripartita (Edad Antigua, Edad Media y Edad Moderna), pues solo desde fines del XIX se incluirá la época contemporánea. La visión eurocéntrica estaba marcada por la sucesión de imperios y civilizaciones. Y llama la atención que los contenidos dedicados a la historia de España solo comenzaban a tener relevancia desde fines del Me-

dievo. Esta etapa viene marcada en su conjunto por la promulgación, en 1857, de la primera ley educativa con carácter general en España: la *ley Moyano*. Esta fue destinada a forjar la identidad nacional y religiosa para afianzar el débil Estado-nación español. Por tanto, predominará la memoria frente al razonamiento y los contenidos principales serán relativos a nombres, fechas y batallas (Delgado y Albacete, 1996, p. 7).

La segunda etapa (1880-1939) supone el predominio de la historiografía positivista y europeísta, de la cual emerge la primera escuela historiográfica, con autores como Rafael Altamira. Destacan las aportaciones de las entonces novedosas investigaciones ligadas a la prehistoria y la arqueología. La II República, debido a su escasa duración y, a pesar de sus ambiciosas reformas, apenas podrá implantar unos manuales verdaderamente renovadores, de modo que seguirá usando los preexistentes. Este modelo positivista y memorístico aún sigue impregnando currículos, manuales y evaluaciones en la actualidad (Monteagudo, Miralles y Villa, 2014, p. 148).

La tercera (1939-1970) supone un retroceso, con el rechazo a la modernidad educativa, reflejada en unos manuales cuya función era exaltar los valores católicos y patrióticos del franquismo, obviando todo lo ligado a una visión europeísta, laica o liberal. En la programación de 1939 se da gran importancia a temas como la dictadura de Primo de Rivera, la guerra de África, el caos de la II República o la exaltación del fascismo frente al comunismo y la democracia. Los valores hegemónicos que debían impregnar a los españoles eran: religión, familia, militarismo y patriotismo (Valls, 2009, p. 41).

La cuarta (1975-2006) deriva de la necesidad de un nuevo código disciplinar y las desavenencias sobre su concreción. Destaca el cambio de rumbo, de un modelo nacional-católico a otro más tecnicista, a partir de 1970, con la *Ley General de Educación* (LGE). Todavía en los últimos años del franquismo, va a primar la formación de ciudadanos pertenecientes a una nación que estaba incorporándose, por fin, al modelo de bienestar occidental y ampliaba la educación obligatoria hasta los catorce años. Sus repercusiones son solo comparables a las de la *ley Moyano*, pues empieza a subrayarse la educación por objetivos, el entorno del alumnado, la vida cotidiana o los trabajos de campo. La influencia de Piaget marcará unos contenidos que van de lo cercano a lo lejano (Canals y González, 2011, p. 45), algo que no obstante hace ya varias décadas se viene poniendo en duda para la enseñanza de la historia (Calvani, 1986; Egan, 1991).

En 1990 la *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE) supone un modelo curricular abierto y flexible, frente a la tradición anterior que dejaba en manos de autonomías y centros escolares la concreción de programas. En relación a la historia, destaca la insistencia en cambios y continuidades, así como en cuestiones culturales. La edad de escolaridad obligatoria aumenta de los catorce a los dieciséis años, equiparando España con los países europeos. Los contenidos se dividen en conceptuales, procedimentales y actitudinales, aunque serán los primeros los que sigan predominando hasta la actualidad. Pero se observa ya un interés por cuestiones no solo memorísticas y teóricas, además de subrayar la educación en valores. La otra gran aportación de esta ley será la unión de las ciencias sociales y las ciencias experimentales en una sola área de Educación Primaria: Conocimiento del medio natural, social y cultural. En Secundaria surgirá el área de Ciencias Sociales, integrada por los contenidos de geografía e historia.

La *Ley Orgánica de Calidad de la Educación* (LOCE) y la *Ley Orgánica de Educación* (LOE), en 2002 y 2006 respectivamente, han venido matizando aspectos pedagógicos, que en general han afectado poco a los contenidos y sistemas de evaluación subsiguientes que se aplican en las aulas de historia, a pesar de la inclusión de la evaluación por competencias en 2006, que en la práctica resulta ajena a buena parte de los docentes, aunque afirmen aplicarla. Se promueve un aprendizaje que evalúe no solo la cantidad, sino la calidad y por supuesto el saber hacer, es decir las capacidades. Esto no ha servido para desplazar al modelo tradicional, de reproducción de conocimientos. La *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE) aporta como novedad los estándares de aprendizaje, contenidos relativos a la iniciativa emprendedora (que ensalza a empresarios y es de gran complejidad para Educación Primaria) y refuerza la idea de una narrativa nacional española (López Facal, 2014, pp. 278-283). En Primaria ha supuesto la desaparición de Conocimiento del medio natural, social y cultural, recuperándose las dos áreas de conocimiento diferenciadas: Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza.

### Portugal

En Portugal la enseñanza de la historia inicia su andadura de forma similar a España y el resto de Europa, en el contexto del liberalismo, a partir de las reformas de instrucción pública de 1830. Será con la reforma de Passos Manuel, de 17 de noviembre 1836, cuando la disciplina histórica llegue a la Educación Secunda-

ria. En 1872 se publica el primer programa de historia, muy vago en cuanto a su contenido, que no pasaba del Medioevo en historia general y de la era de los descubrimientos en historia de Portugal. Con el programa de 1880 el contenido se extenderá hasta la etapa contemporánea en historia general y, en relación con Portugal, terminará con el establecimiento del régimen constitucional (1822). En la I República (1910-1926) hubo cambios significativos, tanto en términos ideológicos como metodológicos. La Antigüedad se enseñaba en quinto curso de Secundaria, después de seguir el orden cronológico normal (Edad Media, Edad Moderna y Edad Contemporánea) en los cuatro años previos. Esto se justificaba considerando la historia de la Antigüedad más difícil de entender, por ser más remota, así como por la adopción de la metodología causalista de interpretación de la historia. El diseño de una historia nacionalista y municipalista será la gran dominante durante esta fase republicana (Torgal, 1996). Se consolida así una visión positivista, aunque con la diferencia respecto a España de prestar atención a personajes e hitos locales.

Durante el *Estado Novo* (dictadura portuguesa: 1933-1974) no habrá cambios estructurales importantes en relación a los contenidos de historia que se imparten en Educación Primaria. Las variaciones se dan en la orientación ideológica de dichos contenidos, valorando ciertos períodos de la historia de Portugal y marginando otros, de acuerdo a los intereses ideológicos del régimen. Curiosamente se mantuvo la metodología causalista de interpretación de la historia, en una visión racionalista. El interés ideológico estaba más centrado en la historia nacional que en la europea. La reforma de 1947-1948 derivó en una enseñanza de la historia menos ideológica, en favor de una concepción positivista. Con la reforma curricular de 1967, la historia casi desaparece la escuela primaria, en referencia a temas de historia social, tales como transporte, comida, ropa y algunos ejemplos de figuras de la historia de Portugal. La idea acerca de que los alumnos de esta etapa no poseían un pensamiento abstracto, se verá reflejada en la eliminación de la historia en los planes de estudio de Educación Primaria (Jahoda, 1963; Hallam, 1967; Roldão 1995; Freitas, 2005; Solé, 2009). La dictadura salazarista, a pesar de su cercanía ideológica con el franquismo, mostró una menor dureza a la hora de fijar los valores nacional-católicos (en los que coincidía), quizá porque su llegada al poder fue menos traumática, dada la ausencia de una guerra civil y la consiguiente represión y depuración de gran parte de los docentes.

Después del 25 de abril 1974, con la llegada de la democracia, siguieron muy presentes las principales corrientes historiográficas en los currículos (marxismo, positivismo), mientras que *Annales* dejó también su impronta, especialmente de Educación Secundaria, integrando temas sociales y mentalidades, por influjo de la *Nouvelle Histoire*. Según Magalhães (2013) la estabilización del sistema educativo portugués tuvo lugar con la aprobación de la *Ley Orgánica de Educación 46/86*, de 14 de octubre, concretada por el *Decreto-Ley 286/89*, de 29 de agosto. Extendió la educación obligatoria a nueve cursos de escolaridad e implantó, a partir de 1991, un modelo curricular abierto y flexible. A partir de 2009, con la *Ley 85/2009*, de 27 de agosto, la educación obligatoria se extendió a doce cursos de escolaridad (de los 6 hasta los 18 años). El sistema educativo portugués presenta, por tanto, una estructura diferente al español, en cuanto a la enseñanza Primaria y Secundaria. Existen dos grandes etapas, la Básica, que a su vez se divide en tres ciclos: primero-cuarto curso (6-9 años), quinto-sexto (10-11 años), séptimo-noveno (12-14 años). Y la Secundaria abarca tres cursos: décimo-duodécimo (15-18 años).

Al igual que en España, la definitiva modernización educativa se inicia en la última década del siglo XX. En tanto que los programas educativos no han variado desde entonces, las principales variaciones se han introducido en la práctica metodológica y didáctica. Con el *Currículo Nacional do Ensino Básico-competências Essenciais* comenzó a prevalecer la influencia anglosajona, que suponía abandonar el enfoque positivista por otro constructivista (Fosnot, 1996). Promovía la enseñanza por competencias (Roldão, 2010), con repercusiones en muchos países lusófonos, además de Portugal (Barca, 2000; Melo, 2003; Freitas, 2005; Solé, 2009), como Brasil, Angola o Mozambique. Sin embargo, en la práctica muchos maestros siguieron fomentando la educación por objetivos y prácticas tradicionales. Estas resistencias al cambio, por parte de docentes, son similares a las que se dan en España.

La última etapa ha estado marcada por las *Metas de Aprendizaje*, que se basan en novedosas investigaciones sobre historia de la educación, dando relevancia a la construcción de nociones de: cambio, evidencia, empatía y explicación (Barca y Solé, 2012, p. 92). Fueron sustituidas poco después, durante el año escolar 2011/12, por otro documento normativo, las *Metas Curriculares*, que identifican el aprendizaje esencial realizado por los estudiantes, centrándose en los contenidos. Hasta el momento, los objetivos del plan de estudios se han publicado en diferentes disciplinas

de segundo y tercer ciclo, incluyendo la historia, pero no en el primero, produciéndose así un enorme vacío en relación a Conocimiento del medio, área poco valorada en el sistema educativo actual. En suma, se observan concordancias con el caso español: un esfuerzo modernizador efímero, que pronto ha dado paso a una vuelta al paradigma positivista de historia factual, si bien la mayor proximidad de Portugal a las influencias anglosajonas ha permitido una visión más renovadora en cuanto a educación histórica, frente a la secular influencia francófona y los consiguientes programas enciclopédicos en España, especialmente visible en ciencias sociales y humanas.

## LA HISTORIA EN LOS PROGRAMAS Y MANUALES ESCOLARES DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA

### España

La idea de España ha vertebrado la enseñanza de la historia desde el siglo XIX. En esta fase inicial no se distingue del resto de Estados-nación europeos, empeñados en crear ciudadanos y patriotas que asuman una lengua e identidad comunes. Aunque en España el Estado pronto renunció a tutelar ese proceso mediante centros públicos, dejando en manos de órdenes religiosas la formación de las élites y las clases populares. La influencia religiosa hará que, en los contenidos relativos al origen de la humanidad, no se incorporen hasta fechas tardías las novedades de la arqueología y el evolucionismo, que chocaban con los relatos bíblicos. La Institución Libre de Enseñanza, vanguardia de la modernización educativa y ajena al modelo dominante, rechazaba el uso del manual en los niveles primarios, favoreciendo la enseñanza oral (García, 1992, p. 26).

Hasta la década de 1970, los manuales ensalzaron como positivas las épocas de unidad territorial: Roma, visigodos, Reyes Católicos. Tanto los más tradicionalistas como los liberales concedieron a los Reyes Católicos la vitola de forjadores de la patria (López Facal, 2010, p. 11). La LGE (1970) impulsa una educación obligatoria de los 6 a los 14 años (EGB), seguida de tres años de bachillerato (BUP) y el curso de orientación universitaria (COU). Esta etapa viene marcada por el fin del nacionalismo historiográfico, dado que en ese momento interesaba sumarse al Mercado Común europeo. Los viejos enemigos seculares (países vecinos) dejan de ser tales, siendo sustituidos por el bloque soviético. Se cambia la explicación positivista, de corte político, por otra más global (social, económica) propia de *Annales* (López Facal, 2010, p. 13).

En las décadas de 1970 y 1980 los manuales comienzan a ser elaborados por historiadores o especialistas en didáctica de prestigio (Valdeón, Benejam, Prats), o bien por profesores de Secundaria. Ahora bien, pervivieron tópicos nacionalistas, centrados en mostrar una evolución histórica con unas fronteras comunes desde la Antigüedad, dando una idea falsa de continuidad. A partir de 1975 destaca la aparición de grupos didácticos (*Germanía 75*, *Cronos*, 13-16), que rompen con el modelo narrativo tradicional por uno más interpretativo o metodológico, defendiendo el mayor protagonismo del alumnado y la recopilación de fuentes primarias. Consiguieron cierta repercusión y críticas al desplazar los tradicionales contenidos, pero fueron minoritarios (Valls, 2007, p. 60).

Las presiones políticas, editoriales y académicas dejaron la idea de *currículum abierto* de la LOGSE en una quimera. En la práctica, los *contenidos mínimos* eran tan amplios que seguían marcando una programación extensa, donde reconocer los hitos fundamentales del pasado. La ampliación de la enseñanza obligatoria hasta los dieciséis años supuso implantar el sistema todavía vigente: cuatro años de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y dos de Bachillerato. En el segundo de estos últimos destacaba la existencia de una asignatura obligatoria de historia de España, centrada en la etapa contemporánea, algo anómalo con relación al resto de Europa, fruto del contexto político interno (López Facal, 2010, p. 18). Los contenidos que reflejan los manuales, sobre todo a partir de la década de 1990, suponen un salto cualitativo, por ajustarse más a lo que se investiga en historia en las universidades, así como por la inclusión de fuentes y documentos de cada época tratada. Además, otra gran novedad fue la inclusión de lo local en currículos y manuales, aunque nunca superando el 10% respecto a la historia nacional (Valls, 2007, p. 62). La polémica se suscitó por la sustitución de tópicos españolistas por los de los nacionalismos periféricos. Esto motivó una ofensiva recentralizadora, a favor de la clásica historia general de España: desde la Prehistoria hasta la actualidad. A partir de la LOCE (2002) y, sobre todo, de la LOE (2006) se pierde el modelo abierto y flexible anterior. Esto explica por qué los manuales siguen incluyendo tan vasto temario, pues se concentra toda la historia universal y nacional en pocos cursos.

Actualmente la extensión y complejidad de los temas históricos reflejados en los manuales se ha reducido tanto en la enseñanza Primaria como Secundaria. Debido a los cambios sociales y culturales, las editoriales ya no hacen hincapié en cuestiones conflictivas, que son

eliminadas o idealizadas, aunque persiste el protagonismo de lo político-factual. En cuanto a las actividades, se perciben casi las mismas preguntas que años atrás, cambiando el nombre del epígrafe final de cada tema por el de *Practica tus competencias*, aunque la información que se pide al alumno sigue siendo en esencia memorística (Rodríguez, Gómez y Simón, 2014). Con la LOMCE, la enseñanza de la historia se inicia a partir de cuarto curso de Educación Primaria, con una impronta nacional. En ESO, donde aún no se ha implantado la última reforma educativa, la historia tiene mayor relevancia que la geografía (limitada solo a segundo curso) y la visión es más eurocéntrica, pero dominada igualmente por la evolución lineal: Prehistoria y Antigüedad (primer curso), Edad Media y Moderna (segundo curso), Edad Contemporánea (cuarto curso). Para concluir con un regreso a la historia de España en Bachillerato.

### Portugal

El análisis de los programas de primer ciclo en Portugal ha demostrado que los contenidos de historia se han ido reduciendo desde la década de 1970 hasta la de 1990, pasando a integrarse en el área de Conocimiento del medio (Roldão, 1995). Sin embargo, en manuales recientes se produce el fenómeno contrario, al incorporar más contenidos, aunque el programa es el mismo que en 1991 (Solé, 2014). Se valora el estudio de la historia local, en tercer curso, si bien no ha recibido especial atención en términos teóricos y metodológicos. Mientras que en cuarto se profundiza en cuestiones de investigación, destacando el interés por la historia nacional, así como los acontecimientos de la historia local relacionados con la historia nacional, y aspectos relevantes de la vida cotidiana (Freitas, 2005, p. 2139). Esta aproximación a la historia de la vida diaria surge de las reivindicaciones de la historiografía portuguesa, especialmente del profesor Mattoso (1988, p. 45).

Torgal (1996, p. 454) critica el programa y los manuales de la década de 1990, referentes al primer ciclo de Educación Primaria, porque suponen un cierto resurgir del nacionalismo y de la enseñanza tradicional que apela al conocimiento factual. El método de enseñanza de Conocimiento del medio, al igual que en España, es espiral (Bruner, 1960), partiendo de lo próximo a lo lejano y de lo conocido a lo desconocido (Roldão, 1995). Se trata de un currículum basado en *expanding horizons* (Egan, 1986), defendidos por Dewey y Piaget. En primer ciclo no se estudia de forma sistemática y cronológica la historia nacional. Solo a partir de segundo y tercer ciclo los contenidos de

historia se presentan de forma diacrónica y progresiva, de un pasado lejano hasta la actualidad, donde se organizan los temas más relevantes considerados en orden cronológico. Los programas de historia y geografía, en segundo ciclo, y de historia, en el tercero, muestran los temas organizados en una línea evolutiva, desde la Prehistoria hasta nuestros días, con una perspectiva nacional en segundo ciclo (quinto y sexto curso), eurocéntrica y occidental en el tercero (séptimo, octavo y noveno curso). Torgal (1996, p. 444) ha señalado que el programa de segundo ciclo, aunque sigue un rumbo diacrónico, no se sitúa en una "historia cronológica y factual", sino en la enseñanza de los grandes momentos de la historia portuguesa, otorgando un papel decisivo al "estudio de la realidad de nuestro tiempo".

En tercer ciclo y en Secundaria, a pesar de los cambios relativos a contenidos y objetivos de las últimas décadas, pervive un programa de historia universal, desde la Antigüedad hasta nuestros días. Se integra la historia de Portugal en algunos contenidos relevantes de la historia del mundo, de cariz europeo: los primeros pueblos que habitaron la Península Ibérica, la formación de Portugal, la expansión ultramarina, la colonización de Brasil y su posterior independencia (1822), la restauración (1640), el despotismo ilustrado, el establecimiento de la República, el *Estado Novo* y la revolución del 25 de abril.

Grandes cambios se han producido en los libros de texto de historia en Portugal. Inicialmente, al acabar la dictadura, destaca la preponderancia de la escuela de *Annales* y hay preocupaciones de actualización pedagógico-didáctica que, a menudo, se superponen a la atención científica (Torgal, 1996). Esta realidad se está reduciendo al mínimo debido a una mayor participación en la preparación de estos libros de texto por equipos con formación especializada, tanto en términos científicos como pedagógicos. La legislación en vigor desde 2007 sobre evaluación y certificación de los libros de texto implica que haya un coordinador científico y pedagógico, y luego que sean debidamente certificados antes de ser comercializados.

## ESTUDIOS SOBRE MANUALES ESCOLARES DE HISTORIA EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA

### España

Los estudios sobre los libros de texto constituyen una línea de investigación clásica en la didáctica de las Ciencias Sociales (Valls, 2001; Prats, 2011). La perspectiva sociocultural, que centra su investigación en el

conocimiento pedagógico de los contenidos mostrados en los libros de texto, es la que más ha primado en los estudios sobre los manuales escolares (Martínez Valcárcel, 2011). Actualmente su análisis ha adquirido mayor complejidad al estudiarse tanto sus características internas como el contexto de uso por parte de profesores y alumnos. Muchos maestros aún tienen el libro de texto como única referencia del saber histórico, del que apenas se apartan ni en clase ni a la hora de plantear actividades. Los resultados de algunas investigaciones muestran que el 95% de los exámenes analizados proceden literalmente de la propuesta del manual, en el caso de Educación Primaria (Gómez Carrasco, Rodríguez Pérez y Miralles Martínez, 2015). La historia que presentan los manuales de Educación Primaria se ha ido desprendiendo de algunos elementos polémicos, de problemas históricos planteados en la larga duración o políticamente incorrectos, lo que deja escasa presencia al desarrollo del pensamiento crítico (Rodríguez, Gómez y Simón, 2014). El discurso transmitido se basa en la construcción de la narrativa histórica de España, en mucha menor medida interesa lo europeo o lo universal. Dicho discurso se complementa con un epígrafe dedicado a la comunidad autónoma de turno, que en Primaria aparece a título casi anecdótico, y más que en la historia suele centrarse en aspectos culturales, sobre todo del patrimonio material (Rodríguez y Simón, 2014).

Los estudios sobre percepciones del alumnado en Educación Secundaria subrayan el predominio del uso del manual como clave de una recepción pasiva de los saberes históricos. Hasta un 80% del alumnado analizado afirma que era el recurso didáctico fundamental. Junto a la lección magistral, ausencia de debates y predominio de exámenes escritos memorísticos, dibuja unas metodologías docentes arcaicas (Cuesta, 1998; Merchán, 2005; Martínez, Souto y Beltrán, 2006; Miralles y Martínez, 2008). Los ejercicios de empatía histórica, surgidos en el ámbito anglosajón (Shemilt, 1984; Lee y Asbhy, 2000), movilizan otro tipo de habilidades cognitivas sobre historia, pero brillan por su escasez en manuales tanto de Educación Primaria (Sáiz y Colomer, 2014) como de Secundaria (Gómez, 2014).

Así pues, los resultados de las investigaciones realizadas con manuales de historia muestran pocos cambios y muchas permanencias en el caso español. En Educación Primaria, frente al discurso españolista cristiano de nuestro pasado reciente, emerge una visión idealizada de Al-Ándalus y la supuesta convivencia pacífica de las tres culturas. Apenas se incide en la conquista de América por su carácter bélico y

de imposición, y se prefiere aludir a las culturas pre-hispánicas. La convulsa historia de España en el siglo XX se resume en ideas clave (Guerra Civil, Transición, Constitución). Pero cuestiones polémicas, como la violencia o represión, se pasan por alto. Las palabras más repetidas en los libros de Educación Primaria son, en este orden: *Roma/romanización, iberos/celtas, Al-Ándalus y Reinos Cristianos*. Las demás, con mucha menor frecuencia, se refieren a monarcas de especial relevancia: Reyes Católicos, Carlos I, Felipe II. Ello sugiere que, tras la reconquista (construcción historiográfica), España ya ha cuajado como entidad política y territorial (Ríos, 2005; Rodríguez y Simón, 2014). Sin embargo, la palabra *nación*, en sentido moderno, surgió como respuesta a la invasión francesa de 1808, tal y como señalan diversos historiadores (Álvarez Junco, 2001; García Cárcel, 2011).

En Educación Secundaria se percibe un relato que combina lo español y lo europeo. Pero la visión de Europa que contienen los manuales es una construcción identitaria ficticia que, salvo Mesopotamia y Egipto, por ser la cuna de la civilización, centra el discurso en rasgos supuestamente comunes de Europa desde la Antigüedad. Se obvia que griegos y romanos tenían parte esencial de sus dominios en Asia o África, o bien se da por válido el modelo feudal francés para todos los reinos cristianos de Europa (López Facal, 2010). El tratamiento que recibe el período andalusí, aunque integrado en la historia peninsular, todavía se desarrolla como un excursus en el devenir de un pasado cristiano (Valls, 2011; Sáiz, 2012). Siguen apareciendo nombres míticos como don Pelayo y la batalla de Covadonga, llegando incluso a condicionar la visión histórica de alumnos universitarios, que los asumen como una verdad irrefutable (Sáiz y Gómez, 2014). En cuanto a la guerra civil y la dictadura franquista, destaca el esfuerzo por afianzar los valores democráticos del alumnado. Aunque la visión sigue siendo excesivamente política y poco interesada en cuestiones de la vida cotidiana (Valls, 2009).

Los primeros manuales, surgidos en el siglo XIX, carecían de ilustraciones. Sin embargo, han ido cobrando una enorme relevancia. Este contenido paratextual ha dado pie a una línea de estudio en la que destacan los trabajos de Valls sobre Felipe II, la emancipación de los países hispanoamericanos o la guerra de la independencia (Valls, 1995; Valls, 1999; Valls, 2001; Valls, 2007). La distinción clave se da entre ilustración (adorna el texto) y documento (informa del personaje, acontecimiento u objeto reflejado). Se detectan los cambios más importantes entre 1975-1985, etapa en la que las imágenes (aunque en menor medida que

el texto) pierden el sesgo nacional-católico. Después esa modernización de los manuales ha perdido vigor. Otros estudios han subrayado que a menudo las imágenes tienen una mera función estética; por ejemplo, con relación a la visión de la Edad Moderna en 2.º de ESO (Gómez y López, 2014).

### Portugal

En Portugal numerosos estudios se han realizado sobre el libro de texto en el campo de la historia de la educación y, desde la década de 1990, en el campo de la educación histórica. Mendes (1999) estudió la relación entre el concepto de identidad nacional y la ideología en los textos portugueses de tercer ciclo de enseñanza, durante el período 1976-1992. Concluyó que, desde la década de 1980, los libros de texto muestran una mayor preocupación por la naturaleza de la historia, por hacerla más objetiva y científica. Los libros de texto de este período todavía tienen una visión demasiado eurocéntrica, especialmente en ciertos temas como la expansión colonial, pero por otro lado la identidad nacional surge raramente explícita, a excepción de la crisis de 1383-1385, limitada a la cuestión de la independencia nacional y la confrontación con Castilla.

Otros estudios han analizado los libros de texto de historia, en el contexto de las relaciones de la educación con la ideología del *Estado Novo*. Matos (1990) analizó libros de historia de Portugal y manuales de lectura (adoptados en la enseñanza Primaria y Secundaria) buscando establecer una confrontación entre múltiples representaciones de la nación y algunas de las figuras históricas más representativas, abarcando un período que se extiende desde 1895 hasta la fase inicial del *Estado Novo*. Llegó a la conclusión de que la enseñanza de la historia es un medio particularmente sensible en el registro de la conciencia nacional de cambio, habiendo notado, sin embargo, al mismo tiempo, el aumento de la atención por cuestiones locales y regionales.

En un estudio exploratorio, Solé (2014) ha comparado tres libros de texto de cuarto curso de Educación Primaria, publicados en 1985, 1998 y 2013, analizando su estructura, contenido, idoneidad de los programas metodológicos y cambios, a través del estudio de las actividades y preguntas planteadas. Determina que los libros de texto han evolucionado en términos científicos y educativos, con cambios estéticos, pero manteniendo una visión de la historia tradicional, basada en cuestiones políticas y en conceptos. Como Freitas (2005) había subrayado antes, en estos libros de texto no se hace referencia

a la vida cotidiana, con la excepción del manual de 1985, y la historia local se ignora en los manuales recientes, que se centran exclusivamente en la historia nacional. Por otro lado, es el manual más reciente el que presenta actividades que estimulan la investigación y la creatividad de los estudiantes.

La línea de investigación centrada en la cognición histórica situada ha centrado su atención en los manuales de historia de segundo y tercer ciclo y de Secundaria. El estudio pionero de Magalhães (2002) trató de comprender las perspectivas de los profesores sobre el uso didáctico de las fuentes del libro de texto en el aula. Señala que los profesores han optado por elegir para sus clases fuentes atractivas (preferiblemente iconográficas) e ignorar las que parecían desconocer o consideraban difíciles para sus estudiantes. Por su parte, Costa (2007) ha puesto de manifiesto que los profesores valoran el libro de texto no solo como texto informativo, sino también por el empleo de fuentes adecuadas y atractivas imágenes, esenciales para la construcción del conocimiento histórico. En la tipología de las fuentes de los libros de texto utilizados en el aula, Lima (2010) encontró diferencias entre las disciplinas de historia y geografía. En la primera se valoran las fuentes escritas, en especial secundarias, y en la segunda las iconográficas.

Acerca del uso del libro de texto en el contexto del aula, destaca el estudio de Moreira (2004) sobre cómo los estudiantes de octavo curso usan las fuentes históricas de los manuales. Las fuentes que se consideran más útiles por parte de los estudiantes son las escritas, sobre todo las informativas. En cuanto a las fuentes iconográficas, las perciben como mera ilustración, mostrando bajos niveles de alfabetización icónica, que se encuentra en el nivel de la interpretación superficial del mensaje. El estudio realizado por Silva (2007), con estudiantes de segundo curso, demostró que eran capaces de desarrollar habilidades cognitivas que les permitían ir más allá del reconocimiento y reproducción lineal de la información presentada en el libro de texto.

Afonso (2014) trató de comprender el papel de los libros de texto en el desarrollo de las competencias por parte de estudiantes y maestros tanto dentro como fuera del aula. También el estudio de Gonçalves (2010) intentó evaluar la importancia del libro de texto como promotor de competencias históricas, subrayando la postura crítica de los docentes frente al manual. Rego (2014) se centra en las percepciones de los alumnos de tercer ciclo de Primaria, respecto a la utilización de libros de texto de historia y geo-



grafía, su uso en el aula y qué importancia se le da. Acerca de las nuevas tendencias actuales en el uso de las TIC, Nunes (2013) ha señalado que, a pesar de las innovaciones tecnológicas, el libro de texto sigue siendo el recurso educativo más relevante y a veces incluso exclusivo. Sobre los criterios adoptados por los profesores para escoger manuales de historia, Magalhães (2013) ha señalado diferencias entre Educación Primaria y Secundaria. Prevalecen aspectos gráficos, claridad de contenidos y rigor científico en Primaria; mientras que en Secundaria el criterio más valorado es el rigor científico del manual y la diversidad de propuestas de trabajo que ofrece, ya sea en clase o como tarea autónoma en casa, facilitando el trabajo de los estudiantes.

## CONCLUSIONES

La enseñanza de la historia en Portugal y en España presenta una evolución cronológica similar. La disciplina surge, al igual que en el resto de Europa, en el siglo XIX y se consolida a fines de dicha centuria e inicios de la siguiente, de la mano del positivismo. La modernización de la misma se ve frenada por las dictaduras de ambos países, a partir de la década de 1930. Si bien el retroceso, en el caso español, fue mayor por la represión de la posguerra. A partir de la década de 1970 se inician profundos cambios, motivados por la recuperación de la democracia en ambos países. Aunque habrá que esperar aún dos décadas para una definitiva modernización curricular, que equipare las naciones ibéricas con su entorno europeo. En los últimos años, la introducción de la enseñanza por competencias parecía animar un cambio de paradigma definitivo, que sin embargo se ha visto truncado por las inercias docentes, apegadas a un modelo de historia factual vigente durante casi dos siglos, así como por la involución conservadora en las leyes educativas. Entre los retos principales sigue presente la necesidad de desterrar una enseñanza de la historia basada solo en conceptos y memorización, así como el mayor conocimiento mutuo de dos países vecinos que siguen viviendo de espaldas, a pesar de compartir una historia en buena medida común, reflejada también en los vaivenes educativos.

El libro de texto permanece como el material didáctico más utilizado en España y Portugal tanto en Educación Primaria como Secundaria (Valls, 2007; Prats, 2011; Nunes, 2013; Afonso, 2014; Solé, 2014). En ambos países el análisis y estudio de los manuales escolares de historia ha cobrado gran relevancia, en especial desde la década de 1990. Si bien los primeros trabajos

surgen antes desde la perspectiva de la historia de la educación. Hay algunos rasgos comunes en el discurso identitario que transmiten dichos manuales en España y en Portugal, fruto no solo de la influencia positivista, sino de una historia similar. La presencia islámica durante varios siglos y, sobre todo, su condición de primeros imperios coloniales modernos, así como su decadencia como tales o las dictaduras del siglo XX marcan su devenir histórico, reflejado en los manuales. El afán nacionalista se complementa, a partir del último tercio del siglo XX, con la insistencia en una supuesta identidad común europea, especialmente visible en la enseñanza Secundaria, mientras que en Primaria predomina lo nacional. La historia ya no se construye tanto en función de las luchas contra musulmanes, franceses o ingleses (en España) ni contra castellanos (en Portugal), si bien la visión eurocéntrica también es una construcción interesada y artificial.

La brecha existente entre las tendencias actuales sobre el modelo cognitivo de aprendizaje de la historia con la realidad del aula en España y, en menor medida en Portugal, tiene como consecuencia un conocimiento histórico débil. Es necesario un aprendizaje basado en habilidades, que permitan al alumnado interpretar el pasado, más allá del conocimiento factual (Barca, 2000; Lévesque, 2008; Seixas, 2010). Esta línea de investigación posee un largo recorrido en el ámbito anglosajón y, en menor medida, holandés (Lee y Ashby, 2000; Van Drie y Van Boxtel, 2008). Sin embargo, las aportaciones de estos trabajos no han llegado apenas a los currículos ni manuales españoles. En Portugal el impulso a las metas de aprendizaje y la educación histórica fue mayor, pero se vio rápidamente truncado por modificaciones legislativas.

A pesar de los cambios profundos en el diseño de libros de texto, sobre todo desde la década de 1970, se percibe en España y en Portugal el retorno a una historia tradicional y nacionalista (Solé, 2014; López Facal, 2014). También en otros países parece evidente ese proceso hacia una historia política de hechos, por encima de todo conocimiento histórico, en la cual prevalecen conceptos sobre procedimientos, relegando habilidades históricas, desarrollo cognitivo y resolución de problemas. Así lo confirman trabajos sobre Inglaterra (Cooper, 2006), Canadá (Osborne, 2003) o Australia (Clark, 2004). Por tanto, la situación en Portugal y en España no es tan distinta a la de los países anglosajones, si bien es cierto que estos parten de unos sistemas educativos donde la enseñanza de la historia dejó atrás el modelo factual mucho antes. Así que sus problemas, aunque signi-

ficativos, parecen menores que los que pueden entrecerse en países con regímenes democráticos que no llegan ni al medio siglo de existencia, lo cual ha generado una impronta providencialista de la enseñanza de la historia, aún perceptible.

Los problemas detectados, aunque muy importantes, no pueden ocultar la contundencia de los cambios producidos, tanto en el nivel curricular como en los contenidos y actividades que recogen los manuales. Los abundantes estudios llevados a cabo en Portugal y en España, ya señalados, permitirán comprender diversas dimensiones de la investigación en torno a los libros de texto y sugerir nuevas formas en la enseñanza de la historia. Las principales líneas de investigación abiertas tienen que ver con la incorporación de las co-

rrientes historiográficas predominantes en cada época, la renovación metodológica de la enseñanza de la historia, el uso del manual por docentes y discentes, dentro y fuera del aula y la construcción del conocimiento histórico del alumnado, a través del desarrollo de competencias históricas.

## AGRADECIMIENTOS

Este trabajo es resultado de los proyectos: *La evaluación de las competencias básicas en Educación Secundaria Obligatoria desde las ciencias sociales* (EDU2012-37909-C03-03), subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad, y *Projeto Estratégico do CIED -Pest-OE/CED/UI1661/2014*, subvencionado por la Fundação para a Ciência e a Tecnologia de Portugal (FCT).

## BIBLIOGRAFÍA

- Afonso, I. (2014). *O papel do manual de História no desenvolvimento de competências: um estudo com professores e alunos do ensino secundário* [Tesis doctoral inédita]. Universidade do Minho: Braga.
- Álvarez Junco, J. (2001). *Mater Dolorosa. La idea de España en el siglo XIX*. Madrid: Taurus.
- Barca, I. (2000). *O pensamento histórico dos jovens*. Braga: Universidade do Minho.
- Barca, I. y Solé, G. (2012). Educación histórica en Portugal: metas de aprendizaje en los primeros años de escolaridad. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15 (1), pp. 91-100.
- Bruner, J. (1960). *The Process of Education*. Harvard University Press.
- Calvani, A. (1986). *L'insegnamento della storia nella scuola elementare*. Florencia: La Nuova Italia.
- Canals, R. y González, N. (2011). El Currículo de Conocimiento del Medio Social y Cultural, y la formación de competencias. En: Santisteban, A. y Pagès, J. (coords.). *Didáctica del Conocimiento Social y Cultural en la Educación Primaria: ciencias sociales para aprender, pensar y actuar*. Madrid: Síntesis, pp. 41-62.
- Clark, A. (2004). Whose History? Teaching Australia's contested past. *Journal of Curriculum Studies*, 36 (5), pp. 533-541. <https://doi.org/10.1080/0022027032000167099>
- Cooper, H. (2006). *History 3-11. Early Years & Primary. A guide for teachers*. Londres: David Fulton Publishers.
- Costa, M. A. (2007). *Ideias de professores sobre a utilização de fontes dos manuais de História: um estudo no 3.º Ciclo do Ensino Básico* [Tesis de máster inédita]. Universidade do Minho: Braga.
- Cuesta, R. (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.
- Delgado, C. y Albacete, C. (1996). *Conocimiento del medio social y cultural*. Murcia: Diego Marín.
- Egan, K. (1986). *Teaching as Story Telling*. Londres, Ontario: University of Ontario.
- Egan, K. (1991). *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata.
- Fosnot, C. T. (1996). *Construtivismo e Educação. Teoria, Perspectivas e Prática*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, Instituto Piaget.
- Freitas, M. L. (1999). Funções dos manuais de estudo do meio do 1.º ciclo do ensino básico. En: Vieira de Castro, R., Rodrigues, A., Silva, J. L. y Dionísio de Sousa, M. L. (orgs.) *Manuais Escolares: estatuto, funções, história. Actas do I Encontro Internacional de Manuais escolares*. Braga: Universidade do Minho, pp. 241-254.
- Freitas, M. L. (2005). História de Portugal no 1.º ciclo do ensino básico: Os programas, os manuais e as vozes dos alunos. En: Silva, B. y Almeida, L. (coords.). *Actas do 8.º Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, Braga: Universidade do Minho, pp. 2135-2149.
- García, J. (1992). *Los textos escolares de historia en la enseñanza española (1808-1900). Análisis de su estructura y contenido*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- García Cárcel, R. (2011). *La herencia del pasado. Las memorias históricas de España*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Gérard, F. M. y Roegiers, X. (1998). *Conceber e avaliar manuais escolares*. Oporto: Porto Editora.
- 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 ESO. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29 (1), pp. 131-158.
- Gómez, C. J. y López, A. M. (2014). Las imágenes de los libros de texto y su función en la enseñanza de la historia. Diseño de un instrumento de análisis. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 13, pp. 17-29.
- Gómez Carrasco, C. J., Rodríguez Pérez, R. A. y Miralles Martínez, P. (2015). La enseñanza de la historia en Educación Primaria y la construcción de una narrativa nacional. Un estudio sobre exámenes y libros de texto en España. *Perfiles Educativos*, 37 (150), pp. 20-38.
- Gonçalves, J. (2010). *O uso do manual escolar enquanto recurso promotor do desenvolvimento de competências históricas* [Tesis de máster inédita]. Universidade do Porto: Oporto.
- Hallam, R. N. (1967). Logical thinking in history. *Education Reviews*, 19, pp. 183-202. <https://doi.org/10.1080/0013191670190303>

- Jahoda, G. (1963). Children's concepts of time and history. *Educational Review*, 15 (2), pp. 87-104. <https://doi.org/10.1080/0013191630150201>
- Lee, P. y Ashby, R. (2000). Progression in Historical Understanding among Students ages 7-14. En: Stearns, P. N., Seixas, P. y Wineburg, S. (eds.). *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives*. Nueva York-Londres: New York University Press, pp. 199-222.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically. Educating Students for the 21st Century*. Toronto: University of Toronto Press.
- Lima, J. (2010). *Tendências no uso dos manuais escolares de História e Geografia: um estudo de caso* [Tesis de máster inédita]. Universidade do Minho: Braga.
- López Facal, R. (2010). Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: identificación e identidad nacional. *Clío y asociados: la historia enseñada*, 14, pp. 9-33. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i14.1673>
- López Facal, R. (2014). La LOMCE y la competencia histórica. *Ayer*, 94, pp. 273-285.
- Magalhães, J. P. (1999). Um apontamento para a História do manual escolar. Entre a produção e a representação. En: Vieira de Castro, R., Rodrigues, A., Silva, J. L. y Dionísio de Sousa, M. L. (orgs.) *Manuais Escolares: estatuto, funções, história. Actas do I Encontro Internacional de Manuais escolares*. Braga: Universidade do Minho, pp. 279-302.
- Magalhães, O. (2002). *Concepções de História e de Ensino de História: Um estudo no Alentejo*. Lisboa: Edições Colibri / Centro Interdisciplinar de História, Culturas e Sociedades.
- Magalhães, O. (2013). Em torno da escolha do manual escolar: opções de professores. En: García, T., Schmidt, M. A. y Valls, R. (orgs.). *Didáctica, História e manuais escolares: contextos ibero-americanos*. Ijuí: Editora Unijuí, pp. 231-246.
- Martínez, N., Souto, X. M., Beltrán, J. (2006). Los profesores de historia y la enseñanza de la historia en España. Una investigación a partir de los recuerdos de los alumnos. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 5, pp. 55-71.
- Martínez Valcárcel, N. (2011). El uso de los manuales escolares de historia de España. Análisis de resultados desde la propuesta de Schulman. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 18 (70), pp. 44-58.
- Matos, S. C. (1990). *História, Mitologia, Imaginário Nacional: A história no curso dos Liceus (1895-1939)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Mattoso, J. (1988). *A escrita da História; teoria e métodos*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Melo, M. C. (2003). *O conhecimento tácito histórico dos adolescentes*. Braga: Universidade do Minho.
- Mendes, J. A. (1999). Identidade Nacional e ideologia através dos manuais de História. En: Vieira de Castro, R., Rodrigues, A., Silva, J. L. y Dionísio de Sousa, M. L. (orgs.) *Manuais Escolares: estatuto, funções, história. Actas do I Encontro Internacional de Manuais escolares*. Braga: Universidade do Minho, pp. 343-354.
- Merchán, F. J. (2005). *Enseñanza, examen y control: profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona: Octaedro.
- Miralles, P. y Martínez, N. (2008). La fase de desarrollo de la clase de Historia en bachillerato. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (1), pp. 1-10.
- Monteagudo, J., Miralles, P. y Villa, J. L. (2014). *Evaluación de la materia de Historia. El caso de la región de Murcia*. Saarbrücken: Publicia.
- Moreira, G. (2004). *As fontes históricas propostas no manual e a construção do conhecimento histórico. Um estudo com alunos do 3.º ciclo do ensino básico* [Tesis de máster inédita]. Universidade do Minho: Braga.
- Nunes, C. (2013). *Os manuais escolares de História e de Geografia do secundário face ao desafio das novas tecnologias*. [Tesis de máster inédita]. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias: Lisboa.
- Osborne, K. (2003). Teaching history in schools: A Canadian debate. *Journal of Curriculum Studies*, 35 (5), pp. 585-626. <https://doi.org/10.1080/0022027032000063544>
- Prats, J. (2011). Criterios para la elección del libro de texto de historia. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 18 (70), pp. 7-13.
- Prats, J. y Santacana, J. (2001). Principios para la enseñanza de la Historia. En: Prats, J. *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura, pp. 13-55.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia? En: Prats, J. (coord.). *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Barcelona: Graó, pp. 13-29.
- Rego, A. (2014). *“Vamos aprender com o Manual?” Percepções de alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico sobre o(s) uso(s) do Manual Escolar de História e Geografia* [Tesis de máster inédita]. Universidade do Porto: Oporto.
- Ríos, M. F. (2005). De la Restauración a la Reconquista: la construcción de un mito nacional (Una revisión historiográfica. Siglos XVI-XIX). *En la España medieval*, 28, pp. 379-414.
- Rodríguez, R. A., Gómez, C. J. y Simón, M. M. (2014). Conocimiento y pensamiento histórico en los manuales escolares de tercer ciclo de Primaria. Un análisis comparativo. En: Nortes, R. y Alonso, J. I. (eds.). *Investigación educativa en Educación Primaria*. Murcia: Editum, pp. 369-380.
- Rodríguez, R. A. y Simón, M. M. (2014). La construcción de la narrativa nacional española en los manuales escolares de Educación Primaria. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29 (1), pp. 101-113.
- Roldão, M. C. (1995). *O Estudo do Meio no 1.º ciclo. Fundamentos e estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. C. (2010). *Estratégias de Ensino*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- 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, pp. 47-70.
- Sáiz, J. (2012). La Península Ibérica medieval y las identidades en los actuales libros de texto de historia de 2.º de ESO. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 18 (70), pp. 67-77.
- Sáiz, J. y Colomer, J. C. (2014). ¿Se enseña pensamiento histórico en libros de texto de Educación Primaria? Análisis de actividades de historia para alumnos de 10-12 años de edad. *Clío. History and History Teaching*, 40. Disponible en: <http://clio.rediris.es/n40/articulos/saizycolomer2014.pdf>
- Sáiz, J. y Gómez, C. J. (2014). El pensamiento histórico de futuros maestros de Educación Primaria: retos para una educación histórica. En: Alonso, J. I., Gómez,

- C. J. e Izquierdo, T. (eds.). *La formación del profesorado en Educación Infantil y Primaria: retos y propuestas*. Murcia: Editum, pp. 105-120.
- Seixas, P. (2010). A Modest Proposal for Change in Canadian History Education. En: Nakou, I. y Barca, I. (eds.). *Contemporary Public Debates over History Education*. Charlotte: Information Age Publishing, pp. 11-26.
- Shemilt, D. (1984). Beauty and the philosopher: Empathy in history and classroom. En: Dickinson, A., Lee, P. y Rogers, P. (eds.). *Learning history*. Londres: Heinemann Educational Books, pp. 39-84.
- Silva, R. (2007). *A construção do conhecimento histórico a partir de actividades propostas no manual. Um estudo com alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico* [Tesis de máster inédita]. Universidade do Minho: Braga.
- Solé, G. (2009). *A História no 1.º Ciclo do Ensino Básico: a concepção do tempo e a compreensão histórica das crianças e os contextos para o seu desenvolvimento* [Tesis doctoral inédita]. Universidade do Minho: Braga.
- Solé, G. (2014). O manual escolar no ensino primário em Portugal: perspectiva histórica e análise do ensino da História através deste recurso didático. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29 (1), pp. 43-64.
- Torgal, L. R. (1996). Ensino da História. En: Torgal, L. R., Mendes, J. A. y Catroga, F. (eds.). *História da História em Portugal Sécs. XIX-XX*. Lisboa: Círculo de Leitores, pp. 430-489.
- Tormenta, J. R. (1996). *Manuais escolares: Inovação ou tradição?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Valls, R. (1995). Las imágenes en los manuales escolares españoles de Historia, ¿ilustraciones o documentos? *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 2 (4), pp. 105-119.
- Valls, R. (1999). Sobre la elección y usos de las imágenes de los manuales escolares de historia: un ejemplo español (1900-1998). *Clío y asociados. La historia enseñada*, 4, pp. 77-100.
- Valls, R. (2001). Los estudios sobre manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 15, pp. 23-36.
- Valls, R. (2007). *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Valls, R. (2009). *Historia y memoria escolar. Segunda República, Guerra Civil y dictadura franquista en las aulas*. Valencia: Universitat de València.
- Valls, R. (2011). La presencia del islam en los actuales manuales españoles de historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 18 (70), pp. 59-66.
- Van Drie, J. y Van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: towards a framework for analyzing student's reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20, pp. 87-110. <https://doi.org/10.1007/s10648-007-9056-1>
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press.

#### Textos legales

*Alargamento da escolaridade obrigatória e universalidade da educação-pré-escolar. Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto.*

*Lei de Bases do Sistema Educativo. Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro.*

*Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Ley 14/1970, de 4 de agosto.*

*Ley Orgánica de Calidad de la Educación. Real Decreto 830/2003, de 2 de julio.*

*Ley Orgánica de Educación. Real Decreto 1513/2006, de 3 de mayo.*

*Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre.*

*Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa. Real Decreto 128/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria.*

Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação e Ciência (2013). *Metas Curriculares*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

*Organização curricular do Ensino Básico e Secundário. Decreto-Lei n.º 286/1989, de 29 de agosto.*