

LAS NARRATIVAS NACIONALES EN LA MENTE DE LOS ESTUDIANTES: PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS Y PAUTAS PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO

NATIONAL NARRATIVES IN STUDENTS' MIND: MAIN FEATURES AND GUIDELINES FOR DEVELOPING HISTORICAL THINKING

César López Rodríguez

Universidad Autónoma de Madrid

Correspondencia: César López Rodríguez
Correo: cesar.lopez@uam.es
Recibido: 15/03/2021 Aceptado: 2021-09-13
DOI: 10.17398/0213-9529.40.3.293

RESUMEN

En las últimas décadas ha habido un fuerte interés en el ámbito educativo por promover un pensamiento histórico crítico. Sin embargo, la influencia de un enfoque nacional romántico sigue presente en el modo en el que los jóvenes piensan el pasado. En este artículo, se analizan algunos elementos clave que sustentan estas representaciones nacionalistas románticas. En primer lugar, se analiza el papel de conceptos históricos clave que vertebran las narrativas nacionales, como la nación, la identidad nacional o el territorio. En segundo lugar, se examina el modo en el que los jóvenes se vinculan con el pasado nacional a través de procesos de identificación, la experiencia de emociones y la emisión de juicios morales. Por último, se analiza el papel de las narrativas nacionales como mediadores culturales y su influencia en la comprensión de la historia. A lo largo del artículo se plantean alternativas pedagógicas para abordar estos elementos de manera que permitan pensar el pasado nacional de manera histórica.

Palabras clave: pensamiento crítico; identidad nacional; nacionalismo; narrativas; enseñanza de la historia.

ABSTRACT

During the last decades, there has been a strong interest in the educational field to promote critical historical thinking. However, romantic national approaches still endure in the way young people think about the past. This article focuses on some of the key elements that sustain these romantic and nationalist representations. First, the role of key historical concepts that backbone national narratives, such as the nation, national identity or territory, is analysed. Second, it examines the way young people linked to the national past through identification processes, the experience of emotions and the issuance of moral judgments. Finally, we consider the role of national narratives as cultural mediators and their influence on historical thinking. The article discusses educational alternatives to address these elements in a way that allows us to think historically about the national past.

Keywords: critical thinking; national identity; nationalism; narration; history education.

Conflicto de intereses / Conflicts of Interest: Los autores no declaran conflicto de intereses.
Sección / Section: Artículos originales
Editor de Sección / Edited by: Juan Luis de la Montaña Conchiña y César Rina Simón.

INTRODUCCIÓN

Desde las últimas décadas del siglo XX, académicos de diferentes disciplinas como la historia, la educación o la psicología, han coincidido en señalar la necesidad de producir un cambio en la enseñanza y el aprendizaje de la historia (Barton & Levstik, 2004; Carretero, 2011; Seixas & Peck, 2004). Este cambio estaría fundamentalmente centrado en abandonar un enfoque nacionalista y promover en los estudiantes una serie de habilidades que les permitan pensar sobre el pasado como lo hacen los historiadores. Sin embargo, hoy en día, numerosos estudios continúan poniendo de manifiesto que la nación permanece como elemento vertebrador de la enseñanza de la historia y que el conocimiento de los estudiantes refleja, frecuentemente, una comprensión nacionalista del pasado (López, 2020; VanSledright, 2008).

Las razones que explican esta pervivencia del enfoque nacionalista son diversas y van más allá del ámbito de la enseñanza de la historia, abarcando debates historiográficos, políticos y sociales. Como frecuentemente se ha puesto de manifiesto, la propia disciplina moderna de la historia surgió en un fuerte contexto nacionalista. Desde ese momento, la historia constituyó una de las herramientas fundamentales para el desarrollo de la identidad nacional (Lorenz, 2011; Simón, 2017). El papel de muchos historiadores consistió en reconstruir el pasado desde una mirada nacional para legitimar el surgimiento de los nuevos estados-nación (Berger & Lorenz, 2010; Wilschut, 2009). Para ello, se dotaron a las naciones de una supuesta remota antigüedad y un carácter exclusivo que las diferenciaba de las demás. Estas reconstrucciones del pasado, basadas numerosas veces en mitos y leyendas, se plasmaron en la narrativa nacional que se desarrolló en cada país y que recogía el devenir de la nación -frecuentemente centrándose en sus momentos más gloriosos- desde un lejano pasado hasta el presente (Balibar, 1991). Estas narrativas nacionales, marcadas fuertemente por aquel contexto nacionalista, perduran hoy en día y su influencia puede verse tanto dentro como fuera de las aulas (Grever & Van der Vlies, 2017; Sánchez, et al., 2016). Recientes análisis realizados sobre libros de texto -sin duda aún una herramienta central en la enseñanza de la historia- ponen de relieve cómo estas narrativas continúan vivas en el modo en el que se transmite la historia (Carrier, 2018). En palabras de Foster (2012), "los libros de texto escolares en muchas naciones a lo largo del mundo están típicamente moldeados por dos características. La primera, frecuentemente son abiertamente nacionalistas. La segunda, normalmente adoptan el estilo de una única narrativa oficial" (p.49). Asimismo, resulta muy pertinente recordar que, como señaló el psicólogo social Michael Billig (1995), nuestro ámbito cotidiano está fuertemente marcado por un Nacionalismo Banal. Las películas que vemos, las novelas que leemos o los museos que visitamos, frecuentemente nos recuerdan -en la mayoría de las ocasiones de una manera implícita- nuestra pertenencia al grupo nacional y refuerzan muchas de las ideas presentes en la narrativa oficial de nuestro país.

Estos análisis de los mecanismos de producción de las narrativas sobre el pasado nacional son sin duda relevantes y esclarecen muchas de las características en torno a cómo se transmite la historia. Complementariamente, en las últimas décadas han surgido una serie de estudios centrados en indagar, no tanto cómo se transmite el pasado nacional, sino fundamentalmente cómo lo comprenden los estudiantes (López, 2015; Wertsch, 2017). El presente artículo tiene un doble objetivo. En primer lugar, recoger las principales aportaciones realizadas en los últimos años que nos informan sobre cómo los estudiantes comprenden el pasado de su nación. En segundo lugar, basándonos en estos hallazgos, proponer alternativas pedagógicas encaminadas a pensar históricamente ese pasado.

Es importante destacar que no nos interesan tanto los estudios centrados en indagar la cantidad de conocimiento que poseen los estudiantes sobre un acontecimiento determinado, sino aquellos centrados en cómo elaboran su propio conocimiento y qué elementos son clave para esa construcción. En este sentido, los estudios que más nos interesan son aquellos que han sido elaborados teniendo en cuenta el cambio de paradigma que ha supuesto el análisis del pensamiento histórico dentro del campo de la enseñanza y el aprendizaje de la historia (Lévesque, 2008; Seixas, 2004). Una de las principales aportaciones de este paradigma ha consistido en esclarecer la relevancia de conceptos históricos de primer y segundo orden en la comprensión del pasado (Voss & Wiley, 2006). Los conceptos históricos de primer orden hacen referencia a un conocimiento conceptual y narrativo sobre el qué, dónde, cuándo y cómo de la historia. Si hablamos sobre pensar el pasado nacional, parece clave, en primer lugar, atender a cómo los estudiantes comprenden conceptos centrales como el de nación, identidad nacional o territorio y cómo los emplean en sus narrativas. Por su parte, los conceptos de segundo orden o metaconceptos se relacionan con concepciones epistemológicas sobre la historia, como la toma de perspectiva histórica, la dimensión moral y ética del pasado o la identificación del cambio y la continuidad (Seixas & Morton, 2013). El enfoque nacionalista de la historia busca precisamente establecer una continuidad entre pasado y presente en términos nacionales para que los ciudadanos se identifiquen con sus antepasados y les sirvan como guía moral en el presente. Por ello, nos interesa conocer qué nos dicen los estudios recientes sobre cómo los estudiantes se identifican con ese pasado nacional, cómo lo juzgan y qué emociones experimentan cuando se enfrentan a él. Para comprender mejor estos procesos, nos parece interesante incluir las aportaciones que desde la Psicología Social nos informan sobre la influencia las identidades sociales en nuestra manera de pensar y experimentar emociones. Por último, es importante tener en cuenta que cuando pensamos el pasado lo hacemos utilizando una serie de herramientas cognitivas y culturales que aprendemos en sociedad y que moldean nuestro modo de pensar. Dado que el formato narrativo es esencial en la construcción del conocimiento histórico, se analizarán las narrativas como herramienta cultural fundamental para entender cómo las personas construimos el conocimiento histórico sobre el pasado nacional.

CONCEPTOS HISTÓRICOS CLAVE EN LA COMPRESIÓN DEL PASADO NACIONAL: NACIÓN, IDENTIDAD NACIONAL Y TERRITORIO.

Uno de los pilares básicos de la historia tradicional nacionalista consiste en presentar a la nación como una entidad natural, atemporal y permanente, a la que se puede hacer referencia en casi cualquier período de la historia. Asimismo, se pretende dotar a la identidad nacional de un carácter innato, cuya esencia -prácticamente inalterable- se transmite de generación en generación a través de los tiempos (Connor, 2004; Cruz Prados, 2005).

El concepto de nación y la identidad nacional suelen aparecer de manera omnipresente al transmitir el pasado y estos conceptos rara vez son analizados desde una perspectiva histórica. Títulos de libros o manuales como *Historia de España*, *Historia de Inglaterra* o *Historia de Francia*, son muy familiares para nosotros. El problema surge cuando el concepto de nación se usa indiscriminadamente para aplicarlo a cualquier periodo de la historia y, en muchas ocasiones, incluso de la prehistoria. De hecho, si uno tomase cualquiera de los anteriores títulos, no sería raro que el primer capítulo tratara de *La prehistoria en España*, *Inglaterra* o *Francia*, según sea el caso. De igual modo, es fácil encontrar en estos manuales alusiones a *la España romana* o *la España musulmana* o *España en la Edad Media*. Más allá de discusiones en torno a si en esas ocasiones el término *España* hace referencia a una localización geográfica, un estado o una nación, lo cierto es que rara vez esos debates son explícitos para los estudiantes.

Algo similar sucede con el concepto de identidad nacional. Si hablamos de *España en la Edad Media* es fácil -o al menos muy intuitivo- aplicar la etiqueta de *españoles* a las personas que vivían en esa época. En un estudio realizado con estudiantes universitarios españoles en el que se les pedía que narrasen los acontecimientos relacionados con la denominada Reconquista podemos observar este fenómeno (López, et. al. 2015):

Según creo llegaron los árabes a la península por el sur...empezaron a ir subiendo para arriba y los *españoles* se fueron replegando (...) y luego *España*, se hizo fuerte...y bueno, la típica historia del Cid... (Pedro, 21 años) (p.263)

Así, la nación aparece como el sujeto histórico de la narrativa y el principal actor de los eventos del pasado. Uno de los principales problemas asociados a esta manera de narrar el pasado es que simplifica y homogeneiza diferentes grupos bajo el grupo nacional. Por ejemplo, en el caso de la denominada Reconquista, grupos enteros como los visigodos, los astures o los cántabros, desaparecen de la narrativa y son difuminados bajo la etiqueta de españoles. Otro problema asociado a este modo de comprender el concepto de identidad nacional es que legitima esta en el pasado remoto y, por tanto, puede usarse para excluir en el presente a determinados grupos que no encajan en ese pasado.

[En tu opinión, ¿les considerarías españoles en ese momento?] Creo que sí, sí. Porque realmente creo que nosotros venimos de aquellos que estaban aquí [en el norte de la Península Ibérica], me refiero a los españoles. Bueno, también de los musulmanes, pero menos, porque bueno, como les echamos y eso... (José, 18 años) (López, et. al. 2015, p.263).

Es importante mencionar que este tipo de concepciones esencialistas sobre la identidad nacional tiene una fuerte presencia, no solo en los estudiantes, sino también en el ámbito político, donde es frecuente encontrar estas ideas nacionalistas. Recientemente, la cuenta oficial de Vox en la red social Twitter publicaba:

No queremos, ni debemos olvidar, que hoy hace 527 años de la liberación de Granada por las tropas *españolas* de los Reyes Católicos, poniendo fin a ocho largos siglos de Reconquista contra el invasor musulmán. (@vox_es, 2 de enero 2019).

Esta nacionalización de grupos pertenecientes a un pasado anterior al surgimiento mismo de la nación permite establecer al estudiante un vínculo identitario con el pasado que tiene un gran impacto en cómo piensa y siente la historia y que analizaremos en profundidad más adelante.

Otro concepto central a la hora de entender el pasado nacional es el concepto de territorio. Numerosas narrativas nacionales hacen referencia a eventos en los que la lucha por el territorio nacional juega un papel central -la denominada Reconquista sería solo un ejemplo (Smith, 1991; Yiftachel, 2002). Para el desarrollo de la identidad nacional, el territorio juega un papel clave, ya que establece el espacio con el que los miembros de la nación se identifican y por el que experimentan un sentimiento de pertenencia. Así, se establece un vínculo de pertenencia mutua entre territorio nacional y sus habitantes.

Al igual que ocurre con los conceptos de nación e identidad nacional, los estudiantes suelen entender el territorio como algo fijo y permanente que, de manera natural, ha pertenecido siempre al grupo nacional. Los siguientes fragmentos, tomados de un estudio que analiza las narrativas de estudiantes españoles sobre la Conquista de América y las Independencias Latinoamericanas ilustran este modo de entender el territorio:

[¿A quién crees que pertenecía legítimamente el territorio? (continente americano)] Al pueblo indígena que vivió allí antes. Porque habían vivido allí desde siempre y era el territorio donde vivían. Como nosotros hemos vivido en España siempre, o casi siempre. Creo que este territorio [la actual España] nos pertenece. Porque hemos vivido aquí desde siempre, nos pertenece. (Jose, 18 años) (López, 2019, p.10)

De este modo, muchos estudiantes establecen un vínculo esencialista entre el territorio y la nación, que está por encima de posibles cambios históricos, como podemos ver en esta intervención de una estudiante española al hablar de la independencia de Grecia en el siglo XX:

[Y el territorio, ¿crees que el territorio independiente pertenece legítimamente al Grecia?] Sí, ¿no? Si han vivido allí toda su vida y creen que es su tierra. . . Sí, eso creo. [Cuando dices que han vivido allí toda su vida. . .?] (...) Grecia se supone que ha tenido un territorio desde la antigüedad, y si siempre ha pertenecido de alguna manera a los griegos que se han establecido allí, no se han movido de allí (...) [Cuando dices que han estado allí desde... ¿cuándo, por ejemplo, antes de estos períodos?] Bueno, desde la antigua Grecia, sí. Ellos han estado perdiendo o ganando territorio, pero siempre ha habido algún tipo de núcleo que se ha mantenido (Irene, 18 años) (López, 2014, p.557)

Es frecuente encontrar en los estudiantes este modo de entender el territorio, como si las actuales fronteras nacionales marcaran una especie de espacio atemporal. De hecho, también es común encontrar lo que se ha venido denominando *determinismo geográfico*, según el cual las fronteras nacionales vendrían marcadas por los accidentes geográficos naturales. Por ejemplo, siguiendo esta lógica *natural*, la posesión de un territorio como Gibraltar por parte del Reino Unido carecería de legitimidad ya que *está en España* -identificando España con la Península Ibérica.

La proyección de las actuales fronteras nacionales hacia el pasado es algo que frecuentemente puede encontrarse en los libros de texto (Parellada, 2016; Parellada, et al., 2020). No es raro, por ejemplo, encontrar mapas relacionados con algún evento o período histórico antiguo representado sobre los familiares límites actuales.

Los estudiantes están acostumbrados a encontrar estas fronteras nacionales representadas en innumerables lugares, de tal manera que la frontera nacional acaba convertida en una especie de logotipo familiar. Este logotipo es posteriormente impuesto sobre el pasado como si se tratara de un molde para cocinar galletas, nacionalizando el territorio (para un ejemplo de este proceso de imposición de las fronteras nacionales actuales en el pasado véase López, et al., 2015).

Teniendo en cuenta las representaciones que los estudiantes tienen de estos conceptos, cabría pensar qué pautas pueden plantearse para desarrollar un pensamiento histórico de los mismos. En primer lugar, parece necesario tratar de desnaturalizar estos conceptos. Una de las habilidades claves del pensamiento histórico hace referencia a identificar el *cambio y la continuidad* (Seixas & Peck, 2004). En el caso de los tres conceptos que hemos analizados en este apartado -nación, identidad nacional y territorio- parece claro que la visión nacionalista se apoya en remarcar una clara continuidad entre el pasado y el presente. Sin embargo, al hablar del concepto de nación o identidad nacional, la gran mayoría de historiadores actuales coinciden en enfatizar que estos conceptos son construcciones sociales que surgen en un determinado período -no antes del siglo XVIII (Anderson, 1983; Connor, 2004; Hobsbawm, 1997). Por lo tanto, un aspecto importante a trabajar con los estudiantes supone entender que la nación, tal y como la conocemos ahora, es un concepto relativamente moderno y dinámico, esto es, está sujeto a cambios. Trabajar con los estudiantes qué es una nación o qué es la identidad nacional es clave

si queremos que entiendan el carácter construido de estos conceptos y por qué y cuándo surgen. Sin embargo, de nada sirve explicar conceptualmente estas ideas si posteriormente en la práctica las seguimos usando para narrar un pasado remoto.

Un elemento clave para desnaturalizar estos conceptos es complejizar el sujeto histórico de las narrativas nacionales. Es decir, abandonar el sujeto de nación o identidad nacional para aquellos períodos previos a su surgimiento y dar cabida a los diferentes grupos que intervinieron en los eventos históricos. Por ejemplo, si la narrativa de la Reconquista pasa de estar protagonizada y vertebrada por España y los españoles, a presentar grupos diversos como visigodos, astures, bereberes o almohades, será más evidente mostrar el cambio a lo largo del tiempo en estos grupos -enfaticando su surgimiento y declive. Es cierto que este enfoque alternativo complejiza enormemente la narrativa, pero su aplicación permite cuestionar el propio concepto de Reconquista, central para esta narrativa nacional.

La inclusión de diversos grupos en la narrativa, trabajando sus diferentes características y los cambios producidos a lo largo del tiempo, permite tomar conciencia de las diferencias entre el pasado y el presente. Para reflexionar sobre el concepto de identidad nacional sería deseable explicitar a los estudiantes el carácter construido de esta identidad social, debatiendo sobre cómo, desde cuándo y por qué se desarrolla, entendiendo su impacto en nuestra propia identidad. Reflexionar con los estudiantes acerca de la identidad nacional como un fenómeno de masas, que requiere de una institucionalización por parte del estado y de un conocimiento transmitido y compartido a través de la escolarización y los medios de comunicación de masas, permite entender mejor su carácter moderno. De este modo podría ponerse de manifiesto cómo en el pasado, las identidades sociales no podían estar basadas en un concepto tan abstracto como el de nación, sino que giraban en torno a realidades más cercanas y conocidas como, por ejemplo, la aldea, la villa o el clan (Seton-Watson, 1977; Weber, 1976; Wickham, 2016).

Para trabajar el concepto de territorio y entender su carácter dinámico es central el uso de mapas históricos. Los mapas históricos pueden ayudar a los estudiantes a entender los cambios producidos en un territorio a lo largo del tiempo. Trabajar con mapas dinámicos e interactivos ayuda a contextualizar el surgimiento de las fronteras nacionales actuales en un determinado momento, y entender que estas fronteras están sujetas al cambio. Sin embargo, es importante mostrar a los estudiantes cómo los propios mapas, al igual que otras fuentes de información sobre el pasado, como textos o cuadros históricos, son representaciones que han sido realizadas en un momento histórico concreto -que no tiene por qué coincidir con el que representan- y que han sido elaboradas por personas particulares y con una finalidad determinada (Parellada, et al. 2020). Trabajar con los estudiantes sobre representaciones del territorio desprovistas de los límites o fronteras actuales puede ayudar a entender el carácter construido de las mismas. Herramientas digitales actuales, como *Google Earth* o *Story Maps*, nos permiten trabajar fácilmente sobre representaciones geográficas desprovistas de fronteras y permite a los estudiantes crear sus propios mapas, que incluso pueden integrar con una narrativa de los eventos históricos trabajados.

El enfoque nacionalista de la historia se asienta sobre una visión esencialista de conceptos como la nación, la identidad nacional o el territorio. Cuestionar en las aulas este carácter natural constituye un paso importante para deconstruir este enfoque. Adicionalmente, es importante tener en cuenta que los estudiantes, al mismo tiempo que parten de representaciones naturalizadas de estos conceptos, también se sienten vinculados con el pasado de su nación a través de procesos identitarios y emocionales.

PROCESOS DE IDENTIFICACIÓN, EMOCIONES Y JUICIOS MORALES SOBRE EL PASADO NACIONAL.

Uno de los objetivos de la enseñanza tradicional nacionalista es sin duda fomentar la identificación entre el ciudadano del presente y los héroes nacionales del pasado (László, 2014; López, 2014). El siguiente fragmento tomado de la conocida *Enciclopedia Álvarez*, libro de texto referente durante el franquismo en España, ejemplifica este objetivo:

Esta España es tu Patria. Conoce su historia. Toma de ella los ejemplos virtuosos y heroicos que tus antepasados te brindan a cada paso y procura ser en todas las ocasiones digno continuador de ellos (Álvarez Pérez, 1966. p. 401).

En las últimas décadas, han surgido diversos trabajos que ponen de manifiesto cómo el modo en el que los jóvenes se identifican con los actores del pasado tiene un gran impacto en la comprensión de la historia (Bilali, 2013; Doosje & Branscombe, 2003; López, 2021). Desde la psicología social, se ha remarcado cómo nuestras ideas, sentimientos y conductas, están fuertemente influidas por el grupo social con el que nos identificamos (Tajfel & Turner, 1979). En el caso del pasado nacional, los estudiantes proyectan hacia el pasado su identificación nacional presente para vincularse con grupos muy anteriores al surgimiento de las identidades nacionales. En los siguientes fragmentos, recogidos de estudios centrados en analizar las narrativas de estudiantes españoles sobre eventos nacionales fundacionales como la Conquista de América o la Reconquista, podemos observar esta identificación:

Los españoles *nos quedamos* con América. *Colonizamos* el territorio y América pasó a formar parte del territorio español. [¿A ti eso qué te parece?] Me parece que no era un territorio que *nos quedásemos* un poco por las buenas, *nos lo quedamos* por las malas... Les quitamos a gente su sitio donde vivir y *nos lo quedamos* para *nosotros* y *dijimos* que era *nuestro*. (Jorge, 20 años) (López, 2021. p.6)

1492 es cuando *les echamos* de Granada, de eso sí que estoy seguro... (...) Las navas de Tolosa, una batalla bastante importante que *les ganamos*. Fueron retrocediendo terreno y al final se quedaron únicamente con Granada que al final, *les expulsamos* en 1492. (Ramón, 21) (López, et al. 2015. p. 264)

Esta identificación grupal influye sobre los juicios que realizan los estudiantes, ya que existe una tendencia a valorar en términos positivos las acciones del propio grupo y valorar negativamente las acciones de los otros (Hornsey, 2008). En un interesante estudio realizado con estudiantes turcos sobre el genocidio armenio (Bilali, 2013), se puso de manifiesto cómo los participantes negaban la responsabilidad de su nación en el proceso e incluso llegaban a culpabilizar a los armenios. Este sesgo positivo sobre las acciones del propio grupo aparece frecuentemente también en el modo en el que estudiantes españoles valoraron las acciones de la denominada Reconquista:

[Estas conquistas que tú has dibujado (haciendo referencia a las conquistas cristianas del año 1212), ¿te parece que eran legítimas?] Las conquistas en sentido contrario, ¿para echarles? Hombre, me parece más legítimo. Un poco más legítimo sí, porque están como recuperando lo que les han quitado. Hombre, las guerras no están bien, pero creo que sí se podría justificar un poco. (Sara, 22 años). (López, et al. 2015. p. 268)

Esta identificación grupal influye también sobre las emociones que los estudiantes experimentan al mirar al pasado. En un estudio reciente, centrado en examinar las emociones morales que experimentan los jóvenes españoles cuando construyen sus propias narrativas sobre el llamado Descubrimiento y Conquista de América, estos explicaban las emociones que experimentaban aludiendo a su pertenencia al grupo nacional (López, 2021):

Orgullo, porque que un español que es de mi tierra patria descubra un nuevo continente que es importante a nivel mundial y que lo haga una persona de mi mismo ámbito nacional me hace sentir orgullo. (Juan, 18 años) (p.9.)

Orgullo, porque son españoles y yo también soy española. Y es como, bueno, lo hemos descubierto todos. (Mónica, 21 años) (Lopez, 2021. p.9.)

Es interesante destacar cómo en este estudio aparecieron también frecuentemente en los estudiantes emociones negativas como la culpa o la vergüenza también relacionadas con la pertenencia al grupo:

Me avergüenzo de que violaran y esclavizaran a la gente. Porque esto representa el comienzo de España, y yo me siento español, y me avergüenza que hicieran eso. (19 años) (López, 2021. p.10)

Siento enfado y un poco de bochorno al decir, ¡venga ya! ¡Esos son mis ancestros y han hecho esto! Y no me gusta. (19 años) (López, 2021. p.10.)

Igual que antes era el orgullo porque lo habían hecho personas de mi nacionalidad, de mi país, de mi patria donde yo he nacido y crecido (...) siento culpa de que a lo mejor personas con mi patria y mi cultura y todo pudieran hacer eso... Siento en parte responsabilidad de los españoles. (18 años) (López, 2021. p.10.)

Este y otros estudios ponen de manifiesto cómo los estudiantes, al vincularse identitariamente con el grupo nacional experimentan en primera persona emociones, como el orgullo, la culpa o la vergüenza, sobre acontecimientos ocurridos hace más de quinientos años. Experimentar estas emociones grupales está directamente relacionado con el grado de identificación nacional de los participantes. A mayor identificación con el grupo nacional en el presente, mayor es la posibilidad de experimentar emociones grupales positivas hacia las acciones del grupo en el pasado, mientras que esta tendencia se invierte en lo que se refiere a las emociones negativas. Así, una mayor identificación con el grupo se asocia en menor medida con emociones negativas como la culpa o la vergüenza (Doosje, et al., 1998; López, 2021). Además, es interesante cómo estos sentimientos de culpa sobre las acciones cometidas por el supuesto grupo nacional en el pasado están directamente relacionados con la voluntad de reparación y solicitar disculpas en el presente. Estos resultados nos ayudan a entender mejor algunos usos políticos del pasado como la reciente solicitud de disculpas por la conquista de América demandada por el presidente de México, López Obrador, al rey de España. Independientemente de las reacciones emocionales que suscita este evento histórico en los ciudadanos españoles del presente, que pueden ir desde el orgullo a la vergüenza o la culpa, lo cierto es que estas emociones están basadas en una continuidad esencialista del grupo nacional y no en una comprensión histórica del pasado.

Estos procesos de identificación nacional con el pasado remoto, la emisión de juicios morales sesgados y la experiencia de emociones grupales basadas en una común nacionalidad, muestran una falta de lo que se ha denominado *empatía o perspectiva histórica* (Yilmaz 2007). Paradójicamente, la empatía histórica requiere tomar conciencia de la gran distancia existente entre nosotros y el pasado y no imponer nuestro modo de ver, sentir y juzgar el presente a los actores del pasado. Este distanciamiento demanda un gran esfuerzo, ya que es frecuente encontrar cómo profesores, novelistas o directores de cine, recurren precisamente a lo contrario para enganchar y motivar a su audiencia (Seixas & Peck, 2004). Presentar a los actores del pasado nacional como si compartieran los mismos problemas que los jóvenes encuentran hoy en día o como si pensarán el mundo de manera similar a como ellos lo piensan puede, sin duda, generar un vínculo con el pasado. Sin embargo, posiblemente este vínculo este fuertemente basado en un presentismo carente de comprensión histórica. Como comenta Carlo Ginzburg:

Campo Abierto, v. 40, n. 3, p. 293-306, 2021

La tarea del historiador es justo la contraria de la que a muchos de nosotros nos enseñaron a creer. El historiador debe destruir nuestra falsa sensación de proximidad con la gente del pasado porque vienen de sociedades muy diferentes a la nuestra. Cuanto más descubrimos sobre el universo mental de esa gente, más impactados deberíamos estar por la distancia cultural que nos separa de ellos. (citado en Wineburg, 2001, p.10).

Esta afirmación sobre la labor del historiador es especialmente necesario extrapolarla al ámbito pedagógico cuando tratamos sobre el pasado nacional. Es crucial reflexionar con los estudiantes sobre las grandes diferencias existentes entre las identidades nacionales presentes y las identidades sociales existentes en períodos como la Edad Media o la Edad Moderna. Ayudar a los estudiantes a ponerse en la mente de esos actores, comprendiendo la gran distancia existente entre su modo de pensar y sentir y el nuestro, puede ayudar a romper esas vinculaciones identitarias basadas en un anacronismo nacional. Comprender que, seguramente, un joven estudiante madrileño o catalán en la actualidad tiene mucho más en común con un joven londinense o neoyorquino contemporáneo que con un habitante de la Península Ibérica del siglo VIII, puede ayudar a cuestionar ese “nosotros” nacional con el que frecuentemente se etiquetan a los protagonistas del pasado.

Este distanciamiento identitario influye enormemente sobre los juicios morales. Los juicios de los estudiantes suelen ser menos sesgados cuando tratan de explicar eventos del pasado en los que su identidad nacional no está involucrada (López, 2014). Explorar narrativas históricas vinculadas con pasados nacionales ajenos puede ayudar a comprender conceptos históricos que suelen estar influidos por elementos identitarios. Así, un estudio realizado con estudiantes españoles mostró cómo sus concepciones sobre el territorio eran menos esencialistas y sus juicios morales menos sesgados cuando el evento histórico no estaba relacionado con el pasado de su nación (López, 2014). En ese estudio se utilizó como contenido la denominada *Ocupación otomana de Grecia*, un evento histórico con muchos paralelismos con la denominada Reconquista. Pese a que cada evento histórico es único y está situado en un contexto y un tiempo determinado, lo cierto es que el modo en el que posteriormente la historia tradicional los ha narrado puede tener muchos elementos en común. Reflexionar sobre cómo se ha narrado el pasado nacional ajeno puede servir como catalizador para cuestionar el propio. No en vano, como exploraremos a continuación, las narrativas nacionales, pese a ser diferentes en cada país, constituyen mediadores culturales para entender el pasado que se construyen sobre elementos similares.

LAS NARRATIVAS NACIONALES COMO MEDIADORES CULTURALES PARA ENTENDER EL PASADO.

Existe una tendencia en los seres humanos a interpretar nuestra experiencia de forma narrativa, lo que nos permite dotarla de significado (Bruner, 1990). La relevancia de las narrativas en el conjunto de herramientas del pensamiento humano es tal que algunos autores califican al ser humano como un *animal narrador* (Egan, 1997). Sin duda, el formato narrativo es un mediador clave en el modo en el que las personas construimos y entendemos el pasado.

Por lo tanto, parece relevante entender cómo se organizan y cómo se piensan estas narrativas si queremos comprender mejor cómo las personas organizan y dan sentido a los eventos del pasado. En este sentido, un elemento clave a la hora de entender cómo narramos los seres humanos es la noción de esquema. Un esquema es una estructura organizada de representación del conocimiento que las personas utilizamos para dar sentido a la información que nos rodea, para almacenarla y recordarla (Baddeley, et al., 2015). Por ejemplo, las personas

tenemos un conocimiento organizado, un esquema, de lo que es un *restaurante* y lo que suele ocurrir en ellos -un camarero nos atiende, nos sienta a la mesa, nos ofrece el menú, hacemos un pedido, comemos, pagamos y nos vamos. Este esquema de restaurante podemos aplicarlo a muchos y muy diferentes ejemplos de restaurante y guían nuestra manera de comportarnos en ellos. De manera análoga, el psicólogo social James Wertsch (1998; 2002) aplicó esta noción de esquema para examinar el modo en el que se narra el pasado. Así, analizando el modo en el que se contaba la historia en Rusia, Wertsch observó cómo diferentes narrativas específicas que hacían referencia a eventos históricos distintos -la Invasión Mongol en el siglo XIII, las Guerras Napoleónicas o la Segunda Guerra Mundial- compartían un mismo esquema narrativo, una misma trama. Este esquema narrativo fue denominado *Triunfo contra fuerzas extranjeras* y está compuesto por la siguiente secuencia (Wertsch, 2002, p. 93):

1. Una situación inicial en la que un el pueblo ruso vive pacíficamente sin ser una amenaza para otros es interrumpida por:
2. El comienzo de problemas o agresión por parte de fuerzas extranjeras, que lleva a:
3. Un tiempo de crisis y gran sufrimiento del pueblo ruso, que finalmente:
4. Termina con el triunfo sobre las fuerzas extranjeras por parte del pueblo ruso, actuando en solitario y de manera heroica.

Wertsch plantea que este esquema es tan prominente en el modo en el que se narra el pasado en Rusia, que constituye un elemento clave en el desarrollo de la identidad nacional en ese país. Si nos fijamos en el esquema de *Triunfo contra fuerzas extranjeras* podemos observar que encajaría muy bien en el modo en el que se narran otros acontecimientos históricos como, por ejemplo, el caso que ya hemos comentado de la Reconquista. Únicamente sería necesario intercambiar el término *rusos* por el de *españoles* y tendríamos el esquema, la trama de la Reconquista. En sus narrativas sobre la denominada Reconquista, muchos estudiantes reflejan el uso de este esquema narrativo:

Los árabes invaden un territorio que no es suyo. Durante más de siete siglos están intentando conquistar lo que es todo el territorio español y, los españoles, que sí que es en esencia su territorio antes de que llegasen los árabes, vuelven a reconquistarlo para volverlo a hacer suyo. (Juan, 25 años) (López, 2015. p. 269)

Este mismo esquema narrativo aparece en el modo en el que estudiantes españoles interpretan los movimientos de independencia Latinoamericanos del siglo XIX.

Bueno, después de muchos años de sumisión y tal, al final, los indios lograron expulsarlos [a los españoles] de sus tierras, donde [los indios] siempre había vivido, fuera de América. (...) ellos [los indios] fueron subyugados durante mucho tiempo, hasta que con la guerrilla y estas cosas lograron pelear y, poco a poco, echar a los españoles y al resto de europeos. (López, 2020. p. 8).

Como puede verse en estos ejemplos, este esquema narrativo de invasión y posterior expulsión de fuerzas extranjeras ayuda a los estudiantes a simplificar, organizar y dar sentido y coherencia a acontecimientos muy complejos que abarcan grandes períodos de tiempo. Sin embargo, como contrapartida, claramente el uso de estos esquemas va en detrimento de una comprensión mínimamente histórica de estos acontecimientos.

Es importante destacar que los esquemas narrativos, como herramientas que simplifican las narrativas del pasado, encajan sorprendentemente bien con un enfoque nacionalista del pasado (López, 2020; 2021). Así, muchos de estos esquemas narrativos sustentan la simplificación de los actores del pasado bajo una idea de nación permanente y romántica, ya que un sujeto histórico único y permanente permite elaborar tramas narrativas más coherentes y

sencillas. Asimismo, esquemas como el de *Triunfo sobre fuerzas extranjeras* están contruidos sobre una noción de posesión atemporal del territorio por parte de un mismo grupo. Por último, estos esquemas legitiman las acciones del grupo nacional. Por ejemplo, Barton y Levstik (2004) señalan cómo en Estados Unidos, el esquema más preeminente en el modo de interpretar el pasado es el que denominan como *Búsqueda de Libertad y Progreso*. Este esquema subyace a muchas de las narrativas acerca de eventos como la Guerra de La Independencia, La Guerra de Vietnam o las dos Guerras Mundiales, en los que se suelen justificar las acciones de la nación americana en aras de la defensa de la libertad y la democracia.

Para promover un pensamiento histórico del pasado nacional, es necesario identificar y cuestionar estos esquemas narrativos que dan forma a muchas narrativas históricas. Es importante entender que estos esquemas no sólo están presentes en el modo en el que los jóvenes narran y dan sentido al pasado, sino que muchos tienen una gran presencia en la manera en la que se transmite la historia tanto en el ámbito formal como en el informal. Ahora bien, las personas hacemos usos de estos esquemas narrativos de manera implícita, automática, porque los aprendemos en un contexto social y cultural en el que son muy frecuentes y familiares. Pensemos, por ejemplo, cómo el esquema de *Triunfo contra fuerzas extranjeras* sustenta claramente el proceso de la Reconquista, pero también subyace a muchas películas o novelas que nada tienen que ver con ese proceso histórico. De este modo, no es de extrañar que posteriormente las personas utilicen este esquema para interpretar, por ejemplo, las Independencias Latioamericanas, pese a que es muy dudoso que en la escuela o en un libro de texto encontremos este esquema aplicado a este proceso.

CONCLUSIONES

Desde las dos últimas décadas del s. XX ha surgido, dentro del ámbito académico, un interés en analizar sistemáticamente el modo en el que los historiadores piensan el pasado. Sin embargo, pese a los avances producidos en identificar las características del pensamiento histórico, estos avances no parecen haber tenido un gran impacto en el ámbito pedagógico. Estas dificultades son incluso más acentuadas cuando hablamos de la enseñanza y el aprendizaje del pasado nacional (López, 2012; López, 2014b). El fenómeno nacional continúa siendo uno de los ejes alrededor de los cuales se transmite la historia. Los usos del pasado vinculados con la formación de unas identidades nacionales románticas y esencialistas continúan teniendo una alta presencia tanto dentro como fuera de las aulas. En este sentido, las narrativas nacionales tradicionales perviven en la producción del conocimiento histórico -a través de libros de texto, museos, novelas históricas o medios de comunicación- y en las representaciones que los jóvenes poseen sobre el pasado nacional (López, 2020).

La fuerte presencia de estas narrativas refuerza una visión simplificada y continuista del pasado, que se utiliza para afianzar las bases de las identidades nacionales del presente (Epstein y Schiller, 2005). Así, el pasado se entiende como un reflejo del presente donde poder encontrar los orígenes y la esencia de nuestra identidad nacional. Sin embargo, este modo de mirar al pasado, y especialmente al pasado nacional, constituye una negación de una de las tareas fundamentales de la historia y de los historiadores que es, precisamente, dar cuenta del cambio producido a través del tiempo. Algunos trabajos clave sobre el conocimiento histórico, como *The past is a Foreign Country* (Lowenthal, 1985) o *Historical Thinking and Other Unnatural Acts* (Wineburg, 2001), enfatizan la necesidad de dar cuenta del cambio histórico y comprender cómo pensar históricamente requiere tomar conciencia de que el pasado constituye un mundo ajeno, difícil de comprender desde el presente.

A lo largo del presente artículo, se ha hecho hincapié en algunos elementos clave sobre los que es necesario incidir si queremos fomentar un pensamiento histórico respecto al pasado nacional. Este desarrollo del pensamiento histórico pasa precisamente por entender el cambio producido en conceptos clave sobre los que se ha construido tradicionalmente el pasado nacional. La nación, las identidades nacionales, y el territorio nacional, son conceptos que han sido revestidos de un barniz de inmunidad al cambio a través del tiempo. El uso que frecuentemente se hace de estos conceptos desde una óptica presentista supone una barrera fundamental para pensar históricamente el pasado nacional. Dado que este uso posee un carácter fundamentalmente implícito, automático e irreflexivo, se hace necesario cuestionar y repensar explícitamente estos conceptos clave en el ámbito pedagógico. Del mismo modo, es imprescindible abordar la manera en la que las personas se vinculan identitaria y emocionalmente con el pasado nacional. Estos procesos identitarios han constituido tradicionalmente el núcleo sobre el que se ha construido y transmitido el pasado nacional (Berger & Lorenz, 2010; Carretero, 2011). Sin embargo, en muchas ocasiones, es necesario romper ese vínculo con el pasado –o al menos mirarlo desde una perspectiva diferente- para poder desarrollar una mirada crítica y compleja.

Para cuestionar y repensar estos conceptos clave y los procesos identitarios esencialistas con el pasado nacional, es imprescindible entender mejor los mediadores culturales que usamos las personas para acercarnos al pasado (Wertsch, 2002). El formato narrativo constituye sin duda uno de ellos. La noción de esquema narrativo que hemos analizado aquí nos ayuda a entender cómo las personas construimos narrativas para pensar el pasado. Pese a que estos esquemas nos permiten dar coherencia y organizar nuestras narrativas, también producen simplificaciones y generalizaciones excesivas que nos dificultan pensar de manera crítica y sustentan un enfoque nacionalista del pasado (López, 2021).

Por lo tanto, repensar el pasado nacional desde un enfoque más cercano al pensamiento histórico requiere romper con una serie de conceptos, procesos y mediadores culturales que están fuertemente arraigados en nuestro modo de pensar. Es importante tener en cuenta que estos elementos aún tienen una fuerte presencia dentro de las aulas de historia pero que, sin duda, tienen tanta o más presencia fuera de ellas. Los usos esencialistas y nacionalistas de estos elementos que encontramos fuera de las aulas constituyen un reto para el pensamiento histórico. Sin embargo, también pueden suponer una herramienta útil que llevar a las aulas, precisamente para poder cuestionarlos y repensar los usos nacionalistas que el pasado continúa teniendo. El presente artículo puede constituir una guía que permite identificar los principales elementos sobre los que trabajar en ese cuestionamiento y fomentar así un modo diferente de entender el pasado nacional.

REFERENCIAS

- Álvarez Pérez, A. (1966). Enciclopedia Álvarez Tercer Grado, Volumen 3. Miñón.
- Anderson, B. (1983). *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. Verso.
- Baddeley, A., Eysenck, M. W., & Anderson, M.C. (2015). *Memory*. Psychology Press.
- Balibar, E. (1991). The nation form: history and Ideology. En I. Wallerstein & E. Balibar (Eds.), *Race, Nation, Class: ambiguous identities* (pp. 86-106). Verso.
- Barton, K. C., & Levstik, L. (Eds.). (2004). *Teaching History for the Common Good*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Berger, S., & Lorenz, C. (2010). *Nationalizing the Past: Historians as Nation Builders in Modern Europe*. Palgrave MacMillan.
- Bilali, R. (2013). National narrative and social psychological influences in Turks' denial of the mass killings of Armenians as genocide. *Journal of Social Issues*, 69(1), 16-33. <https://doi.org/10.1111/josi.12001>
- Billig, M. (1995). *Banal Nationalism*. Sage.

- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Harvard University Press.
- Carretero, M. (2011). *Constructing patriotism. Teaching of history and memories in global worlds*. Information Age Publishing.
- Carrier, P. (2018). The nation, nationhood, and nationalism in textbook research from 1951 to 2017. En E. Fuchs & A. Bock (eds.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies* (pp. 181-198). Palgrave Macmillan.
- Connor, W. (2004). The timelessness of nations. *Nations and Nationalism*, 10, 35-47. <https://doi.org/10.1111/j.1354-5078.2004.00153.x>
- Cruz Prados, A. (2005). El nacionalismo, una ideología. *Tecnos*.
- Doosje, B., Branscombe, N. R., Spears, R., & Manstead, A. S. R. (1998). Guilty by association: when one's group has a negative history. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 872-886. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.4.872>
- Doosje, B., & Branscombe, N. R. (2003). Attributions for the negative historical actions of a group. *European Journal of Social Psychology*, 33(2), 235-248. <https://doi.org/10.1002/ejsp.142>
- Egan, K. (1997). *The Educated Mind: How Cognitive Tools Shape Our Understanding*. The University of Chicago Press.
- Epstein, T., & Schiller, J. (2005). Perspective matters: social identity and the teaching and learning of national history. *Social Education*, 69(4), 201-204.
- Foster, S. (2012). Re-thinking historical textbooks in a globalised world. En Carretero, M., Asensio, M. & Rodríguez-Moneo, M. (Eds.), *History Education and the Construction of National Identities* (pp. 49-62). Information Age Publishing.
- Grever, M., & Van der Vlies, T. (2017). Why national narratives are perpetuated: A literature review on new insights from history textbook research. *London Review of Education*, 15(2), 286-301. <https://doi.org/10.18546/LRE.15.2.11>
- Hobsbawm, E. (1997). *Nations and Nationalism since 1780: programme, myth, reality*. Cambridge University Press.
- Hornsey, M. J. (2008). Social Identity Theory and Self-categorization Theory: A Historical Review. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(1), 204-222. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2007.00066.x>.
- László, J. (2014). *Historical Tales and National Identity: An introduction to narrative social psychology*. Routledge.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically: educating students for the twenty-first century*. University of Toronto Press.
- López, C. (2019). When 'we' are the alien forces: Misremembering the Conquest of America through the 'Triumph over alien forces' schematic narrative template. *Culture & Psychology*, 27(1), 3-17. <https://doi.org/10.1177/1354067X19894937>.
- López, C. (2020). Las narrativas nacionales en la enseñanza y el aprendizaje de la historia: Una revisión sobre los libros de texto y las narrativas de los estudiantes. *Panta Rei. Revista digital de ciencia y didáctica de la historia*, 14(2), 149-166. <https://doi.org/10.6018/pantarei.445731>
- López, C. (2021). Schematic narrative templates and national narratives: a mutually supporting relationship and its impact on historical thinking. En I. Brescó de Luna & F. Van Alphen (Eds.), *Reproducing, rethinking, resisting national narratives. A sociocultural approach to schematic narrative templates in times of nationalism* (pp. 117-134). Information Age Publishing.
- López, C., Carretero, M., & Rodríguez-Moneo, M. (2014a). Telling a national narrative that is not your own. Does it enable critical historical consumption? *Culture & Psychology*, 20(4), 547-571. <https://doi.org/10.1177/1354067X14554156>
- López, C., Carretero, M., & Rodríguez-Moneo, M. (2014b). Fostering National Identity, Hindering Historical Understanding. En K. R. Cabell & J. Valsiner (Eds.), *The Catalyzing Mind* (pp. 211-221). Springer.
- López, C., Carretero, M., & Rodríguez-Moneo, M. (2015). Conquest or Reconquest? Students' Conceptions of Nation Embedded in a Historical Narrative. *Journal of the Learning Sciences*, 24 (2), 252-285. <https://doi.org/10.1080/10508406.2014.919863>
- Lorenz, C. (2011). Drawing the line: 'Scientific' history between Myth-making and Myth-breaking. En S. Berger, L. Eriksonas & A. Mycock (Eds.), *Narrating the nation: Representations in History, Media and the Arts* (pp. 35-55). Berghahn Books.
- Lowenthal, D. (1985). *The past is a foreign country*. Cambridge University Press.
- Parellada, C. (2016). Historical maps and textbooks in Latin America. *Iber*, 85, 28-33.
- Parellada, C., Carretero, M., & Rodríguez-Moneo, M. (2020). Historical borders and maps as symbolic supports to master narratives and history education. *Theory & Psychology*. <https://doi.org/10.1177/0959354320962220>
- Rina Simón, C. (2017). La didáctica de la Historia en los procesos de nacionalización. *Trayectoria, constantes y propuestas*. *Clío: History and History Teaching*, 43, 225-241.
- Sánchez Ibáñez, R., Arias Ferrer, L., & Egea Vivancos, A. (2016). The Perduration Of Master Narratives: The 'Discovery', Conquest And Colonization Of America In The Spanish History Textbooks. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 13(2), 127-137. <https://doi.org/10.18546/herj.13.2.13>
- Seixas, P. (Ed.). (2004). *Theorizing historical consciousness*. University of Toronto Press.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The Big Six: Historical Thinking Concepts*. Nelson Education.

- Seixas, P., & Peck, C. (2004). Teaching Historical Thinking. En A. Sears & I. Wright (eds.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (109–117). Pacific Educational Press.
- Seton-Watson, H. (1977). *Nations and States*. Westview Press.
- Tajfel, H., & Turner, J. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. En W. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Brooks/Cole.
- VanSledright, B. (2008). Narratives of Nation-State, Historical Knowledge, and School History Education. *Review of Research in Education*, 32(1), 109-146. <https://doi.org/10.3102%2F0091732X07311065>
- Voss, J. F., & Wiley, J. (2006). Expertise in History. En N. Ericsson, P. Feltovich & R. R. Hoffman (Ed.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance* (pp. 569-584). Cambridge University Press.
- Weber, E. (1976). *Peasants into Frenchmen: the Modernization of Rural France, 1870- 1914*. Stanford University Press.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as Action*. Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (2002). *Voices of Collective Remembering*. Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (2017). Foreword to the special feature 'Negotiating the nation: Young people, national narratives and history education', edited by J. Létourneau and A Chapman. *London Review of Education*, 15(2), 152-154. <https://doi.org/10.18546/LRE.15.2.02>
- Wickham, C. (2016). *Medieval Europe*. Yale University Press.
- Wilschut, A. H. (2009). History at the mercy of politicians and ideologies: Germany, England, and the Netherlands in the 19th and 20th centuries. *Journal of Curriculum Studies*, 42(5), 693-723. <https://doi.org/10.1080/00220270903049446>
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*. Temple University Press.
- Yiftachel, O. (2002). Territory as the kernel of the nation: Space, time and nationalism in Israel/Palestine. *Geopolitics*, 7, 215–248.
- Yilmaz, K. (2007). Historical Empathy and Its Implications for Classroom Practices in Schools. *History Teacher*, 40(3), 331–337. <https://doi.org/10.2307/30036827>.

Agradecimientos

La elaboración de este trabajo se ha realizado bajo la ayuda del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades con código RTI2018-096495-B-I00.