

TRACING EUROCENTRISM: A LITERATURE REVIEW
ON EUROCENTRISM IN SPANISH HISTORY TEXTBOOKS

Tras la pista del eurocentrismo: una revisión bibliográfica sobre el eurocentrismo en los manuales de historia de España

Feride Durna

Universidad Turco-Alemana

feride.durna@tau.edu.tr - <https://0000-0003-1340-7953>

Judit Sabido-Codina†

Universidad Vic-UCC

judit.sabido@uvic.cat - <https://0000-0002-6323-4512>

Joan Callarisa

Universidad Vic-UCC

joan.callarisa@uvic.cat - <https://0000-0002-9501-3247>

Ahmet Şimşek

Universidad de Estambul-Cerrahpasa,

ahmetsimsek@iuc.edu.tr - <https://0000-0003-3591-8180>

* La Dra. Judit Sabido-Codina, querida amiga, colega, docente e investigadora en la Universidad de Barcelona, la Universidad de Vic, Universidad de Manresa y colaboradora comprometida del grupo DHIGES y del grupo GRECC, falleció el 18 de abril de 2025. Este estudio constituye uno de los últimos proyectos en los que participó activamente. La recordamos con profunda tristeza, pero también con gratitud: por su incansable dedicación a las ciencias sociales, por su pasión por la investigación y por la luz vital que supo compartir con quienes tuvimos el privilegio de trabajar a su lado.

Resumen

Este estudio examina la evolución del eurocentrismo en los libros de texto de historia utilizados en el sistema educativo español durante el siglo xx, prestando especial atención a cómo las ideologías nacionalistas y los procesos de construcción de la identidad nacional se entrelazaron con narrativas eurocéntricas en la enseñanza escolar. Desde una perspectiva historiográfica, los libros de texto son considerados no solo herramientas pedagógicas sino también dispositivos de memoria que legitiman marcos ideológicos y narrativos dominantes. A través de una revisión cualitativa y crítica de 23 estudios publicados entre 1984 y 2024, este trabajo analiza cómo la producción académica ha abordado la representación de Europa y sus fronteras, construido la figura del «Otro», y transformado sus enfoques curriculares desde visiones nacionalistas hacia narrativas europeístas más inclusivas, aunque aún con fuertes rasgos eurocéntricos. Los estudios analizados evidencian que, en general, los manuales escolares tienden a reproducir una visión lineal, homogénea y jerárquica de Europa, en la que las voces no europeas suelen permanecer silenciadas o representadas desde una lógica de subordinación. Si bien algunos trabajos señalan avances hacia una historiografía escolar más crítica y plural, el análisis global permite concluir que el paradigma eurocéntrico sigue siendo una estructura predominante en la producción educativa. Esta persistencia plantea importantes desafíos para la enseñanza de la historia, especialmente en lo que respecta a la formación de una ciudadanía crítica, reflexiva e inclusiva.

Palabras clave

Eurocentrismo, libros de texto de historia, identidad nacional y europea

Abstract

This study examines the evolution of Eurocentrism in history textbooks used in the Spanish educational system throughout the 20th century, with a particular focus on how nationalist ideologies and processes of national identity construction became intertwined with Eurocentric narratives in school education. From a historiographical perspective, textbooks are understood not merely as pedagogical tools, but as memory devices that legitimize dominant ideological and narrative frameworks. This article presents a qualitative and critical review of 23 academic studies published between 1984 and 2024, examining how scholarly research has addressed the representation of Europe and its cultural boundaries, the construction of the «Other», and the evolution of curricular approaches in history textbooks—from nationalist frameworks to more inclusive Europeanist narratives, albeit still shaped by strong Eurocentric features. The studies analyzed reveal that school textbooks often reproduce a linear, homogeneous, and hierarchical vision of Europe, where non-European voices tend to be silenced or portrayed through a lens of subordination. While some works point to a gradual shift toward more critical and plural historiographical approaches, the overall analysis indicates that Eurocentrism remains a prevailing paradigm in educational discourse. This ongoing trend poses important challenges for history education, particularly regarding the development of a critical, reflective, and inclusive citizenship.

Keywords

Eurocentrism, history textbooks, national and European identity

1. Introducción

A lo largo del siglo XX, las narrativas nacionales han tenido un impacto significativo en la historia y la sociedad¹. Como señala Falk Pingel y otros autores, los mitos y las leyendas nacionales han distorsionado el pasado y lo han presentado como «real», desempeñando un papel crucial y decisivo tanto en el proceso histórico como en la historiografía. Estas narraciones han tenido el poder de movilizar a las masas, dividir a las comunidades, fomentar el odio y llevar a naciones y vecinos a la guerra².

Instituciones y organizaciones como la UNESCO, el Consejo de Europa y la Unión Europea llevan mucho tiempo insistiendo en la importancia de la educación histórica para la paz. El proyecto europeo pretendía alejarse de la ideología nacionalista tras la Segunda Guerra Mundial y acercarse a una democracia que priorizara la protección de millones de personas y minorías³.

España fue uno de los miembros de la UE que se incorporó a este proyecto en 1984, tras 46 años de franquismo. El objetivo no era sólo desarrollar el aspecto económico del país; además, se trataba de modernizar y democratizar el Estado⁴.

Desde la Segunda Guerra Mundial en el contexto de los estudios historiográficos contemporáneos, cobra importancia el análisis de los manuales escolares no sólo como recursos pedagógicos, sino como espacios de reproducción, transmisión y legitimación de marcos historiográficos. Diversos autores como Cosme Gómez Carrasco y Arthur Chapman subrayan que los libros de texto funcionan como dispositivos de memoria, donde se estabilizan narrativas dominantes en torno a la identidad nacional, la alteridad cultural y la visión de Europa⁵. La *historiografía crítica* y la *teoría de la historia* han puesto de relieve que las narrativas históricas no son neutras, sino que reflejan selecciones ideológicas, exclusiones sistemáticas

-
1. Özkırımlı, 2017; Montesano Montessori, 2014.
 2. Şimşek y Alaslan, 2014; Grever y Van der Vlies, 2017; Pingel, 1999; Gómez Carrasco y Chapman, 2017; Kohn, 1946.
 3. Chakrabarty, 2000; Pingel, 1999.
 4. Valls Montés, 2007; López Facal, 2014.
 5. Repoussi y Tutiaux-Guillon, 2010; García-Serna, 2019; Gómez Carrasco y Chapman, 2017.

y genealogías de poder simbólico⁶. En esta línea, el presente trabajo articula la didáctica de la historia con los debates de la historiografía posmoderna y decolonial, al considerar que las representaciones sobre Europa en los manuales españoles forman parte de un proceso de construcción identitaria que debe leerse desde marcos más amplios de análisis histórico, político y epistemológico. Como afirman Mariana Lewkowicz y Martha Rodríguez, la historia escolar produce una *gramática específica del pasado*, que no siempre coincide con los consensos académicos, y que responde muchas veces a proyectos políticos nacionales o supranacionales⁷. Sin embargo, recientes investigaciones sobre libros de texto en España muestran que los mitos nacionales están disminuyendo en un aspecto y expandiéndose hacia el concepto de «Europa» en otro⁸. Según los resultados de estos estudios, el europeísmo plantea un problema importante para las ideologías nacionalistas.

Esto apunta a una especie de problema para una orientación democrática de eurocentrismo.

Avrupamerkezcilik; bilim, felsefe, sanat başta olmak üzere yaşamın her alanında Avrupa düşüncesi ve uygarlığının diğerlerinden (ki burada diğerleri Avrupa dışında kalanların tamamıdır) üstünlüğü tezini açıktan ya da gizli olarak savunan yaklaşımdır⁹.

Este artículo pretende, por tanto, analizar cómo las narrativas nacionales han sido modificadas por las narrativas europeas desde la adhesión de España a la Unión Europea

6. Pappe, 2001; Rüsen, 2004. *La historiografía crítica* se aleja de una visión positivista del pasado para centrarse en el análisis de los discursos históricos, las representaciones y las relaciones de poder implicadas en la producción del conocimiento histórico. En esta línea, Hayden White plantea que toda narración histórica implica una forma de construcción literaria, donde los hechos no se presentan de forma neutra, sino mediados por estructuras retóricas y emplotamientos narrativos (tragedia, comedia, etc.). Por su parte, Jörn Rüsen propone una *teoría de la historia* centrada en la *conciencia histórica*, entendida como la capacidad humana de orientarse en el tiempo mediante narraciones que dotan de sentido al pasado, el presente y el futuro. Su enfoque destaca el carácter formativo de la historia en la construcción de identidades y en la reflexión intercultural.

7. Lewkowicz y Rodríguez, 2016 señalan que la historia escolar no solo transmite contenidos, sino que construye una *gramática específica del pasado*: es decir, una forma particular de ordenar, seleccionar y dar sentido a los hechos históricos dentro del marco escolar. Esta gramática define qué es relevante, cómo se narra y desde qué perspectiva se enseña el pasado. Autores como Maria Grever y Jörn Rüsen han destacado que este tipo de narrativas escolares consolidan identidades nacionales, muchas veces reforzando visiones monoculturales o eurocéntricas del pasado. También se recomienda ver a Goody, 2012 y a Osterwalder, 2011.

8. López Facal, 2010; Fernández Rubio, Martís Flórez y García-Sampedro Fernández-Canteli, 2022; Tröhler, 2016.

9. Traducido por la autora: El eurocentrismo es el planteamiento que defiende abierta o encubiertamente la superioridad del pensamiento y la civilización europeos sobre los demás (y aquí otros son todos los de fuera de Europa) en todos los ámbitos de la vida, especialmente la ciencia, la filosofía y el arte. Cit. en: Şimşek, 2007, p.16.

en 1984. La revisión abordará las metodologías utilizadas en el estudio académico de estas narrativas y los conocimientos que proporcionan sobre la evolución de las identidades nacionales y europeas reflejadas en los materiales educativos¹⁰.

Por lo tanto, nuestra pregunta de investigación es: ¿qué metodologías se han utilizado en el estudio y producción académica del eurocentrismo en los libros de texto de Historia de España de secundaria y bachillerato, y qué conocimientos aportan estos estudios sobre la evolución del eurocentrismo reflejadas en los materiales educativos? Para responder a esta pregunta, se ha optado por una revisión narrativa estructurada con enfoque cualitativo, que permite analizar críticamente la evolución del discurso académico en torno al eurocentrismo educativo en el contexto español. Esta investigación no analiza directamente los libros de texto de Historia, sino que se centra en el estudio de la producción académica. El objetivo es sistematizar los enfoques teóricos y metodológicos más relevantes, así como identificar las tendencias dominantes en el análisis del eurocentrismo y el europeísmo en los estudios sobre la enseñanza de la historia. El corpus seleccionado de producción científica comprende 23 estudios publicados entre 1984 y 2024, incluyendo investigaciones empíricas, teóricas y comparativas que abordan la representación de Europa en los libros de texto desde diversas metodologías: análisis de contenido, análisis crítico del discurso (ACD), análisis curricular, entrevistas y enfoques mixtos. Esta diversidad metodológica permite no solo trazar un mapa del campo, sino también identificar los vacíos persistentes, las tensiones ideológicas y las tendencias emergentes.

1.1. Del nacionalismo al europeísmo en el discurso curricular

Para comprender el paso de una narrativa nacionalista a una europeísta en los manuales escolares de historia en España, es fundamental entender las narrativas nacionales que configuraron la educación española entre los siglos XIX y XX, especialmente en el contexto de la dictadura franquista (1939-1974).

Como señala Carolyn Boyd y otros autores, el nacionalismo europeo del siglo XIX no fue un fenómeno recurrente o aislado en España, sino una construcción cultural deliberada basada en los crecientes métodos de comunicación y socialización de la época. Los historiadores desempeñaron un papel clave en esta formación nacional, y la identidad nacional y educativa se convirtieron en las piedras angulares de la construcción del Estado¹¹. Así lo expresó Alcalá Galiano en las Cortes de 1835 como «uno de los objetivos principales que debemos proponernos es hacer a la nación española una nación, que no lo es ni lo ha sido hasta ahora»¹².

Las investigaciones realizadas por Ramón López Facal demuestran como la educación nacionalista se extendió por toda Europa en este siglo. Sin embargo, el régimen franquista se caracterizó por una interpretación y manipulación dogmática de los libros

10. Repoussi y Tutiaux-Guillon, 2010; Fuchs, 2011; Hasberg, 2012.

11. Boyd, 2001; Gómez Carrasco, Vivas y Miralles, 2019; Hasberg, 2012.

12. Cit. en Fontana, 1988, p. 453

de texto, enraizada en ideologías y con una postura católico-conservadora del siglo XIX¹³. Esta narrativa estuvo marcada por el alejamiento del nacionalismo historicista con la Ley General de Educación de 1970. El siguiente cambio importante para el sistema educativo español llegó con la Constitución española de 1978, que se centró en la educación y los libros de texto, con el 50 % de las competencias distribuidas entre las 17 administraciones autonómicas. Este cambio abrió la posibilidad de que las comunidades autónomas españolas enseñaran al menos el 50 % de su historia regional¹⁴.

Este cambio sólo fue posible tras la muerte de Franco en 1975, que puso fin a 46 años de dictadura. Sin embargo, este proceso de democratización tuvo lugar a través de «La Transición», un silencioso «pacto del silencio» de partidos tanto de izquierdas como de derechas en España. Este pacto era una garantía de inmunidad judicial para los actores que cometieron violaciones de los derechos humanos durante el franquismo¹⁵. El objetivo común era incluir a España en la agenda política de la Unión Europea y construir la paz en el país a costa de la justicia y la memoria histórica.

Desde entonces, el panorama educativo español ha experimentado numerosas reformas a lo largo de las últimas décadas, muy influidas por la contestación política entre ideologías de izquierdas y de derechas¹⁶. Estas reformas, aunque a menudo controvertidas, han ampliado la narrativa educativa para hacer mayor hincapié en la integración europea, eclipsando en ocasiones las narrativas históricas nacionales y estancando potencialmente el progreso educativo a largo plazo¹⁷.

Como señalan Rafael Valls Montés y Ramón López Facal, la narrativa histórica española ha sido desplazada por una perspectiva histórica nacionalista regional de Cataluña, el País Vasco, Galicia y las Islas Canarias¹⁸. La transformación de estos materiales educativos refleja un cambio más amplio en el marco de referencia nacional dentro de España. Además, el tono nacionalista dominante anteriormente en la historiografía ha sido sustituido gradualmente no solo por una tendencia nacionalista regional, sino también por un enfoque eurocéntrico a través de la inclusión del concepto europeo en los libros de texto de historia.

13. López Facal, 2010, 2014; Kohn, 1946; Osterwalder, 2011.

14. Prats Cuevas y Montés Valls, 2011.

15. Montero, 2017; Véase también Ricoeur (2004) sobre cómo el olvido condiciona la narración histórica.

16. Valls Montés, 2007; López Facal, 2014; Fuchs, 2011.

17. Fernández Rubio, Martí Flórez y Fernández-Canteli, 2022. Véase también a Braudel (1958), quien introdujo el concepto de *longue durée*, sugiriendo que los procesos históricos de largo alcance —como las estructuras sociales y culturales— tienen un impacto más profundo y duradero que los acontecimientos episódicos. En este sentido, centrar exclusivamente la narrativa educativa en eventos recientes como la integración europea, sin abordar estas estructuras históricas más profundas, puede limitar una comprensión compleja y crítica del pasado. Fernand Braudel, (1958). *Histoire et Sciences sociales: La longue durée*. Annales. Économies, Sociétés, Civilisations, 13(4), 725-753. <https://doi.org/10.3406/ahess.1958.2781>

18. Montés Valls, 2007; López Facal, 2010; Clemen, 2011.

1.2. Marco teórico y genealogía del eurocentrismo

El eurocentrismo implica un proceso histórico que se remonta a la antigua Grecia, al Imperio romano y, finalmente, a las metrópolis de Europa y América, consideradas la «cuna de la democracia»¹⁹. En consecuencia, la continuidad evolutiva (progresiva) del proceso histórico la distingue de otras civilizaciones.

Según Edward Said, esta idea se basa en la dicotomía entre Europa y lo no europeo (Oeste-Resto) u Occidente y Oriente (Oeste-Este). Así, Occidente representa el dinamismo, la racionalidad y un entorno democrático liberal, mientras que Oriente representa el estancamiento, la irracionalidad y las formas de gobierno despóticas y autoritarias. Esta distinción se manifiesta en las definiciones del «yo» y el «otro» creadas por Europa a través de estereotipos como avanzado-bárbaro, avanzado-primitivo, superior-inferior, racional-idiótico²⁰.

Aunque la conceptualización y el estudio del orientalismo son más antiguos, el concepto de eurocentrismo se introdujo y definió a principios del siglo xx. El término fue utilizado por primera vez en 1925 como «europa-zentrisch» por el escritor alemán de derechas Karl Haushofer en su *Geopolitik des Pazifischen Ozeans*²¹. Sin embargo, Samir Amir, científico social francés de origen egipcio, lo publicó como obra propia en 1988 con el título *Eurocentrism*²².

La perspectiva eurocéntrica, cuya influencia se deja sentir ampliamente en la política y el mundo académico, ha sido criticada en diferentes ámbitos desde la década de 1970. Como consecuencia de la globalización y del debilitamiento de las ideologías nacionalistas, se han desarrollado nuevas teorías como alternativa a la perspectiva eurocéntrica²³.

Se ha visto que el eurocentrismo es efectivo especialmente en los campos de la historiografía moderna y la enseñanza de la historia relacionada²⁴. Se basa en la superioridad de la idea de «europeidad» y ha tenido un impacto significativo en la historia así como también en muchos otros campos. En el proceso de conversión de la historia en «disciplina científica» en el siglo xix - aunque la construcción de la nación, uno de los valores en alza de la época, preveía una historiografía basada en documentos obtenidos de «archivos oficiales» - puede decirse que la aventura de la historia como ciencia se «coronó» a nivel eurocéntrico²⁵.

19. Véase Shohat y Stam, 2014, p. 3 sobre la crítica al mito de Europa como «cuna de la democracia».

20. Said, 1978, p. 149.

21. Haushofer, 1938.

22. Amin, 1989.

23. Entre ellas cabe citar la teoría del relativismo cultural de Locke (1992), la teoría del trauma de Caruth (1996), el modelo policéntrico de las civilizaciones del mundo de Tyonbee (1947) y el enfoque policéntrico.

24. Amin, 1989; Khella, 2005; Şimşek, 2013; Chartier, 1988; Berger, 2007; Rüsen, 1996.

25. Şimşek y Satan, 2011, pp. 15-17. La literatura sobre el reflejo del eurocentrismo en la historiografía y los estudios se enriquece poco a poco día a día. Las obras de Martin Bernal (1998) *Black Atena*, John Hobson (2011) *The Eastern Origins of Western Civilisation*, Jack Goody (2012) *The Theft of History*, J. M. Blaut (1993) *The World Heritage of Colonialism Geographical Expansionism and Eurocentric History*, Karam Khella (2005) *The Destruction of Eurocentric Historical Consciousness* son importantes en este contexto. Estas obras representan algunos de los aportes más influyentes a la crítica del eurocentrismo en la historiografía contemporánea. Bernal (1998) cuestiona los orígenes grecorromanos «puros» de la civilización europea al destacar las influencias africanas

Como afirma Hayden White, todo relato histórico implica una construcción narrativa del pasado²⁶. En el caso español, el eurocentrismo presente en los manuales no puede entenderse únicamente como un reflejo de la política educativa, sino como una operación historiográfica que selecciona, ordena y legitima determinadas memorias a costa de otras. De ahí la necesidad de integrar marcos interculturales, enfoques decoloniales y perspectivas globales que cuestionen la centralidad europea como eje explicativo exclusivo. En este sentido, las aportaciones recientes han comenzado a desnaturalizar Europa como referente historiográfico único, abriendo camino a una crítica más profunda de los marcos epistemológicos que aún prevalecen en la enseñanza escolar de la historia. Esta dimensión ritual del discurso histórico, que otorga sentido colectivo al pasado, ha sido analizada también en el marco de los estudios sobre conmemoraciones y memoria nacional²⁷. Según Pablo Ortemberg, las narrativas históricas operan como «rituales conmemorativos» que configuran un «nosotros nacional» excluyente, reproduciendo memorias oficiales y silenciando memorias subalternas²⁸. Esta lógica puede observarse también en los manuales escolares, donde el relato histórico dominante perpetúa la centralidad de Europa como modelo de civilización y progreso²⁹.

A manera de resumen final, esta orientación responde a una tradición más amplia de historiografía nacional, que desde el siglo XIX ha estado al servicio de proyectos pedagógicos y políticos. Como señalan Stefan Berger y Fritz Osterwalder, los historiadores han actuado como «pedagogos de la nación»³⁰ con el objetivo de reforzar la unidad nacional y, con frecuencia, afirmar la superioridad frente a otras naciones³¹.

2. Metodología

La presente investigación se fundamenta en una revisión sistemática de la producción académica que ha abordado el europeísmo y el eurocentrismo en manuales escolares de historia. El objetivo es identificar tendencias analíticas, enfoques teóricos y metodológicos predominantes, así como los ejes de interpretación que estructuran este campo de estudio. El enfoque adoptado corresponde a una revisión narrativa estructurada, que resulta especialmente útil para campos como la historiografía escolar y los estudios curriculares, donde los marcos

y asiáticas, mientras que Hobson (2011) demuestra cómo las estructuras económicas y políticas europeas fueron profundamente influenciadas por el Oriente. Goody (2012) denuncia el acaparamiento europeo del legado histórico global, y Blaut (1993) critica las teorías de difusión geográfica que invisibilizan las aportaciones no europeas. Por su parte, Khella (2005) plantea la necesidad de superar la conciencia histórica eurocéntrica mediante una perspectiva universalista y descolonizadora. En conjunto, estas obras constituyen un corpus clave para repensar la historia global desde una perspectiva plural y crítica.

26. White, 1987.

27. Valls Montés, 2007; Vovelle, 1982; Osterwalder, 2011; Rüsen, 1996.

28. Ortemberg, 2024.

29. Osterwalder, 2011.

30. Berger, 2007, p. 38.

31. Berger, 2007; Osterwalder, 2011; Kohn, 1946.

conceptuales y las categorías de análisis no siempre permiten una sistematización estadística clásica³². Se establecieron criterios explícitos de inclusión y exclusión con el fin de asegurar la consistencia del corpus:

Criterios de inclusión

- Publicaciones centradas total o parcialmente en el contexto educativo español.
- Estudios que analizan manuales escolares de la historia en España.
- Presencia explícita del concepto de Europa, Unión Europea, europeísmo, eurocentrismo o identidad europea.
- Metodología claramente definida (cuantitativa, cualitativa, mixta o marco teórico riguroso).
- Publicaciones académicas, tesis doctorales, capítulos de libros o informes institucionales reconocidos.

Criterios de exclusión

- Estudios centrados exclusivamente en otros países sin conexión directa con España.
- Trabajos divulgativos o sin metodología definida.
- Publicaciones sin disponibilidad completa del texto original.
- Investigaciones históricas que no traten sobre su enseñanza o representación escolar.
- Publicaciones antes de 1984.

Esta delimitación responde a un doble objetivo: por un lado, situar la representación de Europa en el marco específico del sistema educativo español; y por otro, evitar sesgos de transferencia cultural desde otras tradiciones nacionales que distorsionarían el análisis del discurso curricular y escolar propio del caso español.

2.1. Procedimiento y análisis de datos

Entre noviembre de 2023 y marzo de 2025 se llevó a cabo una búsqueda sistemática de trabajos académicos en bases de datos reconocidas como Dialnet, RedALyC, Google Scholar, Scopus, ERIC y Web of Science, además de repositorios institucionales de universidades españolas. Las búsquedas se realizaron en español, inglés y catalán, con combinaciones de palabras clave como: *europeísmo*, *eurocentrismo*, *europiedad*, *libros de texto*, *historia escolar*, *identidad europea*, *enseñanza de la historia y España*.

32. Krippendorff (2018) plantea que el análisis de contenido cualitativo permite interpretar textos más allá de su literalidad, explorando significados latentes en contextos culturales específicos. Su enfoque resulta particularmente adecuado para investigaciones en campos como la historiografía educativa, donde los datos no siempre se prestan a cuantificaciones estadísticas, sino que requieren una lectura estructurada, crítica y contextualizada del discurso. También véase a Pingel (1999). En el ámbito educativo, esta metodología ha sido también promovida por Pingel (1999), quien desde la UNESCO subraya la necesidad de revisar críticamente los libros de texto como herramientas ideológicas que reflejan y reproducen visiones del mundo, incluidos sesgos eurocéntricos y nacionalistas.

Durante la fase de cribado, se identificaron inicialmente 318 registros. Tras una revisión por título y resumen, se descartaron 53 estudios por carecer de un marco metodológico claramente definido o por tratarse de trabajos de carácter divulgativo. Otros 242 estudios fueron excluidos por no ajustarse a los criterios de inclusión temáticos, cronológicos o contextuales. Finalmente, el corpus de análisis quedó conformado por 23 estudios que cumplían con todos los requisitos establecidos y aportaban información relevante para los objetivos de esta investigación.

- El proceso incluyó:
- Extracción de metadatos: autor, año, método, nivel educativo, tipo de fuente.
 - Evaluación metodológica: claridad en el diseño, aplicabilidad al contexto español, relación con el concepto de eurocentrismo.
 - Clasificación por enfoque: análisis de contenido, análisis crítico del discurso (ACD), historiografía escolar, estudios comparativos o curriculares.

Década / Periodo	Nº de estudios	Porcentaje (%)
2001–2010	9	39,1 %
2011–2020	10	43,5 %
2021–2024	4	17,4 %

Tabla 1. Distribución cronológica de los estudios analizados³³

Este enfoque metodológico se apoya en las recomendaciones de análisis cualitativo propuesto por Klaus Krippendorff y se articula también con la lógica de los estudios de discurso educativo³⁴.

Cada estudio incluido se sistematizó en una tabla comparativa (ver Tabla 1), donde se detallan sus contribuciones al campo. La categorización final de los estudios permitió identificar tres ejes de análisis principales:

- Representación de Europa y sus fronteras culturales o geográficas.
- Construcción identitaria y discurso del «Otro».
- Evolución curricular del europeísmo y el eurocentrismo en los manuales escolares.

33. Véase Anexo 1.
34. Krippendorff, 2018.

Método	Nº de estudios	Porcentaje (%)
Análisis crítico del discurso (ACD)	6	26,1 %
Análisis de contenido	6	26,1 %
Análisis curricular	4	17,4 %
Metodología mixta	3	13,0 %
Revisión teórica / marco conceptual	2	8,7 %
Entrevistas (complementarias)	2	8,7 %
Análisis historiográfico / político	2	8,7 %
Análisis visual y estructural	1	4,2 %
Didáctica comparada / histórica	2	8,7 %

Tabla 2. Metodología de los estudios analizados.

Como muestra la Tabla 2, los métodos más frecuentes entre los estudios analizados —es decir, investigaciones académicas publicadas en revistas científicas y repositorios universitarios— son el análisis crítico del discurso (26,1 %) y el análisis de contenido (26,1 %), seguidos por el análisis curricular (17,4 %) y metodologías mixtas (13 %). Cabe aclarar que la categoría «entrevistas» se refiere a estudios del corpus que emplearon entrevistas como técnica complementaria, no a entrevistas realizadas directamente por las autoras de este trabajo. Esta diversidad metodológica refleja un enfoque interdisciplinario dentro de la producción académica seleccionada, que combina herramientas empíricas, curriculares y discursivas para examinar las narrativas históricas y la representación de Europa en los libros de texto.

3. Análisis del eurocentrismo en los libros de texto: enfoques y hallazgos

Antes de presentar los resultados, conviene señalar los tres ejes temáticos que estructuran el corpus analizado (Tabla 3):

Tema principal	Nº de estudios	Porcentaje (%)
Representación de Europa / UE	12	52,2 %
Identidad, ideología, ciudadanía	8	34,8 %
Narrativas históricas, currículo, enseñanza de historia	8	34,8 %

Tabla 3. Distribución temática de los estudios analizados sobre eurocentrismo en libros de texto (1984–2025).

El 52,2 % de los estudios se centra en la representación de Europa y la UE; un 34,8 % aborda cuestiones de identidad, ideología y ciudadanía; y otro 34,8 % examina las narrativas históricas y el currículo. Estas dimensiones orientan el análisis que se desarrolla a continuación.

3.1. Representación de Europa y sus fronteras culturales o geográficas

Rafael Valls Montés, Joaquín Prats Cuevas y Teun Adrianus Van Dijk³⁵, publicados tras la adhesión de España a la Unión Europea en 1984, han abierto caminos metodológicos en este campo aportando herramientas analíticas. Valls presentó un método de análisis de la estructura y el contenido de los libros de texto, mientras que Prats introdujo un método mixto.

Rafael Valls Montés analiza los cambios pedagógicos inspirados en la didáctica francesa y británica y su impacto en el currículo español³⁶. Observa una tendencia hacia un enfoque más «comprensivo» y «constructivista» en los libros de texto y los planes de estudio desde la reforma educativa española de los años noventa. Sin embargo, las autoridades educativas españolas han adoptado un enfoque especializado en la enseñanza de la historia. Algunos libros de texto reflejan la influencia del «europeísmo» en la administración educativa, con una presentación narrativa-positivista de la historia, que integra los acontecimientos españoles en el tejido europeo más amplio. Los resultados de Rafael Valls Montés muestran que se hace hincapié en el papel y las conexiones de España dentro de Europa, a menudo a expensas de las historias de otras partes del mundo³⁷. Esto significa que las historias de regiones fuera de Europa, como África y Asia, se discuten a menudo en el contexto de sus recientes desarrollos postcoloniales, en lugar de sus historias anteriores³⁸. Sin embargo, Beatriz Carrera Laso sostiene que los manuales de historia de la región gallega de la serie Anaya ofrecen una visión más equilibrada de la historia europea, especialmente de la Unión Europea. Incluyen más información sobre los países de Europa del Este, a menudo olvidados, beneficiándose de este enfoque más inclusivo de la historia europea³⁹.

El trabajo de Joaquín Prats Cuevas destaca el desarrollo de la identidad europea entre los jóvenes, en contraste con el sesgo eurocéntrico occidental de los libros de texto, tendencia promovida por las reformas curriculares de la LOGSE⁴⁰. Su trabajo ha servido de base para investigaciones realizadas por autores como Beatriz Carrera Laso o Carlos García Fernán-

35. Valls Montés, 1994; Prats Cuevas et al., 2001; Van Dijk, 2003.

36. Valls Montés, 1994.

37. Valls Montés, 2007, 2008, 2012.

38. Véase para una profundización a Schissler y Nuhoglu-Soysal, 2005; Rüsen, 2004; Nadal Perdomo y Guerra de la Torre, 2010.

39. Carrera Laso, 2017.

40. Este giro hacia una identidad europea en el currículo escolar se vio reforzado normativamente por las reformas educativas de los años noventa, y fue analizado en profundidad por autores como López Facal (2014), quien señala cómo la historia escolar comenzó a incorporar dimensiones supranacionales y narrativas europeas como parte de una redefinición del imaginario identitario.

dez⁴¹. Los resultados sobre los libros de texto muestran que los conceptos y dimensiones de Europa siguen sin definirse ni explicarse. La complejidad del concepto de Europa permanece abierto, tanto teórica como geográficamente. Esto es especialmente cierto en sus fronteras orientales, que incluyen los países de Europa Oriental y Sudoriental. Según Joaquín Prats Cuevas, los autores de libros de texto son conscientes de esta complejidad, por ejemplo entre Rusia y Turquía o Chipre. Por ello, intentan resolver con tareas adicionales, o de otra forma, el problema de identificar los países que, por su situación geográfica, son complejos por ser europeos o no, como por ejemplo Turquía. De este modo, los países del este de Europa tampoco suelen estar reflejados en las directrices⁴².

Además, Carlos García Fernández y Francesco Biondo reflexionan sobre el significado sociopolítico y cultural de la UE, destacando el creciente escepticismo en torno a los estudios sobre la Unión Europea⁴³. Su revisión revela un panorama de libros de texto en el que las complejidades de la UE, especialmente los valores cívicos y la participación, se tratan de forma superficial, en línea con las conclusiones de Nuria Conde Prol⁴⁴. Carlos García Fernández critica aún más el enfoque educativo, señalando la insuficiencia de la cobertura de la Unión Europea en los libros de texto escolares⁴⁵. A pesar de la importancia de la UE, la cobertura de los temas relacionados con ella es mínima y hace hincapié en el pensamiento crítico histórico⁴⁶, el conocimiento conceptual sobre los valores democráticos y la participación cívica en la Unión. En fin, esto sugiere que los libros de texto pueden no dotar plenamente a los alumnos de los conocimientos necesarios para una ciudadanía europea activa.

3.2. Construcción identitaria y discurso del «Otro»

Autores como Teun Adrianus Van Dijk, Enrique Atienza Cerezo y otros autores abordan cómo los libros de texto construyen identidades sociales y definen al «Otro» en relación con una supuesta esencia europea homogénea⁴⁷. Ser europeo, tener valores europeos, está intrínsecamente ligado a la religión cristiana, a la historia occidental y a la figura del enemigo o peligro común, tanto en el pasado como en el presente. Esta representación refuerza una identidad cerrada y excluyente con América Latina o África, o incluso con los inmigrantes recientes, ya que se configuran como alteridades subordinadas, ajenas o amenazantes a la identidad nacional de las narraciones.

41. García Fernández, 2006.

42. Prats Cuevas et al., 2001.

43. Carrera Laso, 2017; García Fernández, 2006; Biondo, 2012.

44. Conde Prol, 2014.

45. García Fernández, 2006.

46. Pappe, 2001; Prats Cuevas y Valls Montés, 2011; Rüsen, 2004.

47. Van Dijk, 2003; Atienza Cerezo y Van Dijk, 2010; Shinabe, 2017; Samper Rasero y Garreta Bochaca, 2011; Manuel Navarro, 1997; Valls Montés, 2001; Durna, 2024 y López Facal, 2010; Martínez Llorca y Moreno Vera, 2017.

Rafael Valls Montés señala que 16 libros de texto de ciencias sociales presentan una perspectiva principalmente eurocéntrica, proponiendo una cultura europea homogénea e ignorando otras perspectivas culturales⁴⁸. Luis Samper Rasero y Jordi Garreta Bochaca observan que estos libros de texto, especialmente los utilizados entre 1983 y 1993, presentan la relación entre el islam y Europa como intrínsecamente antagónica⁴⁹. Los autores identifican un patrón en el que el islam se presenta como el «otro» en el contexto de la identidad europea. En este sentido, José Manuel Navarro⁵⁰ subraya que aproximadamente el 95 % del contenido de estos textos escolares es problemático. En lugar de explorar el islam en sus propios términos, se lo retrata a través de sus interacciones desde Occidente, haciendo hincapié en los aspectos agresivos y la invalidación cultural, y reforzando una narrativa de alteridad religiosa. Esta representación conduce a una percepción generalmente negativa de los individuos procedentes de regiones predominantemente musulmanas.

Feride Durna también indica que los libros de texto de historia española no reconocen la coexistencia histórica de diferentes religiones en Europa como parte integrante de la historia europea⁵¹. Coincide con los resultados de José Manuel Navarro que, especialmente en los capítulos dedicados a los Balcanes o a la España medieval, el islam aparece recurrentemente como una alteridad antagónica, como un elemento de disrupción frente a la unidad europea. Estos textos tienden a presentar Europa como homogénea y cristiana, invisibilizando la diversidad cultural, étnica y religiosa del continente. Cuando se trata de los Balcanes, por ejemplo, se refieren a la región como una zona de polarización y al islam como uno de los principales factores divisivos, ignorando las experiencias históricas de convivencia. Además, coincide con los estudios de Cosme Gómez Carrasco y Arthur Chapman, quienes han señalado que el islam, otras figuras de la alteridad como América Latina, África, pueblos indígenas u otras poblaciones migrantes suelen estar ausentes o representadas bajo estereotipos de inferioridad, primitivismo o dependencia⁵². En muchos manuales, estas regiones aparecen exclusivamente como receptores pasivos de influencia europea, en una narrativa civilizadora unidireccional que refuerza la jerarquía centro-periferia. En este sentido, los trabajos de Teun Adrianus Van Dijk y Enrique Atienza Cerezo subrayan que la representación del inmigrante está cargada de elementos de sospecha, victimización o inferioridad. Estos discursos refuerzan la distinción «nosotros/ellos» desde una perspectiva eurocéntrica⁵³.

Esta representación de Europa como sujeto civilizador se inscribe dentro de lo que José Tébar Gómez define como «populismo historiográfico»: una estrategia discursiva que recurre a la selección interesada del pasado para consolidar imaginarios nacionales y eurocen-

48. Valls Montés, 1995.

49. Samper Rasero y Garreta Bochaca, 2011.

50. Manuel Navarro, 1997.

51. Durna, 2024; Manuel Navarro, 1997; Martínez Llorca y Moreno Vera, 2017; Locard, 2011; Lewkowicz y Rodríguez, 2016.

52. Gómez Carrasco y Chapman, 2017.

53. Atienza Cerezo y Van Dijk, 2007, 2010; Van Dijk, 2003.

tristas⁵⁴. En los manuales escolares analizados, esta lógica se manifiesta en la glorificación de episodios como la Reconquista o la expansión colonial, convertidos en hitos de una historia «propia» frente a un «otro» periférico, pasivo y desprovisto de agencia. El discurso escolar así configurado no solo transmite conocimientos históricos, sino que articula una pedagogía de la identidad basada en la hegemonía cultural europea.

En definitiva, la construcción del «otro» en los manuales escolares no solo refleja una visión limitada del pasado, sino que contribuye activamente a delimitar los contornos simbólicos de Europa. Al ignorar o distorsionar las experiencias de diversidad histórica y cultural, el discurso escolar no solo excluye memorias, sino que también consolida una identidad europea basada en la negación del otro.

3.3. Evolución curricular del europeísmo y el eurocentrismo en los manuales escolares

La evolución curricular del europeísmo y el eurocentrismo en los manuales escolares constituye un eje central para comprender la forma en que se ha configurado el imaginario histórico de los estudiantes en España desde la adhesión del país a la Comunidad Económica Europea en 1986. A través del análisis de diez estudios fundamentales es posible trazar una trayectoria que revela tanto los cambios como las persistencias en el tratamiento de Europa dentro del discurso escolar⁵⁵.

Antes de la integración de España en la CEE, la presencia de Europa en los manuales era marginal. El contenido histórico se organizaba en torno a una narrativa nacionalista y centralizada, de carácter autoafirmativo. Carlos Fernández demuestra mediante un análisis cuantitativo de contenido que, en las décadas anteriores, las referencias a Europa eran escasas y fragmentarias, subordinadas a la historia nacional. Con la incorporación de España a las instituciones europeas, comienza una fase de apertura curricular. Sin embargo, como señalan Nuria Conde Prol y Elena López Torres, esta apertura no implicó un replanteamiento epistemológico profundo, sino una «inclusión selectiva» de Europa como espacio de modernidad y progreso, reforzando a menudo las lógicas eurocéntricas tradicionales⁵⁶.

Charles Powell aporta un análisis histórico-político que contextualiza cómo la integración de España en la UE transformó las prioridades educativas, promoviendo una narrativa de «inclusión en un hogar común» europeo⁵⁷. Esta narrativa reconfiguró el pasado nacional desde una perspectiva de reconciliación y progreso, ocultando los conflictos históricos internos y las tensiones coloniales no resueltas. María Montero observa que esta estrategia narrativa se intensificó en los manuales de la ESO, donde Europa aparece como sinónimo

54. Tébar Gómez, 2024.

55. García Fernández, 2006; López Torres, 2009; Conde Prol, 2014; Powell, 2015; Gómez Carrasco y Chapman, 2017; López Facal, 2014; Montero, 2017; Valls Montés, 2007; Durna, 2022.

56. Fernández Rubio, Flórez y Fernández-Canteli, 2022; Véase también a las investigaciones realizadas por Conde Prol, 2014 y López Torres, 2009.

57. Powell, 2015.

de modernidad, democracia y derechos humanos. Sin embargo, el análisis crítico revela que esta representación es altamente selectiva: las memorias coloniales, las experiencias de exclusión y las críticas al proyecto europeo son sistemáticamente silenciadas.

Ramón López Facal y Cosme Gómez Carrasco y Arthur Chapman muestran que, a pesar de los cambios superficiales, el relato histórico sigue anclado en una estructura narrativa lineal y teleológica propia del modelo positivista y eurocéntrico⁵⁸. Los manuales escolares tienden, además, a organizar el tiempo histórico en unidades cerradas y estancas, como «edades», «épocas» o «bloques temáticos», lo cual refuerza una percepción fragmentada de la historia. Esta organización limita la posibilidad de comprender los procesos históricos como tramas de larga duración. En palabras de Fernand Braudel⁵⁹, el historiador debe resistirse a esta compartimentación y situar los eventos dentro del «gran trayecto» de la historia (*the «long stretch»*), para hacer visibles relaciones profundas y contingencias históricas. Esta perspectiva conecta con la noción de *longue durée* de Fernand Braudel, que distingue entre los eventos episódicos, las estructuras de época y los cambios lentos de largo alcance⁶⁰. Sin embargo, como advierte Michel Vovelle, en la historiografía educativa persiste la tendencia a privilegiar periodos cerrados y explicaciones episódicas, lo que obstaculiza una lectura crítica de la evolución ideológica en los sistemas educativos⁶¹. Esta fragmentación cronológica contribuye, además, a despolitizar los manuales y a ocultar la continuidad de ciertas lógicas de poder, como el eurocentrismo.

El estudio de Feride Durna representa un punto de inflexión al introducir un análisis comparativo entre España, Turquía y Alemania, evidenciando cómo la narrativa europea en los manuales españoles sigue reproduciendo esquemas eurocéntricos, mientras que en contextos como el turco se observan intentos de reequilibrio discursivo⁶². Cosme Gómez Carrasco y Arthur Chapman apuntan igualmente a una tendencia emergente en los manuales más recientes hacia una cierta «historia mundial» o «historia global», aunque esta tendencia aún no ha logrado desplazar los relatos centrados en Europa como único referente de modernidad y racionalidad⁶³.

58. López Facal, 2010; Gómez Carrasco y Chapman, 2017.

59. Braudel, 1958.

60. Braudel, 1958; Esta concepción se conecta con la teoría de la orientación histórica de Jörn Rüsen, quien sostiene que el historiador debe ofrecer marcos narrativos que integren temporalidades múltiples para dotar de sentido a la experiencia histórica y facilitar la orientación temporal del sujeto moderno (Rüsen, 2004).

61. Michel Vovelle ha advertido que la historiografía educativa, al centrarse en periodizaciones rígidas y narrativas lineales, corre el riesgo de reproducir una visión fragmentada del pasado que impide comprender las continuidades ideológicas subyacentes. Esta tendencia favorece una aparente neutralidad didáctica que, en realidad, desactiva el potencial crítico de la enseñanza de la historia y refuerza estructuras de poder persistentes como el eurocentrismo (Vovelle, 1982)

62. Durna, 2024.

63. Gómez Carrasco y Chapman, 2017.

Una constante crítica que emerge del análisis de estos estudios es la falta de un enfoque verdaderamente decolonial en la revisión curricular. Como señala María Montero⁶⁴, la inclusión de Europa en el discurso escolar no ha sido acompañada de una reflexión crítica sobre el colonialismo, el racismo estructural o la política de las fronteras. Asimismo, varios autores destacan la desconexión entre los discursos oficiales y la práctica editorial real: mientras los documentos curriculares enfatizan la necesidad de formar una ciudadanía europea crítica, los manuales siguen transmitiendo una visión hegemónica, carente de diversidad epistemológica.

La representación de Europa en los manuales escolares españoles responde, en última instancia, a un proyecto de construcción identitaria. Como sostiene Hayden White, toda narrativa histórica es una selección, una organización del pasado desde el presente⁶⁵. En este sentido, el eurocentrismo curricular no puede entenderse como un simple reflejo de la política exterior española, sino como una operación ideológica que busca dotar de legitimidad simbólica a un modelo de ciudadanía, modernidad y pertenencia. Sin embargo, al hacerlo desde parámetros eurocéntricos, reproduce las exclusiones y silencios que históricamente han caracterizado el relato occidental. La identidad europea transmitida a través de los manuales escolares aparece, por tanto, como un horizonte deseado, pero también como una frontera simbólica que delimita quién pertenece y quién queda fuera de la historia legítima.

El análisis de la evolución curricular del eurocentrismo en los manuales escolares españoles pone de manifiesto una tensión constante entre apertura y reproducción hegemónica. Si bien se han producido avances en la integración de perspectivas europeas en el discurso escolar, éstos han sido limitados en su capacidad de cuestionar los marcos epistemológicos tradicionales. La mayor parte de los manuales sigue estructurada alrededor de una narrativa teleológica, centrada en Europa como cúpula del progreso humano, sin una crítica profunda de las relaciones coloniales, las exclusiones internas o las memorias alternativas. Para avanzar hacia una historiografía escolar verdaderamente crítica y plural, sería necesario no solo ampliar el canon temático, sino también subvertir las lógicas narrativas que sostienen la centralidad de Europa como sujeto histórico universal. El reto reside en pasar de una simple «inclusión» de contenidos europeos a una «transformación epistemológica» de la historia escolar, capaz de pensar Europa no como un destino inevitable, sino como un actor más en una historia mundial compartida, conflictiva y diversa.

4. Debate y conclusiones

En términos historiográficos, los libros de texto no son simples herramientas didácticas, sino dispositivos de memoria institucionalizada que producen, validan y perpetúan ciertas narrativas sobre el pasado⁶⁶. En consecuencia, el presente estudio no se limita a un análisis temático o pedagógico, sino que aborda los manuales escolares como formas particulares de

64. Montero, 2017.

65. White, 1987.

66. Chartier, 1988; White, 1987.

historiografía escolar. Desde esta perspectiva, el eurocentrismo no solo aparece como una ideología política o identitaria, sino también como una narrativa historiográfica dominante, anclada en paradigmas eurocéntricos, nacionalistas y lineales. Una de las conclusiones más importantes de esta meta-investigación es que el europeísmo está presente en los libros de texto de historia en España.

La expresión política de los libros de texto de historia sigue siendo de actualidad, como subrayó Joaquín Prats Cuevas en 2002, basándose en las conclusiones de Naomi Shinabe y Feride Durna⁶⁷. Dado que el principal objetivo de las élites políticas en España desde el principio ha sido no solo la democratización y modernización del país, sino también su ascenso económico, los contenidos de historia tratan más de Europa a través de cuestiones administrativas y económicas que de valores democráticos.

Los libros de texto reflejan la ideología europeísta, incluida la superioridad cultural, religiosa, económica y racial⁶⁸. Los resultados mostraron que, geográficamente, Europa se enmarca como un área homogénea de origen cristiano, limitada a los países de Europa Occidental. Las áreas y los acontecimientos históricos que cuestionan la narrativa europeísta, cuestiones como el concepto de multiculturalismo o las fronteras de Europa del Este, los Balcanes y Turquía rara vez se abordan o se omiten por completo.

«Recuerdos inquietantes», 800 años de presencia islámica, (des)colonización o la breve mención de la memoria de la guerra civil española son algunos de los temas casi inexistentes. El «resto» del mundo, especialmente países, acontecimientos históricos, regiones, continentes, se desarrolla y armoniza con la visión europeísta. El estudio de Beatriz Carrera Laso ha demostrado que, en el caso de los manuales de historia de Galicia, el conocimiento profundo de estos conceptos y sus definiciones permite a los autores crear una visión más equilibrada de la historia de Europa, evitando repetir mitos como el descubrimiento de América o buscar sus raíces en la Antigua Grecia y Roma⁶⁹. En cambio, Enrique Atienza Cerezo y Teun Adrianus Van Dijk afirman que este enfoque de los libros de texto tiende a polarizar entre Europa Occidental y los «otros», entre «nosotros» y «los otros». Esta visión eurocéntrica se ha adoptado no solo en España, debido a su situación geográfica, sino también en Alemania, Turquía, Japón y otros países⁷⁰.

Para examinar el eurocentrismo en los libros de texto, la mayoría de las investigaciones han utilizado una metodología mixta, análisis cuantitativos y cualitativos, con análisis de presencia-ausencia de Europa o períodos geográficos y temporales europeos. Con el enfoque cuantitativo, se puede demostrar que el énfasis se presenta en los países de Europa Occidental, pero sobre unos pocos países como Alemania, Francia o España. Los análisis cualitativos se han realizado analizando la representación de Europa de Joaquín Prats Cuevas et al.,

67. Prats Cuevas et al., 2001; Shinabe, 2017; Durna, 2024.

68. Şimşek y Ee Young, 2019; Van Dijk, 2003.

69. Carrera Laso, 2017.-

70. Atienza Cerezo y Van Dijk, 2010; Amin, 1989.

Beatriz Carrera Laso⁷¹. La triangulación ha sido llevada a cabo por solo unos pocos estudios que describen el «mapa mental» de los estudiantes, los planes de estudio y los libros de texto, por ejemplo por Joaquín Prats Cuevas y Cosme Gómez Carrasco y Pedro Miralles⁷².

Prats afirma que el esfuerzo por construir una identidad europea entre los alumnos junto a sus identidades regionales y nacionales ha sido eficaz, mientras que el plan de estudios ha dejado esto cada vez más en manos del campo, al tiempo que se han dejado de lado las explicaciones o definiciones escépticas y críticas. También es importante desarrollar la investigación sobre la perspectiva y la narrativa de los profesores, esto se relaciona con el europeísmo y las perspectivas europeístas. Esto podría conducir al desarrollo de reformas curriculares y a una formación especializada sobre la formación del profesorado relacionada con este concepto.

Entre los avances positivos se encuentran los análisis y métodos historiográficos utilizados por Cosme Gómez Carrasco y Arthur Chapman⁷³. Sus hallazgos mostraron que los libros de texto han mejorado desde la década de 1990 pero el enfoque historiográfico se basa en las narrativas maestras españolas y europeas, el modelo rankeano y el desarrollo positivista de los acontecimientos historiográficos de Europa⁷⁴. Análisis más profundos y amplios han demostrado que la narrativa se basa en los aspectos culturales y la superioridad de Europa, su conexión con el Imperio español, ignorando todo origen o contribución islámica, refiriéndose todavía a los 800 años de presencia islámica en la península ibérica como «Reconquista». A pesar de muchas reformas curriculares, estas narrativas no han cambiado mucho. Por lo tanto, nuestras recomendaciones basadas en esta investigación son que, para mejorar el enfoque pedagógico del eurocentrismo, los educadores deben contar con estrategias y directrices para integrar las narrativas europeas de una manera que respete y reconozca la identidad nacional. Los talleres de desarrollo profesional centrados en la educación multicultural y la pedagogía y didáctica crítica pueden proporcionar a los profesores las herramientas necesarias para navegar por este complejo panorama y fomentar un entorno de clase más inclusivo y reflexivo.

Además, otros análisis comparativos con otros libros de texto de países de la Unión Europea pueden ofrecer valiosas perspectivas sobre estrategias compartidas y diferentes para la enseñanza del eurocentrismo. Este enfoque puede poner de relieve las mejores prácticas, revelar desafíos nacionales únicos y fomentar un diálogo colaborativo para desarrollar una narrativa educativa europea más coherente. En suma, este análisis permite observar que la historiografía escolar española sigue estando marcada por modelos narrativos hegemónicos que privilegian la continuidad, la centralidad de Europa Occidental y la exclusión de memorias periféricas o subalternas. A pesar de los esfuerzos por incorporar una visión crítica y más plural del pasado, el relato dominante permanece aferrado a estructuras historiográficas

71. Prats Cuevas et al., 2001; Carrera Laso, 2017.

72. Prats Cuevas y Valls Montés, 2011; Gómez Carrasco, Vivas y Miralles, 2019.

73. Gómez Carrasco, Vivas y Miralles, 2019.

74. Pappe, 2001; Lewkowicz y Rodríguez, 2016; Şimşek y Alaslan, 2014; Fuchs, 2011.

tradicionales —de tipo positivista, cronológico y eurocéntrico—. Esta constatación subraya la necesidad de repensar la historia escolar no solo como contenido didáctico, sino como campo de disputa historiográfica, donde se define quién pertenece, quién queda fuera, y desde qué lugar se escribe el pasado.

Bibliografía

- Aktekin, Semih (2009). Türkiye’de tarih eğitimi. En Semih Aktekin, Penelope Harnett, Mesut Öztürk y David Smart (Eds.), *Çok Kültürlü Bir Avrupa İçin Tarih ve Sosyal Bilgiler Eğitimi içinde* (pp. 27-44). Harf Eğitim yayıncılığı.
- Amin, Samir (1989). *Eurocentrism*. Monthly Review.
- Andersson, Niclas (2010). Intercultural Education and the Representation of the Other in History Textbooks. En Páll Helgason y Simone Lässig (Eds), *Opening the Mind or Drawing Boundaries? History Texts in Nordic Schools* (pp. 33-60). V&R Unipress.
- Araújo, Marte y Maeso, Silvia Rodríguez (2012). History textbooks, racism and the critique of Eurocentrism: beyond rectification or compensation. *Ethnic and Racial Studies*, 35(7), pp. 1266-1286.
- Atienza Cerezo, Enrique y Van Dijk, Teun Adrianus (2010). Identidades sociales e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales. *Revista de Educación*, 353, pp. 67-106. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/1205>
- Atienza Cerezo, Enrique (2007). Discurso e ideología en los libros de texto de ciencias sociales. *Discurso & Sociedad*, 1(4), pp. 542-574. <http://hdl.handle.net/10230/23523>
- Berikan, Fatma y Şimşek, Ahmet (2011). Tarih yazımında Avrupamerkezciliğin izleri. En V. Engin y Ahmet Şimşek (Eds.), *Türkiye’de Tarih yazımı* (pp. 301-315). Yeditepe Yayınları.
- Berger, Stefan (2007). *The Past as History: National Identity and Historical Consciousness in Modern Europe*. Palgrave Macmillan.
- Bernal, Martin (2014). *Kara Atena*. Kaynak Yayınları.
- Biondo, Francesco (2012). El sueño roto de la ciudadanía europea y el lado oscuro de la gobernanza, *Persona y Derecho*, 67, pp. 291-314. DOI: 10.15581/011.3127.
- Blaut, James Morris (1993). *The Colonizer’s Model of the World: Geographical Diffusionism and Eurocentric History*. Guilford.
- Boyd, Carolyn (2001). El pasado escindido: la enseñanza de la historia en las escuelas españolas, 1875-1900. *Hispania*, 61(209), pp. 859-878. DOI: <https://doi.org/10.3989/hispania.2001.v61.i209.280>
- Braudel Fernand (1958). Histoire et Sciences sociales: La longue durée. *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*. 13(4), pp. 725-753. DOI: <https://doi.org/10.3406/ahess.1958.2781>
- Calvo Buezas, Tomás (1989). *Los racistas son los otros. Gitanos, minorías y derechos humanos en los textos escolares*. Popular.
- Carrera Laso, Beatriz (2017). El tratamiento de la Unión Europea en los libros de texto de Galicia de Historia del Mundo Contemporáneo (1º de Bachillerato). *Revista Universitaria Europea*, 28, pp. 121-146.
- Caruth, Cathy (1996). *Unclaimed Experience: Trauma, Narrative, and History*. Johns Hopkins University Press.
- Chakrabarty, Dipesh (2000). *Provincializing Europe: Postcolonial thought and historical difference*. Princeton University Press.
- Chartier, Roger (1988). *El mundo como representación: historia cultural entre práctica y representación*. Gedisa.
- Conde Prol, Nuria (2014). “We are European citizens”. *La visión del alumnado de Primaria de Vigo sobre Europa: conocimientos, sentimientos y participación. Un diagnóstico de la situación*. Universidad de Vigo.
- Durna, Feride (2024). “Minorities”, the nation and Europe in the history textbooks of Germany, Spain and Turkey. *Turkish History Education*, 13(1), pp. 1-28. DOI: <https://doi.org/10.17497/tuhed.1329347>

- Fernández Rubio, Concepción, Martís Flórez, Jesús Ramón y García-Sampedro Fernández-Canteli, Marta (2022). *Dimensión europea de la educación: la construcción de la identidad y la ciudadanía europea. Análisis de una realidad*. En Pedro García de Vicuña Peñafiel (Coord.), *La identidad europea en la educación española* (pp. 27–52). Fundación 1º de Mayo.
- Fontana, Josep (1988). *La fi de l'Antic Règim i la industrializació (1787-1868)*. *Història de Catalunya*. Edicions 62.
- Fuchs, Eckhardt (2011). Current trends in history and social studies textbook research. *Journal of International Cooperation in Education*, 14(2), pp. 17-34.
- García Fernández, Carlos Manuel (2006). La repercusión de Europa y la Unión Europea en los Centros de Educación Primaria: la información que ofrecen nuestros libros de texto. *Investigación en la escuela*, 58, pp. 103-114. DOI: <https://doi.org/10.12795/IE.2006.i58.09>
- García-Serna, José Antonio (2019). Más allá de los contenidos. Hacia un panorama de las líneas de investigación sobre ideología y libros de texto en Iberoamérica (2000-2015). En II Congreso Mundial de Educación (Ed.), *Actas del II Congreso Mundial de Educación EDUCA*. Educa Sportis.
- Gómez Carrasco, Cosme y Chapman, Arthur (2017). Enfoques historiográficos y representaciones sociales en los libros de texto. Un estudio comparativo, España-Francia-Inglaterra. *Historia y Memoria de la Educación*, 6, pp. 319-361. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/hme.6.2017.17132>
- Gómez Carrasco, Cosme, Vivas, Vicente y Miralles, Pedro (2019). Competencias históricas y narrativas europeas / nacionales en los libros de texto. *Cad. Pesqui*, 49(172). DOI: <https://doi.org/10.1590/198053145406>
- Goody, Jack (2012). *Tarih hursuzluğu*. İstanbul: İş Bankası Yayınları.
- Grever, Maria y Van der Vlies, Timo (2017). Why national narratives are perpetuated: A literature review on new insights from history textbook research. *London Review of Education*, 15 (2), pp. 286-301. DOI: <https://doi.org/10.18546/LRE.15.2.11>
- Hasberg, Wolfgang (2012). Closed or broken narrations? Work-orders as elements of historical narrations in history textbooks. En Elisabeth Erdmann, Luigi Cajani, Andrey Sergeevich Khodnev, Susanne Popp, Nicole Tutiaux-Guillon y Gavin Wrangham (Eds), *From Historical Research to School History: Problems, relations, challenges* (pp. 125-144). Wochenschau Verlag.
- Haushofer, K. (1924). *Geopolitik des Pazifischen Ozeans: Studien über die Beziehungen zwischen Geographie und Geschichte*. Kurt Vowinkel.
- Hobson, John (2011). *Batı Medeniyetinin Doğulu Kökenleri*. Yapı Kredi Yayınları.
- Khella, Kemal (2005). *Avrupamerkezci tarihsel bilincin yıkımı, üniversalist tarih*. Su Yayınları.
- Kohn, Hans (1946). *The Idea of Nationalism: A Study in Its Origins and Background* (2º edición, original 1944). Macmillan.
- Krippendorff, Klaus (2018). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (4th ed.). Sage.
- Kühberger, Christoph (2012). *Globalgeschichte als Vernetzungsgeschichte. Geschichtsunterricht im Mehr-Ebenen-System*. Georg Olms Verlag.
- Lewkowicz, Mariana y Rodríguez, Martha (2016). Historia académica e historia escolar: Los libros de texto de historia entre dos centenarios. *História da historiografia*, 12, pp. 48-68. DOI: 10.15848/hh.v0i20.977.
- Locke, Alain (1992). *Race Contacts and Interracial Relations: Lectures on the Theory and Practice of Race*. Howard University Press.
- Locard, Carolyn (2011). *Societies, Networks, and Transitions: A Global History*. Cengage Learning.

- López Facal, Ramón (2010). Nacionalismo y europeísmos en los libros de texto: identificación e identidad nacional. *Memoria Académica. Clío & Asociados*, 14, pp. 9-33. DOI: <https://doi.org/10.14409/cya.v1i14.1673>
- López Facal, Ramón (2014). La LOMCE y la competencia histórica. *Ayer*, pp. 273-285.
- López Torres, Elena (2009). Europa en la ESO: Concepto, sentimiento y realidad ante el proyecto unificador. Un estudio a través de los centros vallisoletanos. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 8, pp. 55-66.
- Martínez Llorca, Francisco Javier y Moreno Vera, José Ramón (2017). El descubrimiento de América y las culturas precolombinas en los libros de ciencias sociales. Investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Retos preguntas y líneas de investigación*, pp. 460-469.
- Montero, María (2017). La política y la historia. La enseñanza de la historia de España. En Joaquín Prats, Pedro Sanz, Javier Molero y David Rodríguez (Eds.), *La historia en el aula. Innovación docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria*, (pp. 45- 62). Milenio Editorial.
- Montesano Montessori, Niccolò (2014). The potential of narrative strategies in the discursive construction of hegemonic positions and social change. En Barbara Kaal, Ineke Maks y Arie van Elfrinkhof (Eds.), *From Text to Political Positions. Text analysis across disciplines*, (pp. 171- 187). John Benjamins Publishing Company. DOI: <https://doi.org/10.1075/dapsac.55.08mon>
- Nadal Perdomo, Inmaculada y Guerra de la Torre, Elena (2010). El continente Africano en los Libros de texto escolares de geografía y ciencias sociales (1958-1988). *El Guiniguada*, 19, pp. 79-996.
- Navarro, José Manuel (1997). *El Islam en las aulas. Contenidos, silencios, enseñanzas*. Icaria.
- Ortemberg, Pablo (2024). Naciones en conmemoración: Teoría, historiografía y estudios de los Bicentenarios patrios latinoamericanos, siglos XX-XXI. *Revista de Historiografía (RevHisto)*, 39, pp. 15-40. DOI: <https://doi.org/10.20318/revhisto.2024.8804>
- Osterwalder, Fritz (2011). Education Programmes, Education Reforms, and the Longue Durée in Historiography of Education. In Daniel Tröhler y Răzvan Barbu (Eds.), *Education Systems in Historical, Cultural, and Sociological Perspectives. The Future of Education Research*, (pp. 7-20). Sense Publishers. DOI: https://doi.org/10.1007/978-94-6091-827-8_2
- Özkırmlı, Umut (2017). *Theories of Nationalism: A Critical Introduction* (3º edición). Palgrave Macmillan.
- Pappe, Silvia (2001). *Historiografía crítica: Una reflexión crítica*. UAM Azcapotzalco.
- Pingel, Falk (1999). *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision. 2nd revised and updated edition*. UNESCO.
- Powell, Charles (2015). The Long Road to Europe: Spain and the European Community. *Royal Institute, Working Paper*, pp. 1-24.
- Prats Cuevas, Joaquín y Valls, Ramón (2011). La Didáctica de la Historia en España. Estado reciente de la cuestión. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, pp. 17-35.
- Prats Cuevas, Joaquín, Trepát, Cristòfol, Peña, José Vicente, Valls, Rafael y Urgell, Ferran (2001). *Los jóvenes ante el reto europeo. Conocimiento y expectativas del alumnado de educación secundaria*. Fundació de la Caixa.
- Repoussi, Maria y Tutiaux-Guillon, Nicole (2010). New trends in history textbook research: Issues and methodologies toward a school historiography. *Journal of educational media, memory, and society*, 2(1), pp. 154-170.
- Ricoeur, Paul (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Fondo de Cultura Económica.
- Rüsen, Jörn (2004). *Historische Orientierung: Über die Arbeit des Geschichtsbewusstseins, sich in der Zeit zurechtzufinden*. Böhlau.

- Rüsen, Jörn (1996). *Some Theoretical Approaches to Intercultural Comparative Historiography. History and Theory*, 35(4), pp. 5-22. DOI: <https://doi.org/10.2307/2505441>
- Said, Edward (1978). *Orientalism*. Penguin Books.
- Samper Rasero, Luis y Garreta Bochaca, Jordi (2011). Muslims in Catalanian Textbooks. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 3(1), pp. 81-96.
- Schissler, Hanna y Nuhoglu-Soysal, Yasemin (Eds.). (2005). *The Nation, Europe, And the World Textbooks and Curricula in Transition*. Berghahn Books.
- Shennan, Margaret (2015). *Europa en la escuela*. Departamento de Educación, UPV-
- Shinabe, Naomi (2017). Cómo se construye una imagen estereotipada de Europa, Asia y nuestro país en los libros de texto de España y Japón. *Mediaciones Sociales*, 16, pp. 97-114.
- Shohat, Ella y Stam, Robert (2014). *Unthinking Eurocentrism Multiculturalism and the Media*. Taylor and Francis.
- Şimşek, Ahmet (2007). Türkiye’de Tarih Eğitiminin Ulusallığı ve Avrupa Merkezilik. *TSA*, 11(1), pp. 9-38.
- Şimşek, Ahmet (2013). Türkiye’de tarih ders kitaplarında Avrupamerkezcilik. *İnsan & Toplum*, 3(6), pp. 193-222.
- Şimşek, Ahmet & Alaslan, Funda (2014). Milliyetçi Tarihten Milli Tarihe, Çatışmacı Eğitimden Barışçı Eğitime Doğru Türkiye’de Tarih Ders Kitapları. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 40, pp. 1-19.
- Şimşek, Ahmet y Ee Young, Cou (2019). Güney Kore Tarih Kitaplarında Türk ve Osmanlı Algıları. *Bilig – Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 89, pp. 143-170.
- Osterwalder, Fritz (2011). Education Programmes, Education Reforms, and the Longue Durée in Historiography of Education. En Daniel Tröhler y Ritu Barbu (Eds.), *Education Systems in Historical, Cultural, and Sociological Perspectives. The Future of Education Research*, (pp. 7-20). Sense Publishers. DOI: https://doi.org/10.1007/978-94-6091-827-8_2
- Şimşek, Ahmet y Satan, Ali (2011). *Milli Tarihin İnşası*. Tarihçi Yayınevi.
- Stradling, Robert (2003). *20. yüzyıl Avrupa tarihi nasıl öğretilmeli*. Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Tébar Gómez, José (2024). Los populismos historiográficos en el nacionalismo español: usos del pasado y problemas de la historia en el siglo XXI. *Revista de Historiografía (RevHisto)*, 39, pp. 423-449. DOI: <https://doi.org/10.20318/revhisto.2024.7977>
- Tröhler, Daniel (2016). Curriculum History or the Educational Construction of Europe in the Long Nineteenth Century. *European Education Research Journal*, 15(3), pp. 279-297. DOI: <https://doi.org/10.1177/1474904116645111>
- Toynbee, Arnold (1947). *A Study of History*. Oxford University Press.
- Valls Montés, Rafael (1994). La imagen de Europa en los actuales manuales escolares españoles de Ciencias Sociales. *Didáctica de las Ciencias Sociales Experimentales y Sociales*, 8, pp. 3-26.
- Valls Montes, Rafael (2001). La dimensión europea e intercultural o el reto de las identidades en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En Jesús Estepa Giménez, Florencio Frieria Suárez y María del Rosario Piñeiro Peleteiro (Coord.), *Identidades y territorios: un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales*, (pp. 485-494). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS).
- Valls Montés, Rafael (2007). *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. UNED.

- Valls Montés, Rafael (2008). La imagen del Islam en los actuales manuales escolares españoles de historia. En Luigi Cajani (Ed.), *Conociendo el otro: el Islam y Europa en sus manuales de historia*, (pp. 73-122). Santillana.
- Valls Montés, Rafael (2012). La enseñanza española de la historia y su dimensión Iberoamericana. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 26, pp. 121-143. DOI: <https://doi.org/10.7203/dces.26.1936>
- Van Dijk, Teun (2003). *Elite Discourse and Racism*. Gedisa.
- Vovelle, Michel (1982). *Ideologies and Mentalities*. Routledge.
- Wimmer, Andreas y Schiller, Nina Glick (2002). Methodological nationalism and the study of migration. *European Journal of Sociology*, 43(2), pp. 217-240.
- White, Hayden (1987). *El contenido de la forma: Narrativa, discurso y representación histórica*. Paidós.

Anexo 1: Muestras y estudios seleccionados entre 1984-2025.

Nº	Autor/a	Año	Método	Objeto de estudio	Motivo de inclusión
1	Gómez Carrasco et. al.	2019	Metodología mixta	Competencias históricas y narrativas en libros de texto	Estudio empírico español sobre competencias narrativas en libros de texto de historia
2	Carrera Laso	2017	Análisis visual y estructural	Representación de la UE en los libros de texto	Análisis visual detallado de la UE en manuales gallegos de bachillerato
3	Fernández	2006	Análisis de contenido cuantitativo	Cobertura temática sobre la UE en libros escolares	Evaluación pedagógica y política del contenido europeo
4	López Torres	2009	Análisis curricular	Relación entre currículo oficial y contenido en libros	Estudio curricular centrado en la percepción europea en estudiantes españoles
5	Díez ⁷⁵	2014	Entrevistas + ACD	Percepciones docentes sobre posguerra y franquismo	Estudio empírico sobre la fragmentación de la memoria de la Guerra Civil en los libros
6	Biondo	2012	Revisión teórica	Narrativas sobre la UE en libros	Crítica al discurso ideológico y representación de Europa en manuales escolares
7	Conde	2014	Análisis curricular	Cobertura de la UE en educación secundaria	Diagnóstico del escaso tratamiento de la UE en materiales escolares

75. Aunque el estudio de Díez (2014) no aborda directamente la representación de Europa o el eurocentrismo, se ha incluido en esta revisión por su relevancia en el análisis de la transición discursiva en los manuales escolares. La investigación sobre la fragmentación de la memoria de la Guerra Civil Española permite observar cómo las narrativas nacionales traumáticas tienden a ser silenciadas o desplazadas en favor de nuevos marcos interpretativos, como el europeísmo. En este sentido, el trabajo de Díez ofrece una clave de lectura sobre los mecanismos de sustitución o reconducción narrativa que acompañaron el proceso de integración europea en el discurso escolar español.

8	García Fernández	2006	Análisis de contenido	Tratamiento de valores democráticos y ciudadanía	Análisis del contenido de educación ciudadana y valores democráticos europeos
9	Repoussi & Tutiaux-Guillon	2010	Marco didáctico-teórico	Educación histórica y ciudadanía democrática	Revisión conceptual sobre la enseñanza de historia europea y ciudadanía
10	Powell	2015	Análisis histórico-político	Integración de España en la UE	Contextualización histórica de la entrada de España en la UE y su reflejo curricular
11	Prats	2001	Metodología mixta	Percepciones juveniles sobre Europa en libros y currículo	Estudio mixto con análisis de contenido y entrevistas sobre percepción europea
12	Shinabe	2017	ACD comparativo	Representación de Europa y Asia en España y Japón	Estudio comparativo España-Japón sobre discurso eurocéntrico y representación
13	Durna	2022	Metodología mixta + categorización	Narrativas europeas en libros de España, Turquía, Alemania	Comparación entre libros de España, Alemania y Turquía sobre identidades europeas
14	Van Dijk	2003, 2005, 2010	Análisis crítico del discurso	Discurso, racismo y migración en libros de texto	Aplicación pionera del ACD en el análisis del racismo y colonialismo en libros escolares
15	Atienza Cerez & Van Dijk	2010	ACD aplicado	Identidad social e ideología en libros de texto españoles	Análisis discursivo crítico del europeísmo en manuales escolares
16	Atienza Cerezo	2007	ACD	Discurso e ideología en libros de Ciencias Sociales	ACD aplicado al discurso de identidad europea en manuales españoles
17	García Fernández	2006	Análisis de contenido	Cobertura sobre la UE en educación primaria	Análisis de contenido sobre EU

18	Gómez Carrasco & Chapman	2017	Análisis historiográfico	Enfoques historiográficos y representación sociales	Análisis transnacionales de narrativas nacionales y europeas históricas escolares
19	López Facal	2010	Análisis discursivo	Nacionalismo y europeísmo en manuales escolares	Relación entre identidad nacional y europea
20	López Torres	2009	Estudio empírico	Sentimiento europeo en alumnos de Valladolid	Datos locales sobre percepción de Europa en ESO
21	Montero	2017	Análisis curricular	Enseñanza de historia en España	Relación entre política educativa y narrativas históricas
22	Valls	2001	Didáctica comparada	Identidades e interculturalidad en Ciencias Sociales	Desarrollo del concepto de identidades múltiples
23	Valls	2012	Análisis histórico-didáctico	Enseñanza española de la historia e Iberoamérica	Ampliación geográfica del enfoque europeo hacia América Latina