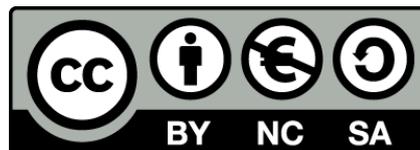




UNIVERSITAT DE
BARCELONA

La comprensión de la historia y la construcción de las identidades sociales y culturales en futuros maestros

Ilaria Bellatti



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – Compartir Igual 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – Compartir Igual 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0. Spain License.**



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, de la
Educación Musical, de la Educación Física y de la Educación
Visual y Plástica

**LA COMPRENSIÓ DE LA HISTORIA Y LA CONSTRUCCIÓ DE
LAS IDENTIDADES SOCIALES Y CULTURALES EN FUTUROS
MAESTROS**

ILARIA BELLATTI

DIRECTOR y TUTOR

DR. JOAQUIM PRATS CUEVAS

CODIRECTORA

DRA. CONCEPCIÓN FUENTES MORENO

TESIS DOCTORAL

PROGRAMA DE DOCTORADO EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS,
LAS LENGUAS, LAS ARTES Y LAS HUMANIDADES

Barcelona, enero 2018

El desarrollo de la presente tesis ha sido posible gracias a la obtención de la beca APIF (Ayuda de Personal Investigador en Formación) otorgado por la Universidad de Barcelona, Facultad de Educación. Además se inscribe en el marco de un proyecto I+D+i (EDU2009 09425): “La enseñanza de la historia y la construcción de las identidades culturales: los procesos de cambios conceptuales en el ámbito de enseñanza y aprendizaje de centros escolares iberoamericanos” y del I+D+i (EDU2012 37909): “Formación sociopolítica y construcción identitaria en la Educación Secundaria. Análisis y propuesta de acción didáctica en la competencia social y ciudadana”, realizado por el grupo DHIGECS (Didáctica de la Historia, la Geografía y otras Ciencias Sociales) dirigido por el Dr. Joaquim Prats.

Diseño de portada elaborado e ideado por Nora Mohr desde fragmentos de una pintura de Carol Rama: *Nonna Carolina* 1936. Original: **Associazione Archivio Carol Rama** © 2017 via Virle 10, 10138 Torino: <https://archiviocarolrama.org/>. Con este homenaje al artista se representa la identidad como un conjunto de piezas difícilmente reconocibles una vez separadas de su todo. Ninguna encaja a la perfección con la otra. La historia, en cuanto método para el análisis social y cultural de nuestras creencias, es el manual de instrucción que nos indica la manera más rigurosa para encajar, desencajar y volver a encajar las piezas que componen nuestro ser social de forma autónoma y auto-consciente a lo largo de toda nuestra vida.

*Al nonno Adriano y
A Lucas*

TABLA DE CONTENIDOS

ÍNDICE DE TABLAS	ix
ÍNDICE DE GRÁFICOS	xi
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xii
ÍNDICE DE ILUSTRACIONES	xii
AGRADECIMIENTOS	xiii
RESUMEN	xvii
ABSTRACT	xix
ABREVIATURAS	xxi
INTRODUCCIÓN	25
CAPÍTULO 1. PRESENTACIÓN, JUSTIFICACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	31
1.1. Presentación y justificación del objeto de estudio.....	33
1.1.1. Motivación personal	33
1.1.2. Contextualización.....	38
1.1.3. Premisas teóricas.....	50
1.1.4. Línea de investigación.....	54
1.2. Planteamiento del problema, objetivos y estrategias para el diseño de la investigación	55
1.2.1. Formulación de las preguntas iniciales de la investigación	56
1.2.2. Resumen preguntas iniciales y objetivos.....	63
1.2.3. Estrategias metodológicas	66
CAPÍTULO DOS. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ESTADO DE LA CUESTIÓN	71
2.1. La comprensión histórica como paradigma para la exploración del pensamiento histórico.....	73
2.1.1. Componente perceptiva de la comprensión histórica	75
2.1.1.1. La actitud hacia la historia y las perspectivas historiográficas	83
2.1.2. Componente cognitiva de la comprensión histórica.....	88
2.1.4. Comentarios finales.....	93
2.2. Construcción de las identidades culturales	97
2.2.1. Definición del concepto	99
2.2.2. La teoría social del nacionalismo	103
2.2.3. De la historia social a la historia de lo social: el «giro culturalista» y el «giro lingüístico»	109
2.2.4. La identidad nacional: ¿un concepto empírico en crisis?	122
2.2.5. Del concepto de identidad al concepto de identificación	127
2.3. Estado de la cuestión. Revisión crítica de la literatura.....	134
2.3.1. Criterios para una revisión crítica de la bibliografía: premisas.....	136
2.3.2. La actitud del alumnado hacia la historia.....	139
2.3.2.1. El factor utilidad en el aprendizaje de la historia.....	140
2.3.3. Identidad como objeto de investigación	150
2.3.4.1. La identidad como variable de la utilidad del aprendizaje.....	153
2.3.4.2. La identidad como representación social	160
2.3.4.3. La identidad y la comprensión de la historia	183

2.3.7. Dotar de significado histórico la identidad social y cultural	195
2.3.8. Pensamiento del profesorado en activo y en formación.....	222
2.3.8.1. La perspectiva historiográfica del profesorado en activo.....	228
2.3.9. Resumen marco teórico y estado de la cuestión	230
CAPÍTULO TRES. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA.....	241
3.1. La metodología cualitativa como crítica, reflexión y acción educativa: el análisis de la construcción de significados.....	242
3.2. Decisiones para el diseño de la investigación.....	248
3.2.1. Fases previas	251
3.2.2. Fase exploratoria a la creación de los instrumentos de investigación	258
3.2.3. Construcción de los instrumentos metodológicos.....	266
3.2.3.1. El cuestionario	269
3.2.3.2. Ejercicio de la línea de tiempo	272
3.2.3.3. Guión de preguntas semi/estructuradas.....	284
3.3. Análisis de contenido, temático y de frecuencia, en los planteamientos curriculares y los libros de texto	287
3.3.1. Los contenidos escolares como objeto de estudio.....	291
3.3.2. Las editoriales analizadas.....	293
3.4. La muestra	294
3.5. Aplicación de los instrumentos de investigación	298
3.5.1. Papel del investigador.....	301
3.6. Como se organiza la información recogida y como se procesan los datos.....	303
3.6.1. Transcripciones	305
3.6.2. Creación de códigos emergentes y preexistentes para el análisis del currículo, los libros de texto y las ideas de los futuros profesores.....	308
3.6.3. Tablas de contenido	324
3.7. Triangulación	325
CAPÍTULO CUARTO. ANÁLISIS DE LOS DATOS.....	331
1ERA PARTE: LOS CURRÍCULOS.....	333
4.1. La fuente del conocimiento histórico escolar: los currículos.....	335
4.1.1. Qué es importante estudiar en historia y por qué lo es	337
4.1.1.1. La significación histórica como concepto curricular.....	338
4.1.1.2. Distribución espacio-temporal de los contenidos.....	343
4.1.1.3. La identidad social y cultural en los currículos	351
4.1.3. Conclusiones parciales (Parte I: los currículos)	359
2NDA PARTE: LOS LIBROS DE TEXTO	367
4.1. Análisis de los contenidos de los libros de texto.....	369
4.2.1. Descripción de los libros de texto	370
4.2.2. Criterios temporales de la ordenación de los contenidos	378
4.2.1.1. Contenidos a estudiar por periodo histórico.....	383
4.2.3. Criterios espaciales de la selección de los contenidos	385
4.2.3.1. Contenidos a estudiar por espacio geográfico	388
4.2.4. Distribución espacio-temporal de los contenidos de los libros de texto	393

4.2.5. Distribución espacio-temporal según los recuerdos del alumnado..	404
4.2.7. Conclusiones parciales (Parte II: libros de texto)	406
3ERA PARTE: LOS FUTUROS MAESTROS	433
4.3. Ideas previas del futuro profesorado sobre la historia y la identidad	435
4.3.1. Percepción de la historia como disciplina aprendida y como materia a enseñar	436
4.3.2. La fuente del saber histórico.....	455
4.3.3. La percepción de los futuros maestros sobre la propia identidad social y cultural	458
4.3.4. La importancia de estudiar historia y la construcción de vínculos colectivos	476
4.4.1.1. Conclusiones parciales (Parte III: Los alumnos y la percepción de la identidad y de la historia)	485
4.4. Análisis del ejercicio de la línea de tiempo y entrevistas	491
4.4.1. <i>¿Qué es "lo importante" en historia?</i>	493
4.4.2. <i>"Porque es importante?"</i>	505
4.4.3. Tipologías de narrativas.....	519
4.4.2.1. Conclusiones parciales (Parte III: los motivos y el punto de vista de la importancia según los futuros maestros).....	528
4.4.4. Codificación selectiva o axial de todos los instrumentos de investigación	531
CONCLUSIONES FINALES	533
Conclusiones a las preguntas emergentes de la investigación	536
Conclusiones a los objetivos específicos de la investigación	554
Conclusiones generales.....	557
VALIDEZ Y CONDICIONANTES DEONTOLÓGICOS.....	565
LIMITACIONES Y PROYECCIÓN DE LA TESIS DOCTORAL	567
BIBLIOGRAFÍA.....	569

ANEXOS.....VÉASE CD

Anexo I: «Prueba exploratoria del instrumento de investigación»

1. «Cuestionario inicial»
2. «Ejercicio de la línea de tiempo»
 - Selección imágenes Estudiante A
 - Selección imágenes Estudiante B
 - Selección imágenes Estudiante C
 - Selección imágenes Estudiante D
 - Selección imágenes Estudiante E
 - Selección imágenes Estudiante F
 - Selección imágenes Estudiante G
 - Selección imágenes Estudiante H
 - Selección imágenes Estudiante I

Anexo II: «Instrumentos de investigación»

1. «Cuestionario»
2. «Fichas/imágenes del ejercicio de la línea de tiempo»
3. «Protocolo de aplicación del ejercicio de la línea de tiempo»
4. «Entrevistas grupales del ejercicio de la línea de tiempo»
5. «Entrevistas individuales del ejercicio de la línea de tiempo»

Anexo III: «Transcripciones»

1. «Pregunta cuestionario nº16»
2. «Pregunta cuestionario nº17»
3. «Entrevistas grupales e individuales»

Anexo IV: «Tablas análisis de datos»

1. «Currículo»
 - 4.1.1.1. Vaciado concepto de significación histórica LOE y LOMCE
 - 4.1.1.2. Vaciado contenidos LOE y LOMCE
 - 4.1.1.3. Vaciado concepto identidad LOE y LOMCE
2. «Libros de texto»
 - 4.2. Vaciado contenidos Santillana y Vicens Vives
3. «Futuros maestros»
 - a. Cuestionario
 - 4.3.1. Proceso codificación preguntas abiertas cuestionario y transcripciones: percepción de la historia
 - 4.3.2. Proceso codificación preguntas abiertas cuestionario y transcripciones: percepción de la identidad
 - b. Ejercicio de la línea de tiempo
 - 4.4. Frecuencia selección fichas/imágenes de los eventos
 - 4.4. Frecuencia selección fichas/imágenes por colores
 - c. Fotos de la realización del ejercicio de la línea de tiempo

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Mapa conceptual para la revisión crítica de la bibliografía.....	137
Tabla 2. Niveles de complejidad en la comprensión de la identidad nacional en niños y adolescentes españoles y colombianos	174
Tabla 3. Tipologías de significación histórica. Cercadillo (2002, p. 91-95)	204
Tabla 4. Pasos para el diseño de la investigación.....	250
Tabla 5. La Historia Fundacional de Cataluña (fase exploratoria)	263
Tabla 6. La Historia de la Independencia de Cataluña (fase exploratoria)	264
Tabla 7. La Historia Social y Cultural de Cataluña (fase exploratoria)	265
Tabla 8. Relación entre objetivos, instrumentos de investigación, aplicación y método de análisis	268
Tabla 9. Resumen aspectos explorados en el cuestionario.....	271
Tabla 10. Patrones temáticos imágenes/eventos (Ejercicio de la línea de tiempo)	275
Tabla 11. Listado fichas/imágenes (Ejercicio de la línea de tiempo).....	283
Tabla 12. Guión para la moderación de los grupos de discusión	285
Tabla 13. Guión entrevistas individuales semi-estructuradas	286
Tabla 14. Nacionalidad futuros maestros.....	295
Tabla 15. Orígenes familiares de los futuros maestros	295
Tabla 16. Estudios de los futuros maestros que dan acceso a la Universidad....	296
Tabla 17. Estudios de los futuros maestros anteriores a la Universidad.....	296
Tabla 18. Calendario aplicación del ejercicio de la línea de tiempo y las entrevistas individuales	299
Tabla 19. Síntesis método empleado análisis contenidos libros de texto	312
Tabla 20. Categorías espaciales	313
Tabla 21. Tipologías de significación histórica. Peck (2009).....	321
Tabla 22. Horario electivo asignatura de historia en los currículos	338
Tabla 23. Frecuencia concepto de significación histórica en los currículos.....	338
Tabla 24. Ubicación concepto de significación histórica en los currículos	339
Tabla 25. Análisis significación histórica en los currículos	340
Tabla 26. Distribución espacio-temporal contenidos LOE.....	345
Tabla 27. Distribución espacio-temporal currículum LOMCE.....	349
Tabla 28. Concepto de identidad (LOE).....	357
Tabla 29. Niveles de aprendizaje de la identidad en el currículum.....	365
Tabla 30. Libros de texto consultados editorial VV.....	371
Tabla 31. Libros de texto consultados editorial S.....	371
Tabla 32. Organización de los contenidos en los libros de texto.....	372
Tabla 33. Organización y cantidad contenidos a estudiar VV	373
Tabla 34. Organización y cantidad contenidos a estudiar S	374
Tabla 35. Organización temporal contenidos VV y S.....	379
Tabla 36. Distribución temporal por etapas escolares VV	380
Tabla 37. Distribución temporal por etapas escolares S.....	381
Tabla 38. Distribución espacial contenidos por etapas escolares VV	385
Tabla 39. Distribución espacial contenidos por etapas escolares S.....	386
Tabla 40. Distribución espacio-temporal contenidos por etapas escolares VV.	394
Tabla 41. Distribución espacio-temporal contenidos por etapas escolares S	395
Tabla 42. Distribución temporal contenidos (futuros maestros).....	404

Índice de Tablas

Tabla 43. Conceptualización y niveles de progresión del tiempo histórico en los contenidos de los libros de texto	416
Tabla 44. Clasifica de agrado de las materias escolares (futuros maestros)	436
Tabla 45. Codificación de la explicación de los motivos de agrado de las materias escolares.....	439
Tabla 46. Clasifica importancia materias escolares Educación Primaria	440
Tabla 47. Clasifica importancia áreas escolares Educación Infantil	441
Tabla 48. Per què creus que els teus alumnes haurien d'aprendre història?	443
Tabla 49. Quins són les àrees de la educació Infantil més importants?	446
Tabla 50. Per què creus que has d'estudiar didàctica de les ciències socials en la teva formació de mestre de l'Educació Infantil?.....	450
Tabla 51. Per què has d'estudiar didàctica de la història en la teva formació de mestre de Primària?	452
Tabla 52. Per què t'has decidit per a la menció de en ciències socials?	454
Tabla 53. Fuentes del conocimiento histórico (futuros maestros)	455
Tabla 54. Clasifica del sentimiento de pertinencia identitario (futuros maestros)	459
Tabla 55. Frecuencia de visitas a los familiares (futuros maestros)	462
Tabla 56. Codificación características de las orígenes culturales de los antepasados (futuros maestros).....	465
Tabla 57. Codificación descripción de la identidad (futuros maestros).....	468
Tabla 58. Relación de criterios y motivos de la identidad (futuros maestros) ..	473
Tabla 59. Por que es importante estudiar histórica (futuros maestros)	477
Tabla 60. Relación entre sentimiento de identidad nacional y aprendizaje de la historia (futuros maestros).....	479
Tabla 61. Orgullo de la historia del país (futuros maestros).....	482
Tabla 62. Codificación orgullo de la historia nacional del país (futuros maestros)	483
Tabla 63. Características del orgullo de la historia del país (futuros maestros)	484
Tabla 64. Relación códigos percepción de la historia y sentimiento de identidad social y cultural	487
Tabla 65. Selección de las imágenes/eventos (futuros maestros)	495
Tabla 66. Selección por temáticas (futuros maestros)	496
Tabla 67. Distribución temporal imágenes/eventos (futuros maestros).....	500
Tabla 68. Relación entre preguntas de investigación emergentes y ámbitos y conceptos teóricos derivados	509
Tabla 69. Codificación criterios de la relevancia histórica (futuros maestros) .	514
Tabla 70. Codificación concepto punto de vista de la relevancia (futuros maestros)	515
Tabla 71. Codificación del concepto de explicación: las tipologías de significación histórica (futuros maestros).....	516
Tabla 72. Codificación axial códigos ejercicio de la línea de tiempo	531
Tabla 73. Categorías explicativas surgidas de los tres ámbitos de estudio	537

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Distribución espacio-temporal contenidos de la ESO LOE.....	346
Gráfico 2. Distribución espacio-temporal contenidos etapa BACH LOE.....	347
Gráfico 3. Distribución espacio-temporal contenidos etapa ESO currículo LOMCE	349
Gráfico 4. Distribución espacio-temporal contenidos etapa BACH currículo LOMCE	350
Gráfico 5. Distribución espacio-temporal total contenidos y etapas.....	351
Gráficos 6. Organización de los contenidos a estudiar VV y S	375
Gráfico 7. Porcentajes páginas reales a estudiar VV y S.....	375
Gráfico 8. Porcentaje temario a estudiar por cursos escolares VV y S.....	376
Gráfico 9. Total contenidos a estudiar por etapa escolar VV y S	377
Gráfico 10. Organización y cantidad de contenidos a estudiar VV y S	377
Gráfico 11. Distribución temporal contenidos por etapas escolares VV y S	381
Gráfico 12. Total porcentaje contenidos por períodos históricos VV y S.....	383
Gráfico 13. Total porcentaje páginas a estudiar por períodos históricos VV y S.....	385
Gráfico 14. Distribución espacial contenidos por etapas escolares VV y S.....	387
Gráfico 15. Total porcentajes contenidos por categorías espaciales VV y S	388
Gráfico 17. Distribución espacio-temporal contenidos S.....	397
Gráfico 18. Distribución contenidos espacio-temporal VV y S.....	404
Gráfico 19. Distribución temporal contenidos (futuros maestros).....	405
Gráfico 20. Distribución espacial contenidos (futuros maestros)	406
Gráfico 21. Clasifica agrado materias escolares (futuros maestros).....	437
Gráfico 22. Metodologías de aprendizaje de la historia en la escolarización Primaria y Secundaria (futuros maestros).....	448
Gráfico 23. Fuentes del conocimiento histórico (futuros maestros)	456
Gráfico 24. Clasifica de fiabilidad de las fuentes del conocimiento histórico (futuros maestros).....	457
Gráfico 25. Relación clasificación de fiabilidad y fuentes del conocimiento histórico (futuros maestros).....	458
Gráfico 26. Clasifica del sentimiento de pertinencia por grupo y total.....	459
Gráfico 27. Características de la identidad catalana (futuros maestros)	460
Gráfico 28. Frecuencia visitas a familiares (futuros maestros)	463
Gráfico 29. Frecuencia visitas a familiares por nacionalidad	464
Gráfico 30. Selección por temáticas (futuros maestros).....	497
Gráfico 31. Frecuencia selección imágenes/eventos (futuros maestros).....	499
Gráfico 32. Distribución temporal contenidos (futuros maestros).....	501

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. El pensamiento histórico y sus componentes.....	52
Figura 2. El agrado de la historia en relación al uso de metodologías activas....	147
Figura 3. Escala de Likert sobre el agrado de las materias escolares.....	148
Figura 4. Percepción de la utilidad de aprendizaje de la historia	149
Figura 5. Motivos de interés hacia la materia de historia	156
Figura 6. Periodos históricos que suscitan mayor interés.....	157
Figura 7. Motivos de interés de la historia en nativos (UK)	158
Figura 8. Motivos de interés que suscita la historia en no nativos (UK)	159
Figura 9. Narrativa oficial versus narrativas de alumnos	163
Figura 10. Progresión de la concepción de la identidad nacional según la edad	176
Figura 11. Correspondencia entre características de la identidad nacional y niveles de complejidad.....	178
Figura 12. Percepción de la identidad española	180
Figura 13. Expresiones de la percepción de la identidad española.....	180
Figura 14. Expresiones de la percepción cambiante de la identidad española ..	181
Figura 15. Temáticas históricas de interés en relación a la propia identidad religiosa en Irlanda del Norte	191
Figura 16. Selección y ordenación de los contenidos escolares según futuros maestros canadienses.....	207
Figura 17. Diferencias de narrativas por grupos africanos y europeos descendientes en Estados Unidos.....	212
Figura 18. Personajes históricos relevantes por grupos africanos y descendientes de europeos en Estados Unidos.....	213
Figura 19. Eventos históricos por grupos africanos y europeos descendientes en Estados Unidos.....	214
Figura 20. Personajes fiables por grupo africanos y europeos descendientes en Estados Unidos.....	216
Figura 21. Modelo de análisis categorías espacio/temporales. Fuente Ciscar, Santiago y Souto (2012)	313
Figura 22. Nubes de palabras características de las orígenes ancestrales (futuros maestros).....	466
Figura 23. Nube de palabras ejercicio línea de tiempo	518

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Cultura y conciencia histórica.....	81
Ilustración 2. El pasado según los enfoques historiográficos.....	133
Ilustración 3. Criterios para la selección bibliográfica.....	138
Ilustración 4. Propuesta de Peck para una didáctica de la perspectiva histórica desde la propia identidad étnico/cultural.....	210
Ilustración 5. Distribución espacial concéntrica versus interconectada.....	418
Ilustración 6. Nube de palabras características de la identidad (futuros maestros)	472

AGRADECIMIENTOS

Los agradecimientos se han escrito al terminar la redacción de la tesis doctoral pero es el primer apartado que aparece en el corpus textual del trabajo. Agradecer a aquellas personas y circunstancias que permitieron el comienzo y finalización de la realización de la tesis doctoral, para mi, es una de las tantas evidencias de la *cultura del pasado* que es implícita a cualquier trabajo científico, y sobre la cual se discutirá en la presente tesis doctoral. Los agradecimientos son una forma de visualizar el recorrido del proceso investigativo desde el humanismo que guía cualquiera producción creativa.

Por tanto, como debido, antes que todo quiero dar mis más sinceras gracias al director de la tesis doctoral: el Dr. Joaquim Prats.

Le agradezco muchas cosas: la humanidad con la que guió el crecimiento profesional y el personal que, inevitablemente, exige cada investigación. Por su capacidad e intuición de maestro en guiar el proceso creativo y científico que conlleva la realización de una tesis.

Por haber mantenido firme confianza en mí, a pesar de mis dudas y oscilaciones. Le agradezco por dejarme elaborar el proceso en acuerdo con mis posibilidades, animando en las capacidades y teniendo paciencia con las limitaciones. Le agradezco por ayudarme a entender como transformar el impulso de la pasión creativa en un trabajo del que he conseguido sentirme orgullosa y satisfecha, manteniendome *amb els peus a terra*. Le tengo que dar las gracias por haberme enseñado el camino hacia la madurez intelectual, aliñada de humildad, sentido común, pasión para la historia en su versión educativa y formativa; y le agradezco compartir la confianza de que si la historia no puede en absoluto cambiar el mundo, desde luego es el buen camino para intentar comprenderlo.

Jamás hubiese pensado que iba a realizar una tesis doctoral. Cuando acabé la carrera el placer por el conocimiento se convirtió en desilusión del sistema académico. Si Joaquim no hubiese visto en mí, tras la casualidad de nuestro primer encuentro un verano del 2008 lo que yo tardé en comprender, no hubiese

podido conocer un mundo tan fascinante en el que enfocar mis inquietudes. Así que sobre todo, no me cansaré nunca de darle las gracias por haberme dado una oportunidad y haber creado un equipo de trabajo con el que he compartido mucho más que el interés y pasión por la investigación.

Asimismo le agradezco que me haya apoyado en el proceso de realización de la tesis poniéndome en contacto con la Dra. Fuentes, que se convirtió mi segunda, no por importancia, directora de tesis. Le tengo que agradecer a Concha haber puesto orden y coherencia a mi trabajo siempre respetando e incentivando mis ideas. Gracias Concha, sobre todo, por haberme cuidado tanto en lo personal cuanto en lo profesional. La realización de una tesis doctoral, también, se alimenta, de las atenciones de las personas que te siguen. Tu fuerza y ánimos han sido muy importantes para mí.

Gracias a mis compañeros del “despacho 129”, que es más una idea que un lugar real: Annie, Virginia, Josué, Elvira, Rodrigo e Isidora, habéis llegado en este orden a rellenar cada hoja de esta tesis con vuestra profesionalidad y dedicación. Gracias por haberme enseñado a abrir mi mundo, a compartir ideas, elaborarlas juntos, sois y seréis siempre parte de mi camino. A estas alturas es imposible que nada nos divida, acabemos dónde acabemos. Gracias por vuestra confianza y paciencia en los momentos más difíciles, gracias por el buen humor.

A Dani, Judith y Feride por darnos la esperanza de que cada tesis que termina es fuente de inspiración por otras que empiezan con la misma pasión y dedicación. Todo lo que he aprendido es para vosotros. Siempre podréis contar conmigo.

A Virginia por hacerme mejor persona. Por ser mi pareja intelectual y mejor amiga. A Victoria, por haberme cuidado, leído y enseñado a escribir en castellano con extrema generosidad. Compañera desde el primer momento amiga hasta hoy.

A Josué y Rodrigo por haber compartido ideas, bibliografía, materiales con extrema generosidad. Josué gracias por tu empatía. A Elvira por ver siempre en mí lo mejor, por ser tan leal y tan eficiente, tanto en lo personal que en lo profesional. A Isidora, por ser tan honesta y sincera.

A todos los compañeros del DHIGECS (Didáctica de la Historia, la Geografía y las otras Ciencias Sociales), y de la Red/14. Gracias por acogerme y darme la posibilidad de aprender, expresar, compartir y discutir mis planteamientos en seno de la comunidad científica de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Gracias por su trabajo en el mundo de la educación, por su vocación, inestancable labor de investigadores y docentes, a pesar de las trabas que limitan nuestra acción.

Gracias a todo los profesores e investigadores del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales que en estos 8 años no habéis dudado nunca en ayudarme, escucharme, ofrecerme material y recursos. Gracias por hacer ameno venir a trabajar en vuestra compañía.

Un gracias especial a la Dra. María Feliu Torruella por haber estado siempre tan correcta y tan humana en orientarme, apoyarme y por todos sus esfuerzos para garantizar la calidad de la profesión.

A mi familia. A toda mi familia. A mis ancestros y sus vivencias que han llegado a mi con mi abuelo Adriano y con mi padre Giuseppe. Gracias por enseñarme a conectar mi vida con la historia. Gracias por enseñarme que mi vida no es solo mía y que mis actos y mis pensamientos deben ser entregados con valentía y coherencia a los demás. A mi madre Maria por mostrarme el ejemplo de la voluntad, la paciencia y la perseverancia. Las cosas que se inician se acaban. Siempre. A mi hermana, Silvia, tan sensible e inteligente, por haberme escuchado, por haber creído y confiado en mi. *Al mio cognatino* Gonzalo, por amar y cuidar de mi familia, por dejarse llevar por lo desconocido con calma y curiosidad. Gracias a ti y a Lucas, por formar parte de mi familia.

A mis tíos Giancarlo y Stella, por haberme dedicados tantos domingos de mi infancia y adolescencia a recuperar las materias que me constaba aprender. Os habéis convertido, sin querer, en mi modelo profesional: cuando se deja de querer aprender, también se deja de enseñar.

A mi prima Giulia, por estudiar conmigo y hacer menos duras mis visitas a Florencia en estos últimos años.

A mis amigos italianos, lejos y siempre cercanos. A mis amigos de Barcelona, por el soporte en los momentos más difíciles de la realización de este trabajo.

Gracias a Can Berengueres, Pezzatole y la Biblioteca Pompeu Fabra por ser los escenarios inspiradores en estos años de estudio.

Gracias a Daria por crecer conmigo. Tu generosidad y sensibilidad han sido inspiradores para la realización de este trabajo.

Gracias a Rafa por alimentar y creer en mi creatividad como nadie. Gracias por acompañarme, por compartir mirada hacia el mundo, por la paciencia y por el amor incondicional que nos tenemos.

Gracias a Luis por responder con otras dudas a las primeras grandes importantes preguntas de mi vida.

Gracias a Silvia y Esteban por haberme dado serenidad y haberme acompañado en el grande cambio que sopuso en mi vida dedicarme a la realización de esta tesis.

Gracias a Iria por haberme reconducido muchas veces en el camino principal de mi vida y por recuperarme de las pérdidas de dirección que mis pensamientos menos felices me han generado a lo largo de este recorrido.

Gracias a Álvaro por transmitirme serenidad y compartir otra mirada hacia la realidad.

Gracias a Frida y a Carlos por aliviar mis fin de semanas intensos de estudio, transportándome a otros mundos ricos de conocimientos.

Gracias a Carlota y gracias a Natalia por acordarme que después de una tesis empieza una vida y otros proyectos. Algunos los realizaremos juntas.

Gracias a Mar y a Nona por seguir estando cercanas a pesar de mi desaparición en los últimos meses.

Gracias a Christian por haber estado tres meses leyéndome, corrigiéndome e interpretando mis giros lingüísticos más complejos.

Gracias a Nora por haber hecho tan bella la presentación de este trabajo.

Gracias a Dani Robotito por haber estado cerca hasta el último momento de estrés.

Gracias a Marc por haberme ayudado a tener confianza en poner fin a esta etapa de la vida.

Gracias a mi maestra Maite y a mis compañeras de yoga por devolverme concentración cuando más la necesitaba.

No podía que darle las gracias a mis profesores y maestros de la escuela. A mi profesora de Literatura y Lengua Italiana de la Enseñanza Media, Lorella Rotondi, por abrirme y apasionarme al mundo de la lectura; a mi profesora de Historia del Liceo Classico Galileo Galilei, Dra. Elena Montanarini, por haberme enseñado a pensar la historia; y a mi profesor de Historia de América Latina, Dr. Manuel Plana de la Università degli Studi di Firenze, por haberme seguido, con amistad, desde la *Laurea*, hasta este momento.

Gracias a todos aquellos que he tenido el honor de tener como futuros maestros: los que han permitido la realización de este estudio y los que, más, indirectamente y a su pesar, me han enseñado a amar la profesión y a querer mejorarme como docente.

Al fin y al cabo, toda esta investigación se realizó con y para vosotros.

Gracias.

RESUMEN

La presente tesis doctoral pretende explorar cómo los futuros maestros de la Educación Infantil y Primaria, comprenden la historia, observando la manera en que dotan de significado los eventos históricos estudiados a lo largo de su escolarización.

Para ello utilizamos como conductor teórico el concepto de significación histórica, el cual remite a los aspectos más interpretativos de la construcción del conocimiento histórico.

En ámbito educativo la significación histórica es un concepto de según orden, el cual permite establecer niveles de progresión en la adquisición del pensamiento histórico, por su calidad de enfoque necesario para la adquisición de habilidades cognitivas y destrezas intelectuales en la formación de jóvenes.

Comprender la historia significa no solo conocer o experimentar los procedimientos del trabajo del historiador, simulando el método hipotético deductivo, sino que implica, además, el análisis y reflexión sobre la naturaleza del conocimiento histórico: qué es la historia, de qué manera se atribuye historicidad a un hecho del pasado y cómo se relaciona este con cada individuo.

En esta tesis doctoral nos hemos centrado en explorar tres categorías emergentes que permiten indagar el concepto de significación histórica: los criterios de relevancia o importancia histórica, los motivos o tipologías de esta importancia o relevancia, y la comprensión de que cada relato histórico esconde un punto de vista.

De esta forma ha sido posible comprender la capacidad argumentativa de los futuros maestros observando las características intrínsecas y contextuales de su manera de dotar de significado el pasado, y su concienciación de las múltiples interpretaciones del relato histórico.

Además de explorar las opiniones de los propios futuros docentes sobre qué es importante estudiar en historia, porqué los es y para quiénes, también hemos analizado los currículos de historia de la Educación Secundaria obligatoria y post-obligatoria y los correspondientes contenidos de los libros de texto

abordados durante su propia estancia en la educación normada.

Los contenidos discursivos de ambos referentes (futuros maestros y material escolar) son codificados para permitir una triangulación explicativa de los hallazgos parciales obtenidos por cada uno de los tres ámbitos estudiados (currículos, libros de texto, futuros maestros).

Las principales conclusiones del estudio se relacionan, por un lado, con la importancia de la identificación de los futuros maestros con los acontecimientos históricos para una comprensión significativa de la historia; y, por otro, con la necesidad de un tratamiento históricamente riguroso de la identidad social y cultural. Los resultados de la triangulación apuntan a la necesidad de buscar instancias de reflexión sobre estos tópicos en la formación docente, debido a que el análisis nos indica que el desarrollo de conocimientos teóricos y procedimentales sobre el valor historiográfico de los contenidos escolar debe ser abordado tanto desde una perspectiva cognitiva del aprendizaje, como también desde sus aspectos más sociales y, sobre todo, culturales.

Lo anterior nos plantea el desafío de una Didáctica de la historia que establezca estrategias para crear la oportuna conexión de la individualidad de cada estudiante con su ser social. Sugerimos que la búsqueda de estrategias didácticas que permitan el análisis crítico de la pluralidad de las diversas narrativas (desde las micro sociales hasta las hegemónicas, y en ese orden) para la adquisición de perspectiva histórica, podría constituirse como el punto de inflexión que permitiría el cambio de paradigma de la enseñanza de la historia por el de la Educación Histórica.

Palabras llaves: Didáctica de la historia; significación histórica; formación del profesorado; construcción social y cultura de la identidad; currículo escolar; libros de texto; contenidos históricos; competencias históricas.

ABSTRACT

This doctoral thesis aims to explore the understanding of history from the perspective of the way in which future pre-school and elementary teachers ascribe meaning to the historical events children will learn about during their schooling.

For this purpose the concept of historical significance is used as part of the methodological and creative process of the historian's work, and which refers to questions of interpretation in the construction of historical knowledge.

In the field of education, historical significance is a concept of second order, which permits establishing levels of progression in the acquisition of the historical thought, which is the challenge and educational paradigm in the acquisition of historical skills.

Understanding history means not only understanding or experiencing the procedures of the historian's work, simulating the hypothetical-deductive method, but also to analyse and reflect on the nature of historical knowledge: what is history, why historicity is ascribed to an event, and what it has to do with my own experience.

In order to do this, we have explored three categories that allow us to investigate the concept of relevance, reason of relevance and point of view.

In this way it has been possible to understand the argumentative capacity of future teachers by observing the intrinsic and contextual characteristics of their way of giving significance to the past; and their awareness of the multiple interpretations of the historical story.

We also analysed the History's curriculums and the contents of textbooks, coordinating our explanations around three agents that give significance to history.

We conclude with the importance of working at an educational level with cultural identity in view of a meaningful study of history, and the other way around, with the importance of ascribing historical meaning to one's own identity.

For this purpose it would be necessary to provide the initial, as well as the ongoing, teacher's training, with knowledge regarding the historiographical value of schoolbook contents, and we propose a research perspective that takes into

consideration not only social and cognitive elements involved in the learning process, but also cultural ones.

We point out the need to create a meaningful learning process based on the understanding of why an event is important from a historical perspective, and promote an educational process that establishes strategies for creating the appropriate connection of each student with his social being. Likewise, we highlight the importance of didactic strategies that permit using plural historical narratives so as to provide social and cultural significance to the student's context and foster a critical and autonomous interpretation of reality in order to increase the usefulness of his learning process.

Key words: teaching history; historical significance; initial teacher training; cultural and social construction of identity; curriculum, textbooks; historical contents; historical skills.

ABREVIATURAS

DCCSS= Didáctica de las Ciencias Sociales

DHIG ECS=Didáctica de la Historia, la Geografía y de las Ciencias Sociales

EFGI= Entrevista *Focus Group* Infantil

EFGP= Entrevista *Focus Group* Primaria

FGI= Grupo de Infantil

FGP= Grupo de Primaria

I=Infantil

P=Primaria

LOE= Ley Orgánica de Educación (2008)

LOMCE= Ley Orgánica de Mejora Calidad Educativa (2013)

ESO= Educación Secundaria Obligatoria

BACH= Bachillerato

S= Editorial Santillana

VV=Editorial Vicens Vives

*Until lions have their own historians, tales of the hunt will always
glorify the hunters.*

Chinua Achebe, en *The Paris Review*, 1994

INTRODUCCIÓN

Mucho se ha escrito e investigado a favor de la función educativa de la historia. Los autores del área destacan las oportunidades que el aprendizaje de la disciplina histórica brinda en niños y jóvenes, para el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales.

Tal como señala Pérez Garzón (2004), sin embargo, pocas asignaturas escolares suscitan tantos debates públicos como la historia escolar, debido a su inherencia con la conformación de la identidad social de los habitantes de un país, y tras la entrada de la memoria colectiva en la historiografía y en la política institucional. Los consensos se dividen y se contraponen cuando se discute sobre qué tipo de ciudadanos se quieren formar desde la escuela, y sobre cuales valores crear cohesión social en una sociedad cada vez más plural e interconectada.

En el ámbito específico de la Didáctica de la Historia, Prats y Santacana (2009 y 2011) vienen avisando de cómo la historia escolar puede ser objeto de manipulaciones y discusiones públicas, a merced de exigencias políticas, que se escapan de las propiamente propedéuticas y formativas escolares. Una de las razones, señalan, es que a pesar de que la historia profesional, a lo largo del siglo XX, se haya distanciado de las instituciones gubernamentales y de la política, la historia escolar aún no ha conseguido esta separación, como indican los repentinos cambios curriculares y las orientaciones de los discursos de políticos en los debates públicos.

En el Appel de Blois publicado en el diario Le Monde en 2008, se leía: *“en un país libre no es competencia de ninguna autoridad política definir la verdad histórica ni restringir la libertad del historiador mediante sanciones penales. [...] En una democracia la libertad para la Historia es la libertad de todos.”*

El apelo fue conocido como Manifiesto de Libertad para la Historia, promovido por el historiador Nora y firmado por muchos historiadores del ámbito internacionales, que se opusieron a cualquier dictamen sobre la labor del

historiador, alrededor de cuestiones relacionadas con la que el historiador García Cárcel (2013) define memoria impuesta.

La reacción académica empezó a raíz de la Ley Gayssot, 1990, en Francia, según la cual las posturas acusadas de *negacionismo* del holocausto judío, podrían llegar a ser consideradas punibles penalmente.

Los firmantes coincidían en señalar que la complejidad intelectual de la historia no podía ser sometida a las simples verdades del Estado, así como defendían que el deber del historiador era el de promover un conocimiento crítico de la realidad, libre de la emotividad y del apadrinamiento de la memoria.

Asimismo Prats (2010) citando a Borges, recordaba como la memoria es un saco de espejos rotos, *combustible para la caldera* de la Historia que convierte el recuerdo del pasado en saber histórico, triturando lo percibido a través la aplicación del método propio de la teoría histórica y convirtiéndolo en conocimiento.

Aunque es innegable la importancia del rescato de la memoria de los olvidados y víctimas de los regímenes políticos, las razones públicas, e institucionales, no pueden ser las mismas de la historia disciplinar ni la de la historia escolar. Todo lo contrario, la memoria tiene que pasar por la revisión de la disciplina histórica y la reflexión rigurosa de causas y consecuencias, para una construcción constante de significados, sin obviar el papel que juega el uso público de la historia en la transmisión de conocimientos.

La característica formativa de la historia escolar, materia promovida por las instituciones educativas, rende más compleja la separación de las razones históricas de las naciones, con la razones formativas de la historia escolar.

En 2007, también el colectivo de didáctica de las ciencias sociales de España, firmó su Manifiesto en defensa de la libertad de la función educativa escolar de las pretensiones políticas de forjar ciudadanos leales al estado y a la nación: *Manifestamos, asimismo, que la Historia es un saber científico que se obtiene a partir de la crítica y proceso de las fuentes y que comunica sus resultados con lógica y rigor. La Historia no debe ser un arma arrojada y manipulada por el poder político y mediático de manera coyuntural. Reivindicamos un debate histórico constante y científico sin interferencias ocasionales de políticos y mediáticos.*

Lo que aquí venían defendiendo los firmantes, se reitera hasta nuestros días, tal como señala recientemente Prats, en su discurso en defensa de la historia (2010), en el que alude que, más allá de los debates políticos sobre la función de la historia, el reto es superar las dificultades, institucionales y académicas, de una didáctica innovadora basada en la aplicación y adaptación del método del historiador. En sus palabras, la función instructiva de la historia se mediría en:

comprender cuáles son las claves que residen detrás de los hechos, de los fenómenos históricos y de los procesos que explican lo ocurrido y sus causas (p. 14).

A pesar de los avances importantes en el planteamiento curricular de la materia, conforme las necesidades sociales, en las cuales albergan nuevas funciones educativas, enseñar y aprender historia sigue siendo algo muy complejo. Al menos cuando el reto de la enseñanza es despertar en los jóvenes espíritu crítico, haciendo de la historia una manera para el análisis social de la realidad, implementando estrategias didácticas que permitan al docente tratar el saber histórico no como saber erudito y estático, sino como conocimiento en construcción, y en constante transformación (Prats, 2015).

Para ello, los expertos, apuntan a una necesaria combinación de los aspectos metodológicos, con las características más meta-cognitivos del quehacer del historiador, y que tienen a que ver con la capacidad de enseñar y aprender a formular preguntas y darse respuestas históricamente contextualizadas, para comprender el pasado de forma rigurosa.

Sin embargo, los esfuerzos de profesionales y académicos en promover una versión de la historia escolar poliédrica (Prats y Santacana, 2011) y polifacética (Shemilt, 2000), la historia escolar no consigue ser aquella ocasión para poner en dudas las propias creencias y contextualizarla históricamente (López Facal, 2014; Vansleright, 2003).

En esta línea, y más allá de la diatriba ideológica, nos preguntamos si la historia escolar, logra cumplir con las expectativas formativas repostas en ella en cuanto adquisición de habilidades intelectuales, análisis social y argumentación de las problemáticas del presente, por un lado, o adquisición de bagaje cultural por el otro. Asimismo, si los alumnos, y futuros maestros, han entendido y experimentado personalmente las ventajas de saber y saber pensar históricamente, o acumular conocimientos.

Comprender la historia es uno de los paradigmas de la investigación en didáctica de las ciencias sociales (Lee, *ed.* 2001), y tiene a que ver concretamente con la manera en la que los alumnos aprenden a pensar históricamente (aspectos concebidos), dejando que emerjan demás fuentes de información o transmisión (aspectos percibidos), tal como los elabora la Fuentes Moreno en su tesis doctoral (2002).

Tal como exploran las investigaciones realizadas en los últimos 10 años, las cuestiones ideológicas han ido tomado prioridad sobre las cuestiones didácticas, en las que se suele contrastar una visión multicultural del pasado nacional, fomentado por una didáctica activa de adquisición de competencias históricas, que fomentaría el desarrollo de habilidades sociales, versus una visión unilateral

de la historia nacional, fomentada por una transferencia de conocimientos, orientada a la adquisición de un bagaje cultural básico.

En esta línea, y más allá de la diatriba ideológica, nos preguntamos si la historia escolar, logra cumplir con las expectativas formativas repostas en ella en cuanto adquisición de habilidades intelectuales, análisis social y argumentación de las problemáticas del presente, por un lado, o adquisición de bagaje cultural por el otro. Asimismo, si los alumnos, y futuros maestros, han entendido y experimentado personalmente las ventajas de saber y saber pensar históricamente, o acumular conocimientos.

Más que ofrecer explicaciones sobre la representación social de la historia, a partir de estructuras sociales atribuidas, la investigación que presentamos quiere ofrecer respuestas a partir de los significados construidos por parte del futuro profesorado a lo largo de su escolarización, dejando que los aspectos perceptivos y concebidos emerjan libremente.

La muestra que hemos seleccionado, futuros maestros en la Formación Inicial de Maestros, nos permite indagar tanto las ideas alrededor de la historia como disciplina, aprendida a lo largo de su escolarización, como las ideas alrededor de la historia como materia, cuyo aprendizaje es parte de su recorrido formativo profesional.

Para entender la manera en la que los participantes a la investigación crean significados históricos sobre los contenidos estudiados, y, para valorar la eficacia competencial de este aprendizaje, respeto a las expectativas formativas de la historia escolar indicadas, valoramos su capacidad de dotar de significado histórico algo tan personal e íntimo como el sentimiento de pertenencia identitario, y su capacidad de relacionarlo con la narrativa escolar. Asimismo, nos proponemos entender la manera en que la percepción de la identidad se relaciona con una determinada manera de entender que es lo que se considera importante en historia y porque.

Nos adentramos en cuestiones teóricas que tienen que ver más con aspectos meta-cognitivos e interpretativos del conocimiento histórico que propiamente metodológicos, tratando de explorar la comprensión cultural de la historia desde la percepción de la propia identidad cultural: ¿los futuros docentes de la educación explican históricamente la propia identidad cultural? ¿Trata el currículo de conectar la historia con la vida de los alumnos?

La tesis doctoral que presentamos, sigue la línea del enfoque social y cultural de los estudios sociales y de la psicología evolutiva, dando voz a los sujetos consumidores y productores de *historias*. Aprender a construir significados, en didáctica, quiere decir poner los alumnos en una situación de reflexionar y pensar lo estudiado, en consideración de la propia experiencia histórica (Seixas, 2000).

Para una formación social de la mente (Wertsch, 1988), se llega finalmente a la conclusión de la necesidad de investigar y debatir sobre la importancia de una didáctica de apropiación, identificación o empatía con los contenidos escolares, para la comprensión significativa de la historia, y una contextualización cultural e interpretativa del conocimiento.

CAPÍTULO 1. PRESENTACIÓN, JUSTIFICACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La mayor parte de las identidades colectivas se parecen más a una camisa que a la piel, es decir, que son, por lo menos en teoría, optativas, no ineludibles. A pesar de la moda actual de manipular nuestro propio cuerpo, sigue siendo más fácil cambiar de camisa que de brazo. (Hobsbawm, 1970).

En el primer capítulo de una tesis doctoral se presenta el objeto de estudio tras una primera consulta bibliográfica y se justifica y contextualiza el interés académico del problema de investigación desde el propio ámbito de estudio.

En nuestro caso consideramos relevante empezar por el recorrido académico personal y profesional que justifica nuestro interés por tratar el objeto de estudio como un problema de naturaleza histórica e historiográfica a la vez, teniendo en consideración la peculiaridad de la Didáctica de las Ciencias Sociales (DCCSS en adelante) como campo del conocimiento académico aplicado.

Debido a la naturaleza cualitativa y exploratoria de la tesis que se presenta es preciso recordar que el problema que se quiere abordar se ha formulado de forma progresiva al diseño de la investigación, conforme nos acercábamos a la realización del trabajo de campo. Por este motivo se considere este primer capítulo como una aproximación al objeto de estudio que no determina sus pasos sucesivos pero sí justifica las decisiones que se han ido tomando para su realización.

Por este motivo a la formulación del objetivo general y de los objetivos específicos seguirá la formulación de preguntas más específicas que surgen de la revisión constante de la teoría y del trabajo de campo. Estas preguntas emergentes nos permiten elaborar conceptos teóricos previos a las preguntas iniciales, que utilizaremos en las conclusiones para corroborar el cumplimiento de los objetivos indicados.

1.1. Presentación y justificación del objeto de estudio

El primer apartado del capítulo de presentación y justificación del objeto de estudio, se divide en tres sub/apartados que explican: 1) el recorrido académico y profesional que motiva la decisión personal previa la elección de la temática; 2) contextualiza el contexto histórico e historiográfico del objeto de estudio, desde el ámbito específico de la Didáctica de la Historia; 3) el paradigma que justifica las decisiones iniciales para el desarrollo de esta tesis doctoral y que tiene a que ver con una determinada manera de entender la comprensión de la historia escolar como un ámbito de estudio que permite explorar ámbitos concretos de la adquisición del pensamiento histórico en futuros maestros, y a la vez otorga a los participantes de la tesis doctoral, la posibilidad de significar, desde el propio punto de vista, la historia estudiada, aprendida y vivida.

En este sentido, estos tres apartados constituyen el punto de partida del que nos movemos, y que permiten contextualizar la manera de aproximarnos al estudio que se tiene la pretensión de desarrollar aquí.

Tal como explicaremos más adelante, sin embargo, la especificidad del objeto de estudio, es el fruto de un proceso de maduración y profundización que se desarrolla, en creciendo, a lo largo de toda la tesis doctoral, y sobre el cual evidenciaremos las etapas estructurales que permiten concretar, cada vez más, no sólo el ámbito de estudio si no la manera de realizarlo.

1.1.1. Motivación personal

La tesis doctoral es el resultado de un recorrido cuyo proceso de maduración está marcado por las diferentes fases de mi formación académica y profesional. Para la mayoría de los autores, las motivaciones personales deben ocupar el primer capítulo de la redacción de cada tesis doctoral, sea su enfoque cuantitativo o cualitativo. De esta forma es posible ordenar las ideas que llevaron al diseño del estudio y delinearon la línea perseguida para su estructura. Asimismo se manifiesta el interés inicial del investigador, su manera de posicionarse delante de la investigación, y se contextualizan los pasos previos a su desarrollo.

Por tanto, se reconstruye aquí el recorrido formativo, académico y profesional, que creemos decisivo en el planteamiento inicial del problema.

Mi trayectoria universitaria empieza con la obtención de la licenciatura en Historia Contemporánea en la *Università degli Studi di Firenze*, en 2004. Cuando discutí la tesis de licenciatura, estaba viviendo en Barcelona hacía ya dos años. En la biblioteca ARUS escribí mi tesis de licenciatura sobre las premisas ideológicas de la Revolución Mexicana. Aquí exploré las ideas libertarias y anarquistas de las controvertidas figuras de los hermanos Flores Magón en el

escenario político pre-revolucionario, analizando las causas del fracaso del movimiento obrero organizado.

De los tres hermanos, Ricardo Flores Magón fue sin duda el más destacado y apasionado por su acción literaria y periodística, el cual estuvo involucrado desde el principio con la caída del *porfiriato*. Analicé el fracaso de la participación obrera al estallar la revolución “burguesa” tras el encarcelamiento de sus líderes más radicales y el relevo del movimiento por Francisco Madero, aludiendo entre las causas la intervención de los Estados Unidos en las cuestiones mexicanas internas y su influencia en la política de control fronterizo.¹

El recorrido que escogí en la carrera fue muy peculiar y excepcional, ya que manifesté desde su comienzo mi interés por un enfoque más internacional del conocimiento histórico en contraste con el enfoque localista y nacional que había conocido en mis años de escolarización.

A pesar de haberme decantado por el estudio de la historia de España y de América, entre el 2005 y el 2009 tuve que homologar la licenciatura, para que se me reconociera mi titulación “extranjera” a efectos profesionales en España. Tuve que repetir seis asignaturas de Historia de España, desde la Prehistoria hasta la Edad Contemporánea, y una asignatura de *Metodología y técnicas de la investigación histórica*.

En paralelo estaba llevando a cabo el curso para la obtención del título de Capacitación Pedagógica (CAP) que me habilitaba para el ejercicio de la profesión docente en Educación Secundaria en el ámbito de las ciencias sociales. La preparación de la asignatura de Metodología coincidió con los exámenes finales del CAP, momento en que empecé a relacionar las problemáticas historiográficas analizadas con los retos que la didáctica de las ciencias sociales me fue presentando durante mi formación inicial docente.

En el trabajo final de esta asignatura, trataba de relacionar los planteamientos historiográficos del periodo emergente de la *New History* recogidos por Burke, con las oportunidades educativas y didácticas de la historia analizadas por Fontana en España. Este autor me hacía intuir una diferenciación entre finalidades exclusivamente academicistas de la historia, y una función social en su versión escolar, sobre todo gracias a la oportunidad brindada por él de abolir una era historiográfica determinista y positivista, y de abrir paso a una más interpretativa (Fontana, 1992).

Fue así como las primeras reflexiones maduradas en seno de la metodología histórica me acercaron a la didáctica de las ciencias sociales.

¹ La Biblioteca Pública Aras está ubicada en el Passeig de San Joan, en Barcelona. Fue fundada en 1895 por voluntad de Rossend Arús, comerciante de ultramarinos y coloniales. Entrado en la masonería en 1866 promovió la difusión de ideas liberales a través de la publicación o dirección de revistas. Actualmente la biblioteca colecciona textos especializados en movimientos sociales contemporáneos (siglo XIX y principios del XX) y un centro para la investigación.

Sin embargo, cuando hace seis años me presenté por primera vez al Dr. Prats en su despacho en el *Consell d'Avaluació Superior del Sistema Educatiu*, mi idea sobre la enseñanza de la historia apenas se sostenía en unas vagas nociones recibidas en el CAP y unas reflexiones desarrolladas en la asignatura de Metodología. A pesar de mi inexperiencia, el Dr. Prats me ofreció la oportunidad de colaborar en las actividades académicas que en aquel entonces estaba desarrollando el grupo DHIGECS (Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales) de la Universitat de Barcelona.

Cuando inicié mi colaboración en el departamento, el grupo DHIGECS se ocupaba sobre todo de la formación continua del profesorado y la línea de investigación más desarrollada, posiblemente por la línea de pensamiento de su investigador principal, era la epistemológica y la metodológica. Por aquel entonces el Dr. Prats se encontraba definiendo la didáctica específica como la aplicación de una "técnica" o de un método derivado de la disciplina de referencia, defendiendo y delimitando su especificidad entre las demás disciplinas educativas a partir del análisis de una numerosa y progresiva producción de tesis doctorales (Prats, 1994).

Asimismo se estaban llevando a cabo la evaluación de proyectos de innovación docente y empezaban a abrirse nuevas líneas de investigación.

Los miembros del grupo DHIGECS habían producido innumerables libros de texto, publicado material didáctico auxiliar y era pionero en la creación de recursos innovadores basados en el método del historiador.

La idea de obtener el doctorado maduró durante el verano de 2008, y en septiembre del mismo año, a pesar de los problemas de compatibilidad de créditos entre el sistema universitario de origen y el de destino, me matriculé en el Máster de "*Recerca en Didàctiques Específiques*". Durante la realización del master, y sobre todo en las asignaturas impartidas por el Dr. Prats, la Dra. Tatjer, y el Dr. Santacana, logré entender los múltiples usos de la historia conforme iba descubriendo nuevos espacios formales e informales de la educación histórica, más allá de sus círculos académicos.

Hace décadas los integrantes del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Barcelona venían produciendo material didáctico para la enseñanza de la historia, la geografía y del patrimonio en distintos sectores, apostando a la aplicación del método del historiador en la línea educativa impulsada por la LOGSE, la cual destacaba (o destaca) la importancia de los procedimientos. Ejemplo de estos productos son los materiales pedagógicos derivados de los proyectos "Historia 13-16" y "Germanie 75", ejecutados bajo el alero del Dr. Prats y el Dr. Santacana.

El método representaba la posibilidad de superar ciertas costumbres en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia, como la memorización de los

contenidos, y brindaba las posibilidades de ofrecer una visión renovada de la historia tradicional factual y positivista contraria a los nuevos retos pedagógicos. Así fue como en este periodo *descubrí* las diferencias y las similitudes de la disciplina histórica respecto de la historia escolar, y el papel mediador de la didáctica en los actuales objetivos educativos de índole competencial.

La idea de la didáctica de las ciencias sociales como ciencia aplicada se enriqueció de los conocimientos adquiridos en la participación en proyectos de investigación y congresos afines. En ellos la atención analítica estuvo puesta en todos los ámbitos del proceso educativo en el que este método se aplica: el contexto escolar y sociodemográfico de los alumnos, las decisiones institucionales, la práctica docente, los materiales escolares, el pensamiento de profesorado y alumnado, la medición del aprendizaje y la evaluación de conocimientos *versus* habilidades.

A los dos años de estar colaborando con el grupo de investigación DHIGECS, y después de la obtención del título del máster que daba acceso al doctorado, obtuve una beca de Investigadora en Formación de la Universitat de Barcelona y mi tesis doctoral quedó oficialmente vinculada al primer proyecto I+D+i dirigido por el mismo Dr. Prats, titulado "*La enseñanza de la historia en la construcción de las identidades culturales: los procesos de cambio conceptual en el proceso de enseñanza-aprendizaje de centros escolares iberoamericanos*". Participando en el diseño del proyecto empecé a delinear de forma definitiva el enfoque del objeto de estudio, centrándome en la representación identitaria de la historia a nivel institucional y su concreción en la selección de los contenidos.

El objetivo de la investigación era comprender los factores de resistencia a una visión más interconectada de la Historia de América en los programas curriculares y en los libros de texto de seis países del ámbito iberoamericano, recogiendo evidencias, además, de los conocimientos de los adolescentes de la Educación Secundaria.

Junto a mi compañera Virginia Gámez nos encargamos del análisis curricular de los contenidos de historia de seis países del ámbito Iberoamericano, con el objeto de descubrir si la selección y organización de los contenidos sugeridos en los planes de estudios favorecían o no un planteamiento compartido de acontecimientos históricos comunes entre los dos lados del océano, poniendo de relieve las alternativas fragmentadas por los contextos políticos nacionales.

En este estudio se evidenció cómo la identidad cultural se plantea curricularmente como un hecho diferencial entre "nuestra historia" y la de "los otros". Dedujimos que los límites identitarios, si bien estaban extendidos hacia esferas de influencias de naturaleza supranacionales, de todas formas seguían teniendo tendencias implícitamente etnográficas (en tanto preludio de la colonización), americanistas o europeístas, sobre cuyos criterios se ocultaba la visión del otro (Bellatti y Gámez, 2015).

Estos resultados fueron fundamentales para plantear el desarrollo de esta tesis, ya que desde aquí comencé a delinear mi propia línea de investigación, apostando por el estudio de los contenidos curriculares más que por su método de enseñanza.²

Entre septiembre y octubre de 2013 realicé una estancia en la University of Huddersfield en el Reino Unido, dentro del *Department of Behavioural Sciences, Division of Criminology, Politics and Sociology* y bajo la tutela del Dr. Andrew Mycock. El Dr. Mycock, fundador de la *Academy for the Study of Britishness*, iniciaba en aquel período la apertura una línea de investigación sobre identidad y enseñanza de la historia conducida desde el área de las ciencias políticas.

Después de tres meses de estancias tuve la oportunidad de participar en dos *workshops* (uno en la University of Huddersfield y el otro en la University of Leuven, Bélgica) para el diseño de un proyecto conjunto sobre la concepción de la historia nacional en alumnos de Secundaria de distintos países de Europa y Canadá: *Exploring students' conceptions of nationality and ethnicity through their understanding of historical significance*.

Tanto este proyecto como el debate político existente a nivel institucional europeo, me permitieron contextualizar mi tesis sobre la función de la historia en la construcción de la identidad y su influencia en los planteamientos curriculares. La bibliografía consultada durante este periodo venía remarcando una incongruencia entre la función educativa de la historia institucional con sus narrativas oficiales, y la representación de la historia escolar por parte de alumnos y profesores.

En estas ocasiones tuve la oportunidad de reunirme con la Dra. Peck, cuya línea de investigación contribuyó en especial manera en el diseño y aplicación del instrumento de recogida de datos de la presente tesis doctoral.

El *pre-piloting* de este proyecto se convirtió en el embrión de mi tesis doctoral. Junto a la supervisión del Dr. Prats adapté y enriquecí estos conocimientos y materiales metodológicos con perspectivas más inherentes a la disciplina

² El estudio de los contenidos curriculares de los países iberoamericanos constituyó el tema de mi trabajo final de Master, el cual fue publicado como capítulo de un libro (Bellatti, Gámez y Trepát, 2015). Se trata de un texto que resume los resultados de un proyecto I+D+i "*La enseñanza de la historia y la construcción de la identidad en el ámbito iberoamericano*" dirigido por Prats entre el 2009 y el 2013. Aquí se pudo comprender como el territorio y el tiempo marcan los criterios de selección y organización de los contenidos de historia en los currículos de los países analizados, evidenciando que la nación seguía siendo la identidad de destino de los contenidos disciplinares de historia. A pesar de la tendencia a tratar de forma más "continental" o supranacional ciertos contenidos, el análisis nos reveló que estos nos favorecían la aparición de un canon más intercultural. Describimos las posibilidades de los contenidos escolares en relación con sus versiones historiográficas (Bellatti y Gámez, 2013). Incluso llegamos a considerar la posibilidad de adoptar un canon intercultural iberoamericano para poder ofrecer una narrativa más sincrética de las relaciones coloniales y post/coloniales entre América y Europa (Bellatti, 2015). Se planteó la necesidad de una renovación didáctica desde el mismo planteamiento cultural de los contenidos escolares, e intuimos la necesidad de una formación docente inicial sobre el valor historiográfico de los contenidos en términos identitarios, desde su selección y ordenación, para evitar la exclusión (Carretero, 2008) y la generación prejuicios (Atienza y van Dijk, 2010).

didáctica de las ciencias sociales, los cuales contribuyeron enormemente a la planificación de mi proyecto personal.

Además de la formación investigadora, el recorrido académico se fue enriqueciendo por el ejercicio de la actividad docente. Durante mi beca de doctorado tuve la oportunidad de impartir docencia tanto en los cursos del Grado de la Educación de Maestro de Primaria como en el Máster para la formación del profesorado de Secundaria; primero como asistente a la docencia y posteriormente como profesora por nombramiento. Aquí fue cuando empecé a preguntarme si todo lo que estaba estudiando a nivel historiográfico e institucional se hacía patente en las representaciones y concepciones que los maestros en formación tenían sobre la enseñanza de la historia y su influencia en la formación de identidades.

La realización de la fase exploratoria de la investigación confirmó la idoneidad metodológica de la tesis y del instrumento de investigación, y propició finalmente la pregunta inicial de la investigación. De esta forma podemos entender el desarrollo de la tesis como una respuesta a las inquietudes despertadas a nivel público, académico y educativo sobre la función de la historia escolar y su potencial educativo en la adquisición de habilidades sociales integradoras gracias al ejercicio del pensamiento histórico.

Para concluir, puedo declarar que mi formación y experiencia en España, como doctoranda de origen italiana, me ha llevado a reflexionar sobre el carácter ilusorio y ficticio de la educación de la historia en tanto adquisición de bagaje cultural, optando por una visión más crítica y propedéutica de la misma, con el fin de poder dar sentido histórico a la pluralidad que nos rodea. Solo comprendiéndose como sujetos históricos podremos entender la historia como un medio de aproximación al ejercicio de la ciudadanía activa, y una didáctica que encamine esta empresa solo será efectiva en la medida que use de forma transparente y consciente los instrumentos culturales necesarios para generar este tipo de aprendizajes.

1.1.2. Contextualización

A partir de la década de los años 90 la enseñanza de la historia y la construcción de las identidades colectivas se ha convertido en un problema de interés de la investigación educativa.³

³ La temática empieza a ser tratada también por parte de algunos historiadores del Este Europa como demuestran algunas investigaciones editadas por Cooper, Nichol y Guyver en la Revista de Estudios Internacionales sobre la Enseñanza de la Historia *International Journal of Historical Learning Teaching and research*. También existen estudios, siempre desde el ámbito occidental, que tratan de comprender los valores sobre los cuales se basan realidades educativas del mundo asiático (Foster y Crawford, 2012). A su vez, para una mayor comprensión de la historia que se da alrededor del mundo desde una perspectiva más histórica el aporte de Ferro (1981) nos resulta especialmente visionaria respecto a que todo aquello que se presenta como antiguo tiene aún mucho poder explicativo. También hay cantidad ingente de producción promocionada por la UNESCO en torno a esta problemática, sobre todo en zonas de conflicto.

Desde entonces, en muchos países, sobre todo aquellos que han tenido un pasado colonial y aquellos que se han convertido en nuevos receptores de los flujos migratorios, se debate sobre “si” y “qué” tipo de identidad debería promocionar la educación.

Los autores consideran la importancia de una mayor contextualización histórica de la identidad cultural y nacional en ámbito escolar para superar la que se considera una asunción acrítica de la misma, y para proporcionar una visión más integral de las dinámicas sociales que confluyen en su conformación.

Los debates generados desde los círculos académicos y las comunidades educativas se han extendido a la esfera política y mediática, a razón de los rápidos cambios de la composición social y cultural de las sociedades actuales, y para contrarrestar la asunción de una identidad que reclama ser considerada plural.

La rápida circulación de ideas y personas ha creado un verdadero colapso entre la producción de la información y la capacidad del ser humano de elaborarla y transformarla en conocimiento (García Cárcel, 2012).

En el ámbito escolar convertir la variedad de discursos y visiones en una oportunidad para el reconocimiento de la pluralidad, en términos de mutualidad - *me reconozco en otro distinto* - (Ricoeur, 2006), parece particularmente difícil y complejo.

La conexión entre identidad y enseñanza de la historia trasciende a la formación del Estado-nación y a la institucionalización de la educación en el siglo XIX.

Hay una larga tradición en España que ha ido desvelando la relación implícita y explícita entre escuela y enseñanza de las ciencias sociales: desde el campo de la sociología de la educación (Enguita *et al.*, 1997), de la historiografía de la historia escolar (Valls, 2011), de la misma disciplina histórica Pérez Garzón (1978) y de la disciplina geográfica Capel (1987).

Todos estos autores coinciden en argumentar que a partir del siglo XX la identificación de las asignaturas sociales con la nación apareció de forma casi ‘natural’, mientras que la historia fue profesionalizándose y adhiriéndose al Estado. Tanto las élites estatales y la mayoría de los historiadores profesionales de inicio del siglo presuponen que la educación en la historia (nacional) era esencial para la construcción de los estados modernos y la formación de patriotas leales al estado, dispuestos, incluso, a morir por él.

Después de la Segunda Guerra Mundial, tras la aparición del concepto de memoria en la historiografía, se introduce otra forma de ‘lealtad’ a la institución que promulga la educación y es la de crear una ciudadanía responsable, pacífica y tolerante. La función práctica de la historia se concebía, para Lorenz y Berger, (2006), al principio del siglo XX de forma más directa que a finales del siglo y a partir del siglo XXI. Bajo el régimen «clásico» de la historicidad, el pasado, tal como viene recogido y narrado por personajes fieles al estado, es *magister de*

vitae, mientras que en la actualidad queda patente la componente efímera de este mismo pasado que se convierte en un lugar creado por la mente de los seres humanos, un *lieu de mémoire* como lo define Nora. La relación pasado-presente clásica, donde el pasado se erigía a *exempla* del presente, ha dejado espacio a una relación presente-futuro, que pelagra la posición de la historia respecto a la memoria histórica.

En una entrevista al periódico el País del 19 Agosto del 2012, el sociólogo alemán Zygmunt Bahuman afirmaba:

Nos estamos distanciando del pasado a toda velocidad, de lo cual resulta el impacto de dos fuerzas, una es la fuerza del olvido y la otra, la de la memoria. No hay tiempo para entrar en materia, de modo que la memoria guarda un recuerdo deformado del pasado. No sabemos cuánto van a durar las concepciones que se establecen con unos cimientos tan débiles.

Paradójicamente la sociedad del olvido contemporánea es la que más consume y produce memoria histórica para legitimar las decisiones del presente y para justificar ciertas posturas ideológicas y políticas de la actualidad, y la que menos realmente sabe de historia (Lowenthal, 1998). Se distorsiona el valor del saber histórico *como práctica social y ética contra los predicadores de esencias eternas*, y la historia se convierte en un medio *para maldecir el pasado y para predecir el futuro* (Pérez Garzón, 2002, p. 20).

La memoria histórica se ha convertido en el cimiento fundacional de la identidad colectiva manifestándose en variados espacios lúdicos e institucionales con los cuales las personas aprenden a reconocerse (Lowenthal, 1998).

Entre usos y abusos de la historia en ámbito cotidiano (MacMillan, 2010) y escolar (Gómez y Miralles, 2017) también se mueve la enseñanza de la historia en mano de los gobiernos que, en prácticamente todo el mundo, se encargan de la educación. El estudio del historiador Ferro (1981) ha sido muy significativo y riguroso a la hora de desvelar la acción propagandística e inevitablemente identitaria y patriótica de las políticas educativas alrededor del mundo. La occidentalización de la llamada Historia Universal y los anacronismos de las historias nacionales resaltan particularismos identitarios incorrectos y sesgados con finalidades que escapan de las explicativas o interpretativas para abrazar alguna causa.

Identidad nacional *versus* identidad plural ha ido inevitablemente influenciado la finalidad educativa de la historia y los debates sobre los modelos pedagógicos a adoptar (Essomba, 1999). Bracey, Gove-Humphries y Jackson (2011) formulan cuatro modelos posibles: 1) asimilacionismo (imposición de la mayoría cultural

sobre la minoría); 2) reconocimiento de la multiculturalidad; 3) interculturalismo (integración de la diferencia); 4) aculturación mutua entre mayorías y minorías culturales.

Al centro de las controversias públicas el tipo de apuesta identitaria que la escuela debería ofrecer frente a las rápidas transformaciones sociales de la actualidad que pone en crisis la noción de la historia como mera transmisión del bagaje cultural, patrimonial y nacional, y promueve la búsqueda de un nuevo canon fundacional que supere las limitaciones de las tendencias centralistas de la actual política europea e internacional.

La teórica de la historia Grever y el politólogo Stuurman (2007), ambos holandeses, alertaban hace pocos años de la aparición de titulares de libros de historia en algunos países de Estados Unidos y Canadá tan preocupantes como *Impostors in the Temple*, *The Killing of History* y *Who Killed Canadian History* que acusaban las nuevas tendencias de la investigación histórica y de su enseñanza de estar desvalorando la identidad nacional y la memoria colectiva, desbancadas, a dicha de los autores, por corrientes desorientadas y desorientadoras, que podían desperdiciar la imagen y el valor histórico de la identidad occidental respecto a otras identidades consideradas menos valiosas.

No obstante las oportunidades del *melting point* y los intentos de crear una ciudadanía europea y global, la preocupación por mantener una identidad homogénea nacional y occidental está al centro de los debates públicos de los países del ex *Commonwealth* y de los países que conforman la “vieja Europa”, divididos entre nacionalismos tradicionales reforzando por el incesante flujo migratorio del Sud-Este Asiático y del norte de África, y los nuevos nacionalismos de resistencias de los estados multinacionales.

Aunque la historia de la nación no ha alcanzado formas narrativas que ofrezcan una visión más plural de su composición social (Berger, 2005), la enseñanza tiene que ser una oportunidad para entender de forma más rigurosa la identidad social. Asimismo promocionar una alternativa al apogeo de la memoria histórica en la construcción de esa misma colectividad (García Cárcel, 2011).

Esta tendencia se refuerza en periodos de encendidas campañas políticas, reduciendo la función educativa de la historia a su valoración pública y convirtiéndola en instrumento que pretende justificar ideas sobre el presente o legitimar realidades políticas actuales (Prats, 2010, p. 13).

El “descubrimiento historiográfico” de la pluralidad de las perspectivas y posibilidades de las aproximaciones históricas ha despertado tal conciencia sobre las distintas visiones del mundo que ha provocado sentimientos generalizados de “pánico moral” ante la amenaza de la aniquilación

posmodernista de la verdad objetiva que ha afectado en primera estancia a la misma educación (Grever, 2007).⁴

Las soluciones que surgen de cada contexto sociocultural específico han ido reforzando las políticas educativas estatales orientadas a la recuperación de un enfoque nacionalista y nacionalizador de la enseñanza de la historia en países como Holanda, Estados Unidos (Grever, 2009), Italia o Alemania (Cajani, 2008). También se ha provocado un cuestionamiento del modelo de enseñanza del Reino Unido que ha alardeado siempre de ofrecer un modelo educativo basado en los valores de la ciudadanía y de “*lo británico*”, siempre en relación a la historia europea y la historia del mundo en vez de focalizarse solo en la historia nacional (Haydn, 2012).⁵

En los países del ámbito anglófono el debate sobre qué tipo de historia debería ser o no ser enseñada en el aula se ha convertido en un tema de interés mediático, debido a las consecuencias de la llamada *history wars* (guerra de las historias). Y aunque son muchas las materias escolares que pueden estar comprometidas con el tema de la identidad, como la literatura y la geografía, el valor institucional de la educación acerca la enseñanza de la historia al concepto de propaganda patriótica (Low-Beer, 2003).⁶

La “guerra de las historias” ha involucrado tanto historiadores como especialistas de la educación, incluso ha tenido cierto impacto en las mismas instituciones educativas de algunos países miembros del *ex-Commonwealth*, a razón de la reivindicación de una revisión de las relaciones postcoloniales promocionadas por nuevos enfoques historiográficos, entendidas por algunos

⁴ Los motivos históricos y las explicaciones historiográficas que los acompañan serán analizados en el capítulo de contextualización de la tesis doctoral, ya que contribuyen en dotar de mayor significado al ámbito de la investigación. La falta de estudios específicos que valoren las percepciones previas del alumnado en la planificación docente como esenciales, nos induce a tratar su importancia como tendencias pedagógica o como tendencia historiográfica. Nos hemos decantado por escoger este camino.

⁵ Canandine, Keating y Sheldon (2011), reconstruyendo la historia escolar del Reino Unido, inciden en subrayar que la visión acrítica y legendaria de los hechos y personajes históricos no se pueden considerar del todo como tentativos de magnificar la historia nacional en términos continuistas, como queda reflejado en el mismo National Curriculum de 1991 (el primero del país).

⁶ Las iniciativas institucionales levantadas desde la UNESCO al Consejo Europeo, sobre todo gracias a Euroclío, han tratado de buscar soluciones para resolver los conflictos desde la historia y para buscar, desde la educación para la ciudadanía, nuevos valores sobre los cuales forjar la cohesión social, las cuales, a mi parecer, han fracasado por cuatro motivos: primero, porque no han revolucionado el canon nacional; segundo, porque son iniciativas que no toman en cuenta la realidad histórica, historiográfica y cultural social de los países; tercero, porque finalmente las políticas educativas en Europa tienen una tendencia general a la privatización. El historiador italiano Cajani (2008), interesado en temas de historia mundial, o mejor dicho mundialista, ha reconstruido el marco institucional en el que se moverían algunas iniciativas para fomentar el reconocimiento de la pluralidad, aunque a mi parecer no pasa de ser una idea bien intencionada. En los Estados Unidos los intentos de incluir en los *National Standards* a los grupos sociales étnicos, hasta entonces olvidados en el currículo de historia de Estados Unidos, fue objeto de duras críticas por parte de los republicanos que los acusaban de denigrar Estados Unidos y Occidente a favor de culturas no europeas.

como propagandísticas y, por tanto, provocando su resistencia (Partington, 2013).

Eso ha procurado un enfrentamiento de naturaleza ideológica entre reforzamiento de la identidad nacional vs reconocimiento de la pluralidad (tanto interna que externa), que han acabado incidiendo en cuestiones más propiamente metodológicas, creando contraposiciones entre contenidos vs procedimientos; transmisión del conocimiento vs adquisición de habilidades.⁷

También en España el tema de la identidad vuelve a estar al centro de los debates públicos.

Después del breve periodo de impulso a la innovación pedagógica, empezado en los años 80 y cerrando el ciclo con la implementación de un currículo abierto en los años 90, la práctica de aula ha vuelto progresivamente a modelos más cerrados, incluso como reacción no justificada al exceso descentralismo autonómico (Souto, 1999; Prats y Valls 2011). Todo y así, sigue implementándose una enseñanza de las ciencias sociales muy resistentes al cambio por toda una serie de motivos, entre los cuales se cuenta la asunción de rutinas docentes sin una reflexión adecuada sobre contenidos y materias a enseñar (Valls y López Facal, 2010).

Así todo, las polémicas españolas sobre la enseñanza de la historia entorno al 1996 hasta la actualidad tienen que ver con cuestiones más ideológicas que pedagógicas como demuestra la naturaleza del debate sobre la asunción y reciente abolición de la Educación para la Ciudadanía y la Filosofía, o el potenciamiento de materias como la economía o la sociología, avaladas por una nueva competencia de la Educación Secundaria Obligatoria.⁸

⁷ En el Reino Unido, la introducción de un Currículo Nacional, impulsada por Margaret Thatcher a finales de los años 80 e inicio de los 90, entre otras cosas, fue la respuesta a la preocupación de los conservadores de controlar más de cerca la actividad e innovación de las propuestas docentes en colaboración con los círculos académicos. La idea de que la escuela estaba siendo hostil al proyecto político del país, y la preocupación suscitada por los resultados de los alumnos del Reino Unido en las primeras evaluaciones europeas, restringieron la innovación docente a un temario uniformado (Cannadine, 2011). De esta forma los contenidos de historia se convirtieron desde entonces en noticia de interés mediático (Phillips, 1998). Las posturas fraccionadas entre los sostenedores de un conocimiento histórico sustantivo, cuantitativo riñen con una comprensión de la historia basada en la adquisición de habilidades cognitivas e intelectuales de naturaleza más cualitativa: los *'three cheers'* versus *'black armband'* (historia positiva y positivista versus historia crítica e incomoda); el patriotismo nacional versus reconocimiento de la pluralidad de las naciones dentro y fuera de ellas (McGlynn, Mycock, 2010). Asimismo la introducción de la asignatura de Educación para la Ciudadanía en lugar de ser la ocasión para redefinir el "ser británico" en términos de pluralidad, se ha convertido en el terreno de juego de nuevas tensiones en las relaciones postcoloniales y ha vuelto a ser objeto de posturas políticas enfrentadas a Inglaterra. A pesar de las amplias preocupaciones sobre el racismo y el sectarismo, las cuestiones en torno a la inmigración, el multiculturalismo y el "estado de la unión", carecen de intensidad entre los responsables políticos de las administraciones descentralizadas. (Andrews y Mycock, 2008).

⁸ López Facal (2004), señala como la política de reforma educativa impulsada por el PSOE y aprobada con la LOGSE, a pesar de ciertas limitaciones, "generó inicialmente la ilusión de un

La diversificación que se observa en los debates públicos de cada país sobre preocupaciones comunes es síntoma de cómo la política educativa tiene más peso que la fines educativos y, a la vez, es indicador de variaciones culturales que con poca frecuencia se toman en cuenta a la hora de planificar soluciones comunes.

Las fallidas iniciativas internacionales de organismos tales como la UNESCO o el Consejo Europeo, a la hora de convertir los diagnósticos encomendados a distintas instituciones en propuestas editoriales que promoviesen versiones más integradas de la Historia Contemporánea, han sido interpretadas por la misma presidente de la European Association of History Educators (EUROCLYO), Joke van der Leeuw-Roord (2008), como verdaderas resistencias de los particularismos políticos de las instituciones educativas nacionales, más que críticas profesionales a la posible fragilidad de ciertas propuestas.⁹

Sin embargo, en los círculos académicos, el tema de la identidad y la enseñanza y aprendizaje de la historia parecen asumir características más internacionales, produciéndose un debate auténticamente más transversal sobre preocupaciones y temáticas compartidas cuanto al *si* y *qué* tipo de identidad la escuela debería asumir. Trascendiendo la contingencia ideológica de la problemática a cuestiones más complejas sobre la finalidad social de la historia escolar, y manifestando preocupaciones más didácticas o pedagógicas que políticas o ideológicas. Además de ser considerado una ocasión para enriquecer los niveles de comprensión de un mismo fenómeno, observándolo en otro contexto social y cultural (von Bodo, 1993).

De esta forma el tema sobre la construcción de las identidades y la enseñanza de la historia se está convirtiendo en un campo específico y especializado de la investigación educativa, involucrando varias ramas de las ciencias educativas y sociales. Poniendo el acento sobre qué enseñar ante la pluralidad de las versiones escolares de la historia, y de una realidad educativa cada vez más compleja y heterogénea.

cambio que, por una vez en la historia, parecía que podría realizarse de abajo a arriba, contando con la participación del profesorado más innovador y de los MRP (Movimientos de Reforma Pedagógica)", que en teoría impulsaría la remodelación de la formación inicial y del profesorado, la creación de materiales e iniciativas de investigación y producción de tesis doctorales, entre otras iniciativas.

⁹ A mi parecer, aunque no carecen de buenos propósitos, siguen alejadas de la realidad escolares, ya que no tienen en cuenta las variaciones culturales e históricas de los países en que se trataron de establecer y, posiblemente, están más en acuerdo con propósitos institucionales que no propiamente educativos y formativos, sin contar con el consenso directo de los profesionales de la educación. En este sentido se evidencia el interés de las instituciones internacionales por hacer de la historia el motor principal para la construcción de herramientas que permitan al alumnado generar actitudes y habilidades para la resolución de conflictos y de adaptación al actual modelo de sociedades plurales. Estas temáticas también han suscitado el interés de vastos sectores del ámbito educativo, tanto académico como escolar. Por un lado, porque las normativas institucionales curriculares imponen un posicionamiento y, por otro, porque los rápidos cambios de la sociedad actual invitan al reto de una educación que ayude a los niños y a los adolescentes a dar sentido a la sociedad actual, en la medida en que ofrezcan herramientas para posicionarse.

Contra los debates públicos, investigaciones tratan de indicar cómo no solo el aprendizaje de la historia no se considera importante para la construcción de la propia identidad, sino que también evidencian una importante marginalización de este tópico en el currículo de historia en algunos países (Culpin, 2002; Ofsted, 2007). Incluso, han observado que no introducen un nivel de significación histórica como para que los alumnos entiendan el valor poliédrico y recursivo de la construcción identitaria, optando por una visión sentimental personal y familiar de la misma (McGlynn y Mycock, 2010).

Los alumnos no son una *tabula rasa*, muy por el contrario, se presentan en la escuela con sus propias ideas e identidades, las cuales colisionan con las de los políticos que disfrazan de cohesión social lo que en realidad se configura como una homogenización nacional que se manifiesta en su preferencia por hablar de ciudadanía y valores compartidos (Grever, Haydn, Ribbens, 2008). Asimismo, alumnos de secundaria entrevistados en Francia y Holanda indican que los jóvenes no parecen interpretar su identidad en términos nacionales, y que su interés en el pasado radica principalmente en ámbitos como la familia, la religión y la historia transnacional (Grever, Pelzer y Haydn, 2011).

Otros estudios indican que la historia es solo uno de los tantos medios de influencia en torno a la concepción de la identidad (Barton y Levstik, 2004; Ribbens, 2005; Wineburg, 2001).

Prats (2015) en el discurso inaugural del año académico de la Universitat de Barcelona hacía referencia a algunos datos del Informe de Inclusión social en España, elaborado por el Instituto de Infancia del Mundo Urbano (CIIMU). Según éste los resultados de éxito escolar se relacionan con el entorno sociocultural y económico de los alumnos al margen de la educación recibida, la cual, por el contrario tiene poca incidencia en la mejora el rendimiento escolar:

Els resultats educatius estan, doncs, més influenciats pel que passa fora de l'escola que pel que succeeix dintre de la institució escolar. Dit d'una altra manera, el funcionament de l'escola depèn en gran mesura d'inputs socials, més que dels models organitzatius que s'implanten i de les practiques educatives que es desenvolupen (Prats, 2015, p. 9).

Otros autores consideran que la enseñanza de la historia debería ocuparse exclusivamente de la adquisición de habilidades cognitivas e intelectuales más que inculcar valores (Haydn, 1999, 2000), siendo el aprendizaje cognitivo la primera y última finalidad de la educación (Trepát, 2012).

No existe mucha investigación que demuestre que una visión más inclusiva se pueda considerar fruto de un estudio más dinámico de la enseñanza de la historia, o de narraciones más plurales. Hay estudios que tratan de comprender la relación entre una representación narrativa uniforme de la historia y visiones

anacrónicas de la asunción de la identidad nacional (Carretero, 2008, 2009, 2011, 2013), pero las visiones más multiculturales de la historia pueden tener su relación con posturas “políticas” liberales que, paradójicamente, no necesariamente son fruto de una metodología o una determinada representación histórica aprendida exclusivamente en el aula (Rhys, Mycock, McGlynn, 2009).

Aunque a nivel discursivo es posible afirmar que ocultar o anular la diferencia significa asumir una única perspectiva que con dificultad contrasta con lo que los niños y adolescentes aprenden a través de otros medios de información, es muy poca la producción de conocimiento científico realizada en este sentido.

El tipo de identidad que la historia debería fomentar en la escuela podría ser el detonante de un fuerte y necesario debate público, tal como lo fue el tema ético o moral de la aprobación de la Educación para la Ciudadanía en ciertos países europeos como Italia y España. A pesar de los motivos concretos de cada entorno político, la historia y las ciencias sociales en general, incluso más que las demás materias escolares, padecen del intervencionismo de las instituciones políticas que avalan la educación pública en cuanto a selección de los contenidos y su promoción dentro del currículo escolar (Prats, 2010), incluso cuanto a su enfoque (Garzón, 2008) y metodología (Souto, 1999).

Como bien indican Pagès y González (2000):

La situació costa molt de canviar perquè als polítics els agrada més jugar amb els sentiments de la ciutadania que formar-la per a que desenvolupi el seu pensament crític i assoleixi el seu protagonisme en la construcció del seu món (Pagès y González, 2010, p. 14).

Que la identidad nacional fomenta mayor o menos cohesión social no está demostrado (Grever, 2007), ni tampoco que tratando aspectos más socioculturales en el currículo los alumnos estarán mejor preparados para pensar la diferencia o comprender los distintos puntos de vista (Levstik, 2008). Otros estudios llegan a incidir en cómo la historia escolar deviene una pequeña variable entre muchas otras narrativas en la representación del pasado de los jóvenes, tales cuales la familia, los mass media (Mycock, 2008) y las orígenes culturales o étnicas (Peck, 2011) que influyen en su representación del presente (Barton y McCully, 2005 y Carretero y Kriger, 2008).

Por otro lado, los árabes siguen siendo tratados de forma discriminatoria en los libros de texto (Atienza, 2007 y Mayoral, Molina y Samper, 2009) no obstante, se aprecian intentos de promover, nuevos espacios de encuentro entre la percepción de Oriente por parte del Occidente y al revés, desde el análisis histórico e historiográfico (Yilmaz y Aykaç, 2011), impulsado por el mismo Consejo Europeo y muchos docentes de la Educación Secundaria en activo conjuntamente a investigadores del ámbito educativo e historiadores.

Aunque los manuales escolares de hoy en día resultan ser más europeístas que nunca (Valls, 2004) y a pesar de que los programas oficiales de historia contribuyen menos que la educación para la ciudadanía en forjar esta dimensión europea (López Facal, 2008), no se aprecia una perspectiva más universalista en sus planteamientos, reproduciendo el discurso del etnocentrismo de los estados naciones del siglo XIX basado en visiones eurocéntricas (Cajani *ed.*, 2008).

Algunos estudios tratan de demostrar empíricamente qué ocurre cuando se privilegia una identidad sobre otra a partir de una narración única (Carretero y Kriger, 2004; Carretero y González, 2008; Carretero y Montanero, 2008; Carretero y Kriger, 2011). No obstante, son prácticamente nulas las investigaciones experimentales que intentan desvelar posibles cambios conceptuales a la hora de plantear de una forma más plural la historia. Esta ausencia puede deberse sobre todo al hecho de que este cambio debe ser observado longitudinalmente, es decir, se necesitan tiempo y recursos que no suelen ser otorgados a este tipo de investigaciones.

Más allá de las intenciones políticas, estos planteamientos van afectando la manera de plantear didácticamente la materia y, en segunda instancia, la manera en que los alumnos perciben la asignatura en términos de utilidad e interés.

El tema de la identidad, por tanto, está revitalizando la investigación educativa, promoviendo la búsqueda de modelos de enseñanza más dinámicos, orientados a desvelar los procesos constitutivos de los fenómenos sociales. Al mismo tiempo estos nuevos aires se están encarando con la dificultad de encontrar formas evaluativas de un aprendizaje competencial que va más allá de la mera adquisición de conocimientos acabados (López Facal, 2015).

Existe un debate bastante dinámico a nivel internacional sobre las ventajas de una enseñanza que potencie habilidades cognitivas e intelectuales a través de la comprensión del quehacer histórico, más allá de la tradicional visión de la historia como transmisión de los conocimientos. A pesar de ello, aún existen posturas que defienden la importancia de la adquisición de los conocimientos factuales para poder generar un pensamiento histórico. Sin embargo, no se aprecian muchos trabajos que logren relacionar de forma certera las metodologías de enseñanza con los resultados de aprendizaje en términos de adquisición de actitudes cívicas, dada la escasez de estudios longitudinales o de investigación-acción (Cowan, 2006).

No obstante, ¿es posible instruir sin educar? ¿Es posible enseñar sin vivir la propia profesión con compromiso sociopolítico, cuando la complejidad de las realidades sociales y culturales de las aulas en la actualidad se incrementa? Delante de esta realidad ¿cómo puede la enseñanza de la historia aún ancorarse a una visión de preservación de la identidad nacional, entendida esta como

comunidad de destino y no como fruto de un proceso en continua transformación?

La mayoría de los currículos o planes de estudios previstos para la historia, atribuyen a la materia una serie de funciones y expectativas educativas que por su orden de importancia, y según del país y su tradición histórica, tienen a ver con una visión de esta materia que podríamos definir de acción política y social. La segunda tienen a ver con el desarrollo de competencias sociales y actitudes de tolerancia y convivencia a partir de la comprensión de conceptos históricos como la multicausalidad, las semejanzas y las diferencias de los procesos históricos. Esta función está directamente vinculada con la primera, que es la de formar desde la historia los futuros ciudadanos del mundo, capaces de mejorar e impulsar cambios en la sociedad. Para ello se impulsaría desde la historia la comprensión del presente a través del pasado de una forma lógica de relación entre la causa y el efecto, y en relación con los valores cívicos y ciudadanos. Estas finalidades están directamente vinculadas con el desarrollo de habilidades cognitivas e intelectuales, que la historia permitiría fomentar en los alumnos a través de metodologías que enseñen a pensar históricamente según los criterios de investigación lógica racional basada en evidencias que definen la epistemología historiográfica.

También los planes y programas pedagógicos interculturales promovidos desde las ciencias sociales y de forma más interdisciplinaria estarían encaminados hacia estas finalidades.

Prats (1998) indicaba las prioridades de la enseñanza de la historia en la escuela desde el punto de vista formativo e instructivo, revelando cómo estas expectativas muchas veces acababan con su función didáctica y propedéutica, debido al sometimiento de todas aquellas posibilidades formativas que la historia ofrece al servicio de exigencias exteriores y no propiamente educativas. Muchas preguntas se han ido fomentando desde diferentes círculos académicos, políticos y mediáticos sobre la función de la historia en la sociedad, sobre todo sobre cómo manejar la sociedad multicultural, y según cuáles principios de cohesión social mover los cables de la convivencia, la asimilación o la interculturalidad.

Harris y Haydn (2008, 2010) demuestran cómo los debates públicos sobre la historia dejan de lado cuestiones más determinantes para el aprendizaje y la enseñanza de la historia, como por ejemplo la importancia de una didáctica que motive el alumnado en comprender la utilidad de aprender historia.

Otros autores, (Carretero y González, 2008), desde la psicología cognitiva, revelan cómo los alumnos están condicionados en sus representaciones visuales de la narrativa romántica y patriótica de la historia de América en España y Latinoamérica; otros (Andrews, McGlynn, & Mycock, 2010) señalan, cómo el

sentimiento de orgullo nacional de los adolescentes, fundamentado en razones tradicionales tales como la fuerza militar, la supremacía política, etc., se vincula a una percepción de la historia más conservadora, mientras que una percepción más multicultural y liberal se relaciona con el sentirse orgullosos de la tolerancia, la acogida de inmigrantes, las leyes anti-raciales, entre otros.

Más allá de los debates públicos y académicos, nos preguntamos, ¿puede plantearse en la actualidad una enseñanza de la historia sin tomar en cuenta la manera en que los individuos establecen y explican su relación con el pasado?

Es de vital importancia ofrecer al alumnado una alternativa a las demás formas de información con el fin de fortalecer sus opiniones con conocimientos que permitan librarlos de prejuicios no fundamentados que con facilidad devienen visiones estereotipadas y fragmentadas de la realidad (Harris y Haydn, 2006; Grever, Haydn y Ribbens, 2008). Ante este panorama se necesita inevitablemente tener en consideración la manera en la que los y las futuros maestros experimentan la historia.

Como ha indicado Jenkins (1991) hay diferentes tipos de historia: la historia académica, la historia escolar, la historia popular o vernácula, la memoria social, la historia patrimonial, y la de los medios de comunicación, sobre todo dramatizada a través del cine y la televisión.

Sin embargo, hay una cierta distinción entre el uso riguroso de la historia y su versión vernácula o popular, mediática o institucional; por tanto los usos y abusos que se hace en la actualidad de la historia (MacMillan, 2010) forman parte de la experiencia existencial de cada individuo, tanto mental como material, y su recuperación puede ser más una necesidad de consumición que de comprensión (Lowenthal, 1998). Más allá de esto, es indiscutible que la relación con el pasado es, para todas las sociedades, la manera en que los individuos y los colectivos interpretan y se ubican en el presente (Rüsen, 2008).

Con este estudio, por tanto, se quiere conocer si la historia que aprenden los alumnos en la escuela tiene un cierto impacto en la percepción de su identidad, o bien, si intervienen otros factores más determinantes como el entorno sociocultural de las familias, de la escuela, o otras fuentes de información (televisión, amistades, entre otras). Nuestra intención es entender si la historia ha servido para dar sentido histórico al bagaje cultural de la identidad nacional y si de esta forma promocionan una comprensión crítica y autocrítica del saber histórico. En resumen, planteamos un estudio de la identidad que nos permite explicar las variaciones de los discursos históricos considerando distintos tanto aspectos de su enseñanza como de su aprendizaje, atendiendo a distintos niveles de significación histórica (Peck, 2011). Ya que la identidad está implícita en la historia escolar, queremos entender si los futuros maestros han procesado el profundo valor de la educación de la historia a la hora de entender la materia escolar en términos de su utilidad e interés, como un hecho fundamental para

atribuir a la historia escolar un valor competencial de educación cívica y ciudadana (Harris, 2011), incluso más allá de los debates públicos y académicos sobre si debería o no ser considerada como un valor añadido a su aprendizaje; cuestión que nos remite directamente al entendimiento de la acción política que subyace en su enseñanza y su aprendizaje.

1.1.3. Premisas teóricas

Cuando se plantea desarrollar una tesis doctoral sobre la historia escolar y la construcción de las identidades, la primera dificultad es la de agotar el tópico en relación con la trayectoria investigativa del ámbito del conocimiento en el que se desarrolla el estudio.

La identidad es una temática muy recurrente en distintas áreas de las ciencias sociales, de las ciencias políticas y de la antropología, por lo que abarcar el concepto se convierte en una tarea compleja si no se toman en cuenta algunas medidas previas.

Se trata o bien de buscar una trayectoria de referencia que permita plantear la investigación en marcos conceptuales y metodológicos de disciplinas limítrofes a la Didáctica de las Ciencias Sociales, o bien de enlazar el tópico a la trayectoria investigativa propia del área, con el fin de contribuir a su desarrollo como estudio específico.¹⁰ En esta tesis doctoral hemos restringido y delimitado la investigación a partir de la segunda opción, aunque el ámbito novedoso y relativamente reciente de la DCCSS dificulta la delimitación del enfoque sobre todo debido a una producción científica más dispersa que heterogénea, y más especulativa que investigativa.

La didáctica, como campo del conocimiento dedicado al estudio del proceso enseñanza-aprendizaje, induce a acotar el tema al ámbito de la percepción y la comprensión de la historia, a las creencias del profesorado, a los contenidos curriculares y a sus concreciones en los libros de texto.

En este sentido la identidad cultural viene a constituir una manera de entender su aprendizaje más allá del éxito escolar y de la adquisición de conocimientos sustantivos, haciendo hincapié en su comprensión como medio para el análisis social y la comprensión de los fenómenos históricos a través del desarrollo de habilidades cognitivas e intelectuales que permitirían a los adolescentes tomar decisiones críticas y autónomas en su vida futura.

La identidad como objeto de investigación viene a tratar aquí por tal de valorar y reflexionar más profundamente sobre el proceso enseñanza-aprendizaje, que no como fenómeno social en sí mismo.

No queremos verificar o demostrar las implicaciones de la Didáctica de la Historia en la construcción de la identidad, sino que retrocedemos un paso para

¹⁰ La historia escolar ha pasado de ser considerada exclusivamente como objeto de estudio de la historia a un campo historiográfico concreto. En España el esfuerzo por descubrir una historiografía escolar auténtica es preconizado principalmente por Valls(2007).

comprender el contexto escolar en que se construyen esas identidades, indagando en cómo se concretan curricularmente en la selección y ordenación del temario, y en cómo el profesorado en formación percibe esa concreción.

Comprender la historia tiene que ver con aquellos conceptos históricos, que Lee y Ashby (2000) definen de segundo orden, siguiendo a Shemilt, y que Cercadillo, (2001) llama organizativos. Son estos conceptos que resumen el quehacer del historiador y que Seixas y Morton (2012) resumen en cinco conceptos sobre los cuales fundamentar la Didáctica de la Historia para el desarrollo del pensamiento histórico: 1) Significación histórica; 2) Contrastación de fuentes; 3) Cambio y la Continuidad; 4) Causa y Efecto; 5) Perspectiva histórica; 6) Dimensión Ética.

Hemos optado por hablar de *comprensión de la historia* más que de *representación histórica* porque en el primer caso se alude más directamente al proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, comprender alude más a conceptos históricos que perceptivos. Es posible que esta tesis nos permita trazar una representación de la historia escolar y disciplinar, pero la falta de pretensiones estadísticamente significativas nos ha hecho reconducir la tesis hacia un carácter explicativo e interpretativo de análisis en profundidad.

Tal como explora Sáez en su tesis doctoral (2015), la comprensión de la historia se ha convertido en un paradigma para establecer patrones de significación y progresión en la adquisición de distintos aspectos del pensamiento histórico, influyendo incluso en su formulación.

Por eso, como trataremos más adelante, comprender la historia tiene a que ver con la adquisición de destrezas cognitivas e intelectuales propias del *pensar histórico*. En otras palabras, entender la historia comporta la capacidad de poder utilizar los recursos cognitivos del quehacer histórico para dar sentido a la realidad de forma autónoma y crítica.

De todas las definiciones por definir lo que se ha convertido, en palabras de VanSledright (2004), en una jerga del ámbito educativo de la historia, lo que mejor se adapta a su naturaleza es el que consigue distinguir el pensamiento histórico como resultado y procedimiento.

La definición en la que nos apoyamos es la de los ya nombrados Seixas y Morton por ser la más completa: “el pensamiento histórico es un proceso creativo a través del cual los historiadores pasan por interpretar las evidencias del pasado y generar narraciones históricas” (2012, p. 2).

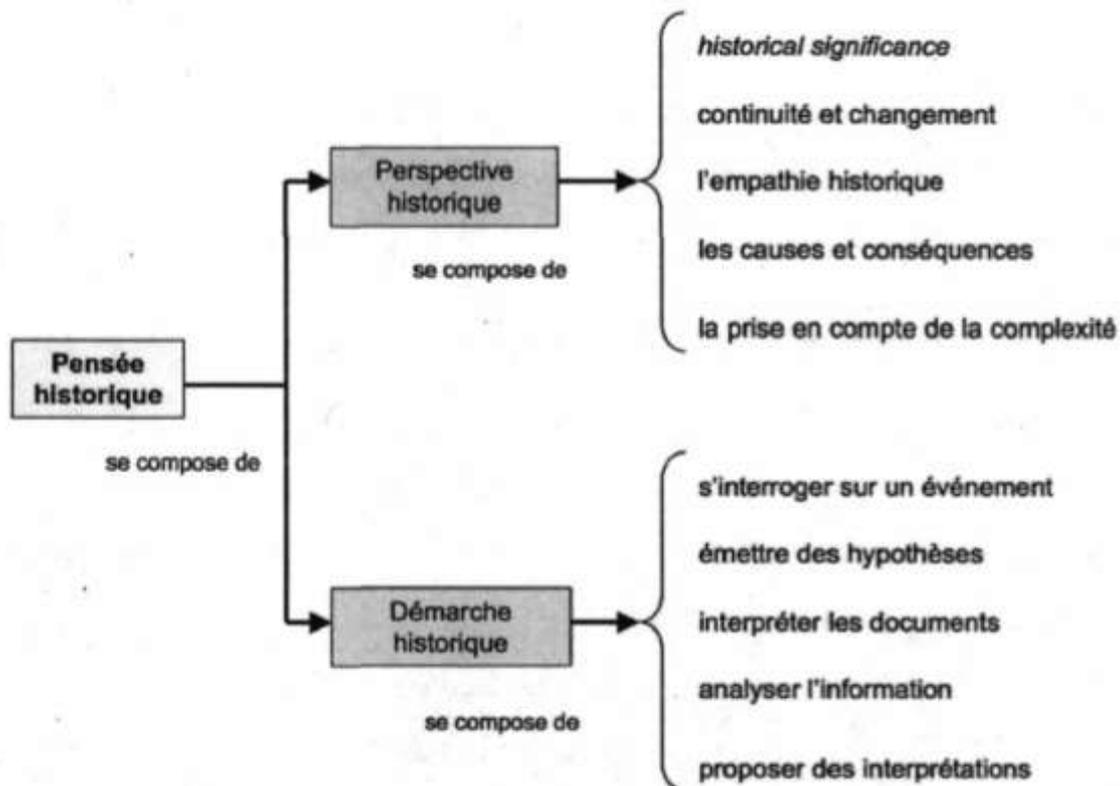
Duquette (2004) ha investigado en las diferentes definiciones, evidenciando entre los autores una cierta confusión en entre los conceptos relacionados con el pensamiento histórico como resultado (a saber, conciencia histórica, empatía, juicios morales, continuidad y cambio, contextualización, entre otros) y los conceptos que permiten su desarrollo (a saber, tomar conciencia de un

problema, formularlo, elaborar hipótesis, verificarlas, extraer conclusiones, realizar generalizaciones, entre otros). Por tanto, esta distinción entre el pensamiento histórico como resultado y como desarrollo tiene más que ver tanto con la metodología y con conceptos operables que con una actitud o perspectiva histórica de acercamiento a la comprensión del pasado.

Duquette, (2004) evidencia cómo el pensamiento histórico se contempla dos componentes (Figura 1) la perspectiva histórica, que tiene a que ver con la actitud, o postura del historiador delante su trabajo (formulación de la pregunta inicial, búsqueda y selección de las fuentes, contrastación e interpretación, reconstrucción narrativa); y 2) la metodología histórica que tiene a que ver con la aplicación de un método hipotético deductivo.

Figura 1. El pensamiento histórico y sus componentes.

Fuente Duquette (2004, p. 32).



Este estudio nos convoca en torno a los conceptos de segundo orden, o también llamados procesuales. Es decir, los elementos conceptuales que los historiadores utilizan para interpretar y analizar los datos a su disposición (Shemilt y Lee, 2003).

La presente tesis doctoral se insertará en la segunda de las dos acepciones del concepto explorado por Duquette (Figura 1), es decir, en la perspectiva histórica

que tiene a que ver con los criterios para la selección y reconstrucción del pasado (Vansleright, 2004) no todo es históricamente relevante hasta que se le atribuye un significado histórico. De esta forma, lo que se pretende aquí es discernir lo que se considera históricamente relevante o significativo en historia, promoviendo el diálogo entre esta acepción con el currículo, los libros de texto y los futuros maestros del grado de Magisterio.

Sin embargo, la comprensión de la historia también se basa en aspectos de naturaleza cultural descuidados en el campo específico de la didáctica (Carretero y Montanero, 2008) y más explorados en el ámbito de la nueva psicología social y cultural, a través de las teorías de autores como Vygotski, Wertsh, Winneburg y VanSledright, entre otros. En este sentido el “saber histórico” no es algo externo al sujeto, sino al contrario, este parte de su misma experiencia social y cultural en la interpretación de la realidad, siendo indiscutible el carácter etnográfico la historia.

Si bien el diálogo temporal entre pasado y presente es propio de la mayoría de las sociedades, es prerrogativa de las sociedades occidentales utilizar el estudio racional del mismo para proyectarse en el futuro (Sánchez Marcos, 2011). En este sentido la historia es considerada la manera de justificar políticamente la toma de decisiones, ya que trasciende las responsabilidades de los individuos a la esfera más amplia de humanidad, pasando por todos los niveles intermedios que tienen características de colectividad (Sánchez-Costa, 2013).

Responsabilidad que se traduce en el ámbito escolar en la promoción de la función curricular que atribuye a la asignatura la adquisición de actitudes sociales y ciudadanas de respeto y cohesión social.

Esta conciencia social del pasado, o conciencia histórica, corresponde a la interiorización de experiencias sobre el pasado, la cual facilita la comprensión del individuo como sujeto y producto histórico, a la vez que consumidor y productor de historia(s) (Rüsen, 2008).

En este sentido la identidad social y colectiva forma parte de las nuevas preocupaciones de la historia y de la educación al mismo tiempo.

Cuando a la historia, el individuo y la subjetividad narrativa se apoderan de una nueva manera de entender la historia y cuando en educación alumnos y profesores se convierten en protagonistas del proceso de enseñanza/aprendizaje donde los aspectos perceptivos más subjetivos e interpretativos priman, solo entonces podemos considerar que ha puesto el acento en la reproducción cultural y/o ideológica que implica el proceso de transmisión histórica, más allá del ambiente escolar.

Por tanto esta tesis doctoral se ajusta más al ámbito educativo que al propiamente historiográfico, ya que al establecer como meta la observación de

los meta-procesos que implican la construcción del conocimiento histórico, su pertinencia en la comprensión de la historia y la valoración de la utilidad de su aprendizaje y de la composición identitaria, la historia se habrá subvertido entonces en artefacto humano.

1.1.4. Línea de investigación

Teniendo en cuenta las circunstancias personales expuestas anteriormente es el momento de presentar el objeto de estudio de la presente tesis doctoral. El tópico general de investigación se inserta en aquella literatura, cada vez más abundante, que pone en el centro al alumnado y el profesorado a lo largo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, indagando sobre sus percepciones y concepciones alrededor de la disciplina a aprender y la materia a enseñar.

Prats (2003) en su iniciativa de racionalizar la producción científica en didáctica de las ciencias sociales realizadas en España, clasifica las líneas de investigación de la disciplina en: 1) los estudios sobre *comportamiento y desarrollo de la profesionalidad docente en lo referente a la enseñanza de las Historia, Geografía y Ciencias Sociales*; y 2) los estudios sobre *las concepciones del alumnado en torno a la historia, la geografía y otras ciencias sociales y la evaluación de los aprendizajes*. En estas dos líneas vendrían a definir el ámbito en que se desarrolla la presente tesis doctoral.

Con respecto a las investigaciones conducidas sobre pensamiento del profesorado, las que más nos interesan dicen relación con la indagación de las ideas implícitas que favorecen la asunción voluntaria o involuntaria de estrategias didácticas, con el fin de fundamentar la mejor manera de intervenir en su formación inicial y continua.

En cuanto a los estudios realizados sobre alumnado, las que contemplamos son las indagaciones sobre percepciones y concepciones que se unifican en un concepto más amplio de representación.

Siguiendo a Prats (2003) la representación de la historia como tópico de investigación empírica en el ámbito didáctico, significa indagar sobre cómo se percibe la historia como disciplina y materia escolar en relación a su función, interés, utilidad y actitud. Asimismo, se trata de comprender las ideas del alumnado sobre aspectos más generales relacionados con el mundo social, económico, político y cultural; sobre las concepciones que se van creando sobre los contenidos y su aprendizaje; la manera de aprender y elaborar los conceptos claves de la didáctica de las ciencias sociales (dificultad, nivel de conocimientos, formación de conceptos sociales y su interiorización); y, finalmente, de buscar los significados que se le atribuyen a la historia y a los eventos históricos, de forma tal que pueda valorarse la comprensión del alumnado sobre la manera en que históricamente se organiza y se explica el pasado, y cómo traspasan lo

aprendido de lo escolar o académico a la vida cotidiana. Este objetivo disciplinar, a mi parecer, en una tensión entre lo perceptivo y lo concebido, es el que mejor se representa el ámbito en que se mueve la presente tesis doctoral.

Desde la psicología cognitiva se han ido desarrollando importantes contribuciones a la temática señalada, pero no contextualizan los aspectos históricos y sociales dada su visión exclusivamente "internalista" de los procesos intelectuales (Prats, 2003). Por lo tanto, indagar sobre aspectos perceptivos desde el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales, significa dar sentido tanto a los aspectos del aprendizaje que se relacionan tanto con lo mental como también con lo cultural.

Delinear la esencia y el ámbito de estudio en investigaciones en didáctica de las ciencias sociales no es tarea fácil, ya que, como indica Liceras (2004), se debe conocer no solo la estructura de la propia disciplina, sino que es necesario también poseer cierta competencia científica en otros campos educativos, como la didáctica general, la psicología evolutiva o la pedagogía, la sociología y teorías de la educación, entre varias otras; o en las áreas académicas de referencias, como, en nuestro caso, las ciencias sociales.

En este estudio Liceras afirma la novedad de la trayectoria de investigaciones específicas en el área de la formación del profesorado hasta 2004, afirmando que solo dos de cada diez tesis doctorales están orientadas a este ámbito, centrándose sobre todo entre los años 1995 y 1997 (posiblemente periodo en que se especializa la formación inicial del profesorado). El autor distingue entre las investigación específicas sobre pensamiento del profesorado de Primaria y Secundaria, de las investigaciones sobre aspectos generales de su formación y práctica docente centradas en conocimientos recibidos y su valoración.

Plá y Pagès (2014) más recientemente, también identifican una línea específica de investigación en formación del profesorado dentro una más general de *desarrollo profesional y enseñanza de la historia*, cuya nomenclatura posiblemente confunda un poco y no sea tan fácilmente reconocible: *la investigación sobre la formación del profesorado de historia*.

1.2. Planteamiento del problema, objetivos y estrategias para el diseño de la investigación

En el siguiente apartado se formulan las preguntas iniciales de la investigación que surgen del contexto formativo y profesional explicado anteriormente, así como de la reflexión teórica del ámbito de estudio que nos es propio y que hemos anticipado en el apartado anterior con el objetivo de justificar el planteamiento del problema que desarrollamos a continuación.

Asimismo, resumimos el objetivo general y los objetivos específicos de la tesis doctoral, aunque, como destacaremos oportunamente en los apartados que siguen, las decisiones sobre la manera de proceder son fruto de una revisión

teórica y bibliográfica constante a lo largo del desarrollo de la tesis doctoral. Esta manera de proceder más circular es propia de estudios exploratorios, tal como exponemos en el apartado de estrategias metodológicas.

La aproximación al campo de estudio, por tanto, nos ha permitido desarrollar preguntas de investigación emergentes más específicas respecto de las iniciales, las cuales han generado tres ámbitos de estudios o elementos observables, las cuales en el transcurso de recursivas revisiones de la teoría, se han sintetizado finalmente en tres categorías operativas a partir de las cuales actuar para la obtención de los datos.

1.2.1. Formulación de las preguntas iniciales de la investigación

A pesar de las ideas contrastadas es indiscutible que la diversidad se ha convertido en un tema que necesita ser tratado tanto a nivel institucional como a nivel de aula. Asimismo parece muy actual la idea de Freire cuando afirma que cada acto educativo es un acto político, y como tal más se entienden los valores implícitos de la enseñanza, con una formación que combine, en nuestro caso, una historiografía e investigación didáctica más reflexiva hacia práctica educativa (Maestro, 1998).

La asunción de un viejo canon nacionalista uniforme y esencialista no parece ni siquiera adecuado por los mismos historiadores favorables al paradigma nacional (Berger, 2005) que reconocen la pluralidad de las voces (Berger y Lorenz, 2009).

La necesidad de una renovada historiografía de la historia nacional de tendencias más pluralistas (Grever, 2009) y promotora de una revisión de la idea de la nación como construcción consensuada, comporta la reinterpretación de los mitos y de los símbolos que justifican su crecimiento y aceptación en el siglo XX (Berger y Conrad, 2009). Éstas nos parecen, en definitiva, más interesantes para la historia escolar. Una visión tácita o patriótica de la historia evocaría, entonces, formas de conocimiento emocionales contrarias a los principios de racionalidad implícitos en la enseñanza de la historia (Hand, 2010). De ser así se estaría promoviendo una visión romántica de la historia apostando por una enseñanza exclusivamente narrativa y memorística (Carretero, Castorina, Sarti, Van Alphen, & Barreiro, 2013).

En los países hispanoparlantes, desde hace una década, se empiezan a producir investigaciones en esta línea, aunque por motivos distintos. En América Latina, por ejemplo, hay una actitud más comprensiva de la pluralidad dentro los confines nacionales, tratando de visibilizar a las mujeres, a los pueblos indígenas y a las clases sociales trabajadoras al menos a nivel intelectualmente, sobre el hecho diferencial de la identidad latinoamericana (Larraín, 1994).

En España el estereotipo de una identidad nacional esencialista y organicista ha ido progresivamente desapareciendo a partir de los años 70. A pesar de la

ausencia de un tratamiento riguroso de los procesos políticos de la formación nacional española, se sigue fomentando una asunción identitaria tradicional e implícita no suficientemente reflexiva y crítica (López Facal 1995).

Investigaciones conducidas en España demuestran el carácter excesivamente eurocéntrico que siguen teniendo los contenidos de los libros de texto (Atienza, 2007; Valls, 2012). Así, es posible entrever la asunción de un canon europeo como un herramienta de homogenización de la diversidad muy similar a la historiografía nacionalista (Facal, 2010); la falta de una revisión postcolonial de las relaciones entre España y América en los libros de texto y en los planteamiento curriculares (Ortega, 2015; Prats, Valls y Miralles, 2015); y la visión fuertemente estereotipada de los musulmanes en la educación española (Mayoral, Molina y Samper, 2012). Estos son algunos de los ejemplos que denunciarían la ocultación institucional de la diversidad en términos positivos de cara al exterior, y la anulación de la diferencia en su interior. A esto podemos añadir la falta de reconocimiento de una pluralidad nacional y transnacional, cuyo apogeo es muy evidente en la conformación social y cultural de las aulas españolas desde los procesos económicos que la convirtieron en un país de recepción migratoria, que a su vez coinciden con el auge de los discursos separatistas nacionales.

En consideración de todo los antecedentes expuestos, hay que incidir en que cuando se plantea desarrollar una tesis doctoral sobre la historia escolar y la construcción de las identidades nacionales, la primera dificultad es agotar el tópico desde una perspectiva coherente a las ideas previas y en línea con la trayectoria investigativa del ámbito del conocimiento en que se desarrolla la tesis.

La didáctica, como campo del conocimiento dedicado al estudio del proceso enseñanza/aprendizaje, induce a agotar el tema desde las líneas de investigación que Prats (2002), Henríquez y Pagès (2004), definen estudios sobre comportamiento y desarrollo de la profesionalidad docente inverso las materias a enseñar, por un lado, y estudios orientados a analizar la percepción y concepción de la historia del alumnado inverso las materias, por el otro.

En este caso se ha querido sintetizar los dos ámbitos de investigación, escogiendo, en consecuencia, una muestra de dos grupos del Grado de Formación de Maestros en Educación Infantil y Primaria.

Para completar el cuadro de la genealogía de influencias educativas (Quinteros, 2010) se han querido contextualizar tales creencias o pensamientos desde las ideas implícitas u ocultas en el planteamiento curricular de la materia y en los

criterios para la selección y organización de los contenidos de los libros de texto en tanto aspectos clave de la conformación del saber educativo (Gallego, 2002).¹¹ En palabras de Cuesta (1997), lo que se plantea investiga se sitúa en el análisis de distintos agentes del saber escolar, que el autor llama código disciplinar:

El conjunto de ideas valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza. El código disciplinar de la Historia alberga, pues, las especulaciones y retóricas discursivas sobre su valor educativo, los contenidos de enseñanza y los arquetipos de práctica docente, que se suceden en el tiempo y que se consideran, dentro de la cultura, valiosos y legítimos. En cierto sentido, el código disciplinar de la Historia encierra normas y convenciones socioculturales que designan la legitimidad/ilegitimidad del saber escolar (Cuesta, 1997, p. 8).¹²

En suma, el código disciplinar integra discursos, contenidos y prácticas que interaccionan y se transforman por los usos sociales característicos de las instituciones escolares en sus diversas fases.¹³

Se considera el ámbito de la formación del profesorado un campo de estudio privilegiado porque permite valorar el proceso de escolarización y de profesionalización de los futuros maestros, tomando en consideración sus ideas sobre la historia como disciplina y la historia como materia escolar. Además, algunos autores consideran que la asunción, voluntaria o no, de paradigmas históricos es una de las variables que determinan las decisiones en la práctica educativa. Estos paradigmas son difíciles de cambiar a lo largo de la vida profesional sin una adecuada formación continua o sin experiencias vitales que vayan renovando el saber docente (Chávez, 2007). Por ello, la formación se convierte potencialmente en el momento más importante para producir cambios e innovaciones en el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales (Pagès, 2007). Asimismo, se hace patente la idea de qué es lo que los profesores conocen, piensan o creen influyente en las decisiones de su práctica diaria, tanto en la significación que asignan a los contenidos, como en su interpretación o uso

¹¹ En este caso currículos y libros de texto legitiman el valor educativo de la Historia y orientan la práctica profesional de los docentes (Cuesta, 1997).

¹² Tal como señalan otros autores, las convenciones históricas acríticamente asumidas y que limitan las oportunidades didácticas de la historia pueden ser la supremacía del enfoque newtoniano del tiempo sobre un enfoque del mismo que reproduzca la complejidad del análisis histórico (Maestro, 1993 y Trepát, 1998), la concepción evolutiva del pasado, la asunción exclusiva del territorio como espacio histórico (Bentley, 1997), la idea de civilizaciones desarrolladas y no, entre otras.

¹³ Así que asumir el valor sociocultural de la historia significa no poner a merced de modas historiográficas la enseñanza de la historia, sino desvelar valores implícitos y promover una visión más comprometida con la disciplina y su práctica.

curricular, y en la relación con los alumnos o en su predisposición a la innovación (Muñoz Labraña, 2006).¹⁴

A razón de los debates generados sobre si la historia escolar debería orientarse por un reforzamiento de la identidad nacional para fomentar la cohesión social, o, al contrario, para fomentar una visión más plural de la misma, o incluso, para ser sustituida por nuevos enfoques y perspectiva nacida en seno a la búsqueda de una historia total, o en la negación de la misma con perspectiva o enfoques más postmodernistas, nos preguntamos si estas posturas tienen algún fundamento en las creencias de los futuros maestros en el momento que se le pide de reconstruir lo que es importante, o significativo, en historia.

Siguiendo la línea trazada por Barton y Levstik (1998) y perfeccionada por Peck (2009), se trata de comprender las variaciones discursivas asumidas por los futuros maestros a la hora de dar significado a la historia atendiendo a su propia percepción de las identidades colectivas y culturales.

Asumimos la significación histórica como un concepto clave de la comprensión y pensamiento histórico, la cual viene a crear las bases teóricas de esta tesis doctoral, teniendo en cuenta su implicancia en la práctica educativa y su influencia en las visiones individuales y colectivas que, de no ser concienciadas, implican la asunción de una visión estática de la historia, que no tiene ninguna utilidad a la hora de dotar de significado al bagaje cultural de los futuros maestros.

Muchos estudios han tratado sobre el interés y dificultades que suscita el aprendizaje de la historia. Adey y Biddulph (2001) llegan a la conclusión de que la motivación e interés dependen de muchas variables, siendo una de ellas, el entendimiento del utilidad del aprendizaje. Asimismo, la motivación para el estudio de la historia se relaciona, entre otros aspectos, con la capacidad del profesor de dotar de sentido al pasado respecto del devenir presente, y con la capacidad de involucrar este vínculo en el aprendizaje (Harris y Haydn, 2006).

Así, la significación histórica parece ser un concepto clave para entender no solo lo que los alumnos consideran importante en historia, sino para comprender cómo valoran la historia como disciplina en términos de utilidad, y de detectar aquellas posibles ideas que podrían convertirse en estrategias didácticas difícil de modificar sin una formación continua durante su actividad docente.

¹⁴ Para el planteamiento de la presente tesis doctoral cabe señalar, además, que se considerará el tema de la identidad como una manera de conocer el tipo de historia que se quiere fomentar desde la educación. Por ello, no podemos descartar las concepciones previas sobre la historia por parte del futuro profesorado en relación con la percepción de la propia identidad colectiva, conectada con sus visiones particulares sobre la historia como materia escolar y como disciplina. Por tanto, la identidad se considera como una manera para valorar la importancia que se atribuye al haber estudiado historia y a su grado de utilidad a la hora de comprender la identidad colectiva.

Por lo tanto, con esta tesis doctoral se trata de comprender qué y porqué son importantes los contenidos históricos estudiados y su vínculo con la individualidad, atendiendo a su identificación con eventos y personajes de la historia de España y de Cataluña. Por ello se ha creado un material visual que quiere ser una propuesta de resumen de los contenidos de historia de la Educación Secundaria. Las 64 imágenes escogida reúnen temáticas históricas con las que los entrevistados deberían estar familiarizados, ya que representan contenidos extraídos de los manuales escolares y, por tanto, constituyen el imaginario histórico sobre el que se basa su propia escolarización y posiblemente la de sus futuros alumnos. A partir de ahí, se trata de comprobar el lugar que ocupa la identificación cultural y nacional a la hora de indicar lo que se considera importante en historia, y cómo esto se relaciona con una determinada manera de entender la historia a nivel curricular.

Por lo tanto, planteamos la necesidad de estudiar la identidad social para comprender su implicación en los criterios de selección y ordenación del contenido estudiado. El planteamiento que hacemos de la indagación sobre identidad y enseñanza de la historia se entiende como una manera para valorar y reflexionar más profundamente sobre el proceso enseñanza/aprendizaje. Nuestra intención no es comprender las dinámicas de rechazo y aceptación que determinan su naturaleza como fenómeno social en sí mismo, y en relación al contexto sociocultural en que se desarrolla; sino que pretendemos atribuir un valor cultural a la comprensión histórica y establecer los diferentes niveles de significación que esta pueda procurar.

A la hora de tratar la comprensión y significación histórica nos estamos preguntando qué significa aprender historia y nos estamos dirigiendo a cuestiones como la adquisición de habilidades de pensamiento histórico (Henríquez, 2009). Sin embargo, hay una línea sutil que divide el quehacer histórico del pensar histórico en términos narrativo o discursivos. En el primer caso el centro está en las decisiones selectivas sobre el qué y porqué algo es importante desde un punto de vista epistemológico. En el segundo caso, los autores se centran en aspectos psicológicos sobre cómo se da sentido a la historia, apuntando a indagar, sobre todo, en los aspectos temporales y gramaticales de la narrativa histórica y en los aspectos cognitivos que los delimitan (Jacott y Carretero, 1993).

No se trata de reconstruir aquí los constructos mentales de los futuros maestros con el fin de comprender cómo conceptualizan las tendencias, las personas y los hechos históricos, como sí lo han hecho Barton y McCully (2005) utilizando y adaptando el método de parrilla de Kelly (en *óp. cit.*). Tampoco pretendemos comprender cómo los futuros maestros dan sentido a la historia desde la reconstrucción histórico/narrativa, en consideración de los diferentes elementos experienciales que conforman el discurso histórico escolar de los alumnos, tales como la temporalidad y la espacialidad (Henríquez Vázquez, 2005). En definitiva,

no tratamos de establecer un estudio sobre el valor gramatical del componente narrativo en la reconstrucción del “discurso histórico” desde su vertiente más lingüística como lo hace Henríquez (2014), utilizando como fundamento la filosofía de la historia (Plà, 2005).

Lo que buscamos es entender qué se considera importante y qué valor tiene la percepción de la propia identidad a la hora de dar sentido a la historia desde los conceptos organizativos (Cercadillo, 2002), estructurales (Seixas, 1998), o de segundo orden (Shemilt, 1980) en la misma comprensión histórica. Queremos incidir sobre todo en relación a los aspectos selectivos más que en los epistemológicos. Nos interesamos más del qué y del porqué se considera importante que del cómo, sin descartar el valor experiencial de la historia en términos de identidad. Sin embargo, nuestra intención es dar sentido al componente cultural de la historia para su mayor comprensión y valoración a la hora de establecer estrategias de didácticas. Por lo tanto, tiene una finalidad más práctica que discursiva.

En pocas palabras, nos referimos más a la significación de los contenidos que a la significación histórica en sí misma, ya que nos permite reconstruir aquel código disciplinar que cada vez más es de interés en el área de la investigación de la didáctica de las ciencias sociales (Valls, 2002).

Por lo tanto, asumimos los criterios de selección y reconstrucción de la narrativa histórica escolar como una manera de ofrecer explicaciones sobre las variaciones del aprendizaje, tomando en consideración la esfera pública en el que se crea, con el fin de determinar qué tipo de historia se está fomentando: si un conocimiento histórico acabado o más bien uno autocrítico que permite reflexionar sobre los contenidos históricos y su identificación con ellos.

Sin dar por sentadas las ideas previas, se quiere ofrecer un cuadro completo de la relación existente entre la historia que se pretende enseñar, la que se enseña, la que se aprende, la que se desea enseñar; todo esto en relación con las nuevas oportunidades historiográficas ofrecidas desde la idea de la historia como cultura histórica. De esta forma nuestra finalidad es teorizar sobre la importancia de la significación histórica en la planificación docente y contribuir al conocimiento sobre la naturaleza del concepto de significación histórica en didáctica; combinando el papel que asume la propia experiencia en el aprendizaje de la historia con la propia percepción de la identidad social.

De esta forma, estamos tratando la significación histórica como un aspecto fundamental para comprender el valor educativo de la historia y, en relación a las ideas de los futuros maestros sobre identidad, se le otorga un valor cultural y no solo cognitivo que en pocas ocasiones se ha tratado (Carretero *et al.*, 2013).

Nuestra intención, en definitiva, es comprender si el estudio de la historia, como disciplina y como materia escolar, ha fomentado una comprensión histórica de la propia identidad y si, a la vez, el bagaje cultural de la propia identidad tiene

algún impacto en la manera de comprender la historia en términos de importancia o significación histórica (Epstein, 2000). Asimismo, nos preguntamos si los futuros maestros, como ha ocurrido en otras ocasiones, se enfrentan a la narrativa oficial curricular reconociéndose como parte de realidades nacionales distintas, o perteneciendo a otros colectivos culturales (Wertsch, 1998; Barton y Levstik, 1998; Barton y McCully, 2007).

En pocas palabras, se trata de valorar si la historia ha servido para dotar de explicación histórica a su identidad social y si esta ocupa un lugar específico en la hora de identificar lo que es importante en historia. De esta forma estamos valorando la comprensión histórica en términos culturales y, a la vez, estamos valorando la componente cultural e histórico de esta misma identidad, ya que consideramos a los futuros maestros a la vez como consumidores y productores de historia (Rantila, 2011).

La idea de la historia como cultura se fundamenta en nuevas inquietudes historiográficas que tocan distintos ámbitos de las ciencias sociales, los cuales se enlazan con la necesidad de explorar la identidad como experiencia y fenómeno social a la vez.

Las mismas corrientes que ponían en discusión la historia y el método histórico como forma de conocimiento de la realidad, parecen ofrecen nuevas oportunidades a la historia en su aproximación a la interpretación, descripción y explicación de la realidad (Iggers, 2012).

El tópico se ubica en un paradigma de la teoría social del nacionalismo definido por algunos historiadores como R. García Cárcel (2013) “constructivismo histórico”, cuyos expuestos se podrían sintetizar en el concepto de “identidad heredada” acuñado por Álvarez Junco (1999).

Observando cómo los futuros maestros atribuyen significados a los eventos históricos estaremos comprendiendo su representación histórica en los términos de Chartier (1992) y Ricoeur (2006), pero a la vez estaremos valorando su capacidad de entender el potencial educativo de la materia en términos de adquisición y desarrollo de la competencia social y ciudadana.

En la medida en la que los futuros maestros dotan de sentido la historia, están valorando el sentido que tiene la historia como disciplina y como materia escolar. Ya que partimos de la idea que solo habiendo experimentado la importancia y la utilidad de conocer y saber historia en términos de significación, los futuros maestros podrán generar este tipo de conocimiento en sus alumnos, por cuanto sobre estas bases se fundan las creencias que vehiculan las decisiones didácticas.

De esta manera planteamos una investigación descriptiva, utilizando la metodología fenomenográfica para entender las variaciones de los aprendizajes, desde una vereda a la vez reflexiva y crítica, con el fin último de teorizar sobre la importancia de la significación histórica en la planificación docente y de contribuir al conocimiento sobre la naturaleza del concepto de significación histórica en didáctica. De esta forma podremos incidir en la importancia de

integrar aspectos más meta históricos en la formación docente inicial y continua. De todas formas, no pretendemos substituir la importancia de la historia en términos de análisis social en desmedro de su valor cultural, si no que se quiere complementar su formación desde valores implícitos que pueden limitar las oportunidades educativas de la materia en términos más competenciales. Se trata en definitiva de establecer, tanto desde el currículo como desde los libros de textos y las respuestas de los futuros maestros, categorías de significación que puedan dar sentido a una teoría sobre la construcción de la comprensión histórica. No se quiere investigar la *invención* o construcción discursiva de la narrativa histórica, sino la significación que los futuros maestros dotan al histórico/narrativo, con la pretensión de ofrecer explicaciones integradas y comparables a la hora de argumentar las conclusiones y avances hacia la proyección de posibles propuestas.

Asumiendo **la identidad como un constructo social y cultural** explicado históricamente, se espera que esta fomente una versión más crítica y autocrítica de la realidad (López Facal, 2004), que dote de sentido histórico a la globalidad (López Facal, 2010). Solo de esta forma la identidad se convierte como parte esencial del pensamiento histórico (López Facal, 2009).

Asimismo, una renovada visión de **la historia como cultura** produce una visión más dinámica en la reconstrucción de los procesos de negociación identitaria entre los individuos y la colectividad, y la historia disciplinar y las historias vernáculas (Sánchez-Costa, 2013).

Comprender cómo las sociedades se miden con su pasado significa dar valor cultural a la historia y a su enseñanza, e implica, por lo tanto, fundamentar el saber histórico desde los conocimientos previos o (des)conocimientos previos de los propios alumnos.

La investigación sobre cómo se interpreta, se transmite y se discute el pasado en los grupos sociales puede facilitar la comprensión de una comunidad históricamente legitimada, y de los mundos mentales que promueven su emancipación (Sánchez-Costa, 2009, p. 211).

Valorar el grado de significación alcanzado durante los años de escolarización, atendiendo a su percepción de la identidad social y cultural, significa tratar de comprender el uso del aprendizaje de la historia para dar sentido a aspectos más íntimos, como lo es la identidad, y promover así una enseñanza más comprometida.

1.2.2. Resumen preguntas iniciales y objetivos

A razón de los debates generados sobre si la historia escolar debería orientarse a un reforzamiento de la identidad nacional para fomentar la cohesión social, o, al contrario, fomentar una visión más plural de la nación, nos preguntamos

¿Cuál es el papel de la enseñanza y el aprendizaje de la historia en la identidad cultural de los futuros maestros? ¿Cuál es el papel que tiene la manera de percibir la propia identidad en la enseñanza y aprendizaje de la historia?

Tal como justificaremos más adelante, más que querer saber si la historia influye más o menos en la identidad cultural de los futuros maestros, nos interesa explorar el tópico desde cómo los alumnos reconstruyen narrativas históricas desde su propio punto de vista.

Asimismo, queremos saber si la manera de comprender y elaborar lo que se ha ido estudiando dota de significado histórico a la propia identidad cultural, sin dar nada por sentado en relación a la percepción de la historia o la identidad, y otorgando valor a su experiencia significativa. Para ello se atiende al contexto educativo de su escolarización, pero dejando que su misma experiencia emerja a la hora de elaborar las propias ideas sobre la historia y la identidad.

No se trata de comprobar la representación de la identidad, entendida como un atributo que nace de categorías sociales académicas como la nación, la clase, el género, de entre otras, si no desvelar cómo los futuros maestros dotan de significado a la identidad y a la historia desde su misma experiencia. Pretendemos observar la elaboración cognitiva y cultural de la comprensión histórica a partir de su punto de vista, observado en tanto constructo social de la 'subjektivación' del objeto o, en otras palabras, acercando lo observado al observador, pero superando las limitaciones del objetivismo y sin caer en un relativismo interpretativo como exploraremos en el marco teórico.

Esto significa entender cómo los futuros maestros elaboran, en una situación nueva en relación a la de su aprendizaje, su comprensión de la historia y, en concreto, qué significado le atribuyen. Las preguntas específicas que se guían esta investigación, serían: *qué es lo relevante, por qué lo es, y para quiénes lo es*. Serían estos los conceptos que finalmente indagaremos para comprender el proceso de significación histórica.

Por su naturaleza, tal como trataremos en el marco teórico, dotar de significado al pasado, como parte de la comprensión histórica, se caracteriza por elementos cognitivos y culturales.

No queremos evaluar la asunción de estos conceptos por parte de los futuros maestros, sino entender cómo vienen elaborados, dejando que emerjan otras cuestiones experienciales durante su participación al estudio.

De esta manera la experiencia del aprendizaje es nuestra finalidad, la cual será explorada desde el paradigma de la comprensión histórica que se compone por definición de cultura y cognición, y desde los conceptos operables de la significación histórica.

Para poder explorar estas cuestiones, nos centramos en el tópico de la comprensión de la historia, y, concretamente, en el concepto de significación

histórica. La primera dice relación con la elaboración de la experiencia de los futuros maestros en relación a la disciplina y materia escolar y al mismo tiempo con su manera de entender la identidad como atributo o constructo social.

Se utiliza el concepto de significación histórica para entender, además, cómo la percepción de la propia identidad interviene a la hora de comprender la historia, y cómo su aprendizaje ha permitido dotar a esta misma de significado histórico. Resumimos a continuación las dos preguntas de la investigación que se desprenden del tópico inicial y que se concretizan en un objetivo general y tres objetivos específicos.

Preguntas de investigación

1. *¿Cómo los futuros maestros de la Educación Infantil y Primaria de la Universitat de Barcelona comprenden y dan sentido sociocultural a los eventos históricos, atendiendo al contexto escolar de origen?*

Por tanto, de las preguntas deriva el **objetivo general** es:

Conocer cómo los futuros maestros comprenden la historia y dan sentido histórico a la propia identidad en relación a la enseñanza y aprendizaje de la historia y su función educativa, atendiendo al contexto educativo de su escolarización.

Los **objetivos específicos** son:

1. *Comprender los conceptos sobre los cuales se fundamenta la comprensión histórica en los planteamientos curriculares educativos y en los contenidos estudiados por los futuros maestros de la Educación Infantil y Primaria, atendiendo la función sociocultural y cognitiva que de ellas se desprende.*
2. *Describir las características de la identidad social cultural, según las ideas de los futuros maestros, los planteamientos curriculares y la selección y organización de los contenidos estudiados.*
3. *Describir cómo los futuros maestros de la Educación Infantil y Primaria de la Universitat de Barcelona comprenden y dan sentido sociocultural a los eventos históricos, atendiendo al contexto escolar de origen y su comprensión de la identidad social y cultural.*
4. *Reconstruir narrativas históricas a partir de la selección y organización de los contenidos en el ejercicio de la línea de tiempo, desde los significados implícitos atribuidos a los eventos históricos por parte de los futuros maestros.*
5. *Analizar la implicación de la percepción de la propia identidad social y cultural en la manera de dotar de significado la historia atendiendo los planteamientos curriculares, su concreción en los contenidos a estudiar y la percepción y concepción de los futuros maestros.*

Para cumplir con los objetivos, es necesario realizar unos pasos previos, sin los cuales sería muy difícil poder contestar a las preguntas iniciales de la investigación. Estos pasos previos vendrán explicados en el capítulo de metodología, en el apartado que trata de la creación de los instrumentos de investigación. Aquí se especifican los conceptos operativos, es decir observables de forma analítica, para su exploración; los cuales nacen, por una parte, de la fundamentación teórica y de la revisión bibliográfica y, por otra, del trabajo exploratorio previo a la realización del trabajo de campo, como una primera aproximación de la lectura de los datos.

Son estos los concepto de relevancia, explicación y punto de vista que caracterizan la significación histórica, *qué es lo relevante, por qué, y para quiénes*, y, como se ha anticipado arriba, que tienen que ver con tres acciones abordables desde la investigación de la Didáctica de la Historia: la selección, la organización, y la interpretación de los contenidos. Estas mismas acciones son las que lleva a cabo un historiador cuando transforma los hechos en eventos, dotándole de significado histórico. En otras palabras, relacionaremos los hechos entre ellos a través de múltiples explicaciones, a partir de distintas combinaciones espaciales y temporales (causalidad), y relacionándolo a una narrativa preexistente, (contexto), para refutar o rechazar una interpretación anterior y dotarla de nuevo significado, o bien, para explicar algo nuevo.

1.2.3. Estrategias metodológicas

Para Kumar (2011) la formulación del problema es el primero y más importante de los pasos a cumplir en el proceso investigativo. A pesar de los paradigmas metodológicos y teóricos que se haya intención de utilizar, es necesario tener una idea clara y fácilmente *reconocible* del tema que se quiere investigar, del por qué y del cómo se quiere proceder.

La formulación de un problema determina el orden estructural interno de una tesis, pero requiere cierto conocimiento previo de la área temática sobre la cual se quiere investigar, el contexto y ámbito académico en qué se desarrolla, y ciertos conocimientos de los métodos a disposición para su ejecución y sus posibles limitaciones. De esta forma se toman las primeras decisiones sobre la tipología de información que se quiere obtener (descriptiva, de exploración, o explicativa); el tipo de conocimiento que se quiere generar (hermenéutico-interpretativo o empírico-analítico); y su naturaleza (dimensión ontológica, epistemológica y metodológica) (Sandín, 2003, p. 29).

Cada investigación cualitativa, aunque con características propias, se formula a partir de un conjunto de ideas (teoría) que determinan una serie de cuestiones (epistemología) y que son examinadas con una forma determinada de análisis (metodología) (Denzin y Lincoln, 1994, p. 11).

En este primer capítulo se tratará brevemente de exponer el diseño de la investigación que se presenta y resumir las fases iniciales que llevaron a su planteamiento, haciendo hincapié en el desarrollo de la formulación del problema. Primero se definirá el ámbito de la investigación y se delimitará el objeto de estudio, indicando la importancia e interés de la investigación dentro del área de la Didáctica de la Historia y de la disciplina histórica.

La formulación de las preguntas iniciales de la investigación y su concreción en objetivos generales y específicos se expondrán haciendo referencia a aspectos generales que anticipan el estado de la cuestión, cuyo análisis marca los pasos de la tesis. De esta forma se trata de resumir, en los siguientes apartados, el planteamiento del problema desde las ideas previas, la concreción de objetivos operativos y la aplicación del instrumento de investigación para su resolución.

Aspectos que vienen a definir en sustancia el paradigma sobre el que se va construyendo la tesis, de la forma en que la comunidad científica valida el proceso investigativo, delineando así su estructura.

En el caso de la investigación cualitativa – inductiva, o incluso de las que integran métodos distintos, la formulación del problema debe ser flexible, abierta y libre de incluir nuevas ideas generadas durante el proceso de recogida de los datos, y de excluir aspectos que inicialmente se consideraban esenciales y que finalmente no resultan relevantes. Asimismo, el problema de investigación es reformulado muchas veces, incluso después de la recogida de los datos (Mason, 1996).

El problema de investigación debe ser remodelado recursivamente a lo largo de la observación de la totalidad del fenómeno que se quiere estudiar, incluyendo aquellos aspectos no contemplados en un principio porque no habían sido revelados. La investigación cualitativa necesita reflexionar sobre los supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos no solo durante el diseño de la investigación, sino durante todo el proceso investigador hasta su finalización (Mason, 1996).

La investigación cualitativa se caracteriza por su continuidad en el discurso desarrollado, desde una fase preparatoria hasta la generación de los informes, más que por su linealidad determinada desde el principio:

El carácter lineal se rompe en la investigación cualitativa, en la que los distintos momentos del proceso investigativo se superponen, se entrelazan, se reiteran a lo largo de la investigación. El análisis de datos se ve determinado y determina el problema de investigación, y se realiza de manera simultánea a otras tareas, tales como la recogida

de datos o la redacción del informe (Rodríguez et al., 1996, pp. 202-203).

Por lo tanto, hay que tomarse cada intento de sistematizar didácticamente el modo de diseñar una investigación de forma flexible y abierta a posibles adaptaciones. En este sentido la investigación cualitativa se define como un *bricolaje* (Denzin y Lincoln, 1994, p. 2) o un *puzzle* (Mason, 1996) que puede ser sujeto a cambios o puntualizaciones más adelante.

Por este motivo la formulación del problema que se propone en el siguiente apartado, se considera como una presentación del contexto en el que se generó la investigación, y que permitió la identificación de la pregunta inicial de la tesis. Es por ello podría ser sujeta a revisiones y a nuevas aportaciones, conforme nos aproximamos a la recolección de datos y finalmente a su análisis.

Es así como se irán aportando ulteriores dilucidaciones sobre el planteamiento del problema en consideración de los nuevos descubrimientos obtenidos, en el capítulo de análisis y discusión de los resultados.¹⁵ De esta forma se quiere evitar la manipulación del corpus investigativo y de su planteamiento inicial respecto a posibles mutaciones sucesivas en función de los hallazgos encontrados.

Para Denzin y Lincoln (2000) las preguntas iniciales en las investigaciones cualitativas son más bien provisionales, en el sentido que los conocimientos previos de los que se parte no son lineales como en las investigaciones cuantitativas (problema/hipótesis/objetivos/...), sino que se incorporan aspectos variados sobre el contexto de la investigación y que darían origen a la formulación de dicho problema, incluyendo las opiniones de algunos actores sobre el tema en cuestión, fuentes documentales de diferentes órdenes, experiencias profesionales, entre otros factores. Es un camino complejo que se va construyendo conforme se van obteniendo los datos y se van discutiendo los resultados.

Esta circularidad del enfoque investigativo cualitativo obliga al investigador a reflexionar permanentemente sobre el proceso entero de investigación y sobre los pasos que se están cumpliendo a la luz de los siguientes (Flick, 2004, p.58).

Por tanto, el método científico se explica desde un punto de vista más exploratorio y como tal no es posible realizar un diseño de la investigación que lo abarque todo desde el principio. Suponemos que será la revisión de la literatura el momento real en que se concrete el diseño del estudio y se especificará su desarrollo metodológico.

Más que definir el objeto de estudio se trata de indicar su esencia y la naturaleza del fenómeno; qué tipo de conocimiento o evidencias se quieren investigar, con

¹⁵ “La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos.” (Sandín, 2003: 123).

el fin de describir y delimitar el tópico; avanzar ciertas ideas sobre qué explicación se quiere ofrecer en función de las preguntas de investigación; y, finalmente, proponer cómo hacerlo en función de la metodología y los instrumentos de investigación (Mason, 2002).

Así, se entiende el planteamiento del problema y la formulación de las preguntas de investigación como la manera de presentar el contexto de la misma y como una forma de empezar a delinear el trasfondo en el que se desarrolla y su ámbito de acción. Sin la pretensión de agotar aquí su delimitación, buscamos que se entienda la etapa de problematización y formulación de preguntas como el punto de partida del que se ha ido estructurado la presente tesis doctoral.

Otro aspecto que hay que considerar en las investigaciones cualitativas es el papel explícito del investigador. Este rol requiere de una política ética en cada una de las fases de investigación, ya que se trata de poder describir el fenómeno lo más cercano posible a lo que realmente serían las intenciones de “otro”. (Denzin y Lincoln, 1994).

El carácter divulgativo, especulativo y reivindicativo relacionados con aspectos concretos de la práctica educativa raramente tienen pretensiones teóricas. Los autores, además, señalan la necesidad de correlacionar el análisis sobre la enseñanza y el pensamiento del profesor con estudios sobre el proceso de aprendizaje y las representaciones de los futuros maestros. Este terreno investigativo, aun bastante inédito, permiten encadenar la teoría con la práctica, a través el ámbito de la formación docente, en el cual innovación, investigación y desarrollo deberían ir de la mano.

Para concluir este apartado introductorio consideramos necesario advertir sobre el sistema de citación y registro bibliográfico adoptado. En nuestro caso hemos utilizado el estilo *American Psychological Association* (mejor conocido como APA) siguiendo el formato de la sexta edición, tal como sugiere el gestor de referencias bibliográficas utilizado: Zotero (<https://www.zotero.org/>).

En el caso de las referencias bibliográficas citadas en el texto que poseen doble apellido, el criterio asumido ha sido añadir este segundo apellido en aquellos casos donde poner solo el primero podría generar confusión. Asimismo se ha procedido a referenciarlo en la bibliografía. De esta forma hemos creado coherencia entre la manera de citación dentro del texto y el registro bibliográfico al final del corpus de la tesis doctoral para facilitar su consulta.

CAPÍTULO DOS. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

*Cogito ergo sum.*¹⁶ (Descartes, 1637)

Nosco me aliquid noscere: at quidquid noscit, est: ergo ego sum. (Gómez, 1554)

*Ac proinde haec cognitio, ego cogito, ergo sum, est omnium prima et certissima, quae
cuilibet ordine philosophanti occurrat* (San Agustín de Hipona, 426 - ???)

*Si te imaginas que tu mismo ser ha sido creado desde el comienzo
con un intelecto y una disposición sanos, y si se supone que, en
resumidas cuentas, forma parte de tal posición y disposición que
sus partes no sean vistas ni sus miembros se toquen, sino que, al
contrario, estén separados y suspendidos durante un cierto instante
en el aire libre, tú lo encontrarías no dándote cuenta de nada
excepto de la certeza de su ser* (Avicena, 1014 – 1020)

¹⁶ *Cogito ergo sum*: pienso, luego existo. La locución latina es conocida como planteamiento filosófico de René Descartes y se ha convertido en el principio del racionalismo y en el fundamento del paradigma científico desde entonces. Sin embargo, anteriormente, otros autores se habían expresado de forma similar. El postmodernismo, a raíz del giro lingüístico, puso en duda la epistemología y 'el pensar' como indiscutible y verdadero proceso para la construcción del conocimiento científico. A pesar de los intentos deconstructivistas del postmodernismo, en el ámbito de la historiografía moderna, existen corrientes y posturas más conciliadoras que han convertido la duda y el relativismo en ocasión para una mayor rigurosidad de la ciencia histórica. El relativismo postmodernista ha permitido a los historiadores gozar de una mayor autoconciencia de las propias limitaciones investigativas y ha favorecido el planteamiento de una Didáctica de la Historia renovada y actualizada a las nuevas exigencias y retos educativos de la pluralidad (Sánchez – Marcos, 2012). Después del postmodernismo hay todavía recorrido para la historia y su didáctica y muchos autores, desde el ámbito de la historia especialmente, tratan de evidenciarlo. Esto sería la esencia de la cita aquí seleccionada. No es importante establecer como verdad la autoría del concepto, si no explorar el contexto en el que se produjo desde el análisis conyuntural espacial y temporal.

Una vez expuesto el ámbito y el objeto de estudio, formulado el problema de investigación y resumido los objetivos procedemos a comprobar las posibilidades operativas de los conceptos que se quieren explorar en este tesis doctoral para contestar a las preguntas de investigación y resolver los objetivos específicos.

Toda investigación empírica tiene que avalarse por un marco teórico que legitima el ámbito de estudio del investigador y justifica la formulación del problema de investigación.

Aclarar la problemática, incide Quivy (1996), significa describir el marco en el cual se inscribe la manera de proceder del investigador.

La fundamentación teórica constituye el primer paso para explorar las posibilidades metodológicas de la temática, fenómeno, o teoría que se quiera explorar, definir, comprobar, negar, analizar o explicar, según lo planificado inicialmente o lo que vaya emergiendo en las distintas fases de la investigación.

En el caso de la investigación cualitativa, contemporáneamente a la delimitación del marco teórico, se deciden y se comprueban los significados de las categorías y subcategorías explicativas de las preguntas iniciales del estudio; en el caso de la investigación cuantitativa, se justifica la elección de los ítems y variables a analizar. En el primer caso la fundamentación teórica es constante y casi contemporánea a la fase de análisis, en el segundo caso es precedente (Denzin y Lincoln, 2000). Se definen la naturaleza ontológica del objeto de estudio, se comprueban las posibilidades epistemológicas del desarrollo del planteamiento del problema hasta su ejecución metodológica, por tal de buscar coherencia interna (Sandín, 2003).

La fundamentación teórica, por tanto, tiene la doble función de presentar la naturaleza conceptual de lo que se quiere investigar y la de definir su perspectiva epistemológica. De ello se desprende la manera de abordar la problemática detectada, en consideración de los conocimientos previos que permiten su desarrollo. En esta fase se toman decisiones que marcan la estructura conceptual del propio estudio, y que fundamentan el planteamiento de la problemática que se quiere indagar.

Para la planificación de una investigación, junto a la definición o exposición de teorías que avalan el planteamiento de la tesis doctoral, es necesaria una revisión bibliográfica especializada alrededor del objeto de estudio en el que se exploran las posibilidades metodológicas y conceptuales de estudios anteriores al propio. Se delimitan los confines de la investigación y se familiariza con la problemática que se quiera indagar (Álvarez Gayou, 2003).

Esta revisión bibliográfica, conocida comúnmente como estado de la cuestión o estado del arte, se realiza a partir de la selección de artículos, libros, ponencias, publicaciones científicas en general, según unos criterios que varían en función de las intenciones y la naturaleza del objeto de estudio, y que deben ser previamente justificados. En la fase final de la tesis, posterior al análisis de los datos, se contrastan los propios hallazgos con la literatura específica consultada para la discusión de los resultados. La consulta bibliográfica se procede a través de un proceso de selección que permite conocer los antecedentes a la propia investigación, sus logros y sus límites, se propone la propia manera de abordar el fenómeno a estudiar.

Todo lo comentado recubre mucha importancia a la hora de tomar decisiones para el diseño de una investigación cualitativa, cuya realización no siempre concuerda con la estructura de otro tipo de diseño.

Para la realización de la investigación que presentamos se ha procedido a la combinación de un diseño emergente con uno de naturaleza más proyectivo. De esta manera el marco teórico ha sido fruto de constantes ampliaciones, conforme íbamos aproximándonos al análisis de los datos. Y por este motivo hemos separado aspectos que consideramos previos y necesarios al diseño de la investigación, de aquellos emergentes que se han ido perfilando conforme avanzábamos en su diseño, que post-ponemos en proximidad del capítulo de metodología.

Por todo lo expuesto, hemos dividido el corriente capítulo en cuatro grandes ejes o sub/apartados: en el primero, 2.1.) definimos los conceptos a analizar; el segundo, 2.2.), está enteramente dedicado a la revisión bibliográfica especializada, en el que se deja constancia de las decisiones metodológicas sucesivas; en el tercero, 2.3.), se especifican los motivos teóricos que sustentan tales decisiones; en el último, 2.4.), se circunscriben los ámbitos de estudio en relación a sus posibilidades operativas exploradas teóricamente en relación a los hallazgos empíricos.

2.1. La comprensión histórica como paradigma para la exploración del pensamiento histórico

En el primer apartado de este capítulo trataremos por separados los conceptos que conforman el título de la tesis: la comprensión de la historia por un lado y la construcción de las identidades culturales por el otro.

La comprensión de la historia, o comprensión histórica, y la construcción de las identidades culturales son muy frecuentes en los planteamientos teóricos de las investigaciones en Didáctica de la Historia. Sin embargo, al no haber sido lo suficientemente teorizados en el ámbito académico que nos es propio, se observa

una dispersión en su uso, por lo tanto una mayor homogeneidad podría hacer más sistemático su abordaje.¹⁷

En nuestro caso, tal como iremos justificando en este capítulo, consideramos que la identidad es parte de la comprensión de la historia, y al revés, la comprensión histórica se realiza desde punto de vista en concreto.

Distinguimos entre las características experienciales y cognitivas de la comprensión históricas para destacar su compenetración en el proceso de construcción del conocimiento histórico, así como en el proceso de su enseñanza y aprendizaje.

En el apartado de revisión de la literatura relacionamos estos aspectos con dos líneas o trayectorias de estudio, tal como se ha anticipado en el primer capítulo: 1) la actitud del alumnado hacia la historia; 2) las perspectivas historiográficas del profesorado hacia la materia a enseñar; se trata de lo percibido (1) y de lo concebido (2). Evidenciamos cómo estos dos conceptos permiten aproximarnos a la comprensión del pensamiento histórico del alumnado, cuya didáctica tiene que tener en cuenta tanto de las cuestiones perceptivas como las concebidas en el camino hacia un aprendizaje significativo.

En el apartado tercero incidiremos en la importancia de la componente social y cultural de la comprensión histórica, siendo ambos parte del proceso cognitivo, tal como destacan ciertas corrientes de la psicología evolutiva, y que han sido poco exploradas desde la pesquisa específica en Didáctica de la Historia.

El componente cultural del aprendizaje de la historia viene explorado, también, en la clarificación del concepto de construcción de las identidades culturales.

Es importante destacar aquí que tanto la historia escolar como su versión disciplinar no solo se consideran parte de la cultura histórica, siendo la temporalidad la manera en que los seres humanos dan sentido a la realidad, sino también que la enseñanza y el quehacer del historiador se desarrollan dentro de una cultura concreta están impregnados de ella.

De ello se desprenden los ámbitos de estudios que definen nuestra metodología y la manera de procesar la exploración de los datos, los cuales serán expuestos en el último apartado del presente capítulo: el análisis de la función cultural y educativa de la historia, su materialización en la selección y ordenación de los contenidos a estudiar en los libros de texto, la percepción y concepción del futuro profesorado en relación a la comprensión de la historia y la construcción de las identidades; siendo éstos, cómo justificamos, manifestaciones de la acción cultural de la enseñanza, de la misma manera que lo son para la disciplina.

¹⁷ Para lo que concierne la comprensión de la historia nos basaremos en Lee (2001); y para la exploración del concepto de identidad en Martínez, Miralles e Sánchez, (2014).

2.1.1. Componente perceptiva de la comprensión histórica

La comprensión de la historia se ha convertido en un referente para la investigación, tanto en espacios formales, como en los no formales de la educación (Lee, 2001),¹⁸ incidiendo tanto en su objeto de estudio, como en la manera de construir el conocimiento. En este sentido se atribuye mayor protagonismo a los individuos y a los colectivos olvidados en las macro-narraciones históricas, y se cambia el enfoque histórico a favor de aspectos que destacan la contingencia histórica por encima de su determinismo explicativo.

En el ámbito de la Didáctica de la Historia, la comprensión histórica apunta a un tipo de investigación que trata de dar protagonismo a la manera en que los alumnos aprenden la historia más allá de la memorización de hechos, conceptos, fechas, ubicaciones espaciales. Los que comúnmente se han definidos como conceptos de primer orden o conocimientos sustantivos del aprendizaje.

Para Shemilt y Lee (2003) lo más destacable del aprendizaje de la historia es algo no medible con objetivos, ya que abarca algo más complejo que el mero saber y es el saber reflexionar sobre los contenidos. Para ello consideran que es posible recurrir a parámetros que permitan medir el progreso del aprendizaje, sin tener que renunciar a una enseñanza y aprendizaje más cualitativo, apostando por explorar la manera en que los alumnos van construyendo su conocimiento.

Es por eso que consideran que:

Los modelos basados en la investigación empírica y no en la conveniencia educativa pueden ser realmente útiles para entender cómo mover a los futuros maestros hacia adelante en su comprensión histórica, identificando y aclarando los conceptos erróneos que los detienen (Shemilt y Lee, 2003, p. 1).

La comprensión histórica, en tanto compleja de valorar y medir, es extremadamente necesaria para la planificación docente, ya que, como señalan Ashby, Lee y Shemilt (2005), tener en cuenta las ideas preconcebidas sobre la realidad y la actitud hacia el pasado de los alumnos es la clave conceptual para asegurar su progresión en el aprendizaje.

A razón de ello, la historia y su didáctica se consideran un instrumento para examinar las creencias de maestros y alumnos, lo que permite dotar de sentido histórico riguroso a la realidad respeto de otras formas de transmisión cultural (VanSledright, 2004).

¹⁸ Hacemos referencia a los trabajos producidos en el ámbito de la didáctica del patrimonio, dentro de la línea de investigación conocida como “estudio de público”, que contribuyen a comprender, entre otras cosas, el valor educativo patrimonial atribuido por los usuarios de museos y yacimientos. Estudios que evocan a cuestiones más generales como la idea de *la ciudad como espacio para aprender* (Prats y Santacana, 2009), cuyas acciones educativas en espacios urbanos han sido explorados por Coma y Santacana (2010), y a la educación patrimonial alrededor de una museografía renovadas por la aplicación de recursos didácticos (Santacana y Serrat, 2007).

Estos autores se abocan a indagar en los elementos experienciales y cognitivos de la comprensión histórica. La experiencia de la temporalidad se refieren a la que aquí resumimos con el concepto de actitud hacia el pasado.

El aprendizaje cognitivo se refiere al desarrollo del pensamiento histórico, utilizando como medio de enseñanza la adaptación didáctica del quehacer del historiador.

El conjunto de estos aspectos permite aproximarse a la manera en que los alumnos aprenden historia, sin obviar la relación con el pasado que cada individuo experimenta en su vida diaria, y que es cambiante en relación a su contexto social y cultural.

A razón de que el concepto carece de una definición rigurosa, vemos necesario tratar de comprender las reflexiones subyacentes a la producción científica para contextualizar nuestra investigación y agotar tanto el ámbito de estudio, como la revisión de la literatura a nuestro alcance. En función de la exploración de este concepto para su aproximación teórica, así como el de construcción de las identidades, nuestra investigación se va construyendo de forma piramidal.

La definición a la que nos remitimos es la que esboza Fuentes (2000) en el estado de la cuestión de su tesis doctoral, que maduró a la luz de los hallazgos empíricos de la literatura consultada, los cuales subrayan la importancia de contemplar los elementos perceptivos y las concepciones sobre el aprendizaje de la historia, para una mejora y eficacia de su enseñanza.

Tal como deducimos del planteamiento de la autora, la percepción del alumnado hacia la historia, agota el más amplio de conciencia histórica, y es más adecuado al campo de la Didáctica de la Historia y al de su aprendizaje.

La comprensión histórica se despliega en un abanico bastante amplio de trabajos de investigación relacionados con la comprensión de la empatía histórica, de las ideas previas, de los procesos de razonamiento de contenidos históricos (causalidad, relativismo, tiempo histórico) o bien, de los aspectos más relacionados con la historia como disciplina curricular (interés, dificultad y utilidad).

Gracias al concepto de comprensión histórica muchos avances han sido realizados en la investigación empírica. Ha sido posible crear categorías explicativas y operativas alrededor de cómo se aprende historia (Shemilt, 1984, 1989; Cercadillo, 2000; Lévesque 2005); establecer niveles de progresión para el aprendizaje de conceptos propios del pensamiento histórico; distinguir diferentes grados de complejidad en la narrativa histórica (Shemilt, 2000, 2003; Lee *et al.*, 2000; Lee, Ashby y Dickinson, 2004; Lee, 2005b; Barca, 2001, 2011); valorar la empatía que puede tener el desarrollo del aprendizaje (Ashby y Lee, 1987; Foster y Yeager, 1998 y *ed.*, 2001; Lee y Ashby, 2001; Brooks, 2008; Lee y Shemilt, 2011); analizar los tipos de conocimientos presente en el aprendizaje (VanSledright y Simon, 2006); hacer emerger las múltiples narrativas posibles

(Barton y McCully, 2006; Barton y Levstik, 2008; Peck, 2009); analizar competencias históricas para la argumentación histórica, a través de la lectura e interpretación de fuentes (Monte-Sano, 2010; Wineburg, Martin y Monte-Sano, 2013; González et al., 2009 y 2010); y crear estrategias didácticas para un aprendizaje experiencial de la historia (Salazar, 2016; Cooper, 2012, 2013 y 2014).

Cuando nos referimos al componente experiencial de la comprensión histórica nos remitimos a su uso público, es decir, a la manera con la que las personas otorgan a la temporalidad el sentido del devenir del ser humano. Esta acepción de la historia viene a ser producida por corrientes historiográficas que proclaman la necesidad de un «giro culturalista» de la historia. Éste otorgó a la historia cultural, en los años 80, un cambio importante en el foco de interés y el objeto de estudio de la disciplina. Sin tener tal pretensión, en sus interpretaciones más recientes el «giro culturalista» fomentó un cambio paradigmático en la disciplina, a pesar de que su intención inicial fue “solo” la de recuperar la importancia interpretativa y narrativa del conocimiento histórico. Por lo que no solo todo es historia, más allá de las macro-narraciones políticas y sociales, sino que su explicación tiene que ser contextualizada y pasada por el filtro de la perspectiva histórica.

En este sentido, el historiador Juliá (2011) incluso pone en duda la originalidad del enfoque culturalista, aludiendo a cómo el trabajo del historiador no puede limitarse a la asunción de un método mono-paradigmático.

Iggers (2012), historiador, atribuye al «giro culturalista» o segundo «giro culturalista» el hecho de que la historia baje de los círculos académicos para ser explicada también, como algo vivido, producido y consumido por los seres humanos. Rompiendo con los enfoques socioeconómicos deterministas y las explicaciones históricas producidas a través de estructuras sociales atribuidas, desde la historia cultural, se reivindica la necesidad de otorgar capacidad explicativa a los sujetos históricos. En este sentido, se crean nuevas narraciones desde la microhistoria y la historia de las mentalidades, por ejemplo, desde individuos y colectivos; o desde objetos que, incluso, pueden contrastar y crear nuevas narrativas, tales como los que surgen de la historiografía postcolonial reciente o de género.

En este sentido, el concepto de cultura histórica, trata de reflejar la necesidad de considerar la misma disciplina como parte de un devenir interpretativo de la realidad desde el pasado. La historia profesional, así como la historiografía es: “solo parte de una cultura histórica más amplia que encuentra su expresión en una variedad de medios tales como la literatura, las artes visuales y monumentales, el cine y la TV, etc.” (Iggers, 2012, p. 25).

En los 80' del siglo pasado Carr (1986) pensaba que las personas tienen una conexión y una comprensión del pasado que puede incluso ser previa e independiente a los marcos de la investigación histórica prefijados por los historiadores profesionales.

En palabras de Bloch (2001) *los lectores de Alejandro Dumas no son sino historiadores en potencia, a quienes solo falta formación para proporcionarse un placer más puro y, a mi juicio, más agudo: el del color verdadero* (p. 44).

La historia como experiencia y predisposición humana a teorizar sobre la temporalidad, se caracteriza por buscar significado de la experiencia del pasado y no solo está presente en todos los aspectos de la vida cotidiana (Lowenthal, 1998). También viene producida y consumida por parte de los individuos y utilizada por las instituciones para el reconocimiento de la colectividad (Sánchez-Marcos, 2012).¹⁹

Por tanto, de la misma manera que acontece en las materias escolares de naturaleza más “científica”, también la historia puede convertirse en una ciencia empírica a tratar en aula, ya que existen *trazas* del pasado humano en nuestro entorno, y una ‘utilidad’ en saberlas interpretar, que permiten plantear un aprendizaje experiencial de la historia. La representación del pasado es *culturalmente* parte de la manera de explicar la realidad; así como es presente en diferentes ámbitos no formales de la vida cotidiana: películas, noticias televisivas, juegos, televisión, libros, etc. (Seixas, 1996).

La idea de la historia como experiencia nos remite a cuestiones que van más allá de cómo se construye el conocimiento histórico: cuál es la gestión del saber histórico y su transmisión en espacios no profesionales, así como su relación con la construcción de la identidad y de la memoria (Forcadell *et al.*, 2002). Estas cuestiones, hasta el momento, han sido poco investigadas de forma empírica (Groot, 2009 y Thorpe, 2014), y solo recientemente la historiografía nos aporta una visión sobre el conjunto de los «nuevos» objetos de estudio de la historia y las oportunidades historiográficas brindadas por la historia desde «abajo» (Anacleto y Pons, 2005).

La multiplicación de las historias o el reconocimiento de sus usos y abusos en la esfera pública (Macmillan, 2010) no son excusas para declarar su fin profesional o su poca credibilidad (Jenkins, 1991), sino que es la ocasión para una autoconciencia narrativa sin precedentes (Ankersmit, 2009). Aquí, la labor de dar sentido al pasado ofrece muchas oportunidades para la historia como disciplina y para la historia como materia escolar.

¹⁹ Podríamos señalar tres grados de la temporalidad: la percepción del cambio, en su visión más platónica (las cosas existen previamente a nuestra experiencia); la organización del tiempo (típicamente newtoniana); dotar el tiempo de significado y otorgar al cambio un valor histórico (que combinaría las anteriores desde una concepción más hermenéutica de la temporalidad).

Carr (1983, p. 47), afirmaba que el historiador no es un águila espectadora desde una cumbre privilegiada que observa un «desfile en marcha», sino que es, él mismo, un personaje oscuro que marcha en un punto del mismo desfile, cuya posición determina su punto de vista sobre el pasado.

En esta línea, se expresa Sánchez-Marcos (2012), cuando considera que la DCCSS en general, y de la historia en particular, ha permitido avanzar y abrir nuevos campos de estudio para la historia, sobre todo gracias a Grever y Stuurman (2007) y Schönemann (citado en Sánchez Marcos, 2012, p. 145). Junto al desarrollo del concepto de conciencia histórica, definido por Rüsen (1994), la reflexión teórica sobre el concepto de cultura histórica, desde la década de los 80 del siglo pasado, se ha convertido en concepto heurístico e interpretativo para comprender e investigar cómo se crean, se difunden y se transforman unas determinadas imágenes del pasado relativamente coherentes y socialmente operativas, en las que se objetiva y articula la conciencia histórica de una comunidad humana.²⁰

Para el historiador (Sánchez-Marcos, 2009) la cultura histórica es una categoría de estudio que no se circunscribe únicamente al análisis de la literatura histórica académica y que es dotada de una componente empírica y operativa. La perspectiva de la cultura histórica propugna rastrear todos los procesos de la conciencia histórica social, prestando atención a los agentes que la crean, los medios por los que se difunde, las representaciones que divulga y la recepción creativa por parte de los individuos.

La cultura es el modo en que una sociedad interpreta, transmite y se transforma, mientras que la historia es el modo concreto y peculiar en que una sociedad se relaciona con su pasado.

Cuando se estudia la cultura histórica, afirma Sánchez-Marcos (2009):

²⁰ El concepto de cultura histórica se han trabajado entre las décadas de los 80 y 90, y concretamente en el seno del concepto alemán *Geschichtskultur*. Recientemente, se ha designado con el término de historia pública a las representaciones del pasado que campean en los medios. En cierto modo, la aproximación sociocultural a la historiografía propuesta por Carbonell a fines de los 70, próxima a la historia de las mentalidades, puede ser vista como un enlace entre la historia de la historiografía, entendida como una noble vertiente de la historia intelectual, y el concepto actual de *cultura histórica*. Se trata de una categoría de estudio que pretende ser más global que la de *historiografía*, ya que no se circunscribe únicamente al análisis de la literatura histórica académica. La perspectiva de la *cultura histórica* propugna rastrear todos los estratos y procesos de la conciencia histórica social, prestando atención a los agentes que la crean, los medios por los que se difunde, las representaciones que divulga y la recepción creativa por parte de la ciudadanía. Si la cultura es el modo en que una sociedad interpreta, transmite y transforma la realidad, la *cultura histórica* es el modo concreto y peculiar en que una sociedad se relaciona con su pasado. Al estudiar la *cultura histórica* indagamos la elaboración social de la experiencia histórica y su plasmación objetiva en la vida de una comunidad. Elaboración que, habitualmente, llevan a cabo distintos agentes sociales –muchas veces concurrentes- a través de medios variados. Es imposible acceder al pasado en cuanto que pasado porque no estamos en él. Para lograrlo debemos representarlo, hacerlo presente a través de una reelaboración sintética y creativa. Por ello, el conocimiento del pasado y su uso en el presente se enmarcan siempre dentro de unas prácticas sociales de interpretación y reproducción de la historia. La conciencia histórica de cada individuo se teje, pues, en el seno de un sistema socio-comunicativo de interpretación, objetivación y uso público del pasado, es decir, en el seno de una *cultura histórica*.

Se indaga la elaboración social de la experiencia histórica y su plasmación objetiva en la vida de una comunidad. Es imposible acceder al pasado en cuanto que pasado. Para aproximarnos a él debemos representarlo, hacerlo presente a través de una reelaboración sintética y creativa. Pero la elaboración de la experiencia histórica y su uso en el presente se enmarca siempre dentro de unas prácticas sociales de interpretación y reproducción de la Historia. (p. 278).

Tal como indica Grever (2008 y 2009), tanto la exploración de la historia como vivencia y como aprendizaje, se interesan por la compleja relación entre las personas y el pasado, en una variedad de niveles y maneras posibles.

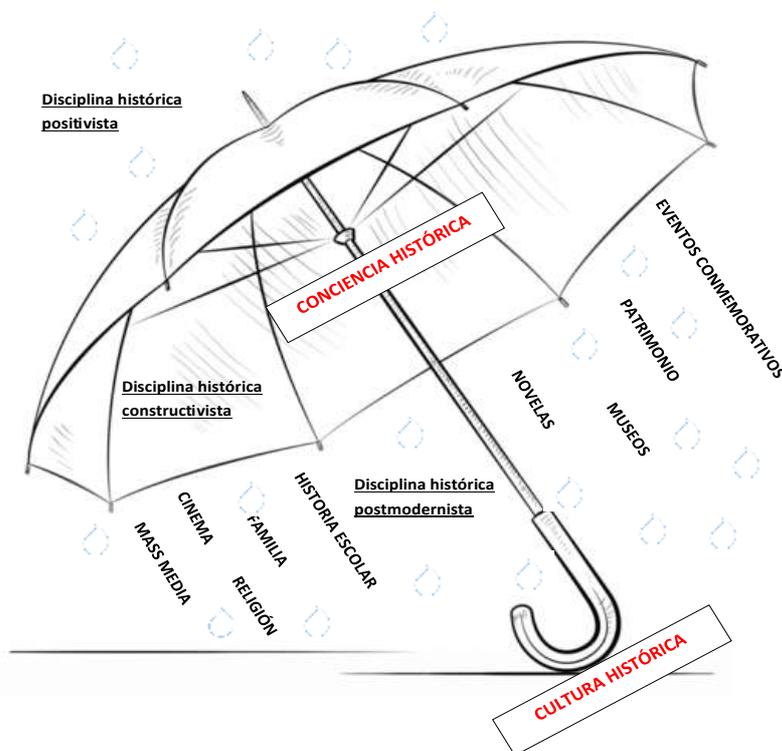
El filósofo Rüsen (2008) reconoce la historia como experiencia social de los individuos, como auto-reconocimiento y como autoafirmación de la colectividad, describiendo la conciencia histórica como percepción y significación del tiempo: “una realidad elemental y general de la explicación humana del mundo y de sí mismo – siendo la cultura histórica - la articulación práctica y operante de la conciencia histórica en la vida de una sociedad” (p.4).

Por tanto, la conciencia histórica es como el gran paraguas explicativo de la historia, que abarca tanto la historia disciplinar como otras manifestaciones o representaciones históricas. Se define por ser una constante antropológica, cuyos contenidos varían en tanto cambian el contexto social y el cultural, de la misma manera que reconoce pluralidad de narrativas. En la **Ilustración 1** se ejemplifican los conceptos de cultura y conciencia histórica, en relación con las manifestaciones cotidianas de la historia y su uso público, respecto de su versión académica, cuya posición se alterna en función del paradigma o enfoque adoptado. En este sentido, el positivismo se encuentra por encima de la conciencia histórica, ya que la mirada del historiador es objetiva y puede captar una realidad que es más escurridiza en los otros dos paradigmas. Para los positivista existe un conocimiento objetivo, que son los hechos y que se erigen por encima de la contingencia humana.

El constructivismo, se coloca al lado de la conciencia histórica. Reconoce el lado creativo de la historia, introduciendo la importancia de una continua toma de conciencia de múltiples variables a la hora de construir conocimiento. Los postmodernistas, que se ubicarían al mismo nivel de las historias no profesionales, aniquilan las diferencias entre sujeto y objeto y consideran que el conocimiento se crea constantemente. Por su parte, el enfoque de la historia social y cultural no niega la realidad e involucra en este proceso de significación lo que, de alguna manera, es dado y asumido por los individuos. Es por eso que el paraguas no consigue separar y aislar del todo la contingencia del ser humano, las gotas de lluvia, de la capacidad de conocer objetivamente los hechos.

La conciencia histórica es el macro contextual común a cada cultura, mientras la cultura histórica es la acción o materialización por la cual se manifiestan las diversas versiones de la historia. Por esto, ha sido colocada en proximidad del mango de este gran paraguas.

Ilustración 1. Cultura y conciencia histórica



En este sentido definimos la historia como la forma más rigurosa para conocer el pasado, aunque parte de una cultura escurridiza de la temporalidad que se materializa en la conciencia de los seres humanos desde usos cotidianos, a maneras de entender y explicar la realidad presente.

Sánchez-Marcos (2009) afirma:

Gracias a la conciencia histórica, el sujeto puede descubrir la consistencia de su identidad (...) La conciencia histórica es, por tanto, la aprehensión de la temporalidad, por la que distinguimos entre pasado, presente y futuro y, por tanto, podemos orientarnos en la existencia. El motor de la conciencia histórica es la memoria, que permite el recuerdo y la clasificación temporal de las vivencias (p. 276).

Por lo tanto, la conciencia histórica es conciencia del tiempo cotidiano, pero es también histórica, en la medida en que conecta al individuo con otros individuos y en otros tiempos.

Siguiendo a esta misma/o autor/a, nos aclara que:

La conciencia histórica no es simplemente la noción de que el tiempo pasa, sino el conocimiento de que, en ese tiempo que pasa, pasan cosas. Mi conciencia histórica no reside simplemente en saber que yo he ido pasando por distintas edades, sino en saber que durante esas edades sucedieron múltiples hechos que configuran mi realidad actual. Gracias a estas dos dimensiones de la conciencia histórica (que captan la forma y el contenido de la experiencia temporal) podemos orientarnos en el tiempo y dar sentido a la realidad. La realidad tiene un sentido –desde esta perspectiva concreta – porque no es una arbitrariedad, sino que es fruto de un proceso histórica. Mi presente tiene sentido, es explicable, dentro de una trama vital (historia) (Sánchez-Marcos, 2009, p. 27).

Sin embargo, la conciencia histórica va más allá de la memoria, ya que ésta última es una relación inmediata entre el pasado y el presente, mientras que la conciencia histórica indica un proceso mental de mediación entre el presente y el pasado a través de operaciones emotivas y cognitivas conscientes e inconscientes a la vez. La memoria es una experiencia directa de la temporalidad de la vida, a través de la cual la conciencia se orienta. Si la memoria está atascada en el pasado, la conciencia histórica la abre hacia el futuro (Rüsen, 2007).

Sánchez-Marcos (2009) afirma que “sin conciencia histórica viviríamos encerrados en el presente, el mundo sería ininteligible y, por tanto, nuestra condición no diferiría en gran medida de la de los animales”. (p. 276).

Con la categoría de cultura histórica definimos, por tanto, al conjunto de recursos y prácticas sociales a través de las cuales los miembros de una comunidad interpretan, transmiten, objetivan y transforman su pasado. Entendemos por conciencia histórica a la actividad cognitiva y emocional, consciente e inconsciente, basada en la memoria que nos permite orientarnos en el tiempo y darle sentido.

El concepto de conciencia histórica, bajo el cual se alberga el de cultura histórica, nos permite explorar la comprensión de la historia en ámbito educativo, desde sus bases más cognitivas y perceptivas, remitiéndonos al concepto de pensamiento histórico definido como significación histórica, y sobre el cual volveremos como parte del proceso del quehacer del historiador, y como meta-concepto en tanto nos permite reflexionar sobre la construcción del saber histórico.

Es aquí donde hallamos la puerta de entrada a la exploración de la percepción y concepción que los alumnos tienen de la historia, y a plantearlos como parte de la transposición didáctica y la práctica educativa.

2.1.1.1. La actitud hacia la historia y las perspectivas historiográficas

En el apartado siguiente concretamos la idea más subjetiva de la conciencia histórica enlazándola con dos ámbitos de estudio de naturaleza más didáctica: el de actitud hacia la historia (alumnos no expertos), y el de perspectiva historiográfica (profesorado y expertos).

Trataremos de argumentar a continuación cómo estos dos ámbitos de estudio, la actitud del alumnado hacia la historia y perspectiva histórica del profesorado, nos parece más operativos que el de conciencia histórica por el planteamiento investigativo que proponemos.

La conciencia histórica, como concepto que evoca a la experiencia humana de la temporalidad, es un concepto empírico por definición. Como dice Rüsen (2009): “la conciencia histórica podría ser conceptualizada como una operación de la inteligencia humana que dota el presente inteligible de perspectivas futuras” (p. 68). La conciencia histórica trata con las experiencias pasadas desde el presente, revelando el fluir de la vida desde las perspectivas del futuro, poniendo en conexión los individuos con todos los cambios a los que su vida está sujeta constantemente.

En cuanto concepto empírico, es investigado en relación a la enseñanza y aprendizaje de la historia desde el celebre proyecto dirigido por Angvik y Von Borries (1997): *Youth and History. A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents, “Youth and History”*, en el que se implica el mismo Rüsen.

Este proyecto, desarrollado a partir de 1994 en 25 países europeos, además de Israel y Palestina, se realizó de forma sistemática a través de un cuestionario que procuró respuesta a preguntas sobre la calidad de la enseñanza, sobre los contenidos, métodos y concepciones de la historia y la ciudadanía de jóvenes de 15 años de edad y de sus profesores de historia.

En esta línea, tal como reconstruye Cerri (2007), se han realizado múltiples investigaciones con el apoyo de la Comunidad Europea en que se recopilan datos sobre el punto de vista de las narrativas de los libros de texto (Leeuw-Roord, 1998). Estas iniciativas tuvieron un gran impacto en el impulso de medidas educativas internacionales emanadas por los organismos internacionales del Consejo Europeo, cuya misión fue la de generar una conciencia europea históricamente construida desde su enseñanza (Leeuw-Roord, 2001).

En Brasil, Schmidt y García (2000 y 2003) aplicaron el concepto de conciencia histórica en experiencias de aula en diferentes regiones de Curitiba.²¹

²¹ Este estudio tuvo su seguimiento también en Argentina y Brasil con Selva Güimares, *La construcción de las identidades juveniles y del pensamiento histórico: un estudio con jóvenes futuros maestros brasileños*; y con Cerri, Luis Fernando, (2007, 2010a, 2010b), que además, como

La sustentación teórica del concepto de conciencia histórica, como todos estos autores admiten, ha permitido extender la comprensión del aprendizaje de la historia hacia esferas hasta el momento olvidadas, pero fundamentales para una didáctica eficaz. Se trata fundamentalmente de explorar las ideas de maestros y profesores sobre lo que están aprendiendo y enseñando, enlazando los aspectos más cognitivos con aspectos más experienciales. Como hemos comentado anteriormente, hay evidencias de cultura histórica por todos los ámbitos de la vida humana. Estos lugares alternativos de transmisión cultural de la historia deberían constituir la base de una didáctica que contemple la multiplicidad de historias y la experiencia histórica de cada individuo, para así generar un conocimiento riguroso en el aula que incluya lo que se va aprendiendo fuera de ella y de la escuela (Schmidt y Braga, 2005).

Para ello, hay que hacer una digresión en nuestro discurso. La conciencia histórica abarca cuestiones que evocan a algo tan complejo de capturar que debería ser circunscrito y contextualizado para su exploración.

Si la conciencia histórica ha permitido extender la comprensión de la historia al ámbito de la temporalidad experiencial y más perceptivo, también puede llegar a dispersar nuestros propósitos propiamente educativos. Así es que, cuando lo que se quiere es indagar la comprensión histórica es preciso circunscribir su función y operatividad.

Entender cómo opera en la mente de los jóvenes la conciencia histórica, significa buscar categorías explicativas para comprender el proceso de «autoconciencia» del pasado, para que la enseñanza intervenga sobre las experiencias cotidianas del pasado, y las convierta en conocimientos rigurosos.

Investigar el por qué del pensamiento preconcebido, significa tratar de encontrar conceptos operativos que permitan convertir la conciencia histórica, intuitiva y emocional, en una forma metódica de entender la realidad, que sirva de guía para la vida (Schmidt, Barca y Martins, 2010). En definitiva se trataría de un proceso de concienciación histórica que permita desarrollar pensamiento histórico.

Por tanto nos preguntamos, tal como hemos analizado para la comprensión histórica: *¿cuáles son las categorías explicativas de la conciencia histórica, nos sirven realmente para explorar la comprensión histórica tal como lo estamos planteando?*

La comprensión histórica en el ámbito educativo, en cambio, a pesar de su componente más “vulgar” o “popular” propio de una cultura histórica más general, tiene a que ver con la historia académica y tiene que responder a exigencias propias de la historia escolar y a su función educativa y formativa. Las

indicamos, tiene el mérito de hacer un buen estado de la cuestión incidiendo en las líneas y hallazgos fundamentados en el concepto de conciencia histórica.

preguntas más genéricas: *¿Que ideas previas tienen los alumnos y de dónde vienen?*, se convierten en preguntas más específicas: *¿Cómo construir conocimiento a partir de estas ideas, y a través de qué metodología? ¿Qué quiero que mis alumnos aprendan? ¿Cómo hago para conseguirlo?*

Consideramos que para nosotros el uso del término necesitaría de un estudio longitudinal que se escape de los propósitos de esta tesis doctoral y nos desviaría de nuestra intención en destacar las componentes culturales del contexto escolar y del proceso cognitivo del aprendizaje.

Tal como afirma Cerri (2011), la Didáctica de la Historia es una de las disciplinas para la investigación del uso social de la historia. Sin embargo, lo que se pretende aquí es convertir posteriormente las ideas preconcebidas en un conocimiento riguroso de las habilidades cognitivas que subyacen a ese uso.

La exploración empírica del concepto se hace difícil, como señala la variedad de manera empleadas para utilizar y definir el término. A veces se considera previo al pensamiento histórico y al aprendizaje como algo irreflexivo e íntimo, otras como una manera para evaluar el conocimiento.

Duquette (2011) en su tesis doctoral evidencia cuatro maneras de abordar la conciencia histórica en relación al pensamiento histórico en el ámbito educativo y didáctico: 1) la conciencia histórica y el pensamiento histórico son sinónimos; 2) la conciencia histórica es uno de los tantos elementos del pensamiento histórico; 3) el pensamiento histórico es parte de la conciencia histórica; 4) el pensamiento histórico y la conciencia histórica son entidades diferentes, pero vinculadas entre ellas.

Describe la conciencia histórica compuesta por aspectos cognitivos y otros de naturaleza más intuitiva e irreflexiva, de la misma manera que hemos definido anteriormente la comprensión histórica.

Entre los límites de su investigación señala que lo que pudo valorar han sido los resultados del aprendizaje del pensamiento histórico de los alumnos, pero no las formas en la que se desarrolla el pensamiento histórico, en el que estaría la conciencia. Para ello, hubiese necesitado de un estudio de naturaleza longitudinal que dejase pasar tiempo entre el estadio de aprendizaje y el de conciencia.

De la misma manera Santiesteban (2010) y González, Pagés y Santiesteban (2011) atribuyen, desde las definiciones propiamente filosóficas de Rüsen, cierta operatividad al concepto y se centran en indagar la conciencia de la temporalidad histórica. Sin embargo, estos autores se van encontrando con las mismas dificultades de Duquette al evocar aspectos que se escapan a las intenciones propiamente didácticas y educativas de la historia en términos de aprendizaje, refiriéndose a aspectos tan íntimos y subjetivos, como lo son los ámbitos psicológico y moral.

Los aspectos referidos se pueden indagar, como hemos indicado más arriba, desde categorías que han sido exploradas con éxito. En ellas, la significación histórica, la perspectiva histórica y la dimensión ética de la historia se abocan a cuestiones meta-cognitivas que permiten valorar, desde el aprendizaje de la historia, la capacidad de emitir juicios de valores o la adquisición de empatía histórica.

Barca (2009 y 2013) y Barca y Schmidt (2009) han sido las que más han trabajado el tema de la conciencia histórica como paradigma de investigación, e indagan el concepto desde aspectos más generales del pensamiento histórico. Por un lado, reconocen que convertir la experiencia histórica de lo cotidiano en herramienta de aprendizaje, permite una mayor significación histórica y una comprensión de la utilidad de su aprendizaje. Por el otro, circunscriben las posibilidades exploratorias de la conciencia histórica a la orientación temporal y a la idea de cambio y continuidad. Además, las autoras, evocando a los estudios de Rüsen y de la cultura histórica, consideran a la conciencia histórica como una manera para valorar la identidad colectiva, en la medida que la actitud hacia el pasado es una variable de diferenciación cultural.

Siguiendo la manera de proceder de las autoras, consideramos, que si estudiamos la identidad desde la comprensión histórica lo que importa es el aprendizaje en términos cognitivos y culturales propiamente didácticos. Si lo valoramos desde la conciencia histórica, la historia escolar es parte de una explicación y un contexto más grande y complejo. En el primer caso estamos realizando un estudio sobre aprendizaje, en el segundo sobre identidad.

En otras palabras, la conciencia histórica, investigada desde la Didáctica de la Historia, para nosotros, tiene que estar relacionada con el ámbito cognitivo, ya que la finalidad es la mejora del aprendizaje, y no la mejora de la propia conciencia histórica. De la misma manera que no se quiere mejorar la identidad colectiva de los alumnos, si no su capacidad argumentativa a la hora de otorgarle un significado histórico, social y cultural.

Barca (2013) nos reafirma:

Como dice Rüsen (2001), la narrativa histórica se constituyó como la cara material de la conciencia histórica. Sea un relato coherente del pasado o una simple narrativa abreviada, nos permite percibir como su autor concibe el pasado, como relaciona —o no— varios segmentos temporales, cuáles mensajes nucleares construye para orientarse en el tiempo. Estos mensajes nucleares sobre las relaciones entre pasado, presente y eventuales horizontes de futuro pueden ser indicadores de identidades colectivas cuando se orientan en determinado sentido de forma algo. Así, conocer las narrativas históricas que los alumnos van construyendo a lo largo de su educación histórica (formal e informal), no solo con relación a su país como también en relación al mundo global, constituye una actitud investigativa esencial para comprender

la construcción de la conciencia histórica juvenil, que es siempre alimentadora de identidades bajo varios ángulos, y también por ellas influenciada. (p. 18)

Para Lee (2005) cualquier desarrollo que se quiera conseguir con lo futuros maestros, en línea con la conciencia histórica, tiene que prestar atención a la comprensión meta-histórica de la concepción del pasado. Es decir, tanto a aquellos aspectos relativos a la construcción del conocimiento histórico, también conocidos como conceptos de segundo orden, como a una determinada actitud hacia el pasado. Concretamente se trata de observar como los alumnos piensan la historia y sus evidencias más que observar el pasado en términos filosóficos. Lee critica la tipología ofrecida por Rüsen (1994) por ser una categoría absoluta y omnicomprendiva del desarrollo de la conciencia histórica, que posiblemente no se adapta del todo cuando viene explorada desde el ámbito del aprendizaje. Asimismo, indica que la tipología de Rüsen es más fuerte para averiguar la actitud de los individuos hacia el pasado y es menos útil si preguntamos qué tipo de pasado está involucrado (cómo se construye su conocimiento), al no ofrecer un modelo de desarrollo de las ideas de los futuros maestros sobre la naturaleza de la historia como disciplina.

La distinción entre el mundo cotidiano y los estudios históricos, metodológicamente reflexivos (la disciplina de la historia), es, en efecto, algo diferente. Aunque Lee (2005) reconoce que la escuela debe desarrollar la conciencia histórica para que el alumnado se entienda como ser temporal, la disciplina académica no está estrechamente relacionada con las formas en que vivimos nuestra vida cotidiana, que debe ser sometida al rigor disciplinar histórico, junto a las reglas y prácticas metodológicas apropiadas que estructuran las formas de representación propias de la disciplina. La historia académica va más allá de la necesidad orientativa y temporal de los sujetos. La historia es en sí misma un logro histórico, con sus propias reglas y prácticas metodológicas, guiadas por la teoría y, por lo tanto, puede tomar una postura crítica hacia los intereses y demandas de la vida cotidiana. Pero esta 'información' no es una mera respuesta de la historia académica a las exigencias del mundo de la vida cotidiana.

Asimismo, los fines académicos van más allá de las necesidades cotidianas de los sujetos, aunque en el ámbito de la Didáctica de la Historia la conciencia histórica había recibido una significación categorial para la auto-explicación de la disciplina y la identificación de una materia particular de estudio y de su metodología correspondiente, como heurística de investigaciones empíricas (Rüsen, 1994).

Por tanto, es interesante tener presente el trasfondo cultural de la comprensión histórica, pero posiblemente es más abordable desde un concepto de actitud

hacia la historia; centrándonos en este caso en como los alumnos entienden la historia y de qué manera sus versiones se interponen a la versión disciplinar, académica y educativa.

La comprensión histórica también se explora desde el pensamiento del profesorado en relación a la perspectiva historiográfica, asumida voluntariamente o no por los docentes, y que incidiría en el planteamiento de la función educativa de la materia, en sus decisiones didácticas y en las actividades de aula, tal como indicaremos más adelante.

En este sentido, la perspectiva historiográfica se aboca a cuestiones que tienen que ver tanto con la concepción de la disciplina, aprendida en contextos formativos, pero también con la propia manera de entender su función educativa, experimentada en la profesión y en la vida diaria.

2.1.2. Componente cognitiva de la comprensión histórica

Tal como hemos expuesto en el apartado anterior, la comprensión histórica es un concepto de la investigación didáctica que permite explorar las ideas y la actitud de los futuros maestros hacia la historia.

Su componente perceptivo, o preconcebido, tiene a que ver con la relación que cada individuo experimenta en su vida cotidiana con el pasado, y más concretamente con la temporalidad. El tiempo, o *régimen moderno de la temporalidad histórica* en palabras de Hartog (1996), es él que da sentido al devenir de la existencia y de la realidad, proyectando hacia el futuro, orientando y guiando la acción humana de una forma casi inconscientemente asumida por los seres humanos.²²

En nuestra acepción del concepto nos atenemos a su dimensión escolar y, por tanto, no puede ser abordada exclusivamente de una besante cognitiva o

²² Sobre el concepto de temporalidad histórica Berger y Lorenz (2001), siguiendo Nora y Hartog, asocian las fases alternas de la hegemonía del patrón entre presente-pasado-futuro de la interpretación histórica con nuevos retos y nueva fase del historiador en la sociedad. Serían estas de la *historia magistra de vitae* en el que el pasado es *exempla* del presente, del régimen moderno de la historicidad desde la revolución francesa, en el que se rompe con el pasado que fue visto como obsoleto delante las oportunidades del futuro; para llegar a la fase del *presentismo*, para el cual cada explicación del pasado nace de exigencias y de preguntas del presente. Vuelve a haber la *historia magistra de vida*, pero esta vez para modificar el futuro. Sin embargo, estas descripciones carecen de una más precisa visión de las consecuencias y motivos sociales, así como de sus implicaciones. Se asumen como retos sin considerar ciertos aspectos implícitos y funcionalistas que yacen aún en ciertos posicionamientos historiográficos, bien descritos por los autores y explorados, en ámbito de la Didáctica de la Historia por Prats (2001). La cuestión del *presentismo*, relacionada con el excesivo *contemporaneísmo* del temario escolar, no solo es una de las tantas insidias políticas sobre la función más auténticamente propedéutica y educativa de la historia, sino que un verdadero impedimento al desarrollo cognitivo en la adquisición de habilidades racionales para la emisión de juicios de valores del presente con perspectiva histórica. Trasformando, además, la historia como algo anecdótico y simplificado, impidiendo un estudio sistemático y diacrónico que permita experimentar el método que permite una forma más rigurosa de aproximarse a la complejidad de la realidad (Prats, 2001, p. 39-40). Tal como indica el autor no hay que confundir *presentismo* con una didáctica de Historia reciente, aunque con las debidas precauciones sobre la relación entre sujeto y objeto histórico, y con memoria.

cultural. Tenemos que ser conscientes de las múltiples experiencias con la historia que los alumnos tienen en su vida diaria, pero hay que reconducirlas al ámbito del aprendizaje, por lo tanto tiene que haber un nivel de progresión que permite alcanzar competencias históricas.

La conciencia histórica se basa en la percepción de la temporalidad histórica, como lo nombrado, y la especial manera que los seres humanos otorgan sentido al pasado, para sus vidas presentes y futuras. Lo que ahora se quiere tratar es cómo esta relación individual con el pasado, es, necesariamente, también colectiva, y, por tanto, cultural. En cuanto cultural es un común denominador válido en toda comunidad humana, pero a la vez marca diferencias y similitudes entre una comunidad y otra.

Un individuo se siente parte de algo que le supera en el tiempo y en el espacio, y le conecta con los más altos niveles de autoconsciencia, desde la más local e inmediata, a la más global y conceptual hacia la humanidad entera. Cuantas más variables explicativas a su abasto, más conexiones.

Por tanto, en su dimensión perceptiva, la comprensión histórica sí es condicionada por la estructura social y cultural en la que se vive, pero también, condiciona esa misma estructura social y cultural, en función de un proceso de aceptación y rechazo subjetivo (Rüsen, 2007).

En este sentido, lo que se trata, no es evaluar los conocimientos sustantivos de los alumnos, sino la manera en que los mecanismos teóricos de la historia también vienen elaborados en la mente de los jóvenes, los cuales, aunque inexpertos, son introducidos al pensamiento y quehacer histórico disciplinar natural e involuntariamente .

Entraremos aquí en detalle respecto al componente cognitivo de la comprensión histórica.

Desde hace bastante tiempo, en los círculos académicos de la Didáctica de la Historia, se viene diciendo que aprender historia no puede limitarse únicamente a la mera memorización de hechos, conceptos y fechas (Shemilt, 1987; Prats y Santacana 2001, 2015; Prats, 2011). Ese aprendizaje memorístico ha sido cuestionado por investigaciones que coinciden en promover una enseñanza y aprendizaje de historia que trascienda el saber (conocimientos *de* historia) e integre el conocimiento y uso de destrezas para más bien comprender y explicar ese pasado (competencias *sobre* historia) (Sáiz, 2016).

Para ello desde hace poco más tres décadas la trayectoria investigativa viene tratando de indicar que para un aprendizaje activo de la historia se tiene que recurrir al mismo método de construcción del conocimiento histórico.

La idea de la construcción del conocimiento, tradicionalmente, ha sido considerada opuesta a la de los conocimientos acabados, evocando estas formulaciones a dos concepciones didácticas: una, más tradicional, conocida

como transferencia de conocimiento; y la otra más pragmática, que busca la transposición didáctica de ese conocimiento disciplinar histórico tradicional.

Las didácticas específicas como adaptación y aplicación del método científico en relación a las técnicas que derivan de los diferentes paradigmas epistemológicos de la ciencia de referencia, no solo adaptan el contenido sino que, en función de ello, crean estrategias didácticas (Prats, 2000). Por lo que la historia escolar vienen siendo algo distinta de la disciplina de referencia, pero vinculadas en un proceso de transposición didáctica que permite presentar el aprendizaje no como algo acabado, sino como una manera para comprender las problemáticas sociales a través el desarrollo crítico basado en la construcción de este conocimiento (Lestegás, 2005).

En definitiva, saber de historia y saber reflexionar o pensar sobre la historia, remite a los límites entre la historia y la historiografía, en la medida que el segundo tipo de saber mencionado no proyecta solo un aprendizaje de los conceptos históricos (conocimientos de historia), sino que quiere integrarlo con el conocimiento y uso de destrezas para acceder, comprender y explicar ese pasado (competencias sobre historia) (Sáiz y Fuster, 2014).

Prats y Santacana (2011) distinguen claramente dos aspectos del proceso de construcción del saber histórico, aunque complementarios e inseparables: los aspectos relativos a la formulación de preguntas, y a los procedimientos a seguir para llegar a tener una versión explicativa del pasado. Distinguen como parte de un mismo proceso del quehacer histórico los aspectos procedimentales del método hipotético-deductivo, de los relacionados más propiamente con la naturaleza gnoseológica del conocimiento histórico; definiéndose estos últimos por su carácter meta-cognitivo. El historiador construye así el conocimiento: se formula preguntas sobre el presente, busca entre las fuentes pruebas que puedan contestar a esta pregunta, las interpreta y ofrece explicación de ello en relación a una narrativa preexistente; incluso puede dar juicios de valor en consideración del tiempo y el periodo que interpreta (perspectiva histórica y dimensión ética de la historia).

Tal como indica Duquette (2011), muchos autores han venido marcando la diferencia entre componentes que tienen a que ver con qué es historia (Seixas Morton, 2012; Lévesque, 2011), y componentes que tienen que ver con cómo se hace historia según la tradición didáctica de autores como Martineau, Laville, Dalongeville, Hassani Idrissi.

En definitiva, saber de historia y saber reflexionar o pensar sobre la historia, remite a los límites entre la historia y la historiografía, en la medida que el segundo tipo de saber mencionado no proyecta solo un aprendizaje de los conceptos históricos (conocimientos de historia), sino que quiere integrarlo con el conocimiento y uso de destrezas para acceder, comprender y explicar ese pasado (competencias sobre historia) (Sáiz y Fuster, 2014).

Prats y Santacana (2011) distinguen claramente dos aspectos del proceso de construcción del saber histórico, aunque complementarios e inseparables: los aspectos relativos a la formulación de preguntas, y a los procedimientos a seguir para llegar a tener una versión explicativa del pasado. Distinguen como parte de un mismo proceso del quehacer histórico los aspectos procedimentales del método hipotético-deductivo, de los relacionados más propiamente con la naturaleza gnoseológica del conocimiento histórico; definiéndose estos últimos por su carácter meta-cognitivo. El historiador construye así el conocimiento: se formula preguntas sobre el presente, busca entre las fuentes pruebas que puedan contestar a esta pregunta, las interpreta y ofrece explicación de ello en relación a una narrativa preexistente; incluso puede dar juicios de valor en consideración del tiempo y el periodo que interpreta (perspectiva histórica y dimensión ética de la historia).

Tal como indica Duquette (2011), muchos autores han venido marcando la diferencia entre componentes que tienen a que ver con qué es historia (Seixas Morton, 2012; Lévesque, 2011), y componentes que tienen que ver con cómo se hace historia según la tradición didáctica de autores como Martineau, Laville, Dalongeville, Hassani Idrissi.

Asimismo, Duquette (2011), siguiendo a Laville y simplificando la conceptualización de este autor, distingue como parte del pensamiento histórico, la perspectiva histórica y la demarcación histórica. Estos dos elementos constituyen las componentes operacionales del quehacer histórico o problematización histórica, englobando las fases del método hipotético-deductivo, para hacer frente a una cuidadosa interpretación de las fuentes y del marco, para orientar el interrogatorio y guiar la interpretación de los hechos del pasado:

La demarcación histórica pide a los futuros maestros reflexionar sobre un tema de historia, con el fin de que los futuros maestros especulen sobre posibles respuestas, siendo críticos con respecto a la fiabilidad de las fuentes observadas. Este es el medio a través del cual los futuros maestros construirán sus interpretaciones de las realidades sociales (Duquette, 2011, p. 25).

La perspectiva histórica es entendida así:

Como el marco de referencia para guiar la investigación y orientar la interpretación de los hechos del pasado [...] Perspectiva histórica trae bajo su bandera cinco elementos de la perspectiva: El significado histórico, la continuidad y el cambio, las causas y consecuencias, la empatía histórica y la complejidad del pasado. (Duquette, 2011, pp. 30-31).

En el primer caso estamos hablando de la capacidad del historiador de 1) plantear una problemática a estudiar en relación a la narrativa existente y emitir una hipótesis; 2) la recogida de información; 3) análisis, clasificación y contrastación de las fuentes históricas; 4) ofrecer una interpretación. En el segundo caso hablaríamos de aspectos como la conceptualización de la investigación histórica: el contexto de la acción y narrativa del historiador.

Seixas y Morton (2013) combinan estos componentes (meta-cognitivos y procedimentales) del quehacer histórico en los *big six*, y lo hacen como conceptos de segundo orden, los cuales refieren a la comprensión y la capacidad de utilizar las herramientas conceptuales con las que los historiadores tratan los datos históricos. En otras palabras, no solo se da relevancia a cómo el historiador crea el conocimiento, sino también a su actitud delante lo que quiere investigar. Esto no es otra cosa que la perspectiva histórica o actitud histórica de la que hemos venido discutiendo.

Sáiz (2016), organiza los *big six* en cuatro grandes ámbitos funcionales, en función de su significado histórico, de la enseñanza y de los aprendizajes esperados: 1) Planteamiento de problemas históricos, entendido como la problematización del pasado. Se trata de generar una construcción continua del pasado, dejado de ser una realidad predefinida y estática; 2) Análisis y construcción de pruebas a partir de fuentes históricas, entendido como un pensamiento heurístico, complejo y creativo de examen crítico de testimonios del pasado; 3) Desarrollo de una conciencia histórica, entendida como la capacidad para interrelacionar fenómenos del pasado y del presente; 4) Construcción o representación narrativa del pasado histórico, como capacidad para comunicar, de forma oral o escrita, relatos o explicaciones argumentadas sobre el pasado, construidas de forma racional utilizando relaciones causales basadas en pruebas históricas.

Por tanto, no se trata solo de aprender a interpretar fuentes, sino también a aprender a significar el pasado, interpretándolo desde una perspectiva histórica multicausal y multitemporal.²³

Estos se suelen identificar como conceptos de segundo orden que sugieren comprender las ideas de los futuros maestros sobre su propia comprensión de los conceptos sustantivos (Lee, 2005).

²³ Camacho (2015) explica cómo las competencias históricas se tienen que medir con el mismo quehacer del historiador, siendo estos representados por el paradigma del pensamiento histórico. La evaluación debería moverse en esta dirección del conocimiento histórico, que para nosotros, podría ser considerado más extendidamente como evaluación de la comprensión histórica; ya que, como indica él mismo, pensar históricamente tiene a que ver con el conocimiento, la comprensión del presente y la capacidad de enfrentarse al futuro. Ésta es el resumen de la combinación que aquí ofrecemos entre elementos preconcebidos y concebidos de la comprensión histórica.

La idea de la construcción de conocimiento (apostando por el aprendizaje de los conceptos de segundo orden o procedimentales), ha sido considerada como puesta al de conocimiento acabado (concepto de primer orden), aunque no queda clara la relación entre un tipo y otro de aprendizaje. Con esto decimos que Lee (2005) considera que si los futuros maestros carecen de entendimiento del concepto de cambio y tiempo (segundo orden) como un fenómeno gradual, podría ser difícil entender el concepto de revolución como un cambio social que ocurre durante un largo período de tiempo (sustantivo).

Al contrario, Hammond (2002) considera que sin conocer los contenidos sustantivos es muy posible que los futuros maestros carezcan de la base necesaria para evitar cometer errores en cuanto a la perspectiva o empatía histórica a la hora de emitir juicios de valor.

La diatriba es internacionalmente conocida como contenidos versus habilidades, conocimientos versus procedimientos, que pone en dos planos distintos los que se consideran conceptos sustantivos del conocimiento histórico (que tienen a que ver con el qué, el cuándo, el dónde de un hecho histórico) (Carretero y Kriger, 2011); y otros de naturaleza más pragmática (que tienen a que ver sobre la misma naturaleza del conocimiento histórico y la manera de crearse)²⁴ y por tanto de según orden.

2.1.4. Comentarios finales

La comprensión de la historia es un paradigma explicativo de los procesos de aprendizaje de la materia escolar, que van más allá de la mera adquisición de conocimientos sustantivos, o de primer orden. La investigación especializada considera que la historia debería promover una enseñanza que estimule hacer preguntas y que enseñe a contestarlas utilizando el método del historiador. Para ello la comprensión histórica permite explorar la forma en la que los alumnos saben pensar sobre el pasado en consideración de sus parámetros culturales y mentales.

De estas dos facetas del concepto, elementos cognitivos y concebidos y elementos perceptivos y culturales, extrayendo los ámbitos de interés de nuestra investigación: la actitud del alumnado hacia la historia y la perspectiva historiográfica del profesorado.

El interés de la investigación didáctica sobre la comprensión de la historia se mide sobre la percepción y concepción de la historia, tal como la define Fuentes

²⁴ Estos dos términos recuerdan una antigua controversia entre contenidos y habilidades que parece irresoluble más por cuestiones de naturaleza política que educativas, (Phillips, 1999 y 2002; Foster, 2004; Levesque, 2008; Harris y Haydn, 2007, Grever y Sturmann, 2007; Prats y Santacana 2002; Prats, 2015, etc.) en la medida que la historia o narrativa escolar sigue siendo anclada a la consolidación de la identidad nacional.

(2002). Como ámbito divulgativo de la disciplina histórica, la investigación didáctica permite comprender y analizar su reproducción, ofreciendo nuevas versiones historiográficas (se pasa del concepto de clase al de conciencia de clase) sobre el devenir de la ciencia histórica, o, incluso, dotando de sentido a aquellas que se interesan por la historia desde abajo, o de la relación entre lo local y lo global desde una mirada ascendente (lo que es mirar lo global desde lo local). Desde el ámbito escolar esta posición permite convertir el uso o actitud cotidiana del pasado en experiencia didáctica, orientando y dando sentido a la vida a través de una narrativa temporal que ordena la existencia y la explica en su conjunto (Carr, 1986).

Tal como indica Fuentes (2000), los estudios revisados por ella parecen indicar que las ideas de los futuros maestros sobre la materia de historia tienen una incidencia fundamental en su aprendizaje eficaz y significativo, tanto como la tienen los aspectos cognitivos (puramente procesuales). Entre los criterios utilizados para estudiar la valoración que los futuros maestros hacen de la historia como materia se cuentan la metodología y actitud empleada por el profesor, la valoración de la utilidad del aprendizaje y el interés particular de cada alumno.

Así Prats (2000), citando a Wittrock, define como de extremo interés los estudios sobre percepción y expectativas del aprendizaje por parte del alumnado:

Las percepciones y lo que esperan los alumnos de las materias de que trata la Didáctica de las Ciencias Sociales son importantes a la hora de definir todo el proceso de enseñanza/aprendizaje. En realidad, la interpretación que los alumnos hacen de lo que el profesor hace y de lo que enseñanza tienen un peso definitivo en el mayor o menor éxito académico (p. 21).

La conciencia histórica, y su teorización empírica nos permite, desde la Didáctica de la Historia, entender la materia como cultura histórica, y la enseñanza como algo más que una mera reproducción simplificada de la historia disciplinar (para la transmisión de valores), sino como algo vivido por alumnos y profesores.

En este sentido la experiencia y vivencia de la historia son consideradas como variables de observación investigativa. Asimismo nos sugieren las posibilidades exploratorias de este concepto en el campo de la Didáctica de la Historia desde los dos ámbitos: la actitud hacia la materia a aprender y la perspectiva historiográfica latente la práctica de aula del profesorado. Estos dos ámbitos se adaptan mejor al campo de conocimiento académico que nos es propio ya que permiten circunscribir el más amplio concepto de conciencia histórica al de comprensión histórica; constitutiva de elementos cognitivos y experienciales.

Según lo observado en las investigaciones previas, la conciencia histórica se ha finalmente podido explorar desde las variaciones de discursos procesados por alumnos de diferente origen cultural (Angvik y Von Borries, 1997); como categoría temporal (González, Pagès y Santiesteban, 2011) o como categoría para conocer las ideas que distinguen las relaciones implícitas entre comprensión del pasado y formación de identidades a nivel nacional y global, en conexión con las concepciones acerca de cambio histórico y orientación temporal (Barca, 2009, Barca y Schmidt, 2009 y 2013).

Sin embargo, queda patente la dificultad en poder explorar la conciencia histórica desde ámbitos cognitivos más específicos del aprendizaje. Medir o entrar en profundidad la comprensión del pensamiento histórico en alumnos, lleva algunos autores a incidir en la necesidad de agotar el campo de observación (Lee, 2005 y Duquette, 2015) para evitar la dispersión investigativa; al abarcar la conciencia histórica cuestiones que se escapan de las esferas más cognitivas del aprendizaje.

Es responsabilidad de la enseñanza de la historia desarrollar autoconciencia del tiempo, con el fin de que los alumnos se entiendan en tanto seres temporales.

Para López Facal (2015) desde que la historia se subvierte en

«Consciencia histórica» (Rüsen) contribuye a desarrollar la capacidad de «pensar históricamente» (Pierre Vilar). Este proceso se basa en interacciones complejas mediante las cuales el conocimiento del pasado debe ser reelaborado, reestructurado, volverse cuestionable y negociable intersubjetivamente (...) aprender historia no es un proceso exclusivamente cognitivo, relacionado con el desarrollo psicológico, sino que implica también puntos de vista emocionales, estéticos y normativos. Así como intereses y, por supuesto, conocimientos sustantivos sobre el pasado. Los resultados no pueden limitarse a la competencia de interpretar el pasado humano como historia. Se debe incluir la singularidad y diversidad del pasado y del presente y la competencia práctica de utilizar el conocimiento histórico en el análisis y tratamiento de los problemas del presente. (2015, p. 285).

La comprensión de la historia tiene componentes interpretativos y narrativos diferentes. Es un proceso cognitivo (para valorar la adquisición de pensamiento histórico) que tiene a que ver con un proceso de autoconciencia, llevando a un nivel superior la creación de explicaciones históricas del experimentado de forma social y cultural por los alumnos.

Comenta Valls (2001):

Quedan muchas cosas por hacer en todo aquello tocante al uso público de la historia, que es, a fin de cuentas, nuestro problema fundamental, esto es, la función social de la conciencia histórica y sus transformaciones y usos, no solamente escolares, de la que existe una fuerte demanda social, hasta ahora bastante desatendida tanto por la separación y autoexclusión de los historiadores, encerrados excesivamente en su nicho académico, como por los didactas de la historia, que no han o no hemos osado traspasar los clásicos límites de lo escolar en unos tiempos en que la información y los discursos de contenido histórico circulan y se agitan básicamente por fuera de la escuela y de la academia (2001, p. 214).

Por tanto la historia disciplinar, como manifestación de la conciencia histórica, tiene que ofrecer una alternativa a las distintas versiones que se generan en su uso cotidiano, creando una alternativa válida y rigurosa para la comprensión del pasado (Haydn y Harris, 2010), que sea capaz de mediar entre la historia oficial y las historias no oficiales de forma inclusiva (Wertsch, 2000; Barton y McCully 2006), que sepa enfrentar, por ejemplo, visiones románticas de la historia (Carretero y Kriger, 2008) e incluso expresamente (o explícitamente) racistas (Molina, 2016).

Tanto la componente perspectiva que la componente concebida de la historia escolar tienen aspectos culturales que no se acostumbran a destacar en las versiones cognitivas del pensamiento histórico, sino que subyacen implícitas en él.

La parte perceptiva tienen que ver con la actitud del alumnado hacia la historia y el pensamiento del profesorado que condiciona sus decisiones estratégicas. Ambas tienen que ver con la comprensión histórica y el componente más experiencial y subjetivo de la temporalidad histórica. En el caso del alumnado se relaciona con sus ideas y experiencias alrededor de la historia como disciplina y de la historia como materia escolar. Siendo más concretos, los aspectos tratados desde la visión del estudiante se vincula con la conciencia histórica y con la actitud hacia la historia, en la medida en que se vincula con su disposición hacia la materia, su grado de interés y creencias sobre su utilidad.

Cuanto al pensamiento del profesorado, tiene que ver con su manera de actuar en el aula y con la relación que ello tiene, en consecuencia, con la asunción de ideas implícitas sobre la función educativa de la materia y su propia manera de entender la historia.

En el apartado de revisión de la bibliografía entraremos en el detalle de por qué es importante tenerlo en cuenta en el proceso y aprendizaje de la historia, a la luz de los planteamientos teóricos y hallazgos de algunas investigaciones previas.

La parte concebida y cognitiva de la comprensión histórica en el alumnado tiene a que ver con el proceso de aprendizaje y el desarrollo del pensamiento histórico. Se destacan aquí los componentes culturales del desarrollo cognitivo, que tienen que ver con la manera en que el historiador formula la pregunta inicial de su investigación y en la forma en que se enfrenta a las fuentes y trata de dotar de sentido las pruebas que encuentra, para finalmente explicar en una narrativa a la solución de su hipótesis. Se trata esta de la perspectiva histórica y, propiamente, con el proceso de **significación histórica**. Es proceso refiere al sentido que el historiador atribuye a las fuentes durante su recursivo análisis y redacción histórica, a las explicaciones que aduce en su reconstrucción narrativa, y a su posicionamiento más subjetivo de la construcción de ese conocimiento histórico. La deducción no es un proceso mecánico sino que requiere un componente más creativo, ya que interactúa con el contexto social y cultural del historiador. Sin extendernos mucho sobre esta cuestión, sobre la que volveremos más adelante, es preciso destacar aquí, en relación a la comprensión histórica y su componente cultural, que el quehacer histórico es parte de la cultura histórica, y la manera en que el historiador la convierte en una forma rigurosa de conocer el pasado y explicar la realidad.

Hablamos de una conciencia histórica profesional cada vez más autoconsciente de su nivel interpretativo o representativo de hacer historia, y por tanto cada vez más rigurosa. Sobre este tema volveremos en el apartado siguiente.

La significación responde a la exigencia educativa de enseñar la perspectiva histórica, en la medida que los alumnos aprendan a dotar de significado el conocimiento histórico, y a relacionarlo y contextualizarlo desde su punto de vista o perspectiva.²⁵

En el profesorado, tiene que ver con su **perspectiva historiográfica** que implica decisiones estratégicas y, en definitiva, con sus ideas preconcebidas sobre la función educativa de la historia y que se han instalado en sus creencias (o en su mente) involuntariamente. Explicitarla sería la función de una didáctica que permita una planificación docente más concienciada sobre la necesidad de una transposición didáctica; la cual comporta variedades de enfoques historiográficos y paradigmas explicativos, y variedades de métodos adaptables al contexto escolar para la construcción de un conocimiento y un aprendizaje histórico que, solo en estos términos y desde nuestra perspectiva didáctica, podemos calificar de significativos.

²⁵ La significación histórica es posiblemente la parte más cultural del quehacer del historiador, así como la actitud hacia la historia es la parte más cognitiva de la conciencia histórica.

2.2. Construcción de las identidades culturales

En los apartados y sub-apartados anteriores hemos tratado los componentes cognitivos y culturales de la comprensión histórica, y hemos circunscrito el ámbito de estudio a la actitud y pensamiento de alumnado y profesorado hacia la historia como materia y disciplina. De esta manera hemos aterrizado al campo específico del aprendizaje, respecto al más extendido concepto de conciencia histórica y cultura histórica.

La visión de la historia como experiencia y aprendizaje repone cierto interés en los sujetos históricos y en la manera en la que los individuos se sienten parte de la colectividad, en tanto se reconocen en una determinada manera de vivir la temporalidad histórica dentro de culturas históricas específicas, tal como hemos venido comentando.

La investigación didáctica se puede considerar, por tanto, como una manera de comprender el uso social y cultural de la historia. Potenciar la idea del sujeto histórico ha llevado a la teorización de una identidad construida y no atribuida, rompiendo con la tradicional historia social e incluso con la nueva historia cultural desde la que se forjó. Señalaremos aquí la teoría que avala la aplicación del concepto al ámbito de la Didáctica de la Historia, haciendo referencia directa a la historiografía reciente. Por lo tanto, nuestro discurso pasa de situar la historia escolar como parte de la cultura y a comprender las personas construidas culturalmente.

La comprensión de la historia se compone de elementos experienciales sobre la manera de entender la temporalidad y la espacialidad, ambas como parte de una conciencia histórica más o menos rigurosa, y de elementos más procesados en relación al aprendizaje de su versión disciplinar. Es decir, es cognitivo y cultural a la vez, si por cognitivo entendemos el proceso de enseñanza y aprendizaje para la elaboración de una concepción histórica. Más adelante, en relación a los estudios de la psicología cognitiva social y cultural, veremos cómo estos elementos o componentes del aprendizaje y comprensión de la historia vuelven a ser unificados. De momento nos interesa separarlos a fin de insistir sobre aquellos aspectos del quehacer histórico que no vienen suficientemente señalados por su componente cultural, sin quitar nada a la rigurosidad del método científico, a saber, de la perspectiva histórica y de la significación.

La importancia de los elementos culturales y cognitivos del aprendizaje de la historia son bien explorados por Carretero y Montanero (2008), quienes los relacionan con el pensar históricamente y construir identidades

Hemos dividido el capítulo en 5 sub-apartados. En el primero de ellos se describe y define el concepto teóricamente, y en el segundo y tercero explicamos cómo la idea de la identidad como constructo social es parte de un cambio de paradigma en la historiografía sobre la teoría social del nacionalismo. En el cuarto sub-apartado y en el quinto, desde la teoría o enfoque sociocultural de la historiografía y de la misma psicología social, ofrecemos y adelantamos la posibilidad de sustituir, desde la Didáctica de la Historia, el concepto de

identidad con el de identificación o empatía, siendo más adecuado para convertir la identidad social como ocasión para el aprendizaje. Así, incidiremos en la función educativa de la historia, en cuanto desarrollo de destrezas intelectuales propias de la cultura temporal en la que nos movemos; y en sus rasgos competitivos respecto de otras formas de transmisión cultural menos rigurosa y mediáticas, que igualmente justifican el pasado para explicar el presente.

2.2.1. Definición del concepto

El concepto de **construcción de las identidades** es relativamente nuevo y se desarrolla en diferentes disciplinas tales como la antropología, las ciencias políticas, la psicología cognitiva, y la misma historia, entre otras., cuyos particulares enfoques epistemológicos van procurando la consolidación de una teoría social o *de la sociedad*, o tal como indicaremos más adelante, teorías *sobre lo social* (Cabrera y Santana, 2006).

El concepto nos proporciona una manera concreta de entender la historia escolar y su función educativa, por tanto tiene su relevancia en la misma didáctica de la materia. Desde este mismo concepto se fundamenta teóricamente la planificación metodológica de la presente tesis doctoral, y la manera con la que se ha aplicado los instrumentos de recogida de los datos.

Cuando un investigador se aproxima a explorar el concepto de identidad, un gran abanico de posibilidades se despliegan a su abasto. Así que es importante definir y delinear lo que estrictamente aquí nos interesa.

El objetivo no es ni recorrer las teorías sobre identidad, ni distinguir las diferentes maneras de abordaje del concepto desde las diferentes disciplinas. Se trata de analizar el significado del concepto, en oposición a su contrario: la identidad como atribución.

De la misma manera no tenemos la pretensión de reconstruir los debates historiográficos alrededor de la temática, ni hacer valer un paradigma sobre otro. Nuestro interés se limita a definir el concepto y evidenciar sus posibilidades exploratorias respecto a las demás versiones del mismo.

La Didáctica de la Historia, como campo autónomo del conocimiento educativo, no debería ser vulnerable a *modas historiográficas* que no siempre vienen al caso de las exigencias educativas específicas (Prats, 2001), sino que su objetivo es construir conocimiento histórico y desarrollar capacidad de significarlo, de tal forma de poder despertar una rigurosa consciencia del ser social en cada individuo (Prats y Santacana, 2011).

Nombraremos puntualmente ciertas cuestiones historiográficas que han dotado de vitalidad a las relaciones entre el individuo y la sociedad, y que han ido en paralelo a nuevas exigencias educativas y formativas de la historia. Estas nacen de la exigencias de una Didáctica de la Historia no apartada de la realidad de los

alumnos, y que permita dotarles de instrumentos para entender la complejidad de su entorno y posicionarse de forma libre.

Nos referimos a una versión de la historia que explica los fenómenos sociales a partir de la búsqueda de significación, apostando por una narrativa cada vez más autoconsciente de la labor del historiador en su representación del pasado (Ankersmit, 2001), y a favor de una recuperación de la centralidad de los individuos y de la experiencia histórica (Iggers, 2012). Por tanto más que suplantar o superar las fases anteriores, esta versión de la historia a la que nos abocamos (o, que evocamos), y que es conocida como historia cultural, quiere enriquecer las explicaciones socioeconómicas experimentadas en seno de los *anales*, y sobre todo con el marxismo, poniendo más atención a la contingencia cultural de ciertos fenómenos sociales y dotando a los sujetos históricos el estatus de fuerza explicativa de la realidad. Nuestra intención es la de enlazar un dialogo constante entre su enfoque teórico y documental, y su perspectiva empírica - como decíamos antes, de disciplina viva, producida y consumida por las personas, siendo la cultura significante y significado a la vez, práctica y categoría explicativa de la realidad (Sewell, 2009)- desde el «giro culturalista», pero, sobre todo, desde el «giro lingüístico» de una nueva historia social difusa a principio de los 80 del siglo pasado.

Considerar las identidades como “construcción” es relativamente reciente y es parte de un proceso que a lo largo de los años ha pasado del paradigma esencialista al materialista, y finalmente al constructivista (Bolufer y Marton, 2012). Por definición, se contrasta a la idea de la identidad como algo atribuido, estático en el tiempo y en el espacio, que determina los confines de los colectivos, sin tener en cuenta las razones subjetivas del sentimiento de pertinencia.

Como construcción se relaciona con fases alternas de la reflexión historiográfica, de la producción científica y de la teoría de la historia. Si, como afirma Juliá (2011), para un historiador quizás sea prescindible la teoría, para un didáctica que realiza transposición del conocimiento científico en el educativo, transformando la disciplina en materia escolar, aquellos tres aspectos se convierten en imprescindibles (Maestro, 1998).

El historiador social Hobsbawm (1998) llega a tener grande influencia en el desarrollo de una nueva teoría de la sociedad y, en paralelo, a una versión renovada del historicismo que repone en la historia la capacidad de explicarlo y entenderlo todo en cuanto cultural.

El historiador inglés afirmaba en ocasión de la inauguración del *Barry Amiel and Norman Melburn Trust Lecture*, pronunciado en el Institute of Education de Londres el 2 de mayo de 1996:

Desde luego, existen colectividades basadas en características objetivas que sus miembros tienen en común, que incluyen el género

biológico o rasgos físicos políticamente sensibles tales como el color de la piel y semejantes. No obstante, la mayor parte de las identidades colectivas se parecen más a una camisa que a la piel, es decir, que son, por lo menos en teoría, optativas, no ineludibles. A pesar de la moda actual de manipular nuestro propio cuerpo, sigue siendo más fácil cambiar de camisa que de brazo. La mayoría de los grupos de identidad no se basan en similitudes o diferencias físicas objetivas, aunque a todos les gustaría afirmar que son grupos «naturales», y no socialmente contruidos. Por supuesto, todos los grupos étnicos lo hacen.

Asimismo, seguía reflexionando:

De lo anterior se desprende que, en la vida real, las identidades, al igual que la ropa, no son únicas ni están, por así decirlo, pegadas al cuerpo, sino que se pueden intercambiar o llevar puestas combinándolas de modos diversos. Naturalmente, como sabrá reconocer todo aquel que se dedique a los sondeos de opinión, nadie tiene una única identidad. No cabe describir a los seres humanos, ni siquiera para fines burocráticos, sino como una combinación de numerosas características. Pero la política de la identidad asume que una entre las diversas identidades que todos tenemos es la que determina, o por lo menos domina, nuestra acción política: ser mujer, si se es feminista, ser protestante, si se es un unionista de Antrim, ser catalán, si se es un nacionalista catalán, ser homosexual, si se pertenece al movimiento gay.

Los sociólogos Berger y Luckmann (1986) escribían:

Los presupuestos genéticos del yo se dan, claro está, al nacer, pero no sucede con el yo tal cual se experimenta más tarde como identidad reconocible subjetiva y objetivamente. Los mismos procesos sociales que determinan la plenitud del organismo producen el yo en su forma particular y culturalmente relativa (p. 68).

En cuanto producto social, la identidad no puede entenderse adecuadamente si se la separa del contexto social particular en que se formaron.

La identidad como constructo social pone en evidencia algo que ya estaba muy presente en el historiador Bloch (2001) al tratar la subjetividad y la objetividad como parte del mismo proceso de construcción del conocimiento histórico. Tal como afirma Epstein (1991) el interés para la subjetividad no supone recuperar una idea de un yo independiente, sino la de un individuo socialmente construido en una trama de relaciones y dependencias que determinan su acción y pensamiento, las cuales a su vez van determinando el entorno.

En este sentido la investigación en Didáctica de la Historia, en temas de construcción de las identidades y enseñanza de la historia, permite profundizar sobre esta relación a dos direcciones entre la representación subjetiva de la realidad y la esencia social del sujeto:

Los modernos estudios incorporan una idea relacional del yo según los cuales ser sujeto social de conocimiento es inseparable de estar sujeto o vinculado por lazos múltiples a los demás. Por lo cual se subraya el carácter social o situado de la subjetividad y la inexistencia de una separación total entre los sujetos, pues nuestras vidas interiores incorporan a otras personas, como objetos de necesidad o deseos o como aquellos con quienes compartimos algunas experiencias comunes (Morant y Bolufer, 2012, p. 324).

Las autoras destacan cómo en seno al feminismo, hasta la más postmoderna perspectiva de género, se hace camino una manera de entender la identidad como algo vivido y no atribuido. Para ellas, con Simone Beauvoir la feminidad no es relegada a unos atribuidos biológicos innatos, sino contingente a las tramas sociales y culturales que permiten su aceptación: - *ser mujer se hace, no se nace* – Por tanto, la identidad se debe entender por su carácter social. No es una experiencia aislada y acrítica, sino una particular manera de entender los discursos por parte de los sujetos que a la vez son creados por esos mismos discursos.

La identidad no es algo absoluto, ya que tiene algo de subjetivo y atribuido a la vez. Las clasificaciones de clase, género, nacionales, étnicas, entre otras, expresan una tensión entre lo individual, vivido, y el atribuido, a través de un proceso de **identificación constante**, que trataremos más adelante en relación a los estudios culturales de Hall y du Gay (1996).

El concepto de identidad cultural, en cuanto reconocimiento de una unidad de atributos, significantes, significados y normas, por antonomasia es un concepto que se define y expresa por la diferenciación de esta unidad con otra unidad de significantes, significados y normas, tal como lo expresa García Martínez (2007). De la misma forma se vincula con la peculiaridad humana de dotar de sentido la realidad desde la temporalidad.

Concluimos que la idea de construcción de la identidad tiene relación con el ser social de las personas y con una cultura identitaria propia de la manera con que el ser humano se representa colectivamente, atribuyendo significados a la realidad, para entenderla, organizarla, y garantizar la perduración de la especie, transfiriendo técnicas, contenidos y valores de generación en generación.

Al contrario, la identidad atribuida tiene a que ver con una visión esencialista y territorial que se procesa desde una identificación marcada por la memoria histórica y no por la reflexión y argumentación histórica.

2.2.2. La teoría social del nacionalismo

El concepto de la identidad como constructo social y cultural se produce en el seno la teoría social del nacionalismo: por un lado, desde los estudios sociales y las ciencias políticas y, por el otro, desde la historia social. Este último ámbito del conocimiento disciplinar, bajo los efectos del giro culturalista», ha ido aportando nuevas teorías explicativas de la sociedad, su devenir y composición en el tiempo. Las posturas teóricas que desde aquí se desprenden, definen una *nueva teoría de lo social* (Cabrera y Santana, 2006) o *una nueva historia cultural*, posterior a los estudios sociales de los años 60 y 70 del siglo pasado (Swell, 2005).

Las reacciones que suscitan ciertos nuevos planteamientos desde la historia social, y sobre todo, tras el «giro lingüístico», han sido exploradas, entre otros, por la historiadora alemana Spiegel (2005), y se le ha dedicado un número completo en la revista *Historia Social* (la quincuagésima edición). Primero resumiremos estas posturas y sucesivamente nos detendremos en las críticas, a fin de no desviarnos del objetivo principal de este apartado, y de poder argumentar el interés que suscitan en el ámbito académico que nos es propio.

Hay que señalar la importancia de los efectos de la psicología cognitiva y de la antropología en las ciencias sociales en general, y de la historia social en particular. Estas últimas están dirigida a rescatar el agente individual de las acciones históricas que limita y amplía a la vez las capacidades explicativas y narrativas de la historia, en función de las posturas asumidas. Sin embargo, tal como recuperan los historiadores Archilés y García (2012) el discurso de Spiegel (2005) para su trabajo sobre la construcción de la identidad española en el periodo de la Restauración española, la historia sociocultural tiene que ver con una revisión del concepto de cultura, monopolizado hasta el momento por los antropólogos. Se trata de los efectos de los debates post-estructuralistas que ponen en discusión la cultura como un ámbito prefijado que se impone *sobre* el sujeto, preocupándose por la recuperación de la acción y construcción cultural autoconsciente *de* los sujetos.

La psicología cognitiva aporta una visión de la identidad colectiva en general y de la identidad nacional en particular, como algo que se puede explorar y entender empíricamente desde la comprensión de los sujetos, explorando los motivos que hacen que la identidad sea aceptada, o rechazada de las personas (Abdelal, 2009).

Esta perspectiva es considerada una oportunidad para dotar de nuevos significados el proceso de formación de las identidades, porque las entienden más como construcciones sociales, que como evidencias naturales dotadas de identificaciones automáticas. Por lo tanto, la identidad es una ocasión para el apoderamiento del conocimiento histórico, partiendo de la propia experiencia de historicidad; transformándola, con estrategias didácticas apropiadas, en habilidades cognitivas e intelectuales.

Estos son los nuevos y nuevísimos planteamientos historiográficos que ofrecen enfoques y nuevas oportunidades para la enseñanza de la historia, propugnados desde el enfoque socio-histórico de la psicología evolutiva empezada por Vygotsky y seguida, entre otros, por Wertsch y VanSledright, y que analizaremos a continuación.

Antes, sin embargo, es preciso resumir el recorrido teórico social del nacionalismo a fin de comprender cómo el concepto de identidad se procesa, sobre todo, desde la historia y la historiografía, ya que consideramos estas reflexiones interesantes para las decisiones metodológicas de la presente tesis doctoral, más allá del soporte conceptual que nos concede.

Sobre todo nos centraremos en algunos aspectos que vendrán retomados en el análisis bibliográfico, atingentes a la importancia de explorar los elementos culturales en la enseñanza de la historia para una enseñanza y aprendizaje significativo y, en consecuencia, a su relevancia en la praxis didáctica (Berry y Candis, 2013). Destacaremos, a partir de estas consideraciones, que no es lo mismo plantear una tesis donde la identidad es considerada como esencial y atribuida, que una tesis en que se busca entender el proceso de construcción significativa de esa identidad, puesta en relación con la enseñanza de la historia y con el contexto educativo en el que se forman profesionalmente los futuros maestros de la educación Infantil y Primaria.

Las bases de la teoría social del nacionalismo han sido sentadas sobre todo por sociólogos y politólogos, los cuales han intentado clasificar los distintos paradigmas explicativos sobre las orígenes de la nación (Guibernau, 2009), debatiéndose sobre las posibilidades 'objetivas' de su formación en espacios y tiempos distintos.

Estos paradigmas, que esbozaremos en breve, solo en parte vienen reconocidos por los historiadores más influyentes, y son objeto de discusión (Hroch1994).

Sin embargo, nos permiten destacar la progresiva toma de conciencia del elemento cultural en los posicionamientos sociales de algunos autores en la conceptualización de la nación y de la identidad.

En paralelo, tal como analiza von Borries (1998), desde los años 80 asistimos a un aumento del interés en el campo de la investigación educativa; en concreto, por los sujetos y objetos de la educación, los alumnos, los profesores y los materiales escolares, que van adquiriendo cierto protagonismo en el diagnóstico

y mejora de la enseñanza, más allá de los meros resultados en términos de conocimientos sustantivos.

Así que consideramos interesante y necesario combinar las exigencias propiamente educativas con los incentivos que derivan de la misma historia.

Renan (1882) y Gellner (2001) se definen los precursores del concepto 'espiritual' de nación y de su condición cultural homogeneizadora impuesta, respectivamente. Seguramente las referencias citadas sean los textos teóricos que sentaron las bases para el desarrollo de una teorización del nacionalismo.

Renan (1882), reaccionario a la Revolución Francesa, divide entre el nacionalismo de naturaleza etnolingüística, del nacionalismo cívico-político, asentando las bases de la que viene definida como teoría esencialista o *primordialista* de la nación.²⁶

El *primordialismo*, en sus visiones más radical, coincide con el discurso nacionalista mismo: la nación como un hecho objetivo, de larga duración, una evidencia social incuestionable, que lucha para su autodeterminación política. Exponentes de esta teoría como el historiador Hastings (2000), contestan a Hobsbawm que la idea de la nación como resultado de la modernización se retrotrae hasta la Edad Media, considerando la acción del cristianismo fundamental para su desarrollo.²⁷

Los *modernistas*, entre los cuales se cuentan el mismo Gellner y los historiadores Ranger y Hobsbawm, no aceptarían poder hablar de nación a partir de la sociedad industrial, señalando que los artefactos nacionales son creaciones de los estados liberales para dotarse de legitimidad.

Guibernau y Hutchinson (2001) inciden en que el debate sobre nación y nacionalismo tiene que ver con su origen, pero también con su perduración en el tiempo. De aquí la idea de que las naciones gozan de un carácter perenne, dado como algo primordial a la condición humana, o como el producto de unas condiciones específicamente modernas.

²⁶ Roger (2000) ha propuesto una clasificación de las teorías sociales del nacionalismo combinando concepciones sociológicas, historiográficas y politológicas: 1) el nacionalismo como resultado estructural forjado en la lógica de homogenización cultural de Gellner, en la lógica de la comunicación social de Deutsch, de emancipación social de Hroch y del reciclaje identitario de Hobsbawm; el nacionalismo como recurso estratégico para la interpretación de la colectividad de Smith, de interacción cultural en Dumont, en la reivindicación política de Breuille y Brass, y de legitimización política de Greenfeld y Hermet. Para el *primordialismo* la nación es un dato objetivo de larga duración, una evidencia histórica, desde los orígenes de los tiempos y comunes a toda sociedad.

²⁷ Estas teorías, sobre las cuales se asentaría la legitimización de la nación, se han ido ciertamente complejizando en la actualidad, y no se puede considerar que sean, por ejemplo, las razones del surgir de nuevos nacionalismos regionales subestatales, y han sido revalorados en función de la pluralidad de su composición política e institucional (Berger y Lorenz, 2011).

El sociólogo Smith (1987, 2000) suma una posición intermedia entre las teorías *modernistas* y *perennialistas* o *primordialistas*, con la cual se identifica, y que remarca la importancia de una «herencia de la conciencia étnica» en la formación de la nación moderna. Esta postura es llamada etnosimbolista, ya que identifica en las comunidades ancestrales símbolos de los actuales nacionalismos.²⁸

Para los posmodernos, tal como insiste Smith (2000), la naturaleza de la nación se construye desde distintos fragmentos de memoria, sobre algo tan evanescente como el pasado. Por tanto poniendo la historia y la memoria histórica en el mismo plano de reproducción histórica, afirma

Cuando los "perennialistas" apuntan con razón a la antigüedad de los lazos y sentimientos culturales colectivos, su afirmación queda muy lejos de cualquier presunción de que tales lazos y sentimientos sean universales (y mucho menos "naturales", como afirman los primordialistas). Cuando los perennialistas aluden a características humanas (universales) como la necesidad de pertenecer o la comunión religiosa, no pueden vincular estas supuestas necesidades con la formación y persistencia de naciones o nacionalismo. Por otra parte, se puede conceder la antigüedad de los lazos y sentimientos culturales colectivos sin asimilarlos retrospectivamente a naciones o nacionalismos o sugerir que las unidades y sentimientos colectivos antiguos o medievales son simplemente formas primitivas de naciones modernas y nacionalismo de pequeña escala. Puede haber conexiones entre los dos, pero, si es así, éstos tienen que ser establecidos empíricamente. Del mismo modo, las variaciones, la intensidad y la importancia política de los lazos y sentimientos culturales colectivos deben insertarse en cualquier perspectiva "perennialista", y esto también solo puede hacerse mediante el análisis histórico de las formas y el contenido de su simbolismo y mitología, Papel en procesos sociales más amplios. (2000, p. 13).

La postura de Smith, viene también definida de *etnosimbolista*, toda vez que admite rupturas y discontinuidades importantes que impiden plantear la posibilidad de naciones pre-modernas. El mismo Smith se declara *primordialista*, utilizando el tiempo de larga duración para explicar cómo los principios del nacionalismo se arraigan en los principios del comunitarismo de siglos anteriores. La sociedad va pasando por varios estadios evolutivos que permiten identificarla en un tiempo lejano, pero que es más reconocible conforme se aproxima al presente. Ilustra, por tanto, el papel de la sociedad en el camino

²⁸ Como destaca Márquez Restrepo (2011), la diferencia, para Smith, sería condicionada por algunas variables independientes como el tiempo (teoría *modernista* y *perennialismo*), la naturaleza de la nación (teorías constructivistas), las causas de la formación nacional (*primordialismo*, estructuralismo social, biológico, económico, y teorías sobre la acción individual) y la función de la nación.

hacia la consolidación de las características definitorias de la nación como parte del constructo de la época moderna.

Guibernau (2004), que viene del ámbito de las ciencias políticas, reconoce a Smith como el auténtico cirujano capaz de realizar la sutura entre modernistas y constructivistas, intentado superar las tensiones producidas en el seno de la teoría social del nacionalismo que, dada su larga data, permite dotar de continuidad histórica los elementos culturales antecedentes a la nación. Sin embargo, ante los argumentos del etnosimbolismo sobre la importancia de considerar los mitos, los símbolos, las tradiciones, los héroes y los lugares sagrados como componentes claves de los orígenes ancestrales del nacionalismo, la autora no puede obviar la distinción entre estado y nación, y las consecuencias ideológicas y políticas que influyen tanto en la constitución de la nación, desde el estado, como en la formación de la ciudadanía. De hecho, las ideas de Smith se convierten, en palabra de Guibernau, “els elements legitimadors d’una nació que reclama l’autodeterminació” (2004, p. 29).

Como versión menos radical del *perennialismo* y *primordialismo*, el etnosimbolismo asume la idea de un pasado étnico previo a las realidades nacionales y que incidió en la creación de las naciones. Para ellos es posible aplicar un denominador común a todos los tiempos y a todas las sociedades, el cual reside en las múltiples y cambiantes relaciones entre el individuo y sociedad y que el mismo nacionalismo hereda, en términos del historiador Álvarez Junco (1998), para su legitimización.

García Cárcel (2012), resume y clasifica la producción histórica sobre nacionalismo en tres movimientos. Aunque su reflexión no tiene la pretensión de constituir ninguna teoría al respecto, ilustran las tendencias de los historiadores en las últimas cuatro décadas: los modernistas, los *invencionistas* y los constructivistas.

Los historiadores Hobsbawm y Ranger, señala García Cárcel (2012), difunden posicionamientos cada vez más radicales que cuestionan la historia sobre algo que no ha existido, sino que ha sido inventado. Para los *inventistas* la historia nacional no existiría y sería una imaginación al servicio de intereses políticos. Las identidades nacionales son productos históricos legitimadores y justificantes del estado, inventados o creados por los propios discursos nacionalistas del siglo XIX.

Entre los *inventistas*, con posiciones más o menos radicales encontramos a Kedaourie, Gellner y Anderson, e inclusive los mismos Hobsbawm y Ranger. Son contrarios a la imagen teleológica de una historia que busca como destino final la coherencia con unas esencias primigenias. Solo aceptan el concepto de naciones en el marco de la sociedad industrial del siglo XIX.

La invención de la tradición ha significado en ocasiones su frivolidad extrema, convirtiéndolo en un artefacto multiuso que sirve para explicarlo todo, y sobre todo para negar la historia (Álvarez Junco, 1999).

Pero, puntualiza García Cárcel (2014), hay una diferencia entre invención (distorsión interpretativa) y creación (manipulación y falsificación). Si es verdad, como dicen los *inventistas*, que las identidades no están ahí desde la noche de los tiempos, ni mantienen una continuidad a lo largo del tiempo basada en unos fundamentos previos, tampoco son productos artificiales creados de la nada. El pasado existe, evoluciona y con él se van construyendo las identidades colectivas.

La visión materialista del historiador Anderson (1998) incide en la necesidad de ciertos elementos modernizadores para la formación de una conciencia nacional: la difusión de la prensa, la industrialización y la formación del estado moderno. A partir de ello considera el nacionalismo de naturaleza cultural, histórica, emocional, ancestral, étnica, lingüística, por nombrar algunas, evidenciando el uso de mitos, lugares y héroes para su justificación.

Al definir el nacionalismo como toma de conciencia del pasado para legitimar la consolidación del estado-nación, este viene a ser interrumpido por las guerras de independencia del continente americano, las primeras y reales notificaciones de nacionalismo en la época moderna, siendo los criollos sus pioneros:

Así pues, con un espíritu antropológico propongo la definición siguiente de la nación: una comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana. Es imaginada porque aun los miembros de la nación más pequeña no conocerán jamás a la mayoría de sus compatriotas, no los verán ni oirán siquiera hablar de ellos, pero en la mente de cada uno vive la imagen de su comunión (Anderson, 1998, p. 23).

La nación se imagina limitada porque incluso la mayor de ellas se imagina con dimensiones que alberguen toda la humanidad; es soberana y sagrada de la misma manera que le arrebató el poder a lo dinástico y jerárquico; y se imagina como una comunidad porque coincide siempre con un compañerismo profundo y horizontal, que permite su defensa y ataque, como tantas guerras lo han demostrado. La nacionalidad es el valor más universalmente legítimo en la vida de nuestro tiempo.

Existen posturas completamente opuestas dentro los mismos modernistas, por lo que se hace difícil hablar propiamente de paradigmas: Hroch (1994) presenta la nación moderna como resultado de un largo proceso de formación desde el medievo. Aunque ligado a formas más antiguas de comunidad, propone tres fases distintas de madurez de la conciencia nacional, luego retomadas por el mismo

Hobsbawm (1998), aunque avanzando por posturas distintas. El uso del término no es casual por todo lo que venimos diciendo sobre la importancia, por parte de ciertos autores, de la conciencia para poder hablar de clase, de género, de etnia y, en definitiva, de nación:

En la Europa decimonónica, para la cual fue creada, la fase A era puramente cultural, literaria y folclórica, y no tenía ninguna implicación política, o siquiera nacional, determinada, del mismo modo que las investigaciones (por parte de no gitanos) de la Gypsy Lore Society no la tienen para los objetos de las mismas. En la fase B encontramos un conjunto de precursores y militantes de «la idea nacional» y los comienzos de campañas políticas a favor de esta idea. El grueso de la obra de Hroch se ocupa de esta fase y del análisis de los orígenes, la composición y la distribución de esta *minorité agissante*. En mi propio caso, en el presente libro me ocupó más de la fase C, cuando —y no antes— los programas nacionalistas obtienen el apoyo de las masas, o al menos parte del apoyo de las masas que los nacionalistas siempre afirman que representan. La transición de la fase B a la fase C es evidentemente un momento crucial en la cronología de los movimientos nacionales (Hobsbawm, 1998, p. 20).

Como alternativa al esencialismo y el *inventismo*, el constructivismo histórico considera la identidad un constructo cultural. La misión de los historiadores radica en introducir referencias comunes en el proceso de construcción y deconstrucción de la memoria que recuerda y olvida, a las que denominamos identidades colectivas. Identidades que, a pesar de ser posiblemente heredadas del pasado, son experiencias contingentes y que se han ido transmitiendo por elites, historiadores, y demás agentes (Álvarez Junco, 2001).

En resumen, los esencialistas españoles siempre han hablado que la trayectoria histórica es un proceso homogéneo protagonizado por un pueblo que permanece igual a sí mismo en el tiempo, en lo esencial, con una identidad estructural maleada históricamente en lo circunstancial. El *inventismo* por el contrario niega la existencia de esa identidad, que considera algo impostado, artificial. El constructivismo histórico piensa las identidades étnicas, culturales o políticas como plásticas, las cuales se hacen y rehacen a lo largo del tiempo. La lógica de su trayectoria emana de las fluctuaciones que se desprenden de la memoria, no es que se muevan por determinismos genéticos. No existe una dirección obligada porque la memoria tampoco es espontánea; es selectiva y en buena parte inducida, marcando lo que deben recordarse, lo que no y cuándo ha de recordarse (García Cárcel, 2011).

2.2.3. De la historia social a la historia de lo social: el «giro culturalista» y el «giro lingüístico»

Tanto de las teorías que se desarrollan en seno de la sociología, como de las que surgen de las ciencias políticas o de la historia, podemos dar solo ligeras pinceladas, dada la complejidad y extensión de la discusión epistemológica que ha suscitado. Sin embargo, nuestro análisis está intencionadamente perfilado hacia el tratamiento del tema de la identidad nacional desde un macro-contexto político y económico que ofrece una visión homogénea de la sociedad y de lo social, aunque realiza el giro necesario hacia la recuperación de elementos culturales.

Juliá (1993) escribía, siguiendo a la historiadora Zemon, que una nueva historia social, después de un importante introducción del elemento cultural en la historia, se estaba distinguiendo no por la apertura de nuevos objetos y variables de estudio (el género, la edad, el trabajo, el ritual, las enfermedades, el cuerpo, el vestido, entre otros); ni tampoco por interesarse en cuestiones cada vez más locales o en acontecimientos singulares de la vida de una persona frente a las explicaciones en marcos amplios, como los estados/naciones o los imperios, tal cual las estudia ya con anterioridad la microhistoria. La verdadera diferencia de un nuevo quehacer histórico cultural reside en no querer explicar leyes, si no interpretar significados y dar sentido a la acción simbólica que caracteriza la manera en que se construyen las categorías culturales que permiten el surgir de lo social.

El mundo no necesita de una explicación histórica global, o de grandes paradigmas, sino descifrar la sociedad penetrando en las redes de relaciones humanas que apuesta por un pluralismo de voces y de un lenguaje que no significan la crisis de la historia social (Joyce, 2004), si no su refuerzo (Chartier, 1992).

La teoría social clásica narra el devenir histórico de la colectividad como si fuese la representación de una realidad objetiva que existe a su pesar, “algo cuya presencia no suscitaba interrogante alguno” (Cabrera y Santana, 2006, p. 156).

En cuanto estructura explicativa superior y trascendente a la experiencia,

Las relaciones entre los seres humanos [en la historia social clásica] están regidas por un mecanismo de funcionamiento y de cambio que es autónomo y objetivo, en el sentido de que es independiente y externo a la acción intencional de las personas y, en razón de ello, tiene la capacidad de determinar la conciencia y el comportamiento de los actores históricos. Para designar a esa entidad autónoma y objetiva que subyace a las acciones humanas, los historiadores sociales han empleado conceptos como los de sociedad, estructura social o, simplemente, lo social (p. 167).

La visión *representacionista* de la cultura moderna occidental posibilitó una mirada científica al comportamiento social del ser humano. Esta visión a la vez limita sus posibilidades explicativas, ya que al no contemplar el escurridizo mundo de las experiencias, la acción individual se queda relegada a una dependencia causal de las estructuras sociales inventadas por los historiadores: clase, género, identidad, edad, de entre muchas otras, como categorías explicativas de la realidad que tienen sentido por sí misma:

El contexto social (encarnado en lo material) opera como fundamento causal de lo subjetivo y que, por tanto, las acciones humanas no son meros actos de voluntad, sino efectos de las condiciones sociales de existencia. Desde este punto de vista, los sujetos son siempre sujetos sociales y es en sus atributos y posición sociales donde ha de buscarse la explicación de su conciencia, de su identidad y de su práctica. Esta dependencia causal de la subjetividad con respecto a las formas materiales de vida puede ser inmediata (como en la historia social clásica) o mediada por las disposiciones culturales de los agentes (como en la historia cultural), pero el supuesto teórico de que esa dependencia existe ha permanecido inalterable por encima de los avatares del paradigma historiográfico objetivista. (Cabrera y Santana, 2006, pp. 166-167).

Como alternativa a la cultura *representacionista*, se realiza tras el «giro culturalista», influenciado por el «giro lingüístico», una nueva historia *de lo social*.

Para Iggers (2012) la teoría lingüística, afianzada a la historia cultural se genera con las aportaciones de Stone, White y Scott, otorgando a la investigación histórica una concepción de construcción simbólica, hecha de significados y significantes, heredera de la más antigua dicotomía entre nominalistas y realistas de la epistemología lingüística clásica, aplicable, también a la narrativa histórica (Álvarez Junco, Beramendi y Requejo, 2005).

Como ciencia interpretativa en búsqueda de significados que doten de sentido al pasado y, en definitiva, a la realidad, el lenguaje para la historia se transforma en una importante herramienta. Siendo el texto, y el lenguaje subyacente en él, el que realmente crea significados interpretativos, el «giro lingüístico» aporta una mayor autoconciencia a la producción histórica (Sánchez Marcos, 2012).

La recuperación de una idea de la historia como relato y narrativa, para Iggers no toma la trayectoria de Jenkins (1991) de una imposibilidad de reconstruirla, o una reducción de la misma a una rama de la literatura, sino que abre las posibilidades de nuevas y más complejas interpretaciones, y un potenciamiento

de su versión dialógica en constante construcción, ya que *el fin de la Ilustración [sería] la barbarie*

Los historiadores serios siguen una lógica de investigación que exige procesos racionales de pensamiento que, aunque no pueden establecer necesariamente la certeza de los hechos históricos, sí pueden descubrir errores que resultan de la insuficiencia de apoyo a partir de la evidencia. Por supuesto no hay interpretación que sea completamente libre de aspectos ideológicos, pero todas ellas están sujetas a una lógica de indagación que requiere de honestidad intelectual. Las ideologías pueden dar curso a una variedad de perspectivas respecto de la historia, pero sus conclusiones deben resistir un examen crítico de la evidencia, que revelen diferentes aspectos del pasado sin distorsionarlos, y así contribuir al diálogo en curso que caracteriza el pensamiento histórico y su escritura. (Iggers, 2012 p. 261).

Puntualiza Cabrera (2006)

Las acciones de los actores históricos no son ni el reflejo subjetivo de las condiciones sociales de existencia ni, tampoco, la expresión de una racionalidad natural o una intencionalidad individual autónoma, sino que son el resultado de la aprehensión significativa de la realidad mediante las categorías lingüísticas disponibles. Categorías que son entendidas como la encarnación de una cierta concepción general del mundo culturalmente establecida y que constituyen una entidad de naturaleza específica e históricamente cambiante que no puede ser reducida ni a la condición de representación de la realidad ni a la de creación intelectual de los individuos. (p. 13).

La cultura, y los nuevos estudios culturales, junto a una nueva alianza con la psicología social y cultural (Rosa, 1997), tratan de reconstruir y dar importancia a los sujetos para descubrir su mentalidad, su acción, sus ideas alrededor de cuestiones exploradas en macro-contextos, mostrando la posibilidad, de devolver a los individuos una acción creadora y constructiva de lo social (Spiegel, 2005).

Muchos autores coinciden en indicar que la nueva historia social nace de los ideales póstumos del marxismo occidental y del legado más importante que dejó a la historiografía moderna en cuanto compromiso con la sociedad para su emancipación y mejora. Interpreta el marxismo como un fundamento crítico a los problemas sociales, oponiéndose al nihilismo ideológico y relativista del nuevo milenio, y mostrando su cara más comprometida, crítica y revolucionaria. (Sánchez, 2012).

El personaje más emblemático es sin duda alguna el historiador Thompson (2012) que empieza, según Iggers (2012), una fase sucesiva de la historia social y cultural, abrazando nuevas perspectivas dentro del constructivismo cultural. Tanto para Iggers (2012) como para Sánchez (2012), Thompson ha tenido importancia en la renovación del marxismo occidental. Así también para Cabrera Acosta (2001) es un punto de inicio para una nueva historia sociocultural a partir de los años 70 y 80. Una nueva historia cultural que se distingue de la teoría deconstructivista lingüística posmoderna anteriores (representadas por Scott y Hunt), y que trae al campo de la narrativa histórica el beneficio del enfoque cultural del lenguaje (Serna y Pons, 2013).

Para Iggers (2012) la obra del historiador británico no solo enfatiza la cultura popular, sino que reclama la noción de conciencia para demostrar el concepto de clase como algo que ocurre entre las relaciones humanas; no como 'estructura' o como una 'categoría', sino como algo vivido, experiencial, parte de la cotidianidad de las relaciones humanas, procesadas en términos culturales. En palabras concretas, hablamos de las tradiciones, los sistemas valóricos, las ideas y las formas institucionales.

La formación de la clase obrera:

Se debe tanto a la acción como al condicionamiento. La clase obrera no surgió como el sol, en un momento determinado. Estuvo presente en su propia formación [...] Por clase, entiendo un fenómeno histórico que unifica una serie de sucesos dispares y aparentemente descontentados, tanto por lo que se refiere a la materia prima de la experiencia, como a la conciencia. (Thompson, 2012, p. 27).

Para Thompson el concepto de clase existe

Cuando algunos hombres desde sus experiencias comunes - heredadas o compartidas -, sienten y articulan la identidad de sus intereses a la vez comunes a ellos mismos y frente a otros hombres cuyos intereses son distintos y, habitualmente opuestos a los suyos. La experiencia de clase está ampliamente determinada por las relaciones de producción en las que los hombres nacen o en las que entran de manera involuntaria. La conciencia de clase es la forma en que se expresan estas experiencias en términos culturales: encarnadas en tradiciones, sistemas de valores, ideas y formas institucionales. Si bien la experiencia aparece como algo determinado, la conciencia de clase no lo está. Podemos ver una cierta lógica en las respuestas de grupos laborales similares que tienen experiencias similares, pero no podemos formular ninguna ley. La conciencia de clase surge del mismo modo en distintos

momentos y lugares pero nunca surge exactamente de la misma forma (p. 28).

El concepto de clase, por tanto, no es algo que se puede definir matemáticamente, y es una categoría inventada por intelectuales para representar los diferentes papeles sociales cuyo intereses se contrastan en el macro-contexto, del desarrollo económico por ellos defendido. Lo que interesa al historiador, es cómo este individuo llegó a desempeñar este papel social y como llegó a existir esa organización social determinada, con sus derechos de propiedad y sus estructura de autoridad:

[Sin detener] la historia en un punto determinado, entonces no hay clase sino simplemente una multitud de individuos con una multitud de experiencias. Pero si observamos a esos hombres a lo largo de un periodo suficiente de cambio social, observaremos pautas en sus relaciones, sus ideas y sus instituciones. La clase la definen los hombres mientras viven su propia historia y al fin y al cabo, esta es su única definición. No podemos entender la clase a menos que no la entendamos como una formación social y cultural que surge de procesos que solo pueden estudiarse mientras se resuelven por sí mismos a lo largo de un periodo histórico considerable. En los años 1780 y 1832 la mayor parte de la población trabajadora inglesa llegó a sentir una identidad de intereses común a ella misma y frente a sus gobernantes y patronos. Esta clase gobernante esta muy dividida y de hecho solo ganó cohesión a lo largo de los mismos años porque se superaron ciertos antagonismos frente a la clase obrera insurgente. De modo que en 1832 la clase obrera era el factor más significativo de la vida política británica (p. 32).

El marxismo de Thompson viene definido como culturalista

Sigue teniendo como centro de gravedad, en consonancia con sus convicciones marxistas, la lucha de clases y el problema de la dominación; sin embargo, recalca el papel de la conciencia y de la cultura como factores decisivos en la acción social (Sánchez Marcos, 2012, p. 87).²⁹

²⁹ Thompson, por un lado, va más allá de los aspectos objetivos de las relaciones económicas marxistas, proporcionando una comprensión más cualitativa interesada en individualizar los elementos culturales que conforman la clase. Por el otro lado, la posición de los nuevos historiadores culturales se mantiene anclada al materialismo histórico, siendo sus explicaciones culturales determinadas por el sistema económico en el que se desarrollan, y no en la experiencia directa de las personas (Iggers, 2012).

Para Cabrera (2001) los historiadores socioculturales heredan de Thompson la idea de la importancia de los orígenes de la conciencia: no hay clase sin conciencia de clase. La clase trabajadora no solo fue creada por la contingencia socioeconómica, si no que ha sido ella creadora de sí misma, en la medida que se han dado las bases culturales para un reconocimiento y constitución de una identidad tras la práctica y los esquemas culturales de percepción de los sujetos:

No basta con que existan en el plano socioeconómico, sino que es preciso que se produzca, es decir, que sus miembros adquieran conciencia de los intereses que su posición social entrafia y comienzan a actuar en consecuencia. Al contrario que para la historia social clásica, los significados no se traducen en acción hasta que son subjetivamente reconocidos y apropiados. (Thompson, 2012, , p. 257).

Como subraya Smith (2000) cuando habla de condiciones culturales necesarias para la formación de un estado/nación, la conciencia de clase obrera no nació como reflejo de las condiciones socioeconómicas creadas por la Revolución Industrial, sino que fue el resultado de la transformación de otros conceptos anteriores:

Por eso el movimiento obrero no puede interpretarse como un efecto del ascenso del capitalismo, sino que para explicar su surgimiento debemos comprender la naturaleza, la estructura y las contradicciones potenciales de ese cuerpo anterior de conceptos del que es fruto (Thompson, 2012, p. 262).

Sin embargo, tanto por la historia social clásica, como por la nueva historia sociocultural, los sujetos tienen libertad de moverse y diseñar estrategias vitales dentro de sus condiciones sociales, pero no para trascenderlas, de la misma manera que las identidades como construcción no pueden prescindir de su entorno. Los conceptos mediante los cuales las personas captan el mundo son culturales porque son una interiorización simbólica de la realidad. Son etiquetas que designan fenómenos sociales reales (como los de sociedad, clase, género, propiedad o esfera pública), o son expresiones culturales e ideológicas del contexto y de determinados grupos sociales.

Para Cabrera:

La conciencia e identidad de los sujetos no son un reflejo o expresión del contexto social, sino que se constituyen plenamente en el ámbito de la subjetividad y en la esfera de la cultura y, por tanto, es en la acción racional humana, y no en una supuesta estructura social objetiva, donde se ha de buscar la explicación de los fenómenos históricos y de las relaciones e instituciones

humanas. Y de ahí que la investigación histórica consista esencialmente en una operación comprensiva o interpretativa cuya finalidad es reconstruir las formas de conciencia y los universos intelectuales que subyacen a la práctica (2004, p. 7).

Asimismo, considera que:

La cultura adquiere, entonces, una creciente autonomía relativa, dejando de ser considerada meramente como un reflejo mental de lo material, como un epifenómeno o derivación funcional de la esfera socioeconómica, para convertirse en una instancia coproductora de las relaciones sociales y recreadora permanente de las condiciones estructurales. El resultado fue el surgimiento de la denominada historia sociocultural o nueva historia cultural, cuyo postulado teórico básico es que los sujetos no son meros receptores pasivos de los significados contenidos en la estructura social, sino que participan de manera activa en su desvelamiento y que, por tanto, la relación entre estructura y acción no es de determinación unívoca, sino de interacción dialéctica o mediación simbólica. (Cabrera, 2001, p. 257)

Los sujetos no preexisten a las categorías identitarias. No es el sexo o la raza las que determinan la identidad, sino el hecho de que hayan sido discursivamente establecidas las categorías diferenciales que las definen como tal. Estas categorías no son etiquetas de fenómenos sociales ni representaciones culturales o ideológicas del contexto social. Aún así tienen un origen diferente y constituyen una variable histórica independiente que, aunque interactúa permanentemente con la realidad social, no está determinada por ella.

Sigue:

La sociedad es solo una forma de conceptualizar la interacción humana derivada del imaginario moderno occidental, entonces la sociedad como tal no tiene una existencia real. La sociedad no es una entidad natural previa e independiente de la categoría de sociedad, sino una forma histórica de codificación de las relaciones humanas con efectos prácticos emanada de esta última. De lo que se sigue que la esfera material y económica de la interacción humana no constituye una estructura objetiva y, por tanto, que el concepto de causalidad social ve seriamente mermada su capacidad como herramienta de análisis histórico. Pues lo social no es ya lo que explica, sino lo que tiene que ser explicado. La realidad social no se incorpora por sí misma a la conciencia, sino que lo hace siempre a través de su conceptualización. Es decir, que las condiciones sociales solo adquieren su significado y comienzan, en

virtud de ello, a determinar las acciones de los individuos (Cabrera, 2001, p. 261).

Para Juliá (2011), incidiendo en la poca originalidad de los planteamientos radicales posmodernos, acaba siendo un texto representativo de una interpretación culturalista de la historia:

En mi opinión, la nueva historia cultural, centrada en significados, no hacía más que acentuar algo que estaba presente ya en la teoría weberiana de la acción: que los significados que damos a nuestras acciones ejercen una influencia causal en los hechos y en los procesos sociales, entendiendo siempre causa en el sentido que Weber daba al concepto. El mismo Geertz, al enunciar el supuesto de su estrategia de “descripción densa” en una fórmula que se volverá rápidamente célebre, recurrió como era obligado a Max Weber, con quien compartía el postulado de una estrecha relación entre acción y significado: “Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Lo que busco es la explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie. (p.16).

Los historiadores socioculturales admiten que la realidad es objetiva y que, por tanto, los significados tienen un origen social; pero, a la vez afirman que éstos no se hacen explícitos por sí mismos, sino a través de la práctica y de los esquemas culturales de percepción de los sujetos. Al contrario que para la historia social clásica, los significados no se traducen en acción sino hasta que son subjetivamente reconocidos y apropiados. Por esta razón, se puso bajo revisión la idea de una identidad nacional o estatal antes que se tenga conciencia de ello (Álvarez Junco, 1993) o seamos capaces de trazar su existencia con las fuentes disponible (Archilés y García, 2012).³⁰

³⁰ Como señala Guibernau, reportada por Eriksen (2005, p. 33), este aumento de interés hacia la identidad colectiva ha sido paralelo al detrimento de los estudios sobre “cultura”, siendo las identidades, conceptos más sugerentes para entender la participación de los individuos a la colectividad. La cultura se convierte en un punto de vista estático frente al dinamismo de las fluctuaciones de las identidades colectivas, por lo que lo más interesante resulta ser la heterogeneidad de un mismo grupo y las alternativas de su representación. Los estudios meramente socioculturales para comprender cómo se produce la identidad colectiva desde distintas perspectivas (históricas, políticas, económicas, culturales) necesitan de revitalizarse en torno a los descubrimientos de las dinámicas de adhesión o resistencia. Solo de esta forma la asunción de la identidad colectiva se convierte en acción; en conciencia de estar escogiendo. (Guibernau, 2005, p. 24).

Estos planteamientos definen una nueva teoría sociocultural, que tiene a que ver con una reconsideración de la cultura y del lenguaje, empujando mucho más lejos la historia social y la disciplina histórica en general. Para Spiegel (2005), el uso funcionalista e instrumental del concepto de cultura de Gellner, ámbito prefijado que se impone sobre el sujeto, permite rescatar su importancia explicativa, a partir de signos semióticamente interpretables por una “descripción densa”, la recuperar de la acción y la vitalidad de los sujetos.

Para Sewell (2006) la nueva historia sociocultural supera los límites del materialismo histórico, y viene a definir una nueva conceptualización de cultura como medio para entender las prácticas sociales de la realidad. Las creencias son entendidas como la manera con la que actúan los individuos, y la manera de dar sentido a la realidad. El solo hecho de dar sentido a la realidad es una acción cultural de los seres humanos. Al convertirse en una categoría explicativa y en la realidad misma a la vez, nos diferencia de los animales en cuanto otorgamos al lenguaje la acción de explicar la realidad para garantizar la supervivencia.

La cultura es una manera de crear significados sobre nuestras creencias y maneras de vivir, de pensar, de hacer, de verse, de ver el tiempo, la religión, la organización política. Diversifican en estructuras específicas nuestra manera de entender lo social. Así, la historia social reproduce la experiencia humana de forma simbólica y con signos. Si bien es una categoría explicativa inventada, a la vez es nuestra manera de entender la realidad y darle sentido es la prerrogativa del ser humano:

Debe entenderse como una dialéctica del sistema y de la práctica, como una dimensión de la vida social autónoma de otras dimensiones, tanto en su lógica como en su configuración espacial, y como un sistema de símbolos que poseen (Sewell, 1999, p. 44).

Las categorías se entienden como *encarnación* de una cierta concepción del mundo entendido en términos culturales e “históricamente cambiante que no puede ser reducida ni a la condición de representación de la realidad ni a la de creación intelectual de los individuos”. De hecho, las categorías de una realidad social objetiva, no son meras designaciones de entidades reales, sino formas históricas de concebir y construir significativamente a los seres humanos y a sus relaciones de interdependencia (Cabrera, 2006, p. 13).

“Tal pretensión lleva inevitablemente a un primer plano la cuestión del agente individual, de las acciones históricas y de los constreñimientos estructurales que hacen posible y a la vez limitan la experiencia” (Spiegel, 2006, p. 20). “La cultura, de este modo, se reformula como un «término performativo» que se realiza solo de manera procesual (diacrónica) como signos que se ponen en práctica para «referenciar» e interpretar el mundo” (Cabrera y Santana, 2006, p. 166).

Sahlins (2001), ha sostenido que “todo acto práctico es al mismo tiempo una forma de reproducción cultural y que toda reproducción de las categorías culturales recibidas supone, también, una alteración de las categorías por las que el mundo presente es orquestado y adquiere un nuevo contenido empírico. La historia es un diálogo entre categorías recibidas y contextos percibidos, entre sentido cultural y referencia práctica. Un diálogo que pone en cuestión todo concepto rígidamente estructuralista de cultura como régimen discursivo, al someter a análisis las formas en que los conceptos culturales son utilizados para relacionarse con el mundo (Spiegel, 2006, pp. 44).

La cultura por tanto es algo cognitivo a la vez que el cognitivo es algo cultural, en el sentido de una reformulación discursiva de prácticas vitales, siendo un espacio donde se produce la intersección entre iniciativa individual y significación.

La cultura no es solo experiencia intangible si no parte de un proceso creativo simbólico, un acto de atribución de significados, al cual pertenece la misma componente cognitiva de la concepción de la realidad, ya que es parte de una cultura de la cognición.

Delante de esta realidad ¿cómo puede la enseñanza de la historia aun anclarse a una visión de preservación de la identidad nacional, entendida esta como comunidad de destino (Smith, 1991) y no como fruto de un proceso en continua transformación e interconexiones?

Como dan sentido histórico a la realidad, o a su experiencia de la historicidad, los futuros maestros? Como se combina el proceso cognitivo y cultura a la vez?

Su experiencia de la temporalidad limita en el tiempo y en el espacio su identidad. Por lo tanto tiene que ser considerada cuando se quiere procesar un aprendizaje significativo, fundamentado tanto en los elementos culturales como cognitivos de esta experiencia.

La Didáctica de la Historia puede aportar algo, porque se trata de entender como se produce esta significación en jóvenes no expertos que están estudiando la materia disciplinar y a la vez la viven en su experiencia diaria. Al ser la didáctica de las ciencias sociales una rama de las ciencias de la educación que se considera, por definición, una ciencia interdisciplinaria y una técnica aplicada a un área del conocimiento académico, necesita, inevitablemente como afirma Prats (2000), partir de su ciencia de referencia para establecer una metodología coherente.

En este sentido, la Didáctica de la Historia se convierte en cultura del conocimiento histórico, pero a la vez una manera para crear una asunción más crítica, polifacética y rigurosa de la identidad, competitiva de percepciones que no se basan del análisis social de la misma, si no de su vulgarización mediática (Sergeevich y Serikovna, 2016).

La historia como teoría práctica o como práctica sociocultural, explica la didáctica como cultura del conocimiento, otorgando acción a los sujetos en un

proceso de aprendizaje que, además de cognitivo en términos procesuales, representa la realidad y le otorga significado.

La disciplina histórica usa el lenguaje de la temporalidad (experiencia) y la transforma en relato, otorgándole un valor o significado. Un significante que sería imposible sin atribuirle un significado que nace desde la práctica social.

La cultura representativa ha creado el concepto de identidad, no porque posea intrínsecamente esa capacidad, sino porque esta le ha sido conferida por el patrón discursivo vigente y, en particular, por categorías como las de sociedad o estructura social.

Por tanto, la relación entre la posición social y las acciones no es causal o natural, constituida la segunda como un efecto de la primera, sino que es una relación histórica y significativamente construida. Categorías como las de clase, pueblo, sexualidad o individuo con derechos, se convierten en agentes históricos y comienzan a actuar como tales en el momento en que las personas utilizan estas etiquetas para definirse y reconocerse.

Tal como expresa Cabrera:

Lo que ocurre es que, durante mucho tiempo, los individuos que han vivido insertos en la meta-narrativa moderna han considerado dicha relación como algo natural y universal, entre ellos los propios historiadores sociales, que, por esta razón, han tendido a trasladarla y aplicarla incluso a periodos o situaciones históricos en que dicha relación no existe. [...] Los individuos no se comportan como lo hacen porque ocupen una cierta posición social o vivan en unas ciertas condiciones sociales, sino, en todo caso, porque esa posición y esas condiciones han sido aprehendidas significativamente mediante un determinado marco discursivo. Identidad y subjetividad serían, más bien, el resultado de la mediación lingüística entre los individuos y su contexto social. Lo que ello quiere decir es que la forma en que los individuos se conciben a sí mismos como sujetos, se atribuyen un papel social y dan sentido a sus acciones depende de las categorías discursivas que, en cada momento, utilizan. (2002, p. 267).

De este modo, recalca algo que había formulado anteriormente:

la crisis de los conceptos de realidad objetiva y de causalidad social no viene puesto en duda de la manera que el postmodernismo ha hecho creer. Si durante décadas, el debate historiográfico ha adoptado la forma de una tensión permanente entre objetivismo y subjetivismo, entre casualismo social y culturalismo, haciendo que todo debilitamiento de uno de los términos del binomio implicara, automáticamente, el fortalecimiento del otro. En los últimos años, sin embargo, el panorama parece haber comenzado a cambiar,

pues han ido apareciendo algunas obras histórica, tanto de investigación como de reflexión, que tratan de superar esta fase del debate y de escapar a la tensión que la atraviesa y que han empezado a adoptar un nuevo marco teórico. Lo que en dichas obras se sostiene, de manera más o menos abierta, es que para superar las insuficiencias detectadas en el modelo explicativo de la historia social no basta con reformularlo en un sentido subjetivista —y, mucho menos, retornar a la vieja historia idealista, como propugna, de hecho, el denominado revisionismo—, sino que sería preciso, más bien, reconsiderar en profundidad los supuestos esenciales de dicho modelo. (Cabrera, 2001, p. 259).

Más allá de los giros y vueltas que pueda dar la epistemología histórica, lo que nos interesa destacar aquí es la fundamentación teórica de un estudio que quiere dejar que los participantes elaboren sus significados alrededor de la historia para comprender la relación de los componentes cognitivos y culturales a la hora de construir tales significados, y el papel de la enseñanza de la historia que cubre en ellos.

Esto explicaría nuestra manera de proceder en la fundamentación metodológica y en la manera de proceder en su aplicación. No queremos estudiar nuestros futuros maestros como meros representantes de unos significados que existen a pesar de ellos. Queremos construir conocimientos sobre sus discursos, su manera de construir conocimiento, por lo que no es una manera objetiva de entender su pensamientos, empresa que creemos es imposible, ya que sus palabras siempre son punto de un contexto que a la vez viene determinado por ellos. Más bien queremos corroborar su capacidad de ser conscientes de su poder semiótico de crear significados y dar sentido a la realidad. Por eso hemos dejando tiempo para contestar, investigar si quisiesen, entre una actividad y la otra.

Queremos ponerles en una situación reflexiva, ya que si en sus vida están acostumbrados a dar por definitivos ciertos significados, nosotros queremos dar cuenta de su acción constructiva, aunque sea en un contexto muy determinado como lo es el de nuestra investigación. También esto forma parte del discurso que buscamos recrear en esta tesis o, en otras palabras, darle significado en el contexto investigativo que se postula. Si no permitimos esta espontaneidad, le obligamos a uniformar su experiencia en cánones que, justamente, queremos superar dada su naturaleza homogeneizadora. No solo se quiere observar cómo esta significación representa lo social y lo histórico, sino también cómo se construye, cómo se significa este conocimiento, esta realidad particular. No deseamos conocer su discurso construido en lo que están acostumbrados a pensar, por tanto no buscamos que enuncien cuál es la realidad para ellos, sino que buscamos construirla juntos en un ambiente comunicativo y discursivo entre investigador y futuros maestros, y también entre los mismos futuros maestros en

este momento determinado y ver qué, cómo y por qué se elecita ese conocimiento particular. Concebimos así nuestra investigación como una ocasión para construir conocimiento.

2.2.4. La identidad nacional: ¿un concepto empírico en crisis?

La negación de la nación como eje explicativo del devenir histórico fue causado, para Berger (2005), por la desconfianza generada tras la Segunda Guerra Mundial, por la gravedad y ferocidad con la que los estados naciones se habían enfrentados entre ellos, sustentando sus propias banderas.

Además, la reconstrucción narrativa de aquel evento hacía discordantes las razones objetivables de las causas y de las consecuencias, sobre todo si eran observadas desde quien las habían padecidos. Si bien, admite, que entre 1850 y 1950 la historia escrita en clave nacional fue la tradición predominante en Europa, contribuyendo a la formación de la identidad nacional, después de la guerra existe cierta desconfianza hacia el regreso a la nacionalidad como paradigma explicativo de lo histórico y, seguramente, imposible de realizar esta vez sin tener en cuenta la pluralidad de las voces (Berger y Lorenz, 2009).

La crisis de la nacionalidad, como paradigma explicativo histórico, ha sido vista por muchos autores como el síntoma de nuevas posturas historiográficas que se disparan en la reformulación de nuevos paradigmas, o en la anulación de ellos, limitando la historia a una interpretación como ficción literaria.

Del «giro temporal al giro culturalista» al giro lingüístico, las reflexiones historiográficas parecen no tener descanso y haber perdido confianza en la historia. Sin embargo, también hay que destacar, y aquí fundamentamos teóricamente nuestra investigación, la confiabilidad de posturas más optimistas, que consideramos oportunidades para una didáctica y una formación docente renovada. Son estas las posturas de historiadores que bien ponen, en la justa y sensata medidas, a los grandes cambios provocados para quienes piensan sobre la historia, y quienes la hacen, que no sienten poder detenerse: ya que, como dice Juliá “si la historia escrita por profesionales había estallado en cien direcciones ¿como podría aspirar una teoría de la historia a dar cuenta de todas las historias posibles?” (2009, p. 15).

Tanto la búsqueda de legitimización o negación del nacionalismo, como las dudas surgidas alrededor de la confiabilidad de una historia nacional, para Berger (2005), se que pueden considerar como aspectos muy relacionados. Es decir, la crisis de la historia nacional, dado el apogeo de nuevas teorías sobre la sociedad más allá de la historia social, está estrictamente relacionada con el nuevo vigor que asumió en la historiografía la narrativa histórica, y el relato, como componente creativo e imaginativo del historiador.

Así comprenden, más que nunca, que la dificultad de abarcar una realidad objetivable se debe a que el pasado se construye a través de miles voces, las que aprovecha como una oportunidad de reescribir una historia más plural que enriquecería la narración desde nuevos y múltiples puntos de vista.

La identidad nacional ha sido la referencia de la investigación histórica sin tener en cuenta las múltiples variaciones y matices que pueden haber en relación al género, a la religión o a la origen social, que desde su exploración relativamente reciente, han abierto nuevos horizontes para una comprensión plural de la identidad nacional (Berger, 2009).

La identidad ya no es la misma como concepto de demarcación de la diferencia, como lo fue hasta los años 90. Desde la caída del Muro de Berlín, la reestructuración geopolítica de Alemania post/URSS, las nuevas reivindicaciones antiimperialistas y los nuevos movimientos sub-estatales, han llevado a la necesidad de redefinir las bases comunes que fundamentan el “contrato social” entre los individuos. La desintegración de la idea clásica del estado/nación necesita una actualización del sentimiento de pertenencia también desde la institución escolar y sobre todo en la manera de plantear la enseñanza de la historia.

Las identidades colectivas que reivindican el reconocimiento de la pluralidad dentro de un mismo orden estatal se enfrentan a la homogeneidad derivada de la globalización y promovida por instituciones internacionales, tales como la Unión Europea (UE), la Liga Árabe en el Mediterráneo, el ALADI en Latinoamérica, la Organización de los Estados Americanos (OEA), o la Asociación de naciones del sudeste asiático (ASEAN), entre otras. Estos organismos buscan dar un sentido cultural a la integración económica y política de las sociedades. En paralelo emergen nuevos colectivos que trascienden la idea clásica de colectividad y que Castells (2001) identifica como “identidades de proyecto”, como por ejemplo los movimientos sociales de las mujeres, que reclaman espacios de libertad e identidad. Añadiría las resistencias pasivas, voluntaria y no, de comunidades étnicas como los gitanos, la de los sin techo (o personas en situación de calle), o de las comunidades indígenas, entre otros conglomerados micro-sociales con sus propias luchas cotidianas.

La realidad plural de las aulas ya no es solo multicultural y la diferencia entre el nosotros y ellos se marca por muchas más características. La dificultad de asumir responsabilidades globales desde lo local y lo individual, las nuevas formas de resistencia nacional, la formación de nuevos colectivos que rechazan los vínculos tradicionales comunitarios, deberían ser contextualizados a través de la enseñanza de la historia, insistiendo en los procesos geopolíticos y sociales de cambio e intercambio histórico y ofreciendo una mayor representatividad de las

múltiples identidades culturales subyacentes derivadas de esos mismos procesos (Sacristán, 2013).

El bipolarismo, producido entre la transmisión de la cultura nacional, la asimilación de las diferencias, el reconocimiento de la multiculturalidad y la mayor representatividad de las minorías, se ha complicado por el ímpetu de nuevas formas de resistencia identitarias (Castells, 1997). Esta emergencia viene de la mano de la promoción de instituciones supranacionales y el aumento de los colectivos de inmigrantes en las sociedades occidentales, que necesitan una revisión y extensión del concepto de ciudadanía destacado por Kymlicka (2012) que necesita, posiblemente, de una intervención y adaptación institucional jurídica que permita la convivencia, así como espacios de representación de la diferencia para evitar el relativismo cultural (Morricone, 2011), y de una revisión del concepto de multiculturalidad, más allá de la nacionalidad y sus características tradicionales (de Schutter, 2005).

Los procesos independentistas que vivimos actualmente en Europa nos inducen a reflexionar sobre los efectos que este tipo de discursos identitarios puedan tener sobre los colectivos originarios de otros países, y cómo esto pueda influenciar negativamente la gestión de sociedades cada vez más plurales y desarraigadas.

La finalización de la Guerra Fría, simbólicamente materializada en la caída del muro de Berlín, vuelve a replantear los derechos soberanos de los pueblos a la autodeterminación, y nos induce a reflexionar sobre la conformación social y cultural de un pueblo que está lejos de ser uniforme y compacto. Las autonomías se extienden en Europa y tratan de hacerse sitio entre la desintegración del estado tradicional y la exigencia de reedificar las bases de la sociedad global y plural. Esta desintegración es debida tanto a circunstancias externas, como por ejemplo las nuevas formas de integración transnacional avanzadas por la EU, como a circunstancias internas, vinculadas a los efectos de la transición en España y la *devolution* en el Reino Unido, que proporcionan una cierta autonomía a las regiones/naciones históricas.

Los efectos históricos escoceses y catalanes, como también la salida del Reino Unido de la Comunidad Europea, se mezclan a los efectos compartidos y sobre todo agravados por las consecuencias de la crisis económicas que empujan hacia necesarias soluciones y reivindicaciones. Aunque los discursos sobre la ciudadanía y la democracia parecen resolver esta cuestión, en realidad aun queda poco claro cómo habría que gestionar la relación entre los exogrupos y de los endogrupos. Siendo los independentistas ellos mismos un endogrupo dentro un exogrupo más grande, no está claro si la cuestión independentista es una cuestión de reivindicación ciudadana, fundamentada en las exigencias prácticas de buscar un dialogo continuo y permanente hacia la convivencia, o en una visión romántica de una comunidad contra la otra.

El peligro sería la regeneración de un colonialismo cultural regional que no se preocupe de su propia heterogeneidad interna. En contraste con los nacionalismos de la ex Yugoslavia, de la ex Unión Soviética, o de Irlanda, los nacionalismos modernizados de Cataluña, Escocia y Quebec se han ido desarrollando sobre un tipo de discurso cívico y democrático de reconocimiento de la propia identidad política o colectiva compartida, muy distinto de las guerras civiles étnico/religiosas de los primeros mencionados. Aunque, como algunos investigadores han evidenciado, las reivindicaciones étnicas y lingüísticas escocesas en la gestión de su compleja relación con el gaélico e Irlanda se han fundamentado en motivaciones económicas legitimadas por motivaciones históricamente instrumentalizadas. En Quebec y en Cataluña, sin embargo, el elemento lingüístico resulta ser el predominante. En Cataluña, de hecho, los discursos políticos se asientan bien sobre el nivel lingüístico, volviendo a proponer un colonialismo cultural similar al de fuga (el español o castellano). El catalán o el español puede entenderse como una categoría racial exclusiva, como una entidad territorial incluyente o como una comunidad de intereses políticos (Andrews y Mycock, 2008).

Según un estudio reciente desarrollado por el GREDICS, (Boixader et al. 2015) la mayoría de las iniciativas para celebrar tal tricentenario estudiadas, entre las que se contaban 18 propuestas educativas de centros públicos y privados de Barcelona, comparadas con textos producidos por alumnos de Secundaria, mostraban cómo la idea de una Cataluña única por encima de la pluralidad venía desarrollada e interpretada por los alumnos. Aunque posiblemente el estudio no valora con la misma atención los eventuales méritos educativos de ciertas propuestas, interesadas en la recreación de escenarios y vida cotidiana de la modernidad y cuyos beneficios didácticos son manifiestos, sin duda esta iniciativa muestra cierto tipo de instrumentalización de la historia en la actualidad que nos obliga a cuestionar si el código curricular actual, definido por Lündgren (1992) como nulo, haya realmente terminado en aquellos entornos de reafirmación de los nacionalismos sub-estatales.

Las muestras de nacionalismos latentes son aun sutiles en la idea del currículo español como indican (Sáez y López Facal, 2012) dada la falta de temarios que expliciten los orígenes del nacionalismo español. A pesar de las contrapuestas visiones historiográficas entre quienes buscan en el substrato popular trazas de nacionalismos temprano en el Estado español, animados por el “giro cultural” de la interpretación históricas (Archilés y García, 2012) y quienes la retrasan hasta la época de la Restauración a razón del fracaso de las ideas libertarias que se movieron en las Cortes de Cádiz (las cuales no produjeron un renovado y moderno espíritu nacional) (Álvarez Junco, 1999), los autores indican cómo “ocultar” los procesos de formación nacional se subvierte, paradójicamente, en

un grito abierto, ya que están dando por descontado y sin ninguna posibilidad de autocrítica que la nación española ha existido siempre.

La idea de ciudadanía sustituye un poco a la de identidad nacional, dotando de posibilidades de extensión ética al concepto más allá de los confines nacionales. La noción de ciudadanía se halla asociada a la vinculación política de la tradición liberal contractualista por el acuerdo implícito que se establece entre el individuo y la colectividad. Una conexión institucional jurídico-ética entre los habitantes de un territorio (sociedad civil o sociedad x) y el estado para cada uno de los habitantes se establecen responsabilidades y garantías de los cuales el estado es garante. Son tres las etapas históricas de la ciudadanía hispánica: el s. XVIII y la adquisición de la ciudadanía civil; el siglo XIX y la construcción de la ciudadanía política; y el siglo XX y la construcción de la ciudadanía de los derechos sociales. Con la irrupción de nuevos movimientos sociales como el feminismo, el ecologismo, los movimientos estudiantiles, entre otros, se pone en discusión el falso universalismo de la ciudadanía sostenido hasta ahora por el liberalismo para la reivindicación de ideales particulares asociados a un colectivo. La teoría política del feminismo ha sido la más importante en este sentido.

El concepto de ciudadanía adquiere mayor relevancia porque la teoría que lo sustenta se basa en el ejercicio de los derechos compartidos en un territorio común por los estados nacionales. No obstante, la pérdida de representatividad de los estados modernos, debido a la formación de entes transnacionales, pone en duda la legitimización del poder del estado basado en el ejercicio del voto por parte de todos los ciudadanos. Por eso se piensan nuevas formas de ciudadanía que trasciendan el ámbito nacional.

Esta opción es la hegemónica actualmente debido, sobre todo, a la caída del estado de bienestar y a una fuerte separación de lo que se considera político y civil. El feminismo hace que términos civiles considerados privados entren también en los debates públicos y políticos. Lo civil ha logrado así formar parte de la participación democrática semi-directa con la organización de instituciones que permiten una extensión de la cosa pública dónde los ciudadanos pueden involucrarse, por ejemplo, en el mejoramiento de la gestión administrativa, la difusión de recursos sociales, las evaluaciones de los espacios urbanísticos, los referéndums y las consultas públicas. Más recientemente se está desarrollando una discusión teórica que versa sobre el alejamiento de la ciudadanía respecto de la igualdad universal, optando por una noción de diferencia que puede llegar a generar desigualdades más que a igualar en forma universal a la sociedad civil y al estado. No sabemos cuáles son realmente los aspectos y las motivaciones que vinculan las personas a la comunidad, sean nacionales, culturales o ciudadanas, aunque se cree que esta es la única manera para crear cooperación, unión y arraigo social (Morrone, 2014).

2.2.5. Del concepto de identidad al concepto de identificación

Frente a las oscilaciones y fragmentación de la identidad nacional como concepto estable, hemos preferido acoplarnos a una nueva conceptualización del término, que pone el foco de interés en el proceso de «apropiación» de la identidad por parte de los individuos desde los estudios culturales. Esta perspectiva hace hincapié en el proceso de aceptación o rechazo de los sujetos a atributos identitarios definidos, favoreciendo que los individuos les doten de un significado, de la misma manera que plantea la comprensión histórica tal como la hemos venido abordando hasta aquí (Hall, 1992).

La idea de la identidad como algo vivido al que los individuos otorgan un significado en relación al contexto histórico específico y a la creación de significantes que desarrollan desde las teorías sociales. La idea de la identidad como algo vivido, como anticipamos, tiene a que ver con este proceso incesante de identificación con lo identificado (Bolufer y Morant, 2012), y por tanto de su construcción semiótica.

Esta idea subjetiva de la identidad viene a desarrollarse sobre todo después del postmodernismo, decantando todas reflexiones críticas en la idea de una visión integral, originaria y unificada del concepto. Debido a que todo se consideraba una invención discursiva, se presupone conveniente estudiar más los discursos de los sujetos, que los constructos sociales, ambos por separado. Los sujetos se vuelven, con el feminismo, cada vez más subjetivos y por tanto no se pueden estudiar de forma metafísica en términos absolutos a la manera cartesiana y positivista:

Un yo incesantemente performativo fue postulado por variantes celebratorias del posmodernismo. Dentro de la crítica antiesencialista de las concepciones étnicas, raciales y nacionales de la identidad cultural y la «política de la situación» se esbozaron en sus formas más fundadas algunas aventuradas concepciones teóricas (Hall y du Guy, 1996, p. 13).

La identificación establece una relación entre los procesos de remodelación del sujeto en su proceso de sujeción, pero sin perder de vista el constructo social en el que este proceso de apropiación se realiza. De esta forma permite asumir la identidad en términos absolutos, y abstractos, sin dar por sentada su articulación subjetiva de acuerdo con la práctica de invención discursiva.

Tal como indica Prats (2001)

Las críticas de inspiración marxista, el llamado postmodernismo y otras posturas también críticas han servido, aun en contra de sus

propios postulados, de gran utilidad para fortalecer el estatuto científico de lo social, contribuyendo a configurar un concepto de ciencia más abierto, que ofrece mayores cuotas de credibilidad. Desde esta nueva perspectiva, cada vez es más aceptado que la calidad del conocimiento sobre la sociedad puede ser equiparable, tan seguro o tan incierto, al que se consigue sobre la naturaleza y, en todo caso, ambos conocimientos son igual de modificables y perfectibles (p. 129).

El concepto de identificación consideramos que es del todo similar al de apropiación utilizado por Wertsch (1988, 2000), quien retoma a su vez el de internalización. Tal como indica VanSleight (2004), el concepto de identificación supone algo externo ficticio al que los sujetos se tienen que acomodar, en este caso los alumnos. Por ello opta por el concepto de "posicionalidad".

La aproximación sociocultural se refiere a las maneras en las que la acción humana, incluyendo la acción mental (p.e. el razonamiento, el recuerdo), se encuentra inherentemente enlazada con los marcos culturales, históricos e institucionales en los que tiene lugar. Esta relación entre la acción humana y el marco sociocultural no tiene una causalidad unidireccional. En concreto, la idea no es que de alguna manera los marcos socioculturales causen la acción humana. Muchas veces el caso puede ser justamente el contrario: la acción humana puede ser vista como constitutiva de los marcos culturales. En vez de formular las relaciones mencionadas aquí en términos de bifurcaciones y oposiciones, se intenta ver la acción humana y el marco sociocultural como diferentes, pero como momentos inherentemente interrelacionados. Desde este punto de vista no se puede proporcionar un relato de la acción humana sin tener en cuenta por un lado su marco cultural, institucional e histórico, y por el otro que tales marcos se producen y reproducen mediante la acción humana. (Wertsch, 1996, p. 185)

Los mismos Hall y Du Gay (1996) entienden que "la identificación resulta ser uno de los conceptos menos comprendidos: casi tan tramposo como «identidad», aunque preferible a este; y, sin duda, no constituye garantía alguna contra las dificultades conceptuales que han acosado a este último" (1996, p. 15). Su uso implica extraer significados tanto del repertorio discursivo como del psicoanalítico, sin limitarse exclusivamente a ninguno de los dos. En el lenguaje común "la identificación se construye sobre la base del reconocimiento de algún origen común o unas características compartidas con otra persona o grupo o con un ideal, y con el vallado natural de la solidaridad y la lealtad establecidas sobre este fundamento" (Hall y du Gay, 1996, p. 15).

Aunque el proceso de identificación no se pueda entender del todo objetivamente, es el único posible para este autor. Las persona se identifican con algún aspecto discursivo que reconocen de alguna manera como el propio y sobre el cual, posiblemente, se va creando su sentido y conocimiento de la realidad. Este reconocimiento constante, aprendido, transmitido y hegemónico, en el que las personas se identifican con un discurso ya construido, identificable y reconocible, indica a la vez un componente activo o, en otras palabras, el *agency* del sujeto respecto al determinado.³¹

En contraste con el «naturalismo» de esta definición, el enfoque discursivo ve la identificación como una construcción, un proceso nunca terminado y siempre «en movimiento». No está determinado, es decir, no es posible entenderlo en el sentido de que siempre es posible «ganarlo» o «perderlo», sostenerlo o abandonarlo. “La identificación es, en definitiva, condicional y se afina en la contingencia. Una vez consolidada, no cancela la diferencia” (Hall y du Gay, 1996, p. 15). La identificación es una práctica significativa, da sentido a las cosas. En el momento que alguien se identifica con algo le da sentido, lo reconoce; pero también la subjetividad del sujeto otorga de sí a esta identificación. Por tanto, es siempre diferente. Para ser entendida debe ser englobada en lo que queda fuera de ella, en lo diferente, porque marca sus confines y sirve para ser entendida.

No se trata de abandonar el sujeto o de ponerlo en una situación privilegiadamente trascendental, sino que se trata de pensarla como una práctica discursiva que descentra la identidad del foco inmóvil de la tradición.

El concepto de identificación para Freud hace referencia a la primera expresión de un lazo emocional con otra persona. Es una imagen del otro moldeada desde un otro que compensa la pérdida de los placeres libidinales del narcisismo primario. Se funda con la proyección y la idealización de lo perdido.

Desde el punto de vista del discurso tiene que ver con una nueva conceptualización del significado. Así, nos encontramos con un nuevo concepto de identidad, renovado por la destrucción de la condición esencialista, que no puede ser otra cosa que el mismo término de identidad que tiene, ahora, una acepción estratégica y posicional.

Este concepto de identidad no señala ese núcleo estable del yo que, de principio a fin, se desenvuelve sin cambios a través de todas las vicisitudes de la historia; y Tampoco es —si trasladamos esta concepción esencialista al escenario de la identidad cultural— ese «yo colectivo o verdadero que se oculta dentro de los muchos otros "yos", más superficiales o artificialmente impuestos, que un pueblo

³¹ Con «agencia» el autor no expresa el deseo de volver a una noción no mediada y transparente del sujeto o de la identidad, ni tampoco quiere restaurar un enfoque, en la línea de Foucault, que coloque el punto de vista por encima del origen de toda historicidad.

con una historia y una ascendencia compartidas tiene en común». (Hall y du Gay, 1996, p. 17).

El concepto de identificación que anticipan Hall y du Gay:

[La identificación] es un concepto que acepta que las identidades nunca se unifican y, en los tiempos de la modernidad tardía, están cada vez más fragmentadas y fracturadas; nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzados y antagónico. Están sujetas a una historización radical, y en un constante proceso de cambio y transformación (Hall y du Gay, 1996, p. 17).

Las identidades están sujetas a la contingencia de un historicismo discursivo que amplía las oportunidades explicativas de la historia.

De la misma manera Beramendi (2005) nos aporta que

El lenguaje ni crea ni puede crear realidades aunque él sea una realidad en sí misma, sino que es creado y modificado continuamente por colectivos humanos. Es la expresión codificada y articulada de las ideas de las personas. [...] Y precisamente por eso las palabras son «convenciones», porque lo importante es el significado que se quiere transmitir, no el significante que lo transmite. [...] Pero, al contrario que las palabras, las ideas y los conjuntos de ideas (incluidos los ideosistemas o ideologías) no son «convenciones» arbitrarias sino representaciones, más o menos distorsionadas, más o menos «inventadas» según los casos, de unas cosas o de las respuestas humanas a esas cosas, sean estas ideales o reales. (p. 82).

La contradicción interna de los postmodernistas se fundamenta en la idea de que hay conceptos inadecuados que aspiran a la producción de conocimientos positivos en lugar de otros «más verdaderos» performativos. El enfoque deconstructivo somete a «borrón y cuenta nueva» los conceptos clave. Pero de momento, aunque inadecuados, ciertos aspectos de la identidad deconstruida pueden solo ser estudiado desde esta deconstrucción, dentro un paradigma posiblemente inadecuado, pero el único dialécticamente posible.

Según Chartier (1992), el discurso existe solo dentro del discurso:

La identidad es un concepto de este tipo, que funciona «bajo borradura» en el intervalo entre inversión y surgimiento; una idea que no puede pensarse a la vieja usanza, pero sin la cual ciertas cuestiones clave no pueden pensarse en absoluto (Chartier, 1992, p. 14).

Hay que empezar a considerar la identidad en términos de presente y futuro, y no en términos de pasado y presente:

Las identidades tienen que ver con las cuestiones referidas al uso de los recursos de la historia, la lengua y la cultura en el proceso de devenir y no de ser; no «quiénes somos» o «de dónde venimos» sino en qué podríamos convertirnos, cómo nos han representado y cómo atañe ello al modo como podríamos (Hall y du Gay, 2003, pp. 17-18).

Asimismo, inciden Hall y du Gay (1996), las identidades se constituyen dentro de la representación y no fuera de ella. Se relacionan tanto con la invención de la tradición³² como con la tradición misma, y no se trata de un continuo retorno hacia las raíces o de su permanente búsqueda, si no de la aceptación de nuestros caminos futuros. La idea de la historia proyectada hacia el futuro es propia del proyecto historiográfico de entender y racionalizar la experiencia de la temporalidad y, a su vez, es parte del proceso cultural que le da vida (Sánchez-Marcos, 2011).

Aunque la identidad surja de un proceso narrativo imaginario o simbólico, no socava su efectividad discursiva, porque las identidades se construyen dentro de este discurso y no fuera de él: “Debemos considerarlas producidas en ámbitos históricos e institucionales específicos en el interior de formaciones y prácticas discursivas específicas, mediante estrategias enunciativas específicas” (Hall y du Gay, 1996, pp. 17-18).

Las identidades pueden existir solo como identificación debido a su capacidad de excluir o distinguirse de otras. Esto, porque las identidades se construyen desde la diferencia y no al margen de ellas. La identidad como cultura aboca la pertinencia a un grupo social no fijo, que se recrea y se alimenta de la influencia exterior (Molano, 2007). Por tanto, estaríamos hablando más que de identidad como categoría social, de una cultura de la identidad social.

La identidad, como la colectividad, solo se pueden explicar y entender desde la capacidad de los individuos de significarlas, haciendo hincapié en su proceso de construcción. La diferencia se marcaría en relación a la manera de entender el pasado, así como el presente y la proyección hacia el futuro.

Es por ello que utilizamos la palabra construcción, ya que la identidad no es algo atribuido, es un proceso de auto-verificación; es un proceso interno, que entrega prerrogativas al sujeto, aunque siempre en relación con el contexto en el que se desarrolla; se nutre de las ideas que ve en las pluralidades de historias y pasados,

³² Entre lo que los niños quieren aprender y lo que es la función de transmisión del conocimiento implícito en cada didáctica podría haber una dimensión intermedia de significación histórica. Un espacio de compromiso y colaborativo necesariamente guiado y pensado por el maestro que se tiene que experimentar en conocimientos.

y las comprende como representaciones significativas, más que como interpretaciones o aproximaciones objetivas.

Sin embargo nos retrotrae hacia ciertas certezas del constructivismo. Nos interesa porque nos permite, en el ámbito de la formación de los docentes, trabajar tanto los puntos de vista, como también cuestionar lo interpretable y el objeto de la interpretación de esta tesis. Es decir, nos permite la posibilidad de discutir y debatir sobre el valor o los valores sociales y culturales de un contenido, con el fin de crear una mayor conciencia y autocrítica en el profesorado a la hora de pensar sus estrategias de enseñanza.

En este sentido, el ámbito de la investigación que presentamos nos permite trabajar la perspectiva histórica, desde el significado social y cultural de los contenidos a estudiar, de la función de la historia, y de la percepción del alumnado como veremos detallado en el último apartado de este marco teórico.

No nos interesamos en la manera en que las personas se sienten parte de un colectivo, sino los significados que le dan a esta identidad y a ese sentido de pertenencia. La identidad, como proceso histórico de identificación, es parte de una cultura de la identidad.

Tiene a que ver con la conciencia y tiene a que ver con la manera de sentir y pensarse, no como estructura social, sino como explicación significativa de la realidad.

Atribuyendo a la contingencia histórica su justo papel para entender la importancia del elemento cultural de la individualidad así como de la colectividad, llegamos a entender cómo ciertas reflexiones historiográficas tratan la identidad cultural desde la capacidad de los individuos de significarla. Por tanto, nos hemos planteado el desafío de llevar a cabo una investigación para entender si el futuro profesorado explica su identidad cultural históricamente y, a la vez, indagar si se sienten parte de la historia en tanto sujetos sociales.

Esta visión de la identidad como constructo social, fruto de la interpretación y de una autoconciencia de la temporalidad, se convierte en “nuestro pasado” y, finalmente, en “nuestra historia”, en la que se albergaría el hecho diferencial de los colectivos.

A continuación proponemos la visión del pasado según las distintas corrientes historiográficas, que permiten interpretarlo y dotarle de un significado distinto. Los distintos paradigmas de la ciencia histórica, plantean una distinta manera de estudiar el pasado, hasta denegarlo en las corrientes más deconstructivistas y afines al postmodernismo, que, siguiendo a Chevallard (1998), sin embargo, permiten plantear diferentes actividades didácticas.

En este sentido, ubicamos el planteamiento de esta tesis doctoral en una fase reconstructivista, que aprovecha las ideas descompositivas del postmodernismo y nos permite plantear una didáctica más constructivista.

En la Ilustración 2 proponemos esta visión reestructuradora de la realidad adaptando una figura de Gough y Price (2004, p. 4) a la conceptualización de la relación entre pasado y narrativa.

Ilustración 2. El pasado según los enfoques historiográficos.



Se representan diferentes enfoques que resuelven la dicotomía narrativa/pasado. En el primer de los casos el pasado es algo objetivo por lo que la narrativa histórica puede determinar las causas de lo que ocurrió. En este caso la transposición didáctica se limita a reducir el conocimiento en términos cuantitativos por tal que los alumnos puedan recordar lo ocurrido (siguiendo a Lestegás, 2000). En el segundo de los casos es la narrativa que reconstruye el pasado, desde evidencias que tienen que ser interpretadas. Esta visión lleva a formas más radicales de interpretación del pasado hasta aniquilarlo y convertirlos en puro presente. En este sentido la narrativa histórica es solo ficción y estética.

La fase de reconstrucción del saber histórico, cuarta figura, tiene a que ver con una visión epistemológica que renueva confianza a la historia como forma de generar conocimiento.

En alternativa a la dialéctica objeto-sujeto de las corrientes anteriores, los autores Gough y Price (2004) sugieren comprender la realidad y la narrativa de una forma mutuamente constitutiva como una *maraña de rizomas* (en la página 4 los autores reportan un dibujo que consideramos adecuado proponer).³³ En este paradigma se reconocen pluralidad de narrativas y múltiples posibilidades interpretativas del pasado; también se producen múltiples versiones de este mismo pasado por tantas narrativas e interpretaciones posibles. No solo es subjetivo el punto de vista, sino que lo es,



³³ *Reality and narrative mutually constituted in a tangle of rhizomes*, dibujado por Warren Sellers: Realidad y narrativa mutuamente constituidas en una maraña de rizomas (traducción propia).

también, el objeto de observación, dentro el constructo social en el cual se producen todos los discursos posibles (Álvarez Junco, Berabendi y Requejo, 2005).

La reciprocidad entre sujeto y objeto histórico permite que también los significados representativos atribuidos por maestros y alumnos sean reconocidos como narrativas válidas, aunque de diferentes grados de rigurosidad.

Las raíces residen en un pasado interpretativo y significativo del que no es posible desatarse sin causar un temblor en el recorrido de la humanidad racional, pero sí que tienen que ser consideradas para nuevas y más conscientes interpretaciones. La progresiva toma de conciencia de esta reciprocidad constante entre pasado y presente refuerza la disciplina histórica delante los grandes desafíos de la pluralidad narrativa del presente (Ankersmit, 2012).

2.3. Estado de la cuestión. Revisión crítica de la literatura

La revisión y selección de la literatura no es una tarea fácil para un investigador novel. Ante la proliferación de la producción científica y la facilidad de acceso a ella, surgen los interrogantes sobre cuándo y cómo agotar la búsqueda bibliográfica. La dispersión de la información, las variaciones en el uso de significados de conceptos similares y, viceversa, la diversidad de terminología empleada en los diferentes idiomas para expresar los mismos conceptos, dificulta la revisión de la literatura.

Grant y Booth (2009), desde el ámbito de la investigación de la salud, ilustran y racionalizan diferentes tipos de revisión de la literatura, indicando los procesos de selección, análisis y tipo de información que se puede recabar de cada uno. Los autores señalan catorce distintas maneras de abordar la bibliografía en función de las necesidades del investigador, describiendo las características claves e incidiendo en las fortalezas y debilidades percibidas en cada una.

El modelo con el que nos identificamos se conoce comúnmente como revisión de la literatura, aunque nosotros apuntamos a un análisis crítico de la bibliografía consultada, por los motivos que indicamos a continuación.

En general, una revisión de la literatura implica un proceso de selección y síntesis, permitiendo la consolidación de una línea o la identificación de omisiones o brechas sobre las cuales seguir estudiando. La revisión de la literatura clásica permite abarcar una amplia gama de publicaciones relacionadas con el objeto de estudio. Puede ser abordada desde diversos niveles de exhaustividad que, generalmente, suponen el resumen de los hallazgos científicos de las investigaciones consultadas (Grant y Booth, 2009).

En el caso específico de la presente tesis doctoral nos encontramos con la peculiaridad de que la producción científica acostumbra a tratar la historia e la

identidad por separado, y no entra en mérito a cuestiones de significados y variaciones conceptuales. La naturaleza extremadamente empírica del campo que nos he propio, hace que la decisión de variables a explorar, la recogida de los datos y, su explotación, se impongan sobre la reflexión de la naturaleza teórica de los conceptos a explorar.

En el caso específico de la enseñanza de la historia, además, la idea de identidad como proceso de identificación es relativamente reciente e influenciado por demás áreas como la psicología cognitiva (Rosa, 1997 y 2008) y el enfoque social y cultural del segundo giro culturalista (Iggers, 2012).

Tal como explicado con anterioridad, la revisión constructivista del paradigma científico (Gough y Price, 2004) e histórico (García Cárcel, 2011), y la aceptación de la multiplicidad de los paradigmas de la investigación histórica (Juliá, 2009), otorga, a la Didáctica de la Historia, nuevas posibilidades, cuales un planteamiento más activo de la enseñanza de la historia, desde sus bases epistemológicas, y no solo desde la innovación metodológica. En este sentido, la innovación didáctica no debería ser considerada solo como aplicación de una técnica científica, sino que también una manera de saber reflexionar sobre lo que se está estudiando (Prats, 2015).

En esta tesis doctoral, por tanto, no queremos limitarnos en considerar la identidad como mera representación de categorías sociales académicamente impuestas, si no que queremos otorgarle significados desde el pensamiento del futuro profesorado, en relación al contexto educativo de origen. Por tanto la exploración bibliográfica, nos permite conocer la línea perseguida por investigaciones que tratan de la relación entre identidad e historia, desde el campo que nos he propio, y a la vez nos permite afinar el significado teórico de los conceptos a explorar, para seguir avanzando con el diseño de la investigación.

Siendo el objeto de nuestra investigación la exploración de los elementos culturales y cognitivos de la comprensión histórica y la construcción de las identidades, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la materia desde las visiones de los futuros maestros, la consulta bibliográfica nos lleva a abordar diferentes tipologías de investigaciones.

Considerando la didáctica como cultura del conocimiento, nos interesa la manera en la cual se da sentido a la historia estudiada, tratando de discernir los elementos culturales que intervienen en este proceso de significación, de la misma manera que se plantea desde el enfoque social y cultural de la psicología cognitiva (Rosa Rivero, González y Barbato, 2009; Brescó de Luna y Rosa Rivero, 2017).

Asimismo, queremos dar luz en torno a si la historia estudiada permite un auto-reconocimiento cultural del alumnado como parte de la narrativa histórica. Más allá de averiguar la representación social, tal como ha sido justificado, interesa la

manera en que se construye la comprensión histórica, desde los significados culturales y cognitivos que la permiten, en relación con la teoría sociocultural (Wertsch, 1996). En todo caso estaríamos hablando de representación de significados.

Sin embargo, ante la abundancia de investigaciones desde estos dos ámbitos ha sido necesario adoptar criterios más estrictos para esta selección. Siempre siguiendo a Grant y Booth (2009), una explicación crítica de la bibliografía pretende demostrar que el investigador ha revisado extensamente la literatura y, más allá de la mera descripción de los artículos de diversas fuentes, los clasifica u organiza, identificando grados de análisis conceptual. Este tipo de revisión llega más a la formulación de preguntas e hipótesis que a una respuesta sobre las cuales contrastar los propios resultados.

El análisis crítico de la literatura, definido como *modelo de revisión resultante*, presenta una síntesis de las investigaciones consultadas y permite analizar teóricamente el uso conceptual de ciertas asunciones.

Los autores advierten que siguiendo el modelo crítico el investigador podría seleccionar la literatura que apoya su visión del mundo, otorgando crédito a una hipótesis preferida.

Las revisiones bibliográficas, aunque carecen de una intención de maximizar el alcance de los datos recopilados, puede caer en la omisión de secciones significativas de la literatura.

Sin embargo, los elementos interpretativos son necesariamente subjetivos y el producto del análisis es el punto de partida de la investigación, no una evaluación formal de su calidad. En la revisión crítica se pone el énfasis en la contribución conceptual de cada ítem de la literatura seleccionada respecto la propia investigación. Es fruto de una revisión mirada y especializada que se produce desde unos conocimientos previos comunes y compartidos por la comunidad científica, y que pueden ser discutidos desde el ámbito de la Didáctica de la Historia (Grant y Booth, 2009).

Dentro estas consideraciones se ha procedido a la selección bibliográfica de la presente tesis doctoral. Por un lado, hemos seguido el rastro de las citaciones de aquellos autores que se pueden considerar antecedentes metodológicos y conceptuales a nuestra investigación. Por otro lado, reconstruimos una trayectoria contrastada por muchas experiencias, que nos permite plantear el objeto de nuestra investigación.

2.3.1. Criterios para una revisión crítica de la bibliografía: premisas

Una revisión crítica de la literatura requiere, tal como se ha destacado, evidenciar los criterios de selección bibliográfica que permiten al investigador seguir avanzando con el planteamiento de la investigación, y manifestar a la

comunidad científica su manera de operar. Es por esto que hemos sintetizado, en la Tabla 1, el desglose de los ámbitos investigados en la bibliografía, que se agotan en los conceptos a explorar en la parte metodológica.

Tal como se puede observar, nuestro estudio quiere explorar dos conceptos teóricos propios de la didáctica de las ciencias sociales: 1) la comprensión de la historia, entendida como acción cultural para dotar de significado al pasado, y como acción cognitiva del proceso de adquisición de habilidades intelectuales relacionadas con el aprendizaje de la historia; 2) la construcción de la identidad cultural, entendida como el proceso de dotar sentido histórico al sentimiento de pertenencia, que, en principio, nos aboca a algo íntimo y personal alimentado por las propias creencias.

Tabla 1. Mapa conceptual para la revisión crítica de la bibliografía

Conceptos teóricos	Comprensión cognitiva y cultural de la historia	Aspectos perceptivos a explorar	Actitud hacia la materia a aprender
	Construcción cultural y cognitiva de las identidades sociales		Pensamiento del profesorado hacia la materia a enseñar
Muestra	Alumnado Educación Secundaria	Aspectos concebidos	Significación histórica
	Profesorado en activo y en formación		Perspectivas historiográficas
Criterios para la selección bibliográfica	Motivación e interés: utilidad del aprendizaje	Conceptos a explorar	Implicación del alumno como sujeto en la narrativa histórica
	Función de la historia: utilidad del aprendizaje		Conciencia del profesor en las variedades de narrativas posibles

Al estar nuestro interés enfocado a la manera en que se otorga significado histórico a la identidad, y a la historia como disciplina y materia escolar, los aspectos a explorar son perceptivos y concebidos. Los aspectos perceptivos se restringen a la actitud de los alumnos hacia la materia aprendida y al pensamiento del profesor de cara a su profesión. Los aspectos concebidos tienen a que ver, respectivamente, con la manera en que los alumnos significan históricamente el pasado, y con las perspectivas historiográficas del profesorado en su enfoque didáctico de la materia escolar.

A razón de ello, nos decantamos, por evidenciar además, aquella investigación que viene señalando la relación entre motivación, interés y utilidad del aprendizaje en alumnado de Secundaria, que entraría en los aspectos perceptivos del aprendizaje de la historia por parte del alumnado, y las ideas sobre la función de la historia escolar según las ideas del profesorado. Estas relaciones encaminan los criterios de selección bibliográfica, y del que surgen posibles conceptos concretos que explorar.

La comprensión de la historia y la construcción de las identidades tiene que ver, por cuanto se ha expuesto, con aspectos perceptivos y conceptivos de la historia como materia escolar y de la historia como disciplina, tal como sugiere Fuentes (2002). La peculiaridad de la muestra es decir, del profesorado en formación, nos permite explorar estas dos versiones de la historia, en consideración de la historia aprendida en sus años de escolarización y en consideración de sus ideas sobre la función de la historia a enseñar en su formación inicial.

Los aspectos perceptivos relativos los alumnos tiene a que ver con estudios que se ocupan de la actitud del alumnado hacia la materia a aprender. Concretamente, los que consideramos tratan de comprender las causas de su motivación e interés en relación a la utilidad del aprendizaje. En este sentido nos permite postular si el alumno/futuro profesor, más que recordar los contenidos estudiados, señala de qué manera éstos se vinculan con ellos.

En cuanto a los aspectos perceptivos del profesorado, se trata de indagar en aquella vasta producción sobre pensamiento del profesorado hacia la materia a enseñar, agotando la búsqueda a la pesquisa sobre las implicaciones de su perspectiva historiográfica en las decisiones metodológicas de su práctica docente.³⁴

La Ilustración 4 se considera como un resume gráfico de la consulta bibliográfica que, por un lado, justifica los ámbitos seleccionados que se quieren explorar y, por el otro, posiciona nuestra investigación sobre la significación histórica en relación a la percepción de la identidad cultural.

Ilustración 3. Criterios para la selección bibliográfica

Comprensión cultural de la historia	Comprensión cognitiva de la historia
Aspectos perceptivos	Aspectos concebidos
a) Actitud del alumnado hacia la materia a aprender	a) Significación histórica
b) Pensamiento del profesorado hacia la materia a enseñar	b) Perspectivas historiográficas

³⁴ La perspectiva historiográfica tiene que ver con el proceso de transposición didáctica: la manera en que el profesor transforma la disciplina en materia a enseñar. Teóricamente tiene a que ver con la metodología que se desprende de la perspectiva historiográfica o de una escuela en particular, que indica la naturaleza del conocimiento y explora sus posibilidades epistemológicas.

A partir de la indicación de los conceptos conceptuales que se quieren explorar se han explorados ámbitos de la Educación Secundaria como de la formación del profesorado. Distinguimos entre aspectos perceptivos y concebidos y su manera de ser entendido en la construcción del conocimiento histórico, visto desde su proceso de dotar de sentido el pasado, en el cual toman mayor peso las percepciones y elaboraciones de los individuos respecto a lo que se espera que sepan del contexto educativo.

Desde este mapa conceptual, hay que destacar, se ha ido perfilando la pregunta inicial de la tesis doctoral y la estructura de su diseño metodológico. En función de ello ha sido posible plantar una investigación que trate de comprender la implicación de los conocimientos e ideas previas de los futuros maestros sobre la historia como materia y la historia como disciplina, para un aprendizaje históricamente significativo.

Siguiendo el planteamiento que resumimos en la Ilustración 4 hemos procedido a la selección y análisis de la literatura consultada, poniendo en evidencia los resultados y metodologías utilizados por las investigaciones citadas, con el fin de contrastarlas, aunque de forma parcial, con algunos aspectos de nuestra investigación.

Hemos contemplado investigaciones que se pueden considerar antecedentes a la tesis doctoral, y otras que, aunque indirectamente, se pueden considerar sugerentes en el planteamiento que proponemos.

Por este motivo será posible contrastar solo parcialmente los hallazgos de la bibliografía consultada con nuestros datos.

La tipología de revisión de la literatura que proponemos, además, nos permite "hacer balance" y evaluar los trabajos consultados, a la luz del planteamiento teórico que hemos ido estructurando en la tesis. Por ello, al análisis de la bibliografía consultada, añadimos un apartado conclusivo por tal de evidenciar la reflexión teórica y metodológica que nos ha sugerido la revisión de la literatura.

2.3.2. La actitud del alumnado hacia la historia

Hemos dividido la consulta bibliográfica a partir de dos grandes ejes: la actitud del alumnado hacia la historia y el pensamiento del profesorado, en activo o en formación, hacia la materia a enseñar.

En esta primera parte analizamos la literatura a nuestra disposición sobre la actitud del alumnado hacia el aprendizaje de la historia, en relación a la comprensión de la utilidad de su aprendizaje que suscita en el alumnado de Secundaria y la relación entre identidad e historia según su percepción y elaboración de los conocimientos recibidos. Clasificando la literatura consultada hemos distinguido entre estudios que tratan la identidad como representación y la identidad como significación. Para concluir hemos destacado los estudios que

tratan de desvelar la implicación de la percepción de la identidad en la concepción de la historia, y las investigaciones que tratan sobre la influencia de la propia identidad en la comprensión histórica.

Finalmente llegamos a la conclusión que la comprensión histórica es parte de la identidad como la identidad es parte de la historia, y como tales tienen que ser explorado conjuntamente. El análisis que promueve el concepto de significación histórica nos permite entender cuanto de creativo e interpretativo hay en la reconstrucción del relato histórico, así mismo nos permite explorar la manera en que los futuros maestros o alumnos de la Educación Secundaria sean conscientes de ello. Por tanto trabajar la identidad didácticamente permite explorar la contingencia histórica y la contextualización de los significados históricos.

2.3.2.1. El factor utilidad en el aprendizaje de la historia

En las últimas décadas diferentes autores, desde distintos ámbitos de la investigación educativa, apuntan positivamente al incremento de estudios dirigidos a comprender la práctica docente desde el grado de interés y motivación que suscitan las materias escolares en los alumnos, y la implicación de los docentes para que entiendan y valoren la utilidad de su aprendizaje.

Estos autores consideran que para la aplicación didáctica de los conocimientos a enseñar se tiene que tener en cuenta una serie de factores del proceso enseñanza/aprendizaje que, si no determinan, sí ofrecen explicaciones exhaustivas de la práctica docente, y permiten reflexiones más profundas a la hora de tomar decisiones en la planificación de aula (Fuentes, 2002).

Esta tipología de estudios tiene una breve aunque rica trayectoria, y ha permitido avanzar ciertas explicaciones sobre la relación existente entre el pensamiento del profesorado hacia la materia a enseñar, ateniendo a sus ideas sobre su profesión y formación, y las ideas concebidas por el alumnado a lo largo de su escolarización (Sandín, 2003).

Más allá de la mera adquisición de conocimientos específicos, este tipo de pesquisa pone de manifiesto la importancia de una interiorización más profunda de los conocimientos (Wertsch, 2001), que podría realizarse: desde la promoción de recursos educativos que fomenten la empatía (VanSledright, 2001); desde la necesidad de metodologías innovadoras y recursos novedosos que permitan una enseñanza que siga el paso de las nuevas mentes digitales del alumnado (Coll, 2014), y desde la disposición hacia el aprendizaje (Gómez y Rodríguez, 2016). En este sentido los retos educativos van más allá de la mera adquisición de un bagaje cultural, sino que también, y esencialmente, para la adquisición de habilidades competenciales que prepare los alumnos para una vida expuesta a rápidos cambios sociales, asociando así el aprendizaje, entre otras cosas, a la educación para la ciudadanía (Batini, 2013).

Entre estas vertientes de los estudios dirigidos a explorar la actitud del alumnado hacia la historia nos decantamos, sobre todo, por la producción que intenta enlazar la falta de motivación con la falta de significación, apuntando a la necesidad de una comprensión de la utilidad del aprendizaje de las ciencias sociales en general, y de la historia en particular. Un aprendizaje de la historia que apueste a un aprendizaje más competencial y a la adquisición de habilidades intelectuales que permitirían a los alumnos ejercitar el pensamiento crítico, que para López Facal (2004) debería ser, en primer lugar, autocrítico.

En este sentido, trabajar históricamente la identidad social y cultural, es una manera para visibilizar la utilidad del aprendizaje de la historia, haciendo comprender el contexto histórico del propio sentimiento identitario, interconectándolo con la narrativa existente, contrastándolo con el pasado, para desvelar su contingencia y pluralidad de significados (Miralles y Gómez, 2017).

Centrándose en la producción anglosajona y americana, desde los años 80 hasta finales años 90, Fuentes (2002) señala cómo autores destacados van delineando la comprensión de la utilidad del aprendizaje de la historia, indagando en las causas de la falta de motivación hacia ella por parte del alumnado. Sus principales respaldos teóricos se encuentran en autores tales como Aldrich (1987), Brophy y VanSledright y Brendin (1991), que desmitificaban la idea según la cual la historia no interesa a los jóvenes en cuanto tal, sino que por la metodología de aprendizaje empleada por parte del profesor (Fuentes, 2004).

La historia es una materia que por sí sola suscita interés en los alumnos de Secundaria, porque “les proporciona cultura” aunque en un sentido enciclopédico (saber cosas) y anecdótico (entender de donde venimos los seres humanos). La mayoría de la muestra seleccionada en su investigación resalta que la historia “se presenta como una materia más interesante que útil, que les culturiza y les distrae, pero que no tiene más trascendencia en sus vidas presentes y futuras, presentando serios problemas a la hora de atribuirle una utilidad práctica” (Fuentes, 2004, p.82).

La producción que analiza Fuentes se posiciona, además, en contra de la teoría piagetiana sobre la imposibilidad del aprendizaje de la historia en edades tempranas, identificando los factores de su poca eficacia en el aprendizaje. Es este el caso de Cooper (1991), quien comprueba la capacidad de pensar históricamente de niños de Primaria, en línea con los postulados de Shemilt (1980), Booth (1983 y 1987), Ashby y Lee (1987), Wood y Holden (1995). También en esta línea, Jiménez Torregrosa (2017), recientemente, concluye en su tesis doctoral que no solo los niños en edad preescolar perciben el tiempo, sino que son capaces de reconocer los factores de cambio.

En otros estudios del Reino Unido se refleja una cierta incongruencia entre los discursos políticos sobre la función educativa y social de la historia (que

paradójicamente, en la práctica, amenaza su presencia como materia obligatoria en el currículo), y la disminución del número de candidatos que la escogen como materia de selectividad (Ofsted, 2007 y 2011). La impopularidad de la historia dentro el aula, y su popularidad fuera del aula, (Culpin, 2007 y Ferguson, 2011), y el debate público que ha suscitado mediáticamente en el Reino Unido hace cuatro años, no permite avanzar en el debate académico.³⁵

Adey y Biddulph (2001, 2004), realizan tres investigaciones a lo largo de tres años en diez escuelas de Nottingham, Reino Unido. En 1999 aplican un cuestionario a 1.406 alumnos que estaban cursando el 9º año de la escolarización. Dos años después, a 12 grupos de la misma muestra dirigen entrevistas semi-estructuradas y, finalmente, en el 2002 vuelven a realizar las mismas entrevistas a alumnos que acababan de entrar en la Educación Secundaria (8º año).

En la primera fase cuantitativa de la investigación, los autores advierten cómo los encuestados reducen la utilidad del estudio de la historia y de la geografía, a lo largo de su escolarización, por motivos profesionales y en ningún caso la asocian a cuestiones relativas la comprensión de la sociedad, ni de sí mismo. Deducen que posiblemente esta falta de apreciación a corto plazo de la importancia de estas dos materias en la vida de cada sujeto influye en su decisión de escogerla para sus estudios superiores. Esta conclusión difiere de aquellas que han afirmado que su apreciación acostumbra a aumentar con la edad (Cannadine, Keating y Sheldon, 2011).

Aunque el rango de utilidad, a lo largo de la escolarización de la historia y de la geografía, es refrendada por el 68.5% de la muestra para historia y el 61.2% para geografía, esta estimación baja a un 29.4%, en el primer caso, y a un 31.7%, en el segundo, a la hora de considerarla agradable de cara a sus estudios superiores. A pesar de que la mayoría de ellos han decidido seguir cursando la materia, solo un 55,2% y un 54.2% considera que será entretenido estudiar, historia y geografía, respectivamente. Los alumnos que habían optado por no seguir estudiando estas dos materias (144 y 137 encuestados para cada materia) esgrimen entre las razones más frecuentes de respuestas lo "aburrida" o "no agradable" que les resulta por ser monótona la forma de aprenderlas.

Los autores indican cómo las metodologías de enseñanza determinan el grado de implicación y valoración que los futuros maestros subvierten sobre la historia y la geografía, considerando lo menos atractivo de su aprendizaje el perfil pedagógico memorístico que suele adoptar: contestar a preguntas, escribir ensayos, copiar de demás libros, etc. A pesar de ello, lo más atractivo de la

³⁵ También en España la materia ha sido objeto de discusiones públicas bien exploradas por Valls y López Facal (2010) siendo indiscutible el peso público que la historiografía moderna ha asumido sobre todo en seno de la enseñanza de la historia como propaganda política (Prats, 2010).

materia se relaciona con leer periódicos, realizar juegos de rol, visitar a museos, investigar en grupo, escribir ensayos creativos, utilizar fuentes primarias, y generar discusiones.

Aunque los datos indican -de forma cuantitativa- que los alumnos consideran útil el estudio de la historia y la geografía, en las preguntas abiertas su apreciación cambia radicalmente. En ellas demuestran tener una comprensión menos segura de lo que se entiende por útil, asociándola sobre todo a cuestiones profesionales: en el caso de la historia, lo relacionan con convertirse en profesor, arqueólogo, trabajar en un museo, aunque otros la consideran una materia complementaria para trabajar como abogado e, incluso, para ser recepcionistas, paramédico, enfermero o farmacéutico. Solo pocos alumnos le otorgan importancia en relación a cuestiones intrínseca de sus vidas, entre ellas comprender los problemas del pasado para no volverlos a repetir en el futuro, a cómo han ido cambiando las cosas para poder argumentar su voto político, para entender el presente, para comprender las temáticas de actualidad y para comprender demás puntos de vistas.

Estos resultados parecen estar relacionados, pero no determinan la elección de la historia y la geografía como materias de la Secundaria superior, que acostumbra avenir por la elección de sus padres, y, casi en igual medida, siguiendo la opinión y sugerencia de sus profesores.

Lo que está claro es que los alumnos están haciendo una distinción entre el interés y el disfrute, es decir, el interés se relaciona con el contenido de la asignatura y el disfrute se relaciona con los procesos de aprendizaje; y no necesariamente una cosa se relaciona con la otra (Adey y Biddulph, 2001, p. 448). En el caso de la historia, por ejemplo, el estudio de la Historia Contemporánea es muy atractiva, pero no consideran que su estudio superior será agradable, ni que lo disfrutarán teniendo más bien una idea negativa y aburrida sobre cual será el proceso de aprendizaje.

El estudio también revela una gran discrepancia entre el número de alumnos que disfrutaban del estudio de estas dos materias y el número de ellos que optan por seguir estudiándola en GCSE.³⁶ Es evidente que para un gran número de alumnos el «disfrute» de la historia o la geografía no es una razón adecuada para optar por estudiarla más a fondo. Las percepciones de "utilidad" en relación con la carrera futura son más importantes que el "gusto" subvertido en las decisiones sobre su futura formación en las materias, por lo que es evidente la falta de comprensión por parte de los alumnos del propósito de aprender historia y geografía; como también lo es el hecho de darles importancia respecto a

³⁶ El Certificado General de Educación Secundaria (en inglés: General Certificate of Secondary Education o, en sus siglas, GCSE) es un grupo de títulos británicos obtenidos a través de exámenes que se llevan a cabo a futuros maestros de entre 14 y 16 años en las escuelas secundarias de Gales, Inglaterra e Irlanda del Norte (en Escocia, el Grado Estándar es su equivalente), equivalente a la selectividad española.

cuestiones más funcionalistas, sin dotarle de mayor responsabilidad en su desarrollo social, emocional e intelectual.

Para los autores, en definitiva, los alumnos no saben porqué y de que le sirve estudiar historia y geografía, y no entienden que estudiarlas tienen a que ver con ellos y su formación como personas, por falta de una significación del proceso de aprendizaje, y una valoración de su valor educativo más allá de su función profesional.

Biddulph y Adey (2004) realizan, a los mismos alumnos, unos años más tarde, un estudio similar de enfoque cualitativo para entender en profundidad la relación entre motivación, metodología de enseñanza, y comprensión de la utilidad del aprendizaje. Los hallazgos cualitativos confirman los resultados obtenidos con la investigación cuantitativa. La finalidad y utilitarismo del aprender las materias sociales estaría relegado a motivos de salida profesional, y las respuestas de los alumnos que participaron a la primera investigación (Adey y Biddulph, 2001) no cambia respecto a las respuestas recopiladas dos años más tarde (Biddulph y Adey, 2004). Asimismo, no es la falta de actitud o interés hacia la materia el motivo de la desafección si no la falta de su significación y comprensión de que manera la historia y la geografía tiene a que ver con su crecimiento cognitivo y personal:

Pupils will appreciate the relevance of history only if teachers are explicit that the processes of weighing evidence, thinking critically and making reasoned judgments enables them not only to understand past events but also to start to make sense of the contemporary world and their role within it. History could be regarded as the foundation stone of citizenship (Biddulph y Adey, 2004, p.7).³⁷

El interés que muestran por temas de la Historia Contemporánea, como por ejemplo la Segunda Guerra Mundial, hace pensar que necesitan entender su significado, buscándolo en productos culturales que la abordan desde temáticas más recientes o que tengan repercusión en su presente.

En discusión con los resultados de la encuesta, en los grupos focales de futuros maestros estos no sabían distinguir si una temática les había interesado independientemente de las metodologías empleadas por su aprendizaje, confirmando lo que se había encontrado anteriormente respecto de la percepción de las metodologías activas y pasivas en los procesos de enseñanza de la historia, utilizadas como indicadores de disfrute en el aprendizaje e interés hacia ello.

³⁷ "Los alumnos apreciarán la importancia de la historia solo si los profesores son explícitos en indicar su relevancia: pensar críticamente y hacer juicios razonados les permite no solo comprender los acontecimientos pasados, sino también empezar a dar sentido al mundo contemporáneo y su papel dentro de él. La historia podría ser considerada como la piedra angular de la ciudadanía" (traducción propia).

En cuanto al tema de la utilidad del aprendizaje de la historia, dos tercios de los alumnos entrevistados siguen pensando que es útil, pero no saben expresar bien el motivo, por lo que se sigue confirmando el hallazgo de la encuesta de 1999.

La irrelevancia de su importancia puede ser por motivaciones fútiles, tales como “por qué tenemos que estudiar de gente muerta, si ya están muertas [porque tenemos que estudiarlas]”; mientras otros insisten una vez más que les interesa por cuestiones de salida profesional. En dos de las tres escuelas los alumnos fueron absolutamente incapaces de asociar la importancia de estudiarla al desarrollo de capacidades sociales, emocionales o intelectuales. Solo en un centro los alumnos fueron capaces de articular consideraciones sobre estos aspectos de relevancia para el sujeto: estar informados sobre los acontecimientos mundiales, y desarrollar habilidades para la investigación y la argumentación. Las diferencias entre los dos tipos de escuela se demuestra también en las respuestas sobre sus consideraciones en las interpretaciones de las fuentes históricas. Solo en la primera escuela consideran que este es un desafío complejo, trivializándolo en los grupos de las otras dos. Se manifiesta nuevamente interés por la Historia Contemporánea respecto a las demás etapas, sobre todo la Segunda Guerra Mundial, ya que al ser más reciente se pueden relacionar con ella. En el caso de la geografía la metodología era más importante que el contenido, a pesar de que se confirma la incapacidad de poder distinguir entre los dos.

Es así como los datos cualitativos apoyan y dilucidan los hallazgos encontrados en 1999: las estrategias de enseñanza son las que explican el interés que suscita el estudio de un contenido, y su cercanía en el tiempo es el grado de utilidad más fundamentado que se encuentra, por lo que parece más evidente la idea de un aprendizaje agradable relacionado con la idea de un aprendizaje efectivo.

Las entrevistas corrigieron la impresión obtenida en los cuestionarios, donde los alumnos nombraban a menudo tópicos que les había gustado estudiar, pero en las entrevistas dejaban claro que no era el contenido del tema lo que le impedía de disfrutar, sino la manera en que se enseñaba.

Deducen que el disfrute por si solo no conllevaría a un mayor consenso sobre la importancia de estudiar historia ya que no incidiría en comprender la utilidad de estudiar la historia y la geografía en sus vidas diarias, a pesar de que disfrutarían más del proceso de aprendizaje, por lo que se necesita trabajar más el tema de la significación en las aulas, tal como indican Hunt (2000) y Phillips (2002), citados por los autores (Biddulph y Adey 2007, p.7).

La investigación de Adey y Biddulph (2001 y 2004) significa un cambio perspectiva en torno a la investigación sobre los factores propiamente motivacionales como se había tratado hasta el momento, tal como indican Kitson, Husbands y Steward (2011), ya que ponen de manifiesto la necesidad de una enseñanza de la historia que favorezca la participación del alumnado en el

proceso de aprendizaje, para que entiendan la importancia de aprender la materia en sus propias vidas.

Harris y Haydn (2006) en esta línea dirigieron un cuestionario a 1740 alumnos de entre 11 y 14 años que cursaban entre el 7º y el 9º año de su escolarización Secundaria obligatoria; 160 de ellos participaron en grupos focales para indagar los motivos de la desafección o interés que suscita la historia en 12 escuelas de Inglaterra (del este y de la costa sur). Los hallazgos indican, una vez más, cómo la historia es generalmente bien valorada por los alumnos, aunque coinciden con bastante frecuencia que la forma en la que se enseña es más importante de su mismo contenido. Los enfoques pedagógicos, confirmados por los participantes a los grupos focales, que parecen tener más eficacia en el aprendizaje de los alumnos son los de naturaleza activa y participativa. En este sentido se contabilizan 614 comentarios positivos sobre la metodología activas empleadas por el profesor, siendo los juegos de rol, las dramatizaciones, las discusiones, los debates, el usos de videos, el trabajos de grupo, y el uso de ordenadores, los que aparecen más frecuentemente y en este mismo orden de relevancia. Se suman solo 48 comentarios negativos hacia estas mismas metodologías y 33 sobre trabajos por proyectos.

Se aprecia diferencia en este genero de comentarios en función de la edad: los alumnos más jóvenes con más frecuencia comentan positivamente el uso de metodologías activas que los alumnos más mayores. Solo se mencionan las salidas educativas en una escuela en la que se suelen recurrir a este tipo de actividad, por lo que esto contribuye a validar las respuestas de los alumnos sobre lo que realmente estaban experimentando y no en función de sus deseos. Aunque no se ha realizado un análisis factorial concreto es observable una relación entre los niveles de agrado de la materia y los enfoques de enseñanza empleados.

Así todo, el estudio advierte cautelosamente que la asociación de una buena o mala didáctica oscila en las respuestas de los alumnos y puede no derivar estrictamente de su experiencia real, sino de su percepción de ello. Esto justifica la presencia de factores relevantes sobre el disfrute de la historia, como la empatía que genera la personalidad del profesor y los intereses y motivaciones personales al aprendizaje de la historia.

Por tanto, según los autores, no se puede hablar de una correlación entre metodologías y grado de disfrute en el aprendizaje de la materia (sobre todo porque los alumnos consideran este factor solo un 6% importante en el cuestionario), aunque sí hay suficientes evidencias como para seguir indagando y ampliando las variables de interconexión, distinguiendo de forma más exacta entre las que son intereses personales, de las que son propiamente experiencias de aprendizaje.

Figura 2. El agrado de la historia en relación al uso de metodologías activas

Fuente Harris y Haydn (2006, p. 324)

School	All	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
History	3.08	2.65	3.38	3.16	3.31	2.32	3.58	2.75	2.96	3.11	3.24	3.17	2.86
Reference		14%	12%	21%	44%	12%	31%	28%	31%	26%	23%	22%	17%
to role play and debate		(94)	(74)	(81)	(151)	(68)	(170)	(109)	(153)	(185)	(199)	(234)	(84)

También, en esta investigación, las temáticas contemporáneas son las que más parecen disfrutar los alumnos: la Segunda Guerra Mundial y el Holocausto son las que salen con más frecuencias, y las temáticas relativas el mundo egipcio. Sin embargo, la tipología del cuestionario no permite explorar con más detenimiento este asunto.

En cuanto a los alumnos que tienen una mala experiencia con la historia, estos tienden a asociarla a algo extremadamente aburrido y poco interesante, incluso trivializando su importancia.³⁸ Sin embargo, hay un número elevado de alumnos que asocian su poco interés en relación a la temática (593 comentarios al respecto), a pesar de no haber un consenso sobre lo que es considerado menos importante, siendo las respuestas muy dispersas entre ellas. También hay muchos alumnos que asocian su mala experiencia a la manera de enseñarla (más de 700 comentarios), sin mucha diferencia entre escuelas o cursos escolares. El estudio, además, proporciona información sobre el nivel de interés que suscita la materia respecto a otras asignaturas. Se reporta en la Figura 3 la Tabla que resumen la posición de disfrute de la historia en relación a demás materias escolares.

La historia es una materia popular entre los encuestados de las 12 escuelas, cambiando su percepción entre departamentos distintos de la misma escuela. En general, a partir de la escala de Likert, la historia se clasificó como el quinto tema más agradable detrás de Educación Física (PE), Tecnología del Diseño (DT), Tecnología de Información y Comunicaciones (TIC) y Arte. No se aprecian variaciones de género tan determinantes, como en el caso de la muestra de Fuentes (2000).

Citando a Cooper y McIntyre (1993), tanto los maestros como los alumnos, son conscientes de que hay métodos de enseñanza más agradables que otros, y que la eficacia del aprendizaje depende de si los alumnos son conscientes de la importancia que tiene para ellos entender la utilidad de lo que están estudiando.

³⁸ Hay respuestas muy explícitas en este sentido del tipo: “*hay que estudiar historia para que los alumnos puedan dormir en el aula*”. (Harris y Haydn, 2006, p. 325).

Figura 3. Escala de Likert sobre el agrado de las materias escolares

Fuente Harris y Haydn (2006, p. 327)

<i>School</i>	<i>All</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>	<i>10</i>	<i>11</i>	<i>12</i>
History	3.08	2.65	3.38	3.16	3.31	2.32	3.58	2.75	2.96	3.11	3.24	3.17	2.86
Art	3.12	3.85	3.51	3.77	2.87	3.43	3.18	3.28	3.30	2.84	3.19	2.63	2.79
DT	3.30	3.75	3.35	3.49	3.34	3.44	3.12	3.60	3.44	2.84	3.47	3.10	3.21
English	2.86	3.14	2.05	3.58	3.30	2.24	3.46	2.53	2.85	2.62	2.91	2.57	2.56
Geography	2.28	2.73	2.17	3.02	2.46	1.94	2.07	1.66	2.81	2.02	1.80	2.06	3.12
ICT	3.22	3.11	2.67	3.59	3.00	3.36	2.75	2.95	3.85	3.28	2.62	3.26	3.90
Maths	2.73	2.80	2.04	3.04	3.06	2.00	2.80	2.31	3.51	2.77	2.91	2.13	2.98
MFL	2.28	2.32	2.27	2.12	2.49	2.72	2.72	2.13	2.73	1.24	2.38	2.08	2.35
Music	2.79	2.47	3.01	2.87	3.39	2.45	2.90	2.85	3.15	2.40	3.09	2.36	2.09
PE	3.88	4.18	3.41	4.32	4.13	4.04	3.76	3.32	4.31	3.96	3.58	3.60	3.69
PSE	2.52	1.22	1.30	2.84	1.65	1.66	3.51	2.87	2.97	3.32	2.31	2.61	1.85
RE*	2.18	-	-	-	-	-	2.98	2.71	2.54	2.23	0.93	2.26	1.29
Science	2.88	3.21	2.84	3.01	3.28	2.78	3.46	2.71	3.14	2.58	2.89	2.27	2.53

Tales enfoques no son adoptados de forma unilateral, ni son empleados regularmente por los mismos profesores que recurren a ellos.

Los motivos de la falta de la innovación docente son ya señalados en España por Souto (2010). Estos son variados y endosables a la falta de tiempo, a las exigencias marcadas por las PAU, al poco soporte de la administración a los profesores que quieran innovar (sobre todo en cuanto a la concesión de tiempo), a la necesidad de una innovación más extendida y menos ocasional, y a la dificultad con romper con la comodidad de rutinas didácticas. No obstante, también puede achacarse a una asunción común por parte del profesorado, generalmente acrítica, respecto a lo que se tiene que enseñar (López Facal, 2004), y que no viene contrastada, probablemente, por una reflexión sobre la naturaleza de la disciplina a enseñar (Chevellard, 1998; Benejam, 1999; Lestegás, 2000 y 2005; Prats, 2001).

Todo esto podría ser consecuencia de una posible falta de formación disciplinar orientada a cuestiones historiográficas e investigativas (Maestro, 1997; Miralles, Molina y Ortuño, 2011; Miralles, 2005; Sáiz López Facal, 2015), y a los esfuerzos que acaban de empezar a encontrar una evaluación más competencial de la historia, de la misma manera que se realiza en las materias troncales en los informes internacionales como el PISA (Domínguez, 2016).

La motivación es considerada por los profesores como una manera para atraer los alumnos, mientras estos últimos lo consideran como parte integrante necesaria de su aprendizaje (Cooper y McIntyre, 1993).

Volveremos más adelante sobre los trabajos empíricos del pensamiento del profesorado en relación a su formación y materia a enseñar.

Haydn y Harris (2010) llegan a la conclusión que el objetivo no es el de dotar de “utilitarismo” al aprendizaje, sino de dotarlo de significados, creando conexiones constantes entre la realidad y la escuela, para crear alternativas válidas a la información que reciben por otros canales.

Los resultados cuantitativos de su investigación, realizada en seno al *School Council Survey* de 1967 y el de Hargraves Report de 1984, y que hemos analizado

anteriormente (Harris y Haydn, 2006), vienen contrastados por triangulación con las respuestas de los datos obtenidos de forma cualitativas (Haydn y Harris, 2010).

En la Figura 4 presentamos los resultados que consideramos más significativos en esta fase de la explotación de los datos.

Figura 4. Percepción de la utilidad de aprendizaje de la historia

Fuente Harris y Haydn (2010, p. 248)

History 'to help understand the present' type responses	School 6 (13–14-year-olds), 32.5% of comments
	School 8 (13–14-year-olds), 4.5% of comments
History for 'vocational' reasons (to be a history teacher or archaeologist)	School 3 (11–12-year-olds), 22% of comments
	School 10 (11–12-year-olds), 1.5% of comments
History 'to avoid making the same mistakes' type responses	School 10 (13–14-year-olds), 28.5% of comments)
	School 12 (13–14-year-olds), 2% of comments

De los 1500 comentarios sobre la utilidad de estudiar historia, 658 han sido clasificados como respuestas tautológicas y circulares (por ejemplo “está en el currículo porque las personas tienen que estudiarla”). Las demás respuestas se resumen en las categorías: 1) “Para trabajar de profesor, arqueólogo, en un museo”; y 2) “Para evitar seguir cometiendo los mismos errores en el futuro”, dotando a la historia de un valor predictivo, tal como resulta acontecer en Estados Unidos (VanSledright, 1997 y Barton y Levstik, 1998). Las siguientes categorías son: 3) “No sirve de mucho en la vida diaria: el pasado el pasado está”, por lo que no entienden por qué estudiarlo si no sirve para seguir adelante; 4) “Nadie me ha explicado de qué sirve estudiar historia”; 5) “Motivos triviales o idiosincrásicos”, como poder participar en algún concurso o simplemente para tener conocimientos de cultura general, sin especificar a qué se refieren con esta noción; 6) “Para recordarnos de lo afortunados que somos en el vivir el presente”; 7) “Para traspasar el pasado a las nuevas generaciones”, aunque tampoco explican a qué se refieren; 8) “Para entender mejor el presente”, en la cual se devela la importancia de saber acerca del “propio país” y algunos de los grandes eventos, personas y victorias bélicas de la patria, y también algunas respuestas mencionaron el patrimonio, la conmemoración y el “respeto” del pasado, expresado en términos de conocer el pasado para no derribar o destruir inadvertidamente algo que era viejo y valioso; 9) “Razones que muy pocos alumnos mencionan”, como el patriotismo, contradiciendo, según los autores, los que vienen diciendo muchos políticos británicos sobre la importancia de la

historia en la creación de un sentimiento de lealtad hacia los valores británicos. Muy pocos futuros maestros hacen referencia a cuestiones como aprender a interpretar, buscar información, para discutir, hacerse una idea propia sobre las cosas de la actualidad, entender diferentes puntos de vistas, o desarrollar habilidades cognitivas. Estos hallazgos van en la misma línea de posteriormente por Adey y Biddulph (2004).

Aunque los alumnos consideran la historia como algo importante (**Figura 4**), no saben explicar a que se refieren con *importancia*, de la misma manera que con Adey y Biddulph (2001) no saben explicar su *utilidad* en aprenderla. Cuando lo consiguen, la mayoría de los comentarios hacen referencia a cuestiones anecdóticas. La tónica es que no la consideran útil, no se vinculan con ella en términos de identidad y no la utilizan para entender la realidad. Solo una mínima parte reconoce el valor ideológico y cognitivo de la historia en consonancia con las atribuciones de valor que los políticos le otorgan a su presencia en el currículo, de forma implícita y explícita.

2.3.3. Identidad como objeto de investigación

La identidad social se ha convertido, desde finales del siglo XX, en objeto de estudios empíricos, y viene abordado desde distintas áreas de las ciencias sociales.

Lejos de poder fundamentar una teoría sobre identidad, la abundancia de enfoques dificultan la revisión bibliográfica. Las dificultades crecen aún más cuando se trata de enfrentar el tópico desde un área del conocimiento científico tan novedoso y reciente como lo es la Didáctica de la Historia. Onde evitar la contaminación de conclusiones provenientes de otros ámbitos de las ciencias de la educación, de la sociología, de las ciencias políticas, de la historia o de la antropología, realizamos un apéndice de las tradiciones investigativas más arraigadas y nos centramos en problematizar la identidad social y cultural desde el ámbito de la Didáctica de la Historia. Como problema de naturaleza didáctico, más que en centrarnos en cuestiones de naturaleza sociales o políticas, trataremos de destacar como la identidad es una manera para contextualizar el punto de vista y el elemento interpretativo del saber histórico, una manera para analizar críticamente las propias creencias y, por tanto, parte del proceso de la significación histórica en particular, y de la comprensión histórica en general.

Tanto conceptualmente, como metodológicamente, y concretamente, de la manera en que hemos venido abordando el tópico, hemos preferido el concepto de 'construcción de la identidad', al de 'identidad', haciendo referencia a un proceso constante de identificación de los sujetos con categorías sociales académicamente construidas. De esta manera queremos recuperar la acción de

los sujetos, desde la manera en que dotan de significado a algo que se acostumbra a explorar como atributo.

Stryker y Burke (2000) relatan dos corrientes en la manera de explorar la identidad. Las identifican como tendencias algo diferentes, pero fuertemente relacionadas: una estudia la identidad en su relación con las estructuras sociales, y la otra hace hincapié en un proceso interno de auto-verificación.

En el primer caso se trata de indagar sobre la estructura social, o contexto social de la identidad, en el segundo caso hacen referencia a un proceso de auto-determinación, tratando de comprender cómo las personas se vinculan con estas estructuras sociales.

La sociedad es vista por los autores, desde un cariz académico, como un mosaico de modelos, acciones y relaciones, diferenciadas y organizadas en grupos, comunidades e instituciones. Estos se pueden cruzar en relación a la clase, la etnicidad, la edad, el género y la religión, entre otras variables.

Las personas viven sus vidas en redes sociales relativamente pequeñas y organizadas, ocupando cada uno un papel que garantiza su función dentro estas redes, y cuya interacción supone la adopción de ciertos símbolos que marcan la inclusión y la exclusión.

En este sentido, es posible indagar, además, la identidad como algo más subjetivo, en relación, por ejemplo, al comportamiento de los individuos, dentro y fuera de un grupo. En este sentido se entiende la identidad como un proceso cognitivo interno, en el que las identidades tienen significado por sí mismas y su desarrollo se realiza en un contexto de significados culturales reconocibles individualmente (Stryker y Burke, 2000, pp. 284-285).

Por tanto, las investigaciones acostumbran a perseguir dos objetivos tendencialmente excluyentes: comprender y explicar cómo las estructuras sociales afectan la colectividad, y, al revés, cómo estas se organizan en este contexto social, o cómo el individuo crea, modifica, acepta o rechaza las estructuras sociales de su contexto (Stryker y Burke, 2000, pp. 290-293).

Tal como señalan los autores, el desafío para las investigaciones futuras sería el de superar esta ambivalencia, ya que en ambos caso se trata de recuperar la idea de la identidad como un constructo social.

La Didáctica de la Historia, para nosotros, ocupa una posición intermedia, por su posición interpuesta entre el contexto social en el que se produce la enseñanza y el aprendizaje, y el personal de cada alumno, conciliando los particularismos de los procesos de auto-verificación de la identidad de los sujetos (alumnos y profesores) con las macro-estructuras en las que se definen el contexto escolar y la institución que la rige.

De forma similar, Abdelal (2009) señala que la mayoría de los estudios sobre identidad que se conducen desde las ciencias sociales, se dividen entre los que la consideran desde la perspectiva de la psicología del individuo, y los estudios más

interesados en entender la identidad como fenómeno histórico y social. En el primer caso la identidad es vista como característica intrínseca del individuo, los segundos tratarían de comprenderla en contextos socioculturales concretos.

Sin embargo, incide en que, aunque la mayoría de los estudio se han producido desde la exploración del contexto sociocultural en el que se produce la identidad colectiva, a partir de los años 90 ha aumentado considerablemente la pesquisa que considera la identidad social como concepto “medible” e indicador del contexto sociocultural en el que a la vez se produce.

La identidad colectiva, tal como viene explorada por las investigaciones seleccionadas en su recopilatorio metodológico, es una categoría social que varía en términos de contenido y constatación. El contenido tiene que ver con los aspectos descriptivos de la identidad, es decir, con las normas que delimitan el grupo (políticas, familiares, sociales, étnicas, etc.), conscientes o inconscientes; y la constatación referiría al acuerdo alcanzado entre los individuos de un mismo grupo, o entre grupos distintos, a la hora de asumir aquellos contenidos que afirman o niegan la identidad compartida. Las propuestas, las actividades, o las reivindicaciones sociales indicarían la acción de los colectivos en la sociedad y sus objetivos (contestación) (Abdelal, 2009 p. 18).

Contenidos y constatación se adoptan mutuamente y sirven para explicar la membresía de un grupo y sus dinámicas inclusivas e exclusivas, siendo estos, los retos considerados más audaces en la actualidad en la investigación sobre el tema de la identidad (van Dijk, 2003). En este sentido, los dos autores anteriormente citados concuerdan en que las investigaciones deberían desvelar los modelos cognitivos que permite la aceptación o el rechazo de los marcos conceptuales en el que los grupos, y los individuos, dan sentido a la realidad.

Otro aspecto fundamental a tenerse en cuenta, a nivel metodológicos, es la dependencia o independencia de la identidad como variable. Para tratar la identidad hay que preguntarse si la identificación con un grupo promueve a la persona a hacer algunas cosas (variable dependiente) o si otros aspectos inciden para que una persona asuma un tipo de identidad u otra (variable independiente). Para ello es necesario utilizar técnicas y estrategias de medición concretas, aunque ciertos grupos de individuos, nos advierte van Dijk, no establecen su identidad según los métodos convencionales que nosotros podemos haber supuesto (2003). Muchas personas no tienen una identificación particular con grupos sociales o políticos, y se sientan más vinculados a grupos muchos más cambiantes, como por ejemplo el género que no al de nación.

La dependencia o independencia de la variable identidad marcaría objetivos metodológicos distintos: cuando la variable de la identidad depende de factores externos, se trataría de comprender cómo una cierta identidad influye, determina o está relacionada con determinados fenómenos sociales. Cuando la

identidad se estudia como una variable independiente, se está tratando de comprender como se desarrollan ciertas ideas de adhesión y de rechazo.

Ambos tipos ayudarían a desvelar la representación social o histórica de los individuos en la colectividad. Es por eso Abdelal (2009) admite que los estudios sobre identidad, tratan de explorar el por qué y el cómo se crea la colectividad, y sobre qué se fundamentaría su variabilidad, haciendo de la identidad un concepto medible cuantitativamente u operable cualitativamente. En otras palabras, el sentimiento de pertenencia se puede medir a partir de diferentes ítems de adhesión o rechazo, o explicar a partir de lo que los mismos sujetos indican, con variables teóricas o categorías emergentes.

Es por eso, que se considera la identidad no como un concepto asentado y, por tanto, atribuido, al que las personas se sienten pertenecer en menor o mayor medida por distintos motivos; sino que se habla más propiamente de construcción de las identidades, para entender más profundamente cómo se realiza en relación a su contexto.

Esta idea de la identidad como constructo social, y sobre la cual hemos reflexionado en la fundamentación teórica y que se confirma en la proliferación de estudios empíricos sobre el análisis de las identidades, en su versión más subjetiva se puede considerar como una respuesta a la desconfianza hacia los grandes relatos, y a favor de un interés más específico sobre los sujetos históricos, tal como afirma Juliá (2009). El historiador afirma que si por un lado el estalinismo había defraudado las esperanzas sociales del historiador marxista, profeta de un mundo mejor, el aproximarse del nuevo milenio, supone el declive de la sociedad industrial, preconizado por la confianza en las antiguas estructuras sociales, que conlleva la fragmentación de los modelos interpretativos. Así mismo comenta:

La sociedad industrial, con sus jerarquías y estratificaciones, entraba en declive, dando paso a estructuras sociales más complejas, en las que perdió su antigua claridad y virulencia la línea de división de clase mientras se multiplicaban los conflictos o líneas de ruptura por edades, género y raza (Juliá, 2011, p. 52).

2.3.4.1. La identidad como variable de la utilidad del aprendizaje

En este apartado se contemplan aquellos estudios que añaden a los resultados de las investigaciones analizadas anteriormente, el origen étnico-cultural como variable a contemplar en la diversificación de discursos posibles sobre las actitudes del alumnado hacia la historia escolar.

La bibliografía que señalamos a continuación se interesa por indagar en como la percepción de la utilidad del aprendizaje está relacionado con la descontextualización de la historia escolar en relación con el entorno social de

los alumnos, siendo aun más evidente en jóvenes hijos de inmigrantes que no se reconocen en la narrativa maestra oficial de las historias curriculares.³⁹

Grever, Pelzer y Haydn (2011) conducen un estudio comparado en 12 escuelas de Secundaria localizadas en áreas urbanas multiculturales de Rotterdam (Países Bajos), de Londres (Inglaterra) y de Nord-Pas-de-Calais (Francia). En él participaron 678 alumnos de diferentes orígenes, pertenecientes a la primera y segunda generación hijos de inmigrantes. El objetivo de la investigación era comprender lo que los alumnos considerasen necesario aprender en historia, a la luz de los efectos de políticas educativas promotoras de una visión unionista del estado, frente el aumento de la inmigración reciente (Grever y Stuurman, 2007).⁴⁰

A la muestra, compuesta por alumnos de entre 14 y 18 años, se le aplicó un cuestionario sucedido de cuatro grupos de discusión compuestos de 16 alumnos de la ciudad de Rotterdam. La intención era para poder profundizar las respuestas obtenida con el primer instrumento. Sin embargo, por falta de fondos, no fue posible triangular los resultados de la parte cualitativa de la investigación con los datos obtenidos en el cuestionario que consistía en 14 preguntas, 12 cerradas o semi-cerradas y dos abiertas.

El cuestionario definitivo exploraba las ideas de los jóvenes en torno a qué tipo de historia les interesaba más, a qué periodo les era predilecto, a sus ideas sobre su interés en estudiar la historia en general, y al significado social de la historia como disciplina. Se puso particular atención a los hijos de inmigrantes de segunda generación cuyos padres provenían de las ex colonias francesa, holandesa e inglesa.

Los resultados muestran que muchos de los jóvenes no entienden su identidad en términos nacionales.

Su interés por el pasado, principalmente, se fundamenta en la familia, la religión, y la historia transnacional. Con el análisis factorial fue posible identificar cinco perfiles de interés hacia la historia que eventualmente podrían estar relacionados con el *background* de los futuros maestros. Con esta investigación, además de descubrir facetas de la historia que son de interés para los jóvenes,

³⁹ Tal como se ha indicado con anterioridad los estudios sobre percepción de la identidad se relacionan con el mayor o menor interés que suscita en el sujeto la construcción de significados que dan sentido a la realidad, por lo que la identidad no es solo una categoría atribuida, sino también una experiencia a la que se dota de un significado, aceptándola o rechazándola. Nosotros nos interesamos por los estudios que van por esta dirección, agotando la búsqueda bibliográfica de los estudios que, también desde el ámbito de la Didáctica de la Historia, estudian la identidad desde el ámbito concreto y particular de la percepción del alumnado y, en todo caso, que se relacionan estrictamente con la historia.

⁴⁰ Se refleja en la conformación nacional y eurocéntrica del material curricular (Ferro, 2007; Brusa 2008; Valls, 2010; Roberts, 2004; Cajani, 2004), así como en la programación curricular (del Pozo, 2000) a pesar de ciertos tentativos de una perspectiva más transnacionales en los países del ámbito latinoamericano (de Blas *et al.*, 1998; Bellatti, Gámez y Trepát, 2015), en los que siguen prevaleciendo antiguos patrones de dominador/dominado, sobre todo en relación a colonizador y colonizados respecto de España (Valls, 2010 y 2011).

estos perfiles revelan algunas diferencias notables. Los futuros maestros varones nativos valoran con orgullo la historia holandesa-anglo-francesa, más de lo que hacen las futuros maestros y los no nativo. Los futuros maestros varones no nativos valoran más la historia de los inmigrantes que los nativos, mientras las futuros maestros nativas aprecian también estos temas más que los varones. La conclusión sugiere que los recientes intentos de revivir la historia, en términos principalmente nacionales, pueden dar lugar a un modelo narrativo que muchos futuros maestros consideran irrelevante, y que podría incidir en el interés que la materia suscita en las jóvenes.

Los autores plantean que, aunque las referencias en la sociedad sean de naturaleza global y globalizante, no hay señal de esto en la educación ni en los contenidos de historia. La historia del mundo sigue siendo algo residual y occidental, y concluyen sobre la necesidad de una narrativa histórica más plural, que permita a los jóvenes entender las dinámicas e interconexiones culturales del pasado, para comprender la compleja relación entre lo local y lo global, para ofrecerle recursos para entender el mundo que están viviendo, y darle herramientas para asumir su lugar en ello de forma autónoma (Grever, Pelzer y Haydn, 2011 p. 225).⁴¹

El periodo histórico que menos interesa es la edad moderna, siendo la Historia Antigua y la Historia Contemporánea las temáticas que suscitan más interés. La Historia Contemporánea les resulta más interesante, porque le permite al profesor realizar una más eficaz conexión entre el pasado y el presente, viene a confirmar lo señalado por Haydn y Harris en el estudio anterior (2010).

La investigación señala una importante diferencia de género en los intereses de las temáticas históricas: a las futuros maestros nativas les interesa más la historia de las religiones, tal como a los niños (varones y niñas) de orígenes marroquí y turco, en contraste con los niños de origen inglés, holandés y francés que aprecian mucho más la historia de su nación.

Los futuros maestros británicos y holandeses parecen estar más interesados en la historia del mundo que los franceses. La historia de la familia también es más significativa en los futuros maestros de orígenes no occidentales.

La importancia de la historia se medía en una pregunta con 16 ítems sobre los factores de interés más frecuentes que suscita la materia: 1) la historia es interesante e informa, 2) genera orgullo y conexión con la historia de los países,

⁴¹ El cuestionario de esta investigación ha sido de inspiración para la elaboración de los grupos de discusión y de las entrevistas de mi tesis doctoral. La idea de preguntar a los niños de que les sirve aprender historia en su vida diaria, tiene mucha relevancia en la comprensión de la utilidad de la historia para comprender el mundo, posicionarse en él, desde el momento que se reconoce que la historia tiene a que ver con sus vidas, y por tanto sienten que la narración histórica es parte de su vida. Esto significa darse cuenta de ser actor social en continuo cambio cuyas creencias son sujetas a ser analizadas y contextualizadas históricamente, siendo estas las bases del pensamiento crítico: ponerse en discusión para saber posicionarse en la vida (Vansldreight, 2008).

3) es algo compartido con la propia localidad, nación, estado, Europa y el mundo, 4) para conocer la historia de los inmigrantes (“que también es parte de la historia de...”), y 5) para conectar con los propios ancestros y la historia de la propia familia.

En la Figura 5 se resumen los motivos encontrados por los autores, señalando las variaciones entre los tres países analizados.

Figura 5. Motivos de interés hacia la materia de historia
Fuente: Grever, Pelzer y Haydn (2011, p. 221). (Cronbach’s alpha).

	NED	ENG	FR
History is interesting and informative	0.69	0.72	
Pride and connection with Dutch [English/French] history	0.67	0.69	0.66
Common history with others	0.67	0.67	0.67
Connection with history of migrants	0.61	0.59	0.71
Pride and connection with history of my family	0.51	0.62	

Por su parte, Grever, Haydn y Ribbens (2008) presentan los resultados de un cuestionario dirigido a más de 400 jóvenes de las áreas metropolitanas de los Países Bajos e Inglaterra, explorando sus puntos de vista sobre la identidad y la historia. Concretamente, develan las facetas de la historia de mayor interés para ellos, es decir, lo que creían que debería ser enseñado en las escuelas, y sus puntos de vista sobre la historia como materia escolar y de la historia como disciplina. Este artículo reporta una parte de los resultados de un proyecto más extendido en colaboración con el Consejo Científico para la política Gubernamental Holandesa (WRR en las siglas originales).⁴²

La codificación de los datos permitió delinear diferencias en las respuestas, teniendo en cuenta los orígenes étnicos y nacionales, el género, la edad y el nivel de educación de las familias.

Los jóvenes de ambos países consideran que es importante tener conocimiento de historia. No obstante, esta convicción es más arraigada en los futuros maestros autóctonos que en los futuros maestros hijos de minorías étnicas. A diferencias de las concepciones identitarias de los políticos de los dos países, que apuestan por una reforzamiento de la historia nacional como forma de optimizar la integración de los recién llegados, los jóvenes manifiestan su interés por las historias familiares, la historia cultural y una amplia gama de temáticas no políticas y más sociales. El interés por la historia nacional aumenta en los jóvenes autóctonos; sin embargo, la historia familiar en ambos países una importancia notable que oscila entre el 2º y 3º lugares, siendo el interés por la

⁴² La distinción entre estos dos aspectos de la historia está muy presente en las investigaciones analizadas. La idea de una historia disciplinar y una escolar, sin embargo, no parece tan desarrollada desde las políticas e instituciones públicas, las cuales tienden a confundirlas (Cuesta, 1997 y 2002; Valls, 2001).

historia del pueblo, la ciudad, o del lugar de donde se ha nacido más importante en los jóvenes hijos de inmigrantes que en los autóctonos, de la misma manera que observado con anterioridad (Grever, Pelzer y Haydn, 2011).

En la Figura 6 se resumen los periodos históricos que más interés suscitan en los alumnos en su totalidad sin distinguir sus orígenes étnicos.

Figura 6. Periodos históricos que suscitan mayor interés

Fuente Grever, Haydn y Ribbens (2008, p. 81)

Which period of history do you find the most interesting period? Cross one box

Ancient history (in Asia, Mesopotamia, Egypt, Greece, the Roman Empire) till 500
The Middle Ages (500–1500)
The early modern period (1500–1800)
The nineteenth century (1800–1900)
The first part of the twentieth century (1900–1945)
The period after World War II (1945–2005)
Another period (write in)

Para los autores, estos resultados indican cómo se está perdiendo la ocasión de convertir los intereses de los alumnos en oportunidad para crear conocimiento en el contexto del pasado internacional. A esta conclusión llegan también Hawkey y Prior (2011) en un estudio a pequeña escala de carácter más cualitativo, conducido en tres escuelas de suburbios de Inglaterra a 15 alumnos, en su mayoría de origen paquistaní y bangladesí. Ante múltiples narrativas y visiones, la búsqueda de un canon nacional y nacionalista homogéneo parece fomentar la idea de un aprendizaje de la historia poco relevante (p. 243). Así mismo Ribbens (2005) señala la prevalencia del interés de los jóvenes por su historia familiar que la narrativa maestra de los contenidos escolares que acostumbran a ser tratados en las aulas holandesas.

La historia del mundo ocupa un rango de interés que aumenta en los autóctonos y disminuye, en el caso de Historia Europea, en los hijos de inmigrantes de segunda generación.

El interés generalizado de los alumnos de todos los grupos por el estudio de la Historia Antigua y contemporánea (posterior a 1945) vuelve a los autores hacia la labor de realizar hipótesis en torno a la búsqueda de una significación temporal, en tanto útil para el estudio de la historia.

La falta de conexión entre los intereses de los jóvenes, sus exigencias más próximas y las decisiones curriculares, para los autores ocasiona un distanciamiento peligroso de la realidad respecto a las decisiones políticas. La tan anhelada cohesión social en realidad se transforma cada vez más en un sistema de exclusión que no solo no resuelve los conflictos, sino que podría incluso generarlos (Grever, Haydn y Ribbens, 2008, p. 92). Esta puede que también se

subvierta en propaganda política que alimente el mito de una nación totalmente contrario a la realidad cotidiana de las personas y su entorno (Low-Beer, 2003).

Los nativos de ambos países se identifican con el lugar de residencia, y los no nativos con el país de origen de sus padres, o con la religión. Para el 88% de los holandeses lo nacional es muy importante, empero nada importante para marroquíes y turcos que consideran más relevante su propia religión; a diferencia de los nativos: solo el 1% se identifica con la religión.

La diferencia con los no nativos, como se aprecia en la Figura 11, está en la importancia que se le atribuye a la historia de la familia entre las tres primeras posiciones y la importancia que se le otorga a la historia de la migración.

Estos datos han permitido suponer la alternancia entre narrativas históricas oficiales, mejor representada por nativos, y una historia -o historias- no oficial de los no nativos. Este contraste está claramente influenciado por los padres que transmiten a sus hijos el interés por su propia historia nativa y lejana que, en ocasiones, ofrecen alternativas más críticas y reflexivas que las que se alimentan del discurso oficial. Los niños hijos de inmigrantes puede o bien ir alimentando un sentimiento de rechazo y exclusión por el país de acogida o bien pueden ofrecer puntos de vistas más contrastados y plurales que sus coetáneo originarios. Sobre estas cuestiones volvemos en el apartado sucesivos cuando trataremos la identidad como representación social.

En la Figura 7 se reportan las conclusiones de la investigación sobre los intereses que motiva el estudio de la historia por parte de jóvenes no nativos.

Figura 7. Motivos de interés de la historia en nativos (UK)

Fuente Grever, Pelzer y Haydn (2011, p. 83)

NL %	E %	Statements (in English phrasing)
85.4	87.9	It is important to have a knowledge of history
78.4	84.8	It is important to have a knowledge of British history
76.4	72.7	Dark pages of the national past should also be part of history teaching
56.8	66.7	The slave trade is a dark page in British history
51.1	72.7	Through knowledge of history I have a better understanding of British society
55.1	51.6	Overall I take pride in the history of my family
41.6	62.5	The history of migrants is also part of British history
49.4	36.4	A common history creates mutual bonds
49.4	51.5	Overall I take pride in Britain's history
43.8	42.4	Who wants to be a true Briton has to know Britain's history
31.5	39.4	I feel connected to the history of England
-	30.3	I feel connected to the history of Britain
34.8	30.3	The history of Europe appeals more to me than the history of Britain
33.7	24.2	Overall I take pride in the history of Europe
26.1	18.8	I feel connected to my ancestors
14.6	27.3	History is important to get to know myself better
7.9	9.1	History shows me what God wants with the people and the world

A pesar de esto, como iremos comentando, contrastar narrativa oficial con las narrativas de alumnos, es algo complejo que puede generar malinterpretaciones y ser utilizado por fines más ideológicos y políticos que propiamente educativos. Como los mismos autores advierten, no se trata exclusivamente de una cuestión educativa con consecuencias sociales, sino que es una realidad social con consecuencias educativas, que es más propiamente lo que nos viene a interesar tratar en la presente tesis doctoral.

En la Figura 8 los autores destacan cómo el interés por la historia familiar y la historia del país de acogida, varía entre la percepción de los sujetos de estudio nativos y no nativos, en los tres países analizados en su estudio.

Figura 8. Motivos de interés que suscita la historia en no nativos (UK)

Fuente Grever, Pelzer y Haydn (2011, p. 83)

NL %	E %	Statements (in English phrasing)
82.5	84.8	It is important to have a knowledge of history
71.5	68.5	Overall I take pride in the history of my family
59.1	71.6	It is important to have a knowledge of British history
63.0	66.4	The slave trade is a dark page in British history
66.8	64.4	Dark pages of the national past should also be part of history teaching
52.8	52.6	The history of migrants is also part of British history
46.2	61.0	Through knowledge of history I have a better understanding of British society
55.2	43.9	A common history creates mutual bonds
51.4	38.2	The history of Europe appeals more to me than the history of Britain
40.0	26.3	I feel connected to my ancestors
26.4	40.1	History is important to get to know myself better
21.3	30.5	Overall I take pride in Britain's history
26.1	34.6	Who wants to be a true Briton has to know Britain's history
-	25.4	I feel connected to the history of Britain
13.7	23.7	I feel connected to the history of England
22.4	24.8	Overall I take pride in the history of Europe
18.0	17.3	History shows me what God wants with the people and the world

Asimismo, los no nativos parecen tener una visión más crítica de la historia, señalando la importancia de estudiar los lados oscuros de la historia del país, haciendo particular hincapié, por ejemplo, en la historia de la esclavitud, la cual no es tan importante en los alumnos nativos. Estos más bien destacan otros tópicos, como el orgullo por la adquisición de instituciones democráticas.

Puede ser esta la razón por la cual consideran que lo que se estudia en la escuela no tiene significación para ellos, ni siquiera para conectarse con sus ancestros, debido a que en la historia del Reino Unido, no tiene cabida una narrativa que valore las aportaciones culturales de las interconexiones coloniales, además de las económicas o geopolíticas, y su papel en la construcción de una identidad británica.

Es bastante destacable la diferencia, además, en considerar la historia como un medio para sentirse orgullosos del Reino Unido, en el caso que se reporta en la Figura 8 y el sentimiento de conexión con el país de acogida.

Los autores sugieren fundamentar la enseñanza de la historia sobre las bases de las percepciones de los alumnos.

Observamos, así, la necesidad de negociar con la distancia temporal a través de una dialéctica entre pasado y presente, abarcando más aspectos de la educación formal (Grever, de Brujin, van Boxtel, 2012), de la misma manera que postulan Santacana y Llonch con la didáctica del objeto (2012).

2.3.4.2. La identidad como representación social

Tal como nos informan Miralles, Molina Puche y Ortuño (2011), una de las líneas de investigación más en boga en los últimos años es propiamente el tema de la identidad. Los autores proponen un análisis de frecuencia sobre las temáticas más recurrentes en las dos revistas científica de mayor referencia para el área: *Enseñanza de las Ciencias Sociales* (publicada entre el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona, y su equivalente en la Universidad Autónoma de Barcelona) y *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* (publicada por el mismo departamento de la Universidad de Valencia). Esta tipología de investigación se centra en el uso de la historia y la enseñanza de la misma para la creación de identidades, desde una perspectiva diacrónica. Es decir, analizan el uso tradicional de la historia para la generación de sentimientos patrióticos en el estudiantado, y el uso y valor actual de la historia para potenciar ciudadanos críticos en un mundo cada vez más multicultural y supranacional, en línea con la creación de una conciencia europea.

Sáez y Bellatti (2015), en este contexto editorial, realizan un balance bibliográfico sobre las temáticas más frecuentes de análisis en los libros escolares de historia en España y Latinoamérica. En él identifican cómo los tópicos que más recurrentes que se permean desde el currículum refieren a contenidos sobre la perspectiva nacional y nacionalista, incidiendo en la presencia/ausencia de colectivos obviados y olvidados por parte de las narrativas escolares.

Resumir aquí la tipología de los estudios realizados sobre identidad y enseñanza de la historia, desde el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales, se escapa de los propósitos de esta investigación.⁴³ Lo que se quiere evidenciar, más bien, es

⁴³ Para el autor Sáiz y López Facal (2012) la mayoría de las investigaciones en ámbito español se han centrado en analizar el papel del estado, la institución escolar y los currículos, los contenidos nacionales y nacionalistas de los manuales escolares en los procesos de formación de las identidades nacionales (Valls, 1991, 2000, 2007; Facal, 1999, 2008), así como el peso de las relaciones entre historia, memoria e identidad (Carretero, 2013). Sin embargo carecen estudios

una línea realmente provechosa en este sentido, y podemos seccionar en una producción de naturaleza más descriptiva y/o interpretativa (ver apartado 2.2.4.5) que indaga la percepción de la identidad de los jóvenes, en tanto representación política en contextos territoriales y culturales concretos (Moreno, 1986 y 2006); o en una producción académica de naturaleza más sociológica, en relación a la confrontación con la otredad (Prats *et al.*, 2001; Tatiaux-Guillon, 2001; y Molina, 2016). Desde esta dualidad podemos encontrar numerosos estudios empíricos que tratan de la percepción de la identidad cultural (sobre todo nacional), en relación a diferentes aspectos de la enseñanza de la historia. En este caso los estudios investigan sobre la representación de la narrativa histórica escolar en alumnos y maestros en activo o en formación y su relación con narrativas alternativas, las perspectivas previas sobre la historia y la identidad, los enfoques historiográficos que condicionaría la actividad docente, los elementos ocultos o nulos de los contenidos de los libros de texto y de los planteamientos curriculares en relación a la otredad, destacando, en su mayoría sus implicaciones sociales y didácticas.

La célebre investigación de Angie y von Borries (1997) es pionera. Gracias a esta podemos, además, distinguir aquellas tendencias que estudian la identidad en relación al contexto escolar, y aquellas que tratan de desvelar sus significados y significantes, las cuales van más allá de la mera representación social de categorías académicas exploradas en la narrativa curricular y en la narrativa reproducidas por los jóvenes.⁴⁴ En este sentido no apreciamos mucha investigación que se detenga en el estudio de la selección y ordenación de los contenidos escolares como manera para entender el origen de las narrativas maestras. La tendencia es la de seleccionar contenidos históricos comunes y compararlos entre diferentes países para ver la variación del tratamiento historiográfico, o analizar el enfoque identitario implícito en las narrativas

sobre cómo se construye el discurso identitario en relación a la enseñanza de la historia en jóvenes adolescentes.

⁴⁴ La investigación europea originó una serie de debates y encuentros, siendo el coordinado por Prats (2001) y por Tutiaux-Guillon (2000), posiblemente los más significativos. A nivel metodológico, estos informes brindan la posibilidad de operativizar estadísticamente ciertos factores a tener en cuenta a la hora de valorar el aprendizaje del alumnado, más allá del éxito escolar y de la mera adquisición de los conocimientos históricos específicos, contemplando el entero recorrido educativo y los agentes involucrados. Para muchos autores estos estudios son referentes obligados en el desarrollo de esta línea de investigación, ya que no solo dan voz a los protagonistas del proceso de enseñanza/aprendizaje, sino que también tratan de comprender las dinámicas educativas que causan resistencia a las iniciativas de innovación metodológica. Así, coinciden en concluir que la persistencia de rutinas didácticas impiden cambios innovadores en la práctica docente del profesorado. Además de las aportaciones metodológicas, dejan patente el interés creciente por extender a ámbitos más competenciales la finalidad de la enseñanza de la historia, más allá de la mera memorización de los eventos históricos Miralles, Molina y Ortuño (2011a).

históricas de los libros de texto a través diferentes cuestiones, como por ejemplo la presencia/ausencia de las minorías (Erdmann, Popp y Schumann, 2011).

Asimismo, tal como explora Foster (2011), en su revisión de la investigación en los libros de texto, existen dos tradiciones, una más conciliadora, facilitada por organizaciones internacionales, poco después la Segunda Guerra Mundial, y otra tradición más crítica, que se realiza desde el análisis de categorías sociales (raza, género, clase, nación, minorías, etc.) o de temáticas (la colonización y descolonización, las guerras mundiales, Europa, etc.) que gozan de una tradición internacional ambas vertientes.

Estepa, Frieria y Piñeiro (*eds.*, 2001) organizan una producción recogida sobre la temática, distinguiendo entre propósitos pedagógicos, actitudes de profesores en formación y jóvenes alumnos, y el análisis de material curricular. Así como Molina Puche, Escribano Miralles y Díaz Serrano (2016) organizan los resultados de un proyecto I+D+i que explora la relación entre identidad cultural y patrimonio.

Algunos estudios, aunque relacionan la identidad con la enseñanza y aprendizaje de la historia, en realidad se centran sobre todo en la percepción y preconcepciones de los jóvenes respecto a una narrativa “normativa” prefijada. En este caso las actividades didácticas promovidas por la institución educativa, en el contexto de la conmemoración del tricentenario de la caída de Barcelona en la Guerra de Sucesión, se entienden como promoción de una narrativa histórica homogéneamente catalana, y es así como son reproducidas por alumnos de Secundaria entrevistados al respecto (Obiols, 2015).

Sin embargo, tal como destacan Gallego Vila y Romero (2016), la tendencia de ciertos estudios que tratan de desvelar la relación entre identidad e historia, caen en la emisión de juicios ideológicos que de poco se diferencian de aquello que están criticando, y no permiten valorar el desarrollo de propuestas educativas rigurosas, cuales la reconstrucción histórica de la batalla de Talamanca de Hernández y Rubio (2010), en el ámbito de la arqueología del conflicto, respecto a otras propuestas museográficas o propiamente didácticas cuya intención propagandística es predominante (Gallego y Romero, 2016).

Sant *et al.* (2015), analizan cómo un grupo de 245 futuros maestros catalanes (11-13 años de edad) narran la historia de Cataluña, comparando sus narrativas “escolares” y personales, con la narrativa oficial catalana, de la misma manera que lo hizo Létourneau (2006) y Létourneau Caritey (2008) respecto de la historia de Quebec, en Canadá.

La investigación se realiza mediante análisis narrativo y análisis de contenido. Los resultados sugieren que la mayoría de las narrativas de los futuros maestros son similares a la narrativa oficial, en términos de los personajes principales y

eventos seleccionados, y que siguen la narrativa patriótica nacional, resaltando la relevancia de los símbolos nacionales catalanes (Figura 9).

Figura 9. Narrativa oficial versus narrativas de alumnos

Fuente Sant *et al.* (2015, p. 349)

Dimension	Sub-dimension	Normative content analysis (a priori codes)	Narrative content analysis (emerged codes)	Total
Settings	Period	Prehistory, ancient history, medieval history, modern history, contemporary history	0	29
	Place	0	Catalonia, Spain, Europe, local, France... (n = 24)	
Characters	Individuals	0	Franco, Guifré el Pilós (Wilfred the Hairy), catholic kings, James I, Philip V... (n = 19)	47
	Groups and Quasi-characters ¹	0	The Catalans, the French, the Spanish, the Castilians, the English... (n = 28)	
Scenes (events)	–	0	Guifré el Pilós (Wilfred the Hairy), La Guerra dels Segadors (Revolt of the Reapers), Muslim Conquest, La Guerra de Successió (War of the Spanish Succession), Spanish Civil War... (n = 19)	19
–	Progress	Progress, Decline	0	2
Codes (total)		7	90	97

La narrativa normativa, o narrativa maestra, ha sido contemplada *a priori* en cinco periodos históricos, en relación a una serie de eventos y personajes históricos, de los cuales los autores, sin embargo, no nos informan su precedencia. Estos cinco periodos, que actúan como categorías conceptuales, coinciden, en parte, con la codificación realizada sobre lo expresado por los futuros maestros. La mayoría de los alumnos, un 72,5%, centra la Historia de Cataluña en su periodo de máxima extensión y fundación, es decir en el periodo medieval, y solo el 37% en la historia moderna, en el que se acontecen los eventos históricos más recurrentes en el discurso de reivindicación independentista actual, ‘*La Guerra de Secesió*’ y ‘*la Revolta dels Segadors*’. Otro dato interesante es la excesiva localización, es decir, más de la mitad de la muestra ubica su narración en Cataluña central y citadina, mientras solo el 24.4% en demás localidades catalanas, y el 17,7% en España en general. El hallazgo más desconcertante, para los autores, es que los alumnos no hayan relacionando su historia con ningún otro país europeos o del resto de mundo.

Los eventos más nombrados son relativos a ‘*Guifré el Pilós*’, relacionado con la mitológica fundación de Cataluña, a la *Revolta dels Segadors*, a la Conquista Musulmana, a la Guerra de Sucesión y a la Guerra Civil.

Respecto de las reconstrucciones narrativas, muy pocos alumnos consiguen recrear una trama histórica clara. La mayoría de los futuros maestros solo logran plantear una sucesión de episodios sin conexión, dato sobre el cual coinciden la mayoría de los estudios analizados y en diferentes contextos nacionales de enseñanza y aprendizaje. Entre ellos, son ligeramente superiores las tramas narrativas que visualizan el declino de la Historia de Cataluña respecto a sus progresos. Esta ausencia tal vez podría explicarse en términos de crisis económica y de pérdida de poderes políticos respecto al poder central.

Nos extraña bastante que los autores no hayan encontrado códigos de Historia Contemporánea de Cataluña, dada la movida contingencia política y mediática del momento en que se recogieron los datos.

Resulta casi evidente que no consideran que los episodios históricos seleccionados tengan a que ver con la realidad política actual, y es muy probable que sean los que más destacadamente se desvelan en el currículo como temática de historia propiamente catalana.

Las minorías (en términos de menor posibilidad de acceso al poder), no vienen referenciado, a excepción de personajes femeninos y de los musulmanes, que vienen citados en relación a las temáticas de conquistas y reivindicaciones sociales. Aunque la *Revolta dels Segadors*, por ejemplo, viene a ser citado como contenido clave de la Historia nacional de Cataluña, más que por referirse a temáticas sociales.

Las conclusiones a las que se abocan los autores, para nosotros, no son prerrogativa de Cataluña y vienen apreciada en la mayoría de las narrativas históricas escolares. La problemática que comentan, para nosotros, y como marcan ciertos autores, es de naturaleza didáctica más que política e ideológica y tiene a que ver con la predominancia de una narrativa reduccionista y homogénea típica de los libros de texto, y la asunción de cánones culturales ya largamente criticados en pasado (von Borries, 1997).

En este sentido, por ejemplo, Sáiz y López Facal (2013) señalan, por ejemplo, como los futuros maestros de Bachillerato de la región autónoma de Valencia opinaban sobre los titulares de medios de comunicación, escritos el día después a la concurrida celebración de la diada catalana del 11 de septiembre de 2012. Solo un tercio del alumnado era capaz de identificar el notorio discurso nacionalista español en la prensa, frente a la fácil y casi automática localización del discurso catalanista.

Rhys, McGlynn y Mycock (2010), exploraron la relación existente entre percepción de la historia y el sentimiento de orgullo nacional de 400 futuros maestros universitarios del noroeste de Inglaterra.

Los resultados hicieron coincidir una actitud tradicional y conservadora hacia la historia con sentimientos de orgullo deportivos, económicos y victorias bélicas, entre otros. Asimismo, una actitud más multicultural y liberal se relacionaría con

el sentimiento de vergüenza por la manera de enfrentarse a las cuestiones de inmigración, y un sentimiento de orgullo por el alcance de la democracia y de los derechos civiles británicos a lo largo de la historia.

La muestra señala que identidad británica nacional engloba a todos los ciudadanos que han sido educados en la promoción de valores nacionales como vehículo de un sentimiento compartido de nacionalidad.

En cuanto a la actitud hacia la historia, el análisis estadístico descriptivo indica que los futuros maestros contestan positivamente a los ítems sobre el enfoque multicultural de la historia. Sin embargo, consideran que los inmigrantes deberían aprobar un test sobre la historia nacional y sus culturas para ser considerado ciudadanos.

Estadísticamente, se encontraron correlaciones directas y significativas entre una visión plural de la historia y el multiculturalismo, las libertades civiles y la cultura británica, contrapuestas al sentimiento de orgullo que despierta la historia del Reino Unido respecto a sus tradiciones, la economía y los logros deportivos. Ambos conjuntos de correlaciones sugieren que los logros sociales y políticos del Reino Unido están asociados a una visión más liberal del programa de historia; mientras que el orgullo en logros deportivos y económicos se asocia con una visión más autoritaria. La relación entre las fuentes de vergüenza nacional y actitudes hacia la historia ofrece información adicional sobre estos hallazgos.

Estadísticamente, se encontraron correlaciones significativas positivas entre una visión tradicional del programa de historia y un sentido de vergüenza sobre la inmigración, el medio ambiente, las que a su vez correlacionan negativamente con la vergüenza hacia las tradiciones británicas y su política exterior. Hay correlaciones estadísticamente positivas y significativas entre la vergüenza por el racismo en el Reino Unido, su política y sus tradiciones extranjeras, y la actitud multicultural hacia la historia. También hay una correlación positiva entre esta visión de la historia y la vergüenza respecto a las condiciones actuales del medio ambiente, lo que indica una conexión entre cuestiones ecológicas y el programa de historia. Correlaciones negativas significativas se encontraron entre una actitud multicultural hacia la historia y la inmigración y los políticos, lo que confirma un patrón similar de resultados encontrados para las correlaciones entre el orgullo y las actitudes hacia la historia nacional.

La investigación se justifica en el marco de una política social que trata de promover en el Reino Unido los valores británicos para crear cohesión entre las diversidades y, sobre todo, en referencia a la nueva inmigración. Estas propuestas reflejan un debate más amplio sobre la nacionalidad británica y la identidad en los últimos tiempos, destacando que la "política de lo británico" es

ahora una característica importante del panorama de las decisiones en materia de política pública en el Reino Unido, ya descrito con anterioridad por Andrews y Mycock (2008) y Condor y Abell (2006).

Condor, Gibson y Abell (2006) exploran de forma cualitativa “la política de lo británico”, y más inclusivamente respeto a la idea del predominio de Inglaterra sobre el resto de las “naciones” del Reino Unido (Phillips *et al.*, 1999), en la visión de jóvenes adultos de origen pakistaní en el condado de Manchester, al noroeste de Inglaterra. Ilustran cómo se puede entender que la “lo inglés” es una categoría cultural exclusiva, a la vez que una entidad inclusiva por el interés político del momento. Las construcciones étnicas de la identidad inglesa no necesitan implicar entendimientos exclusivos de la ciudadanía, pero su significado depende crucialmente de las maneras en que la nacionalidad y la identidad se entienden a su vez en relación con las cuestiones de la política y la sociedad civil. Por el contrario, la comprensión inclusiva de la identidad nacional no garantiza la existencia de una integración étnica efectiva ni de una igualdad étnica sustantiva.

En el estudio los jóvenes adultos de herencia étnica pakistaní en el Gran Manchester se inclinaron a identificarse con Inglaterra como un lugar de interés político y económico. Los encuestados que participaron en el estudio, aunque consideran lo británico una categoría más inclusiva que el ser inglés por su connotación más racial, no veían en esto una restricción de sus derechos civiles, políticos o sociales. De hecho, en vez de considerar la identidad inglesa como una manera de dividir la población blanca, se inclinan más por pensar la premisa “todo el mundo debería ser llamado inglés” como una forma de racismo cultural, apuntando directamente a su significado territorial.

Carretero ha ido investigando, desde el desarrollo cognitivo, los impedimentos al cambio conceptual de jóvenes en su visión de la alteridad cultural, en el contexto de la historia escolar.

El autor retrae la narrativa histórica escolar como romántica y patriótica, promotora de una identidad esencialista y excluyente, cuyo aprendizaje limita las posibilidades educativas de la materia desde un planteamiento más ‘ilustrado’, para la adquisición de habilidades críticas (Carretero, 2007). Según el autor, la forma de fomentarla es a través del entrenamiento mental dirigido a la capacidad de pensar y de reflexionar en torno al pasado desde el presente, tratando el proceso de aprendizaje de la historia como una construcción progresiva del conocimiento (Carretero, 1997; Carretero *et al.*, 2013).

En sus estudios sobre la comprensión de la historia, Carretero, identifica dos importantes dimensiones para la enseñanza de la historia: una cultura y una cognitiva. La dimensión cognitiva comprende los recursos didácticos para que los alumnos se acostumbren a pensar históricamente. La dimensión cultural

tiene a que ver con aspectos de transmisión de memoria histórica y de enseñanza de la identidad (Carretero y Montanero, 2008).⁴⁵

Para ello explora cómo se plasma el tratamiento cultural y social que de la historia se hace en los libros de texto, deduciendo la forma en que se reproduce en la mente de los futuros maestros la concepción de colectivos que se consideran mejores que otros (Carretero, Jacott, López-Majón, 2002; Carretero *et al.* 2006; Carretero y González 2008; Carretero y Kriger, 2011).

En los libros de texto no se suelen exponer dudas o múltiples interpretaciones sobre un mismo fenómeno histórico, sino que el texto tiene la tendencia a presentar los contenidos de forma cerrada, sin dar posibilidad a dudas o contrastaciones, cuestión que no permite ningún tipo de razonamiento comparado (Carretero y Montero, 2008), necesario para un cambio conceptual en la representación social de la identidad (Carretero, 2006).

Utilizando el recurso de las imágenes, Carretero conduce investigaciones de carácter cualitativo a futuros maestros de la Secundaria obligatoria de Argentina, Chile y España. La temática histórica específica de sus estudios en la conquista y colonización de América. Relaciona las concepciones de la historia colonial que se aprende a la escuela con las visiones de los alumnos sobre la propia identidad y su relación con la alteridad. Junto a González (2008) seleccionan la imagen del grabado de Theodor de Bry del siglo XVII que representa la llegada de Colón a las Américas, muy frecuentes entre los libros escolares. En ellos se utiliza este tipo de representaciones pictóricas como vehículo simbólico e iconográfico documental del acontecimiento, y que alimentaría la idea discriminante de un mundo civilizado, representado al invasor con estandartes y vestidos sofisticados, y al invadido como uno “bárbaro” desnudo e ingenuamente cortés con el extranjero, armado y vestido colonizador.

Los autores plantean indagar en la lectura que los jóvenes alumnos de los distintos países hacen de una imagen histórica, como un acto cognitivo y cultural de representación social: relacionando los significados potenciales de una imagen histórica, y las valoraciones que tal imagen suscita, tales como sentimientos nacionales y/o étnicos.

Se entrevistó a 240 futuros maestros, entre los 12 y los 16 años, en Chile, Argentina y España, y a 240 adultos con una edad media de 35 años no especialistas en historia y promovidos de Educación Secundaria Obligatoria . Se realizaron entrevistas semi-estructuradas en las que se presentaba a los sujetos de ambos grupos etarios la imagen fotocopiada del grabado de Bry. La entrevista se diseñó y realizó siguiendo el modelo clínico piagetiano, pidiendo a los sujetos

⁴⁵ Vansledrigh (2004) afirma que el pensamiento histórico está justo posicionado en el hemisferio cerebral en el que se elabora el conocimiento. Y que esto sería realmente la manera para comprenderse a sí mismos y actuar de forma racional.

que argumentasen sus respuestas y ofreciendo contra argumentaciones (método crítico).

Se les preguntaba por la autoría de la imagen, el lugar de la representación, las fuentes de conocimiento que el autor debía tener sobre el descubrimiento, y si podría ser comparada con una foto instantánea de la llegada de Colón a América. Para el análisis de los datos se realizaron estudios de frecuencia y Tablas de contingencias que permitieron explorar las relaciones entre las variables independientes de edad y de país de procedencia, con la lectura de las imágenes. Se establecieron cuatro tipos de lecturas en función de las interpretaciones ofrecidas por los entrevistados y las aportaciones teóricas: lectura realista ingenua, en que los sujetos suponen una relación directa y literal entre el evento y su representación; lectura realista (a secas), en que los sujetos suponen que la imagen puede mostrar lo que sucedió realmente, pero podrían haber algunas diferencias respecto al original como el color o el estado del documento, la posición de los personajes entre otros detalles; lectura interpretativa, que supone una clave hipotética más compleja sobre el origen del autor y la época evocada (no se confía totalmente en la imagen como hecho histórico y se especula sobre su intencionalidad); y la lectura contextualizada, que prevé la comprensión de la imagen como un producto histórico que hace historia, percibiendo las intencionalidades del autor, pero también los efectos de sus usos.

La lectura realista ingenua decrece con la edad, y las lecturas se hacen más interpretativas e incluso contextualizadas. Los jóvenes entienden la imagen como una copia de lo que pasó, mientras que los adolescentes y sobre todo los adultos hacen una interpretación de esta versión del descubrimiento haciendo apelo a las intenciones y el origen del grabado, las connotaciones ideológicas, la época de realización, entre otras representaciones. Pero solo los adultos se preguntan por qué Colón aparece de esta manera en el desembarco.⁴⁶

Los resultados indican que los sujetos más jóvenes, en los tres países por igual, tienen dificultades para realizar una comprensión contextualizada de la imagen como producto histórico, y realizan lecturas simples y literales de la misma. En vista de estos resultados, se discute la necesidad de introducir claves que mejoren la interpretación de estas fuentes históricas, tanto en los libros de texto como en la intervención didáctica en el aula.⁴⁷

⁴⁶ Una tendencia ya observada por Wineburg (1991) quien comenta que los inexpertos suelen ofrecer información más veraz que los adultos. Creen que la imagen transmite una información literal. La imagen es una recreación del pasado y no se entienden como producto cultural e interpretativo. Por lo que proponen diferentes imágenes que puedan provocar una reflexión más crítica o diferentes versiones de un mismo acontecimientos. Esto sugiere trabajar las fuentes iconográficas desde una perspectiva didáctica.

⁴⁷ Estos resultados se podrían valorar en consideración de las investigaciones sobre fuentes documentales iconográficas y su uso didáctico. Valls (2001) afirma que, aunque las imágenes ocupan alrededor del 50% del aporte a los libros de texto, no son acompañadas de un adecuado tratamiento didáctico. Advierten que se podrían convertir en representaciones sociales de los alumnos sobre una historia descontextualizadas y desubicadas históricamente, lo cual puede

Carretero y Kriger (2011) conducen otro estudio sobre la relación entre el proceso de aprendizaje (secundario y universitario), dentro y fuera del aula, y la construcción de la identidad nacional, explorado desde la manera en que los encuestados se apropian de las narrativas históricas, que acostumbran a ser las que ofrece el mismo estado nación.

Los autores tratan de analizar cómo se mantiene la coherencia entre el consumo de las narrativas históricas por parte de los jóvenes, respecto a la narrativa oficial, tanto de un grupo como del otro. Así, ponen el foco en la comparación de los elementos incorporados por los futuros maestros universitarios en sus narrativas respecto a los discursos nacionales producidos oficialmente. La intención final fue observar los cambios en el discurso de uno y otro grupo respecto a sus argumentos en torno a posibles conflictos relacionados con dilemas morales entre el interés de la nación y supuestos éticos más universales. Por otra parte, se analizaron en qué medida el país está representado en estas narrativas como un verdadero concepto historiográfico, o si, por el contrario, en qué medida los futuros maestros universitarios tienen una representación ontológica de su propia nación, lo que impide su comprensión de una posible narrativa basada en otros agentes históricos, como por ejemplo, la de los indígenas.⁴⁸

Identifican tres historias principales sobre los orígenes: una vinculada a los orígenes americanos precolombinos, y a la llegada de los europeos a América,; y las otras dos vinculadas a la fundación del estado nación a principios del siglo XIX. En una línea más específica, se intentó estudiar las representaciones de los futuros maestros argentinos sobre los orígenes identitarios de la nación (étnicas) y su influencia en la conformación del estado nación argentino. La

inducir a interpretaciones anacrónicas, formales y estéticas más que históricas. Por lecturas de imagen entienden las concepciones de los sujetos sobre la imagen en cuanto tal y como representación de un evento histórico. Asimismo, Gámez (2016) concluye que una falta de tratamiento de la imagen como fuente iconográfica documental, causa la asunción de su significado acrítico por parte de los alumnos, desperdiciando su potencial didáctico. Martínez (2017) incide añadiendo en su investigación sobre la falta de una iconografía con finalidad educativa en los libros, siendo en su mayoría decorativa e ilustrativa.

⁴⁸ La versión oficial de la historia de la nación, en gran medida presente en los libros de texto, se fundamentarían en el logrado *nos identitario*. A esto se le acostumbra sobreponer protonarrativas que favorezcan la idea de un pasado común, más interconectado, y que se fundamentaría en enfoques historiográficos que permitan crear una conciencia más constructiva del conocimiento sobre el pasado (Rosa, Bellelli y Bakhurst, 2008). También para Carretero (2011) la historia de la nación se presenta en las escuelas de esta forma, es decir, desde la atribución de un “nos” comunicatorio implícito. Sin embargo, distingue entre la *saga* de la nación, reconstruidas desde la celebración de las narrativas heroicas, de *narrativas maestras* de naturaleza más institucional, y por tanto sujeta a las orientaciones políticas que las sustentan. Esta narrativa oficial siempre se ha producido desde el punto de vista de las naciones modernas, ignorando casi por completo a los nativos y su posición desfavorecidas en los estados naciones de la actualidad (Cole, 2007). Estas narrativas oficiales son instrumentos culturales diseñados por una historiografía teleológica en la cual el destino ya está contenido en las raíces (Wertsch, 2000), y para crear una identidad de destino (Carretero (2007).

intención final fue comprender cómo estos futuros maestros logran dar cuenta de la naturaleza conflictiva de los orígenes argentinos.

El estudio, llevado a cabo entre 2005 y 2006, constó de dos etapas: la primera consistió en la aplicación de un cuestionario a 364 futuros maestros del ciclo preparatorio 2004 de la Universidad de Buenos Aires (17-18 años) y todos graduados en el mismo año. La segunda etapa estuvo constituida por un ciclo de entrevistas semi-estructuradas a 14 individuos extraídos de los mismo grupos. La parte cualitativa trataba con más profundidad los aspectos problemáticos que resultasen del análisis del cuestionario. En el estudio se tuvo muy en cuenta el factor conocimientos previos, ya que se parte de la base cognitiva de que los entrevistados han sido instruidos con herramientas históricas e identitarias durante los 12 años de escolarización, y por tanto traen incorporados consigo elementos formativos de la competencia histórica. Entre ellos se cuentan los rituales y celebraciones patrióticas históricas en la escuela, que son obligatorias, y el bagaje obtenido durante los 8 años de enseñanza de la historia, cuyos conocimientos se han centrado en los rituales patrióticos (Carretero y Kriger, 2008) promovidos por el mismo currículum. Se les preguntaba, por ejemplo, desde cuando existía Argentina, ofreciéndoles fechas históricas distintas: desde siempre, desde la llegada de los europeos, desde las revueltas contra la Corona española, desde la obtención de la independencia, ofreciéndole la posibilidad de añadir otras opciones.

La mayoría de los alumnos consideran la independencia y la revolución (en este orden) como los elementos fundamentales de la fundación del estado nación, y solo el 1% considera que Argentina se ha formado desde la llegada de los españoles. Según los autores, la mayoría localizan los orígenes de Argentina en una dimensión auténticamente histórica, ya que la primera opción ofrece una visión esencialista y primigenia de la historia del país. A los alumnos, además, se les preguntó sobre qué personas y/o culturas constituyen los orígenes argentinos, para establecer qué tipo de conocimientos activarían para responder a este interrogante. Se les dieron estas opciones: las indígenas, los españoles, los europeos en general y los colonialistas. Como resultado se encontró que la mayoría piensan que son las indígenas, le siguen los colonizadores, los españoles, y solo un 1.4% los europeos en general. Un alto porcentaje dentro de este grupo está formado por aquellos que anteriormente ubicaron el origen de Argentina en los hitos del siglo XIX. Es decir, el 66% de los futuros maestros que optaron por el 25 de mayo de 1810 y el 33% de los que optaron por el 9 de julio de 1816, también consideran simultáneamente que los pueblos indígenas fueron los "primeros argentinos". La incongruencia entre los dos tipos de orígenes recuerda a lo que se ha llamado en otro lugar (Carretero y Kriger, 2008) 'ambivalencia

constitutiva', cuyo objetivo es evitar o mediar un conflicto, típico de la identidad irresuelta de los países latinoamericanos en general.⁴⁹

En las 12 entrevistas los autores ponen de manifiesto la contradicción acertada en el cuestionario sobre el origen de Argentina. Todos los participantes admitieron silentes su contradicción y otros quedaron sorprendidos por ella, como si fuese una revelación.

Los entrevistados no se enfrentan al conflicto contextualizándolo históricamente; más bien, tratan de conciliar ambos eventos con el fin de justificar su contradicción. Para ello, desarrollan diferentes explicaciones que los autores definen como "tácticas", que oculta una implícita asignación histórica del origen de Argentina que el estado-nación hereda de los pueblos originarios.

Para los autores esto devela, además, una narrativa anacrónica que aplica los límites del estado-nación al pasado pre-colombino. Esta lectura elude una comprensión de los confines naturales como demarcaciones de los grupos ancestrales, previa a las demarcaciones póstumas la formación territorial del estado, que busca en el territorio el origen 'natural' del estado-nación. De esta forma la narrativa sobre la esencia de la nación se convierte en el destino de una identidad homogénea, donde el territorio constituye una parte significativa *per se*. Como consecuencia, los pueblos indígenas son reconocidos como los primeros argentinos, en cuanto los primeros habitantes de una tierra que 'siempre' ha sido o será Argentina. No se han encontrado entrevistados que fuesen capaces de argumentar que los indios representan la matriz étnico-cultural de la "argentinidad". Esto implica que los pueblos originales se consideran como tales no en base a su reconocimiento como sujetos históricos, sino como portadores de una esencia primigenia del estado-nación que se les impone, y que, paradójicamente, les excluye.

Por último, los participantes neutralizan y ocultan la violencia histórica, con el fin de reconciliar el reconocimiento de los pueblos indígenas en la construcción histórica de Argentina. Esto, para los autores, difiere radicalmente con los resultados de la construcción de la identidad histórica en los futuros maestros en otras investigaciones ya analizadas, donde los elementos traumáticos o bélicos son muy frecuentes en su valoración de lo "históricamente" importante.

El conflicto moral entre dos sistemas de valores se hace evidente: uno vinculado a la ética global, regido por los derechos humanos y el respeto a las diferencias culturales, y otra vinculada a la épica nacionalista y sus gestas heroicas.

⁴⁹ Desde el ámbito específico de la Didáctica de la Historia, la contradicción en la que caen los entrevistados en el cuestionario es síntoma de carencia en la capacidad argumentativa, (Sáiz y López Facal, 2013 y Sáiz *et al.*, 2013), que se refleja en la narrativa dominante (Travé, Estepa y Delval, 2017) y en las actividades de aprendizaje (Sáiz 2014 y Sáez, 2016) de los libros de texto.

En vista y considerando que los entrevistados no piensan en las indígenas como agentes de su propia historia, es que no consiguen pensar a la Argentina previamente indígena.

Carretero y Kriger (2011) llegan a la conclusión de que los entrevistados no cambian su perspectiva, una vez que se hace patente su contradicción, porque su aprendizaje intrínseco fijado en una narrativa histórica única y homogénea, tendenciosamente nacionalista. Dada su característica esencialista y ontológica, la matriz étnico-cultural carece de representación en su visión y argumentación de la historia. Tal como señalaremos más adelante, para nosotros, este es un problema de naturaleza más didáctico que político, aunque evidente son sus consecuencias sociales, ya que tiene a que ver con una visión de la historia escolar, y no solo de su narrativa, como conocimiento acabado y no ocasión de poner en discusión las propias creencias, o las creencias de aquello que se está leyendo y estudiando. De la misma forma es un problema pedagógico el entender la educación como reproducción de la sociedad y no motor para su regeneración (Foster, 2006 y Sacristán, 2013).

Advierten Carretero, Rodríguez-Moneo y Asencio (2013), que la narrativa histórica dominante en los libros de texto, confirmada por la representación de los jóvenes, tiene la tendencia a simplificar el devenir histórico que se reproduce por lo que se considera 'cercano' y 'lejano'. Expresan que sin la necesaria contextualización y la suficiente formación de la empatía histórica, se perpetúa una tendencia *presentista* de la historia, con una escasa consciencia de las diferencias socioeconómicas, políticas o culturales de otras épocas.

Otro aspecto destacado es la tendencia a personificar la historia (Voss y Wiley, 1997 citado por Carretero y Kriger, 2011), otorgando excesiva relevancia a las acciones de los individuos más que entender la influencia de ciertas condiciones estructurales en el actuar de los mismos. Esto llevaría a una subestimación de la influencia de conocidos próceres, promoviendo, en sentido opuesto, la atribución de motivaciones y sentimientos hacia grupos sociales, instituciones y situaciones coyunturales que darían sentido a otro concepto esencial del pensamiento histórico: la empatía histórica.

Carretero (2007) considera que si la historia educativa tiene la pretensión de formar ciudadanos con una conciencia crítica de la sociedad a la que pertenece, su planteamiento pedagógico debería forjarse en las posibilidades formativas que brinda la disciplina:

Dado que la Historia se construye sobre valores ideológicos y visiones subjetivas (no hay "hechos puros"), es importante aprender a cuestionar las propias versiones y evidencias históricas. Pensar

históricamente supone, por tanto, mucho más que acumular información sobre hechos sobresalientes del pasado. Requiere también la habilidad de valorar críticamente las propias fuentes de información, primarias o secundarias, y las interpretaciones ideológicas que inevitablemente realizamos de los acontecimientos históricos (Carretero, 2007, p. 20).

Algunos estudios, desde un punto de vista más didáctico y de enfoque más cultural, se interesan más por entender las construcciones históricas significativa en el contexto educativo en el que se desarrollan los futuros maestros, como parte de un proceso cognitivo de interpretación y significación de la realidad, que no tanto por comprobar o rechazar estas representaciones identitarias de los jóvenes preexistentes en los discursos académicos.

En la línea de estos estudios, con su respectiva(s) metodología(s), se centraría el desarrollo de la presente tesis.

La investigación de Hoyos, del Barrio y Corral (2004), trató de comprender el significado de la identidad nacional por parte de niños y adolescentes, españoles y colombianos, desde el ámbito de la psicología cognitiva. La percepción de la propia identidad nacional se trata como un aspecto del desarrollo de la identidad personal, ya que depende de la manera en que los seres humanos construimos conocimiento sobre el mundo social. Por lo que el elemento cultural y cognitivo de la identidad nacional viene estudiado, conjuntamente, a partir de la interacción del desarrollo personal de la propia identidad en relación a contextos históricos, sociales y culturales concretos. En este sentido, y aunque la identidad nacional sea un concepto académico que busca la comprensión social y política del individuo, esta se relaciona con cuestiones de naturaleza más personales, en la medida en que los individuos dan sentido a la realidad que les rodea. El objetivo de la investigación era entender si el recorrido cognitivo del entendimiento de la propia identidad nacional era algo fijo, o susceptible de cambio.

Para ello entrevistaron a 98 alumnos de edades comprendidas entre los 7 y los 16 años, incidiendo sobre diferentes aspectos relacionados con el conocimiento y las actitudes hacia el país de origen. La muestra se distribuyó en cinco grupos en función de la edad, del género y del lugar de procedencia.

Tabla 2. Niveles de complejidad en la comprensión de la identidad nacional en niños y adolescentes españoles y colombianos

Fuente Hoyos, del Barrio y Corral (2004)

NIVEL	CARACTERÍSTICAS INCLUSIVAS	CARACTERÍSTICAS EXCLUYENTES
Nivel 1		
Nacionalidad como algo fijo e intrínseco	Lugar de nacimiento	Vivir en un país distinto de lo que se nació (ser emigrantes) Las prácticas culturales que se poseen al haber nacido en un determinado país
Nivel 2		
	Características inclusivas	Características excluyentes
Posibilidad de cambio de nacionalidad por motivos no legales	Lugar de nacimiento - Lugar de vivencia - idioma	La doble nacionalidad se obtiene por parentesco no por mecanismos legales
Nivel 3		
	Características inclusivas	Características excluyentes
Posibilidad de cambio de nacionalidad por motivos legales	Lugar de nacimiento - Lugar de vivencia - idioma	El querer cambiar de nacionalidad es un motivo para obtener otra nacionalidad pero la comprensión de la doble nacionalidad está vinculada al parentesco
Subnivel 3.1		
	Características inclusivas	Características excluyentes
Posibilidad de cambio de nacionalidad por motivos no legales: cambio asimétrico	1. La nacionalidad se puede cambiar 2. Adquisición de las costumbres 3. Elementos de legalidad	1. El cambio es posible solo para los miembros del grupo nacional de los participantes 2. Los aspectos culturales definen la identidad nacional pero no los legales 3. No sirven para explicar el cambio de nacionalidad
Subnivel 3.2		
	Características inclusivas	Características excluyentes
Posibilidad de cambio de nacionalidad por motivos no legales: cambio simétrico	1. La nacionalidad es personal 2. Hablar diferentes idiomas 3. Mudarse	1. Vale para todas las personas: tanto connacionales que personas de otros países 2. A pesar de los cambios que puedan pasar por los vínculos de parentesco 3. Se da importancia a los comportamientos pro-social y deseo de querer ser de un país como condiciones de la propia nacionalidad
Nivel 4		
	Características inclusivas	Características excluyentes
Posibilidad de cambio de nacionalidad por motivos legales	Mudarse de país - motivos afectivos	Concepto institucional que se define por la pertinencia a un país Cumplir con los requisitos
Subnivel 4.1		
	Características inclusivas	Características excluyentes
Posibilidad de cambio de nacionalidad que se justifica en aspectos legales: cambio asimétrico	Mudarse de país - motivos afectivos	La nacionalidad puede cambiar mediante mecanismos de tipo legal, pero no se da para todas las personas
Subnivel 4.2		
	Características inclusivas	Características excluyentes
Cambio de nacionalidad que se justifica en aspectos legales: cambio simétrico	Lugar de nacimiento - adquisición de derechos jurídicos	Es válido para todos y el carácter afectivo puede trascender lo legal La nacionalidad de origen no es algo que se pierde

Los autores utilizan el método clínico piagetiano para abordar el estudio desde la psicología cognitiva. Tratan de descubrir lo que no es evidente en lo que los sujetos afirman, lo que está detrás de su conducta, ya sean en acciones o palabras, intentando respetar sus ideas en torno a las problemáticas sobre las cuales se les incita a reflexionar y a expresarse.

El entrevistador interviene repetidamente y dirige las preguntas con el objetivo de reflexionar sobre los temas de las respuestas de los entrevistados: la representación de la identidad nacional, la descripción del propio grupo nacional, actitudes hacia los símbolos nacionales, conocimiento socio-geográfico y actitudes hacia los extranjeros. Por tanto, se les preguntó qué significaba ser español o colombiano, si se puede dejar de serlo y cómo, y si una persona de otro idioma podría ser de otra nacionalidad. Se ponían los participantes en situaciones hipotéticas como: “Imagina que te vas a otro país, conoces a una chica(o) y te casas en este país y ahí tienen a tus hijos, ¿de dónde son los niños que nacen? ¿Pueden llegar a ser del país de sus padres?”

Por un lado, los autores analizaron la complejidad de las respuestas en relación a criterios de cambio y esencialidad de la percepción identitaria, y por otro, se examinaron de forma más inductiva los temas asociados a sus respuestas, cruzando los datos para establecer niveles de complejidad. Así, que se establecen diferentes niveles y subniveles de complejidad, que para su comprensión resumimos en la Tabla 2. Los niveles de cambios se integran en las etapas cognitivas en consideración de la edad y progresan según ella avanza.

La comparación entre cada grupo de edad muestra importantes diferencias en el segundo nivel en todas las etapas, tal como se reporta en la Figura 10. Entre los 7 y 10 años se produce un cambio estadísticamente significativo: parecen tener dificultad para comprender los aspectos lógicos que subyacen a la noción de nacionalidad. Estas dificultades se superan a partir de los 10 años, siendo mayor la dificultad que implica la comprensión de los aspectos políticos de la sociedad, entre los cuales el jurídico. Esto exige ir más allá de los aspectos que se relacionan con la experiencia cotidiana (nacer, vivir, hablar una lengua, tener costumbres, etc.), y comprender los de tipo institucional, que también permiten definir como ciudadanos de un país a personas que no nacieron en esa nación. Esto explicaría por qué a partir de los 10 años los participantes hacen alusión a los mecanismos legales como condición para cambiar o adquirir una nueva nacionalidad, noción que se incrementa hasta un 89% en los participantes de 19 años. Las diferencias más importantes se encuentran entre los grupos de 7 y 10 años y entre los de 10 y 13 años. Este último sería el grupo más numeroso en la comprensión de los aspectos legales teniendo en consideración la reciprocidad, tanto hacia connacionales como extranjeros.

Aunque en menor porcentaje, en sujetos de 16 y 19 años persisten criterios exclusivos de nacimiento como única condición de la nacionalidad, sin embargo sus respuestas defieren de los chicos más pequeños, ya que se refieren a algunos aspectos ideológicos vinculados con el desarrollo del país y a la importancia del

fenómeno migratorio de estos por cuestiones políticas y económicas. Es decir, es más frecuente en su entorno la necesidad de conseguir la nacionalidad de otro país que no la colombiana.

En relación a las dos nacionalidades estudiadas, los autores no aprecian diferencias significativas en los distintos niveles de representación; a excepción de los participantes de 13 años del nivel 4, donde se ubican todos los españoles, frente al 60% de participantes colombianos, confirmando hallazgos de estudios que afirman que los individuos de una misma edad, manifiestan un nivel de comprensión similar, a pesar de su contexto sociocultural.

Figura 10. Progresión de la concepción de la identidad nacional según la edad

Fuente Hoyos, del Barrio y Corral (2004, p. 95)

Niveles	Edades					+ (4)	P
	7 años	10 años	13 años	16 años	19 años		
Nivel 1 Imposibilidad de cambio de nacionalidad	25	15	0	10	11.11	6,075	n.s.
Nivel 2 Inseguridad en la posibilidad de cambio de nacionalidad	40	10	5	0	0	22,232	0,000
Nivel 3 Cambio de nacionalidad que se justifica en aspectos no legales	35	30	15	25	0	8,612	n.s.
<i>Asimétrica</i>	15	10	0	10	0	5,277	n.s.
<i>Simétrica</i>	20	20	15	15	0	4,083	n.s.
Nivel 4 Cambio de nacionalidad justificado legalmente	0	45	80	65	88,88	39,480	0,000
<i>Asimétrica</i>	0	20	20	5	16,66	6,334	n.s.
<i>Simétrica</i>	0	25	60	60	72,22	28,742	0,000
N	20	20	20	20	18		

En cuanto al género hay una diferencia significativa en el último nivel de representación a favor de los futuros maestros varones. Los autores avanzan la hipótesis que la predominancia de criterios afectivos en las respuestas de los futuros maestros, explicaría, también, su mayor representatividad en el tercer nivel. Se cruzaron los datos de los requisitos de la nacionalidad con las características de la nacionalidad. Los primeros vienen ordenados desde los más concretos y observables, hasta los que tienen que ver con visiones más abstractas y complejas de la organización político social.

Las características sobre la nacionalidad más frecuentes son: aspectos anecdóticos (circunstanciales); aspectos concretos como mudarse de país o nacer (el más frecuente, sobretodo el segundo); el idioma; los temas psicosociales (nacionalidad que se recibe por parentesco), aunque aquí se

empieza a hacer referencia a mecanismos legales; y aspectos positivos hacia la nación que se presenta en toda la muestra, pero con diferencias significativas según la edad: aumenta a partir de los 13 años y alcanza un 72% a los 19.

A partir de los 13 años aparece una conciencia de la situación sociopolítica que se traduce en compromiso social frente a las necesidades del país. Para llegar a ser miembros de una nación se debe estar dispuestos a realizar buenas acciones por el país en el que se vive. De aquí se desprende una conducta pro-social, que mencionan sobre todo los sujetos colombianos. Los aspectos legales aparecen en un 50%, pero no se distribuyen de manera uniforme: se presenta a los 10 años y se incrementa hasta llegar el 90% en los grupos de 19 años. La doble nacionalidad no siempre se entiende en términos legales y a veces la justifican a nivel cultural en acostumbrarse a la cultura o en aprender una idioma.

En este aspecto los niños españoles mencionan más el vivir o mudarse, probablemente por su cercanía con los procesos migratorios históricos relativamente recientes en la península, que hacen más cercana esta realidad.

Los niños colombianos, sin embargo, se refieren más a la conducta pro-social, a los aspectos culturales y al compromiso social, probablemente debido a la particular situación social y política que atraviesa Colombia.

La relación entre temas y niveles de complejidad se resumen en la Tabla que reportamos en la Figura 11, con el fin de entender cómo se desarrolla la representación del concepto de identidad dividiendo las categorías de representación en nacer, vivir y mudarse, idioma, afectos positivos, nacionalidad intrínseca y la conducta pro-social.

Quienes considera la nacionalidad como una característica fija, se define por el lugar de nacimiento, el idioma que se habla, los afectos, y todas las que se consideran características de un concepto esencialista e intrínseco.

En el segundo nivel el vivir o mudarse en una ciudad es razón de cambio, pero la inseguridad es dada por reflexiones contradictorias: el nacimiento no es el único criterio definitorio, y cobran importancia el idioma y el mudarse.

La nacionalidad intrínseca pierde importancia, ya que los participantes poseen certeza sobre el cambio. Aunque no coincide la conducta pro-social con los aspectos legales, nacer, vivir y mudarse caracterizan quiénes consideran el cambio de la nacionalidad a partir de aspectos no legales, por lo que en este tercer nivel la conducta pro-social es más importante a la hora de definir la nacionalidad. No obstante, a la vez el idioma pierde importancia, así como los criterios más intrínseco e inmutable de la nacionalidad.

En el cuarto nivel los aspectos legales otorgan mucha importancia a este criterio, aunque también a el de vivir y al de compartir valores afectivos. Se observó, así, un progreso en la definición del concepto de nacionalidad acorde con la edad y debido a la mayor organización de la información. Los individuos pasan de una

concepción de la nacionalidad fija a la comprensión de la posibilidad de su cambio que se justifica en aspectos pro-sociales: vivir, mudarse y los valores afectivos compartir serían motivos de cambio. La conceptualización abstracta del aspecto jurídico de la nacionalidad se desarrolla exclusivamente en edades más avanzadas.

La nacionalidad, como aspecto esencial que no se pierde, no depende de los procesos legales y está muy relacionado con procesos culturales. Así se reporta en la Figura 11.

Figura 11. Correspondencia entre características de la identidad nacional y niveles de complejidad

Fuente. Hoyos, del Barrio y Corral (2004, p. 104)

Niveles	N	Temas						
		Nacer	Vivir/ mudarse	Idioma	Afectos positivos	Aspectos legales	Nacionalidad Intrínseca	Conducta pro-social
<i>Nivel 1</i> Imposibilidad de cambio de nacionalidad	12	100	0	25	25		100	0
<i>Nivel 2</i> Inseguridad en la posibilidad de cambio	11	63,63	81,81	54,54	18,18	0	18,18	0
<i>Nivel 3</i> Cambio de nacionalidad justificado en aspectos no legales	21	61,90	61,90	38,09	25,38	0	23,80	42,85
<i>Nivel 4</i> Cambio de nacionalidad justificado en aspectos legales	54	88,88	46,29	12,96	61,11	100	64,81	9,25

El elemento cultural determina una visión asimilacionista de la pluralidad cultural por parte de los grupos autóctonos, que introduce una concepción más relativista o cosmopolita.

Una perspectiva más sincrónica ofrecería la tesis doctoral de Sáiz (2015). Esta explora las posibilidades de enseñar y aprender a pensar históricamente la identidad y la historia nacional, tomando como referente la actual situación española desde el observatorio valenciano. Aquí se trató de combinar los niveles de educación histórica referentes a la identidad española, indagando la adquisición de competencias históricas de universitarios del Grado de Educación Primaria y del Máster de Profesor de Educación Secundaria de la Universidad de Valencia.

En un estudio previo, Sáiz y López Facal (2012), señalaban la ausencia en los libros escolares de una temática específica alrededor de los procesos históricos que llevaron a la construcción de la identidad española; a diferencia de cuánto ocurre en relación a los procesos de construcción de la identidad vasca, gallega y catalana. En tanto contenido nulo, la identidad española, es asumida por los

libros de texto desde el origen de los tiempos históricos, mientras que las identidades autonómicas se estudian como procesos de maduración política a lo largo de la Historia de España. Para los autores obviar la construcción de la identidad española no significa una superación del sesgo nacionalista sino, al contrario, es una manera para que venga asumido acríticamente por parte del alumnado.

En su tesis doctoral Sáiz (2015) aplica un cuestionario y un ejercicio de argumentación a cuatro grupos de Bachillerato de un centro de Secundaria de una localidad del área metropolitana de Valencia. Un total de 80 alumnos, entre 16 a 18 años, fueron estudiados para explorar su visión en torno a la percepción de la identidad española, y su relación con el marco curricular y los contenidos de los libros de texto.

Se les puso en situación de explicar el significado de ser español en la actualidad, invitándole a discernir y argumentar diferencias respecto a la españolidad durante el periodo de consolidación del estado liberal. También se les preguntó si la identidad nacional fuese algo que se pueda cambiar y, en este caso, a partir de qué requisitos.

Estas respuestas venían intercaladas entre otras preguntas, por ejemplo, sobre la manera de identificarse como españoles en dos episodios controvertidos: la guerra de Marruecos en 1909 y la invasión francesa en 1808.

El estudio empírico viene acompañado de un análisis de contenido de seis de las editoriales para manuales de texto utilizadas en la Comunidad Autónoma de Valencia. Los autores comprueban la ausencia de una temática que explique explícitamente la formación del estado nacional español, gestado por algunos historiadores con la revolución liberal (Archilés y García Carrión, 2012), y para otros más tardío debido al fracaso que representó el movimiento liberal de las Cortes de Cádiz de 1812 (Álvarez Junco, 2001). Se presentan a los nacionalismos periféricos como fenómenos que contrarrestan el centralismo estatal, y que contrastan con un proyecto nacional único.

Las respuestas se organizan en tres niveles de significación: la visión jurídico-política, que comprende los requisitos para obtener la nacionalidad, y por tanto contempla la idea que la identidad española como algo que se pueda adquirir con la obtención de los requisitos establecidos por la comunidad política; la visión esencialista, según la cual la identidad es algo que viene por nacimiento, el lugar donde se vive, el idioma que se habla, las costumbres en las que las personas se reconocen; la visión mixta incluye tanto la visión jurídica como la esencialista, es decir que la identidad nacional española se puede asumir por una vía jurídico-política y es de nacimiento.

En la Figura 12 se señalan tres maneras de entender la identidad: visión esencialista, visión jurídico-política y visión mixta.

Figura 12. Percepción de la identidad española

Fuente Sáiz y López Facal (2012, p. 104)

Tipo	Número	Porcentaje
Tipo 1. Visión esencialista	49	61'2 %
Tipo 2. Visión jurídico-política	18	22'5 %
Tipo 3. Visión mixta	13	16'2 %

Para la mayoría del colectivo de alumnos que participan a la investigación, la identidad nacional es algo que se adquiere de nacimiento por el lugar en el que se nace, aunque reconocen, algunos, que es un criterio flexible no ligado a la esencia de las personas, sino abierto y mutable: cualquiera puede nacionalizarse español o de otro estado acogiéndose a la normativa jurídica vigente, incluso apelando a un tipo de ciudadanía universal, no excluyente de la nacional.

En la **Figura 13** reportamos la frecuencia de las expresiones utilizadas por los alumnos a la hora de definir su sentimiento de identidad en términos esencialistas. La mayoría de los encuestados se refiere a su identidad con frases tales como “he nacido en...” o “me siento de...”, “comparto la cultura de este lugar...”, apelando, además, a un tipo de identidad permanente, es decir: “siempre me he considerado español y siempre lo seré...”.

Figura 13. Expresiones de la percepción de la identidad española

Fuente Sáiz y López Facal (2012, p. 104)

Expresiones	uso	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
Tipo 1-a Nacido en	41	si	si	-	si	si	-
Tipo 1-b Sentirse de, pertenecer a	16	-	-	si	si	si	si
Tipo 1-c Compartir cultura, lengua, tradiciones	5	-	-	-	si	-	-
Tipo 1-d Identidad permanente	23	si	-	-	-	-	si
Subtotal	-	21	11	6	5	4	2

Algunos futuros maestros asocian ser español a aspectos negativos relacionados con la corrupción y la crisis, llegando incluso en tres casos, a avergonzarse de él. Muchos alumnos, algo más que la mitad, consideran que existen diferencias entre ser español en la actualidad respecto al siglo XIX. Las diferencias se resumen en la Figura 14, en el que aparece que los futuros maestros reflejan el grado de comprensión de los procesos de cambio político-social y la naturaleza de los contenidos históricos trabajados en la enseñanza y aprendizaje de la Historia de España del siglo XIX. Los alumnos que consideran que la identidad española no ha cambiado en el tiempo son los mimos que tienen una visión más esencialista de la identidad nacional. La mayoría consideran que el sentimiento nacionalista era mayor antes que en la actualidad, debido a la educación recibida, la acción del estado liberal y la fuerza de la clase social.

Figura 14. Expresiones de la percepción cambiante de la identidad española

Fuente Sáiz y López Facal (2012, p. 105)

Tabla 6. Naturaleza de los cambios expresados en la identidad española (s. XIX y actualidad) (n= 44)	
Tipo 2-a. En obtención de derechos políticos, incluidos de la mujer	10
Tipo 2-b. En la existencia y/o intensidad del sentimiento nacional español	14
Tipo 2-c. En la aparición de nacionalismos periféricos	10
Tipo 2-d. No indican motivo concreto pero consideran que hubo cambios	10

En el ejercicio de redacción abierta, los autores preguntaban si dos episodios bélicos controvertidos de la Historia de España, la guerra de Marruecos y la invasión francesa, fuese equiparables. Su interés era evidenciar si los encuestados apreciaban las diferencias históricas entre ambos conflictos y evidenciaban motivaciones nacionalistas en la guerra. En sus respuestas, los alumnos, denotan no diferenciar entre una ‘invasión’ y una ‘conquista’, valorando los enfrentamientos como conflictos por el control de territorios y para aumentar el poder de unas naciones a costa de otras. Los alumnos que señalan ciertas diferencias entre los dos episodios aluden a argumentos del contexto histórico: tienen la tendencia a justificar más la presencia francesa en territorio español, en cuanto establecida por el tratado según el cual se acordaba la alianza francesa para colaborar en la invasión a Portugal, aunque luego utilizada engañosamente por Napoleón, frente al supuesto carácter de invasión de España en territorio marroquí. Todos los argumentos reseñados indican que existe una justificación por morir en defensa de la propia nación, que era común tanto en la invasión francesa en 1808 que en la conquista española de 1909. Los alumnos tratan de identificarse con la realidad del momento, las condiciones en que vivían los soldados, la contingencia histórica, el amor por la patria, pero también

la obligatoriedad por la ley de participar en la lucha, etc., mostrando cierta capacidad argumentativa. Sin embargo, a la hora de reflexionar sobre las diferencias entre un español del siglo XIX y la actualidad, no parecen tener habilidades en la contextualización del nacionalismo en las varias etapas y manifiestan acríticamente su pertinencia e identificación con la nación española en los dos periodos analizados. Por lo que se aprecia una comprensión del nacionalismo español minoritario e deficitario, agravándose, incluso, respecto a estudios anteriores, la capacidad crítica del alumnado por reflexionar sobre ciertos argumentos (López Facal, 1995 citado por Sáiz y López Facal, 2012, p. 195).

Esta insuficiencia se ve agravada por la reproducción de estereotipos y tópicos que no ayudan a desmentir los preconceptos sobre ciertos colectivos, o la asunción de un cierto nacionalismo banal, asociados a cuestiones como el fútbol (Sáiz, 2015). Según este autor el pensamiento crítico está ausente tanto en la secuencia didáctica del material curricular (Sáiz, 2014), como en los mismos exámenes de historia para la selectividad (PAU), (Sáiz y Fuster, 2014) Asimismo había sido observado con anterioridad que el relato histórico dominante de los alumnos que escogen la historia como materia de selectividad se basa en los acontecimientos políticos y sus protagonistas y no en su argumentación (Martínez Rodríguez, Conejo y López Facal, 2011). Respecto a los contenidos de Primaria, previstos con la nueva ley educativa para el tercer ciclo Gómez, Monteagudo y López Facal, (2013) observan la ausencia de una evaluación competencial de la historia, que responda a las faltas de capacidad argumentativa de los alumnos en cuanto a uso de meta-conceptos. Esto mismo pone en evidencia el estudio de Gómez, Monteagudo y Miralles (2013) cuando concluyen, en su análisis de los exámenes propuestos en la Comunidad Autónoma de Murcia para el tercer ciclo de la educación Primaria, la historia sigue manteniendo un discurso muy descriptivo, lineal y acrítico, y se sigue instrumentalizando para reforzar la identidad nacional Por parte del profesorado, y a pesar de la introducción de las competencias básicas en el currículo, se observa que la manera de evaluar la historia sigue estando anclada al modelo de comprobación de la memorización conceptual de conceptos, hechos y fechas (Ortuño, Gómez y Ortiz, 2012; Monteagudo, 2014; Gómez y Miralles, 2015).

El profesorado padece cierta confusión en la comprensión de la diversidad cultural del aula que afecta a su percepción de ponerle remedio con prácticas educativas y planteamientos didácticos (Matencio, Molina Saorín y Miralles, 2015).

Recientemente, siguiendo las reflexiones surgidas alrededor del estado de la cuestión elaborado por Martínez, Miralles y Sánchez (2014), Miralles y Gómez (2017) y Sáiz (2017) han ido develando como la narrativa maestra de los libros

de texto, de matriz nacional y eurocéntrica, se opone a un enfoque de la historia más interconectado a pesar de las disposiciones curriculares favorables a una comprensión global de la ciudadanía. Esto es visto en una gran diversidad de realidades territoriales donde los investigadores, a pesar de la persistencia de la instrumentalización social y política de la historia a nivel educativo, consideran “los libros de texto como herramientas culturales clave para entender la forma en que se construyen las narrativas maestras de la nación por los poderes públicos y cómo se reproducen en el ámbito educativo” (p. 23), aunque investigar sobre su uso en las aulas es realmente la ‘arma’ para producir el cambio (Martínez Valcárcel, 2016).

Asimismo Sáiz y López Facal (2016) señalan la pervivencia de la narrativa maestra nacional de los contenidos de los libros de texto y como ésta se relaciona con la visión esencialista e inmutable de la percepción de la Historia de España en jóvenes alumnos de la Educación Secundaria y futuros maestros universitarios.

2.3.4.3. La identidad y la comprensión de la historia

Los estudios que hemos analizados tienen la tendencia a explorar el tema de la identidad tanto en los libros de texto, como en la percepción de los alumnos en relación a la enseñanza de la historia, en términos de representación social.

La identidad nacional de los jóvenes es explorada en relación al contexto educativo al que pertenecen por tal de entender la relación existente entre la narrativa curricular y su visión/asunción del sentimiento de pertenencia. Aunque la correlación es limitada por la imposibilidad de controlar la cantidad y variedad de variable que pueden intervenir en definir la representación social de la identidad nacional, la especificidad del campo de estudio permite indagar condiciones que si no determinan el sentimiento de identidad, tampoco son susceptibles de provocar cambios conceptuales significativos en la visión de “los otros” y de uno mismo en términos culturales.

Todos estos estudios, sin embargo, para nosotros, no exploran la manera en que las personas dotan de sentido el propio sentimiento de pertenencia. La identidad nacional es una categoría social atribuida académicamente, sobre las cuales las narrativas curriculares y las percepciones de los sujetos se confrontan.⁵⁰

Nosotros en nuestro estudio nos inclinamos más por no dar por supuesto el significado de esta variable y que sean los distintos agentes educativos, desde el material escolar hasta las ideas de los alumnos, quienes den significado a estos conceptos, atendiendo a las variaciones del contexto social y cultural en que se crean y se realimenta de todo lo explicado en la parte teórica de la presente tesis

⁵⁰ La identidad como representación social tiene un valor distinto cuando se estudia desde el análisis del discurso, ya que la metodología permite explorar los términos de la membresía en relación a la manera en que los mismos sujetos o discursos crean los criterios de inclusión y de exclusión de un grupo (van Dijk, 2008; Atienza y van Dijk, 2010; Rogers *ed.*, 2004).

doctoral en torno a la identidad histórica. De esta forma, se consideran antecedentes contrastables con nuestros resultados aquellos que observan contenidos, currículos y libros de texto como agentes activos del proceso de construcción de una narrativa histórica, en que se tratan de nivelar la relación entre creadores y consumidores, y sin dar nada por sentado.

No buscamos establecer relaciones deterministas, sino conexiones argumentativas sobre las condiciones sociales y culturales en que ellas mismas se generan. Buscamos indagar en el proceso de construcción del concepto de identidad colectiva desde los mismos agentes del quehacer histórico, tanto en la escuela como en la academia, desde lo más experiencial a lo más riguroso y disciplinario.

Barton y Levstik han investigado sobre la comprensión de la historia por parte de alumnos de Primaria y Secundaria en Estados Unidos y Nueva Zelanda, archivando y documentando técnicas y métodos de investigación en un libro recopilatorio (Barton y Levstik, 2008). Persiguiendo una línea de investigación concreta, han explorado la importancia de los elementos culturales como mediadores de la representación histórica en diferentes contextos, atendiendo a las distintas dimensiones del pensamiento histórico y a las diferencias entre colectivos culturales, entre ellos afroamericanos, latinos y descendientes de inmigrantes europeos como parte de estos elementos. Intentan buscar cómo la historia oficial o institucional pueda entrar en colisión con las diferentes historias alternativas o “vernáculos”, provenientes de los relatos familiares o de las propias experiencias en términos culturales.

Su planteamiento, respecto a las investigaciones sobre representaciones sociales en torno a la identidad lectora, les ha llevado a distinguir las historias vernáculos de la historia y el papel de la reconstrucción narrativa como parte de este proceso de cimentación del saber histórico. Llevan a cabo sus pesquisas a través los preceptos de la investigación participante, o simplemente a través de la observación o el diseño de instrumentos que ponen a los alumnos en situación de cuestionar lo que saben y lo que perciben de la materia (Barton y Levstik, 2008, p. 10).

A lo largo de estos años los autores ha podido comprobar que los niños en edad temprana utilizan una serie de convenciones temporales, pueden considerarse perfectamente como un primer nivel de comprensión del pasado en términos de cambio y/o continuidad. Tal como Carretero distingue (2007) existen la narrativa histórica unidireccional y las narrativas multidimensionales, creyendo que la primera es contraria a la segunda, en tanto esta propone una asunción de múltiples perspectivas que se subvierten en una significación más profunda de la historia. Contemplamos aquí algunos de sus estudios que se creen más directamente vinculada con el objeto de esta investigación.

Levstik y Barton (1998) investigan cómo 48 futuros maestros de entre 10 y 14 años, de tres escuelas públicas del estado de Kentucky, USA, usan o creen útil el

conocimiento histórico para ir construyendo su visión del mundo, y desde la perspectiva concreta de la identidad. Consideran, a priori, a la generación de una visión subjetiva de la realidad y del entorno como uno de los aspectos más personales y, al mismo tiempo, más sociales del aprender e interiorizar la historia.

Se trata, en concreto, de valorar la significación de la Historia de Estados Unidos, para comprender si la historia escolar viene utilizada para dar sentido a la identidad colectiva. Participaron en la investigación una escuela de la metrópoli y dos del área no metropolitana, que escolarizan tanto a alumnos originarios de áreas rurales, como de áreas suburbanas. Se les hizo escoger ocho imágenes de la Historia de Estados Unidos de entre veinte propuestas. Se entrevistaron futuros maestros y se condujeron entrevistas a grupos homogéneos de tres o cuatro futuros maestros en cada uno.

Las imágenes venían acompañadas de breves descripciones, con el fin de reactivar en los alumnos el conocimiento obtenido a lo largo de su escolarización, y permitir que pudieses escoger todas las imágenes que querían, y así neutralizar el efecto de la memoria a largo plazo en el análisis de los datos.

Se les preguntó que explicasen, al terminar de escoger, los motivos de la elección y su grado de identificación con los eventos, poniendo a los futuros maestros en situación de reflexionar sobre los diferentes colectivos, en un espacio de conversación sobre su aprendizaje de la historia dentro y fuera de la escuela. Frecuentemente los moderadores hacen preguntas fuera de protocolo para entrar en más confianzas con los entrevistados y agotar mejor el sentido de sus respuestas. De forma inductiva los autores crearon categorías, muchas de las cuales fueron abandonadas, combinadas o añadidas durante el proceso de codificación, incluyendo una búsqueda sistemática por evidencias negativas o discrepancias.

Después de analizar los códigos se agruparon las respuestas de los futuros maestros respondiendo a las mismas preguntas, y se compararon sus respuestas. Al no operarse un análisis de naturaleza más axiológica, los autores llegar a unas generalizaciones descriptivas que fundamentarían sus conclusiones que señalamos a continuación.

Para los autores, la reconstrucción del pasado observado en los entrevistados, pasa por un proceso selectivo que se puede basar en los recuerdos, en las celebraciones y conmemoraciones institucionales, en los propios intereses o vivencias, etc. Son recurrentes las respuestas de los alumnos que consideran la historia importante para dar sentido al presente. Es por ello que el pasado es visto como una manera para legitimar el presente, tal como demuestran las explicaciones que acompañan las imágenes escogidas al momento de considerar, por ejemplo, los orígenes de los Estados Unidos y su supremacía mundial como consecuencias de sus logros políticos y sociales, la creación de la idea de libertad,

la promoción de oportunidades equitativas y el orgullo que provoca el alcance de los avances tecnológicos, entre otros.

Los futuros maestros generalmente excluyen las imágenes de personas y eventos que, aunque reconocen haber tenido impacto en la Historia de Estados Unidos, no encajan en su reconstrucción del país como parte de un tejido progresivo que es el hito más recurrente en sus respuestas. En este sentido, los futuros maestros muestran que el alcance de los derechos civiles y el movimiento sufragista entran en una narrativa cuyo marco sería el progreso y la reconciliación. Sin embargo, no hacen referencias en sus palabras al elemento conflictivo que se dio para conseguir estos derechos, decantándose solo por su resultado. Solo pocos de ellos reconocen que se obtuvo con luchas y desobediencias. Para los futuros maestros americanos de origen europeo, el racismo es un tema controvertido. Ellos saben que hay una cierta laguna entre los derechos civiles y la realidad de los inmigrantes, sobre todo los de la nueva llegada, considerándoles como aquellos que les quitarían las ayudas a los “de aquí”, y haciendo hincapié en el concepto de ilegalidad.

Los afroamericanos ofrecen un análisis de progreso en la extensión de los derechos a la gente marginalizada, como por ejemplo “Martin Luther King es un héroe de nuestra comunidad”.

En cuestiones de género, las respuestas indican que todos los futuros maestros varones estaban seguros de que ellas escogerían la imagen que representa al sufragio universal; y, a su vez, todas las jóvenes estuvieron seguras que sus compañeros varones no lo escogerían.

Cuando se le pregunta dónde han aprendido historia, hay quienes dicen en el seno de su familia, en las costumbres que tienen, el idioma que hablan en casa, sobre todo si son hijos de inmigrantes de primera o segunda generación.

Algunas de estas historias personales amplían de forma anecdótica lo que los alumnos han aprendido a la escuela, y otras veces están en neta contradicción con la historia oficial, sobre todo cuando se trata de jóvenes afro descendientes.

Sobre la guerra del Vietnam muchos futuros maestros la consideran importante simplemente porque es una guerra. Ningún de ellos sabía concretamente algo sobre sus causas y consecuencias, y no sabían relatarla en una forma narrativa siquiera simple. Sin embargo, es el evento más representativo de su visión del ser estadounidense: los alumnos piensan que los americanos no hacen guerras agresivas a excepción de la Guerra Civil, siendo, por la mayoría, las que les ve involucrados, de carácter defensivo. De Vietnam saben que fue la única guerra que perdió Estados Unidos en la historia, y su mayor fuente de conocimiento sobre la temática es la película de Robert Zemeckis, *Forrest Gump*.

El elemento subversivo que suscitó la guerra en el país, les confunde. Rompe con sus esquemas de cooperación y reconciliación y buscan explicaciones sobre las imágenes de protestas que hay en la selección de los autores. No entienden por qué la gente se oponía a la ayuda militar a otro país en dificultad y no entra en su esquema de representación histórica. Juzgan los episodios de disidencia

alrededor del mundo como algo negativo y, contrario al enfoque progresista de la reconstrucción que hacen de la historia norteamericana, se desvelan perspectivas alternativas que se consideran una rareza, como también una necesidad en términos positivos. Una explicación de los autores es que muchos de estos adolescentes tenían familiares que habían participado en la guerra y, cuando estos volvieron, se encontraron con protestas antibélicas que asumen contra de ellos, y en definitiva, contra sus familias.

De la misma manera que lo observan Carretero y Kriger (2011), los autores evidencian que la escuela no consigue superar las dinámicas de segregación, y el aprendizaje de temas controvertidos no permite superar la divergencia entre la comprensión del significado histórico del pasado no oficial y el propuesto por el currículo. Esto se debe a que no se producen perspectivas alternativas a la única narrativa nacional oficial, de carácter homogéneo e institucional, que está en desacuerdo con las vivencias y la realidad de sociedades plurales que conviven en el mismo lugar, y cuya historia es más interconectada y complementada que la que se pueda recabar desde la oficial.

En los resultados de esta investigación, por tanto, la historia está muy involucrada con la legitimación del orden social constituido, para que las personas compartan una narrativa histórica común, reforzada por celebraciones conmemorativas institucionales, en las que conviven sus versiones vernáculas. Estas, tal como afirman Harris y Haydn (2010), al no ser contempladas por la narrativa oficial no pueden ser contrastadas y podrían, en consecuencia, generar prejuicios difícilmente solucionables sin un conocimiento histórico profundo que entra en mérito a la contextualización de temáticas controvertidas. Por tanto, como afirma Vansleright (2004) no se está cumpliendo, la más grande función educativa de la historia que es justamente la de poner en discusión las creencias experienciales sobre la realidad que cada uno de nosotros tiene.

Barton y McCully (2005) explican cómo en una zona de conflicto religioso en Irlanda del Norte (que sigue aún dividiendo a la sociedad), la política educativa ha tratado de crear desde el currículo una visión más neutral del mismo, optando por crear alternativas conciliadoras a las reales perspectivas enfrentadas. Esta investigación, llevada a cabo con futuros maestros de entre 11 y 14 años (tercer año de Secundaria), indaga en la conexión entre sus ideas sobre la historia y su propia percepción de la identidad, en confrontación con las ideas curriculares. Es por ello que se ofrece a los alumnos, con un instrumento de recogida de datos adecuado, la posibilidad de expresarse más profundamente en término de significación cultural que de representación social.

Los autores no realizan una investigación correlacional, por lo que no permite explicar el impacto de la enseñanza de la historia en sus perspectivas, y no puede explorar los cambios que puedan haber ocurrido durante el proceso de aprendizaje. Sin embargo, permite comprender las diferencias de los puntos de

vistas de los alumnos respecto del discurso del currículo oficial, planteando la posibilidad de una diferencia sustancial en la calidad de los aprendizajes de la historia, si se toma en cuenta al estudiante en su experiencia con la temporalidad, más que exclusivamente con el contexto social en el que se desarrolla en la actualidad.

Para ello se combinan una serie de preguntas semi-abiertas que acompañaban con una actividad en la que los alumnos, en parejas, debían escoger un grupo de imágenes históricas con las cuales ellos se identificaban. Esta investigación se basa en un estudio anterior, que se fundamenta en una técnica de rejilla de Kelly, (1955 citado en Barton, 2010) que fue diseñado para descubrir y reconstruir las asociaciones personales que los individuos utilizan para organizar sus experiencias.

El uso que de la rejilla de Kelly no fue fijo, sino que se modificó en el curso de la investigación, adaptándose y modificándose con el objetivo de poner siempre a los futuros maestros en la situación de conceptualizar aspectos históricos, personas y acontecimientos (Ryle 1975, Scheer 1996, citados en Barton, 2010).⁵¹ El ejercicio sobre la selección de ilustraciones o fotografías significativas para explicar la propia identidad, se basaba en 28 imágenes, algunas de las cuales acompañadas de una breve descripción, que representasen distintos eventos y acontecimientos de la historia de Irlanda y del Reino Unido, y de los cuales los futuros maestros tuviesen conciencia por ser parte del programa curricular. Las imágenes se eligieron previamente de tal manera que estuviesen refiguradas tanto las perspectivas “unionistas” nacionalistas y las separatistas. Asimismo, se integraron en la mezcla imágenes sobre derechos civiles, patrimonio, acontecimientos políticos, militares, sociales y económicos, cuya interpretación podía ser ambiguas o que sugería múltiples conexiones. El objetivo era proporcionar a los futuros maestros el mayor número posible de temáticas, teniendo la precaución de que no representasen trivialmente solo “unas épocas del pasado”, y para que se pudiese obtener información sobre los patrones que de selección.

⁵¹ Es un instrumento de entrevista de evaluación psicológica que usa el análisis factorial para determinar, de forma ideográfica, la personalidad de los individuos, con el fin de entender cómo la interpreta y le da significado. Recibe este nombre por el hecho de emplear una matriz (rejilla) en la que se ponen por un lado constructos y, por otro, elementos significativos. Esta técnica fue creada por George Kelly en 1955 dentro de su Teoría de los constructos personales y se enmarca dentro de las técnicas conocidas como subjetivas. No parte de unos ítems prefijados, sino de la visión del ser humano como creador de significados, con lo que los ítems los va construyendo el investigador junto con el sujeto, en función de sus respuestas, que constituyen los ítems. Lo que se buscan son similitudes y diferencias entre el entrevistado y los elementos que ha elegido. Estas similitudes y diferencias pueden ser cuantificadas, buscando la relación entre elementos, constructos y puntuaciones, por lo que es una técnica psicométrica.

Los futuros maestros tenían que agrupar las imágenes escogidas en familias con no más de dos eventos históricos por cada grupo, y contestar a unas preguntas sobre el por qué de las categorías o de la elección particular de cada imagen y su relevancia en la explicación de su identidad.

Para el desarrollo del ejercicio se decide ofrecer a los estudiante las menos explicaciones posibles para no influir en sus respuestas, evitando utilizar palabras como “identificarse”. Asimismo, se les preguntaba por los personajes que consideraban más importantes en términos históricos, cuales estarían más directamente relacionados con su propia identidad, y las que menos; pidiendo que especificasen los motivos, por qué pensaban que eran importantes para la gente del Norte de Irlanda, por qué ellos en la escuela tenían que estudiar estos acontecimientos, cruzando esta información con las variables etaria, de género y de origen de las personas.

El ejercicio se condujo entre el 2000 y el 2001, y los autores escogieron la muestra a partir de tres criterios. Uno, respetando el sistema segregado y estratificado de las escuelas irlandesas del Norte. En otras palabras, los grupos debieron ser homogéneos en cuanto a la afiliación religiosa de los participantes, ya que las escuelas católicas y protestantes están separadas según las políticas regionalistas. Solo el 5% de los alumnos frecuenta escuelas integradas, por tanto, no representa a la mayoría de los contextos escolares del país, sino la excepción, por tanto, acceder a uno integrado estaba fuera de interés. El segundo criterio fue el de tipología de escuela. La mayorías de las escuelas que participaron son *grammar schools* que, a diferencia de las escuelas superiores, los liceos, las escuelas Secundarias y las integradas, constituyen el nivel más alto de la Educación Secundaria.⁵²

El tercer criterio fue el geográfico, seleccionando aquellas escuelas situadas en regiones que habían vivido más duramente el conflicto y las escuelas situadas en las zonas que menos.

⁵² Las *grammar schools* son establecimientos para la Educación Secundaria de Reino Unido e Irlanda del Norte, muy selectivas, en ocasiones privadas, que se contrastan a las escuelas comprensivas creadas en los años 60 y 70, algunas de ellas se volvieron independientes, mientras que la mayoría fueron abolidas, al menos a nivel ministerial, pero en la práctica siguen permaneciendo (Cannadine, Keating, Sheldon, 2011). Actualmente las escuelas secundarias se dividen en ciclos inferiores, o *junior*, y en superiores, o *senior*: las escuelas voluntarias, las vocacionales, y las escuelas comunitarias o comprensivas.

Las escuelas preparan a la obtención del Certificado General de Educación Secundaria (GCSE) que se termina a los 15 años. Algunos al cumplir los 16 años continúan sus estudios durante dos años más en un *college*. Durante este periodo se les prepara para el examen “A” Level (Nivel avanzado) que se realiza a los 18 años. Este título es necesario para el posterior ingreso en una universidad o escuela técnica, las cuales ofrecen una amplia gama de cursos. Otros optan por asistir a un *college* que les permita obtener un diploma relacionado con el mundo laboral, o abandonan la educación para empezar a trabajar con la posibilidad de capacitarse mientras tanto.

Los hallazgos de este estudio indican que los futuros maestros no se identifican únicamente con un conjunto limitado de temas históricos politizados, y que sus identificaciones no puede ser fácilmente predichas por la comunidad. Cuando se les da la oportunidad de identificar y categorizar sus propios temas históricos, los futuros maestros responden mediante la selección de una amplia gama de personajes, acontecimientos, y, en muchos casos, los futuros maestros de diversas procedencias muestran patrones similares de identificación. Hubo, sin embargo, diferencias importantes entre los grupos de futuros maestros, de los cuales el más notable estaban relacionados con el grado: en el transcurso de 3 años de Educación Secundaria, sus identificaciones históricas se estrecharon considerablemente, y las divisiones de la comunidad se hicieron cada vez más importantes. Las tendencia de los alumnos a identificarse con temas históricos basados en la comunidad, o con los problemas contemporáneos, también varió según el sexo, la selectividad de la escuela, y la región geográfica. Estos hallazgos plantean cuestiones importantes sobre la forma en que la educación la historia de Irlanda del Norte se conecta con las creencias de los jóvenes.

La dispersión en la identificación con las imágenes históricas también, llevan a concluir los autores, podría ser índice de una falta de contextualización histórica y propiamente con la enseñanza de la materia. La versión más subjetiva en su elección, por tanto, es la que predominan sobre la capacidad de razonar históricamente sobre los eventos representados en relación a cuestiones más íntimas y personales, hace pensar a una descontextualización por parte del currículo sobre lo que está realmente pasando en el imaginario social de los jóvenes.

En la Tabla reportada en la Figura 15, los autores resumen los hallazgos de su investigación señalando las imágenes elegidas por la muestra, en que se indica que la historia de la nación y de la religión, así como sus aspectos más culturales son las imágenes más seleccionadas. Casi al mismo lugar los conflictos del país, y como una cierta diferencia de frecuencia al tercer lugar las dos guerras mundiales. Muchos menos frecuentes la selección de imágenes sobre personajes históricos.

En este trabajo se ha encontrado que los futuros maestros de Secundaria en Irlanda del Norte se identifican con el pasado en forma diversa y compleja: no tienen necesariamente la idea de una historia nacional rígida y estereotipada, y esto indica que las escuelas pueden ser capaces de desempeñar un papel importante en ayudar a desarrollar perspectivas sobre el pasado que se basan en la investigación, pruebas y múltiples puntos de vista entre los objetivos del plan de estudios de la historia.

Sin embargo, este estudio, también sugiere que las escuelas no siempre pueden tener éxito en esta tarea, porque a medida que los futuros maestros avanzan en el plan de estudios requerido, su identificación con grupos unionista o

nacionalistas, se intensifica, y seleccionan imágenes que representan narrativas históricas partidistas.

Figura 15. Temáticas históricas de interés en relación a la propia identidad religiosa en Irlanda del Norte

Fuente Barton y McCully (2005, p. 97)

Response	Portion of total responses			
	Maintained	Controlled	Integrated	Total
National history, religion, culture	0.37	0.27	0.18	0.29
Troubles in Northern Ireland	0.26	0.30	0.26	0.28
Wars	0.08	0.15	0.24	0.15
Ireland/N. Ireland, local heritage	0.20	0.10	0.21	0.09
None	0.03	0.10	0.06	0.07
Leaders	0.06	0.04	0.06	0.05
Miscellaneous	0.00	0.05	0.00	0.02
<i>n</i>	65	82	34	181

Este proceso parece más relevante para algunos futuros maestros que otros, como los protestantes y los futuros maestros de las zonas de conflicto. Estos resultados implican que si los educadores esperan reducir el grado en que se utiliza la historia para justificar los conflictos comunitarios en curso, es posible que necesiten desafiar las ideas en desarrollo de los futuros maestros de manera más directa, así como proporcionar una alternativa clara a las narrativas que encuentran fuera de ellas (Barton, McCully y Conway, 2003).

Los datos, sin embargo, tienen implicaciones más allá de las circunstancias específicas de Irlanda del Norte. Demuestran, en primer lugar, la importancia de investigar las perspectivas de los futuros maestros sobre la historia, en lugar de basarse en suposiciones anecdóticas o no probadas sobre la naturaleza de sus creencias e ideas. Cuando se les pide lo que piensan, a menudo demuestran una gama de interpretaciones complicadas, y esto es tan probable que sea cierto que en otros países como en Irlanda del Norte. En segundo lugar, este estudio sugiere que los profesores de historia tienen que examinar más de cerca las consecuencias no deseadas de la elección de su contenido, en particular las formas en que los futuros maestros de diversos orígenes pueden interactuar de manera diferente con el mismo plan de estudios. A nivel más amplio, este estudio sugiere la necesidad de examinar cómo el currículo promulgado apoya o menos los objetivos previstos de estudio histórico.

Barton (2001) compara los hallazgos de su investigación previa (Barton y Levstik, 1998) con los datos obtenidos de su investigación realizada en cuatro escuelas del Norte de Irlanda, dos integradas, una Primaria y una Secundaria, aunque la afiliación de los alumnos era sobre todo protestantes. Se realizaron 60

entrevistas semi/estructuradas a 121 alumnos entre 6 y 12 años (Primaria) en grupos de dos. Se les mostraba imágenes del pasado, y se les pedía, cronológicamente que las pusiesen en orden y explicase los motivos de su elección. Se le daba espacio para que explicasen que aspectos de la vida habían cambiado con el paso del tiempo y porque, como las personas era diferentes en el pasado, porque la historia es importante y dónde habían aprendido sobre los acontecimientos y personajes representados en las imágenes.

Juntos a las entrevistas se hicieron largas observaciones: el investigador permaneció seis meses en clase para conocer el contexto específico de aprendizaje en el campo de estudio. Los datos fueron analizados según un proceso de inducción analítico, a partir de una codificación de categorías basadas en patrones emergentes. Las respuestas fueron sujetas a un análisis de contenido, cuyas unidades fueron creadas con categorías iniciales. Posteriormente se compararon las respuestas con los demás datos obtenidos por la observación de aula. Los datos codificados fueron analizados desde modelos comunes entre los participantes, incluyendo un examen de evidencias negativas o discrepantes. Finalmente, estos modelos fueron combinados en un análisis más amplio. Así se obtuvieron síntesis de los modelos de respuestas de los alumnos basados en múltiples evidencias.

De la pregunta sobre cómo y por qué la vida de las personas ha cambiado en el tiempo, todos están de acuerdo en el cambio, pero demuestran poca experiencia dentro y fuera la escuela como para entender estos cambios. Sus respuestas tienen que ver con las transformaciones materiales de la cultura, las relaciones sociales y la dirección de los cambios históricos. La primera se explica en términos de avances tecnológicos y materiales, que implícita la idea del progreso; sin embargo, los irlandeses asocian los cambios a razones intencionales, como por ejemplo el cambio de la moda, y le atribuyen causas materiales, como por ejemplo que la ropa se compra en negocios que ya no se tienen que confeccionar. En cuanto a las relaciones sociales, atribuyen cambios a los vínculos étnicos y de género, pero los alumnos estadounidenses explorados anteriormente (Barton y Levstik, 1998) atribuyen los cambios, siempre en términos de progreso, a una mejora de las actitudes racionales.

Para los futuros maestros de Irlanda del Norte los cambios más importantes en la historia serían los relativos a los castigos violentos en las escuelas, las acciones colectivas y las instituciones sociales; el matrimonio en las culturas ancestrales y las costumbres vikingas de casar a las mujeres muy jóvenes. Los futuros maestros americanos describen el cambio de forma claramente lineal y progresiva, por lo que la historia sigue una secuencia precisa determinada por el orden cronológico. Los futuros maestros irlandeses frecuentemente notan que la diversidad de las imágenes podría caracterizar a muchos periodos en la historia,

lo cual les sirve de base, por un lado, para reconocer que hay cosas que podrían haber cambiado en el tiempo, o se han quedado iguales; y, por otro, para idealizar mejorías sociales y materiales. Se puede considerar que los irlandeses describen de forma más avanzadas los cambios en términos de instituciones sociales o grupos en procesos, reconociendo que los periodos históricos pueden ser caracterizados por múltiples imágenes, dando a entender que tienen una narrativa del progreso menos marcada que los estadounidenses.

En cuanto al contexto social, tanto los irlandeses como los estadounidenses aprenden de historia fuera y dentro de la escuela: los familiares pueden proporcionar explicaciones del cambio (los vestidos, o como han cambiado los coches, etc.), así como las salidas didácticas y los *mass media*. Por otra parte, los irlandeses no estudian la historia en un formato narrativo como lo propicia el modelo dominante en los Estados Unidos. En él se le otorga gran relevancia a los pioneros de la nación que la salvaron de la insensatez del salvaje, a los visionarios que dieron al país derechos civiles, fundaron la nación y dieron oportunidad para todos. Estos aspectos son los más recurrentes en las declaraciones de los futuros maestros estadounidenses. En Irlanda del Norte en cambio, la historia no se aprende desde una secuencia ordenada cronológicamente. El plan de estudios otorga un valor más contemporáneo a las vivencias de los individuos en el pasado. No hay intención ni de conectar la narrativa con un gran tópico, ni de conectar los tópicos con una única narrativa. En su lugar, estudian sobre la vida social local y material de las personas en el tiempo, descartando contenidos tales como el surgimiento de la civilización egipcia o la llegada de los vikingos. Solo en Secundaria la historia nacional y la del mundo es conectada en una narrativa cronológica, poniendo el énfasis en el análisis de las interpretaciones de las evidencias más que en los detalles de la narrativa. Esto se traduce en que no aprenden de personas famosas y su impacto en la sociedad, sino que son parte del devenir histórico.

La más profunda diferencia entre los dos alumnos de ambos lados del océano son las experiencias históricas a las que se refieren: si los americanos ubican el pasado en una narrativa nacional, los irlandeses tienen presentes representaciones de modos de vida en la sociedad local del pasado, lo que permite un análisis histórico más situado. La manera con la que los dos grupos de alumnos entienden la naturaleza del cambio es evidencia suficiente de esta diferencia (cambios institucionales y sociales, cambios en progreso e individuales). Los autores concluyen que la aversión a la historia nacional en Irlanda hace que los alumnos no tengan una comprensión sistemática de la historia nacional, por lo que son más susceptibles a la politización de narrativas históricas encontradas en su adolescencia, haciendo de la historia algo muy exclusivo a un grupo más que a otros.

Además, según los autores, estos futuros maestros son más propensos a la imposibilidad de reconstruir los sucesos históricos del pasado a través de narrativas personales, dada la imposibilidad de enlazar ciertos conocimientos en un marco que les permita comprender cambios que toman forma en un contexto más global. Para comprender el pasado, dice P. Lee *eds.* (2001), hay que reconocer las similitudes y diferencias con el presente. Si no, seríamos sociólogos anticuarios. Es así como se deberían utilizarse formas narrativas o no narrativas para acercar los alumnos al pasado. Si los instrumentos culturales inevitablemente fomentan posibilidades y limitaciones, es necesario darle más instrumentos que reduzcan las limitaciones de un sistema en contacto con otro. Se trata entonces de no limitar los alumnos a comprender solo un marco, sino dar sentido al pasado desde diferentes perspectivas utilizando una serie de narraciones que funcionen como instrumentos para la generación de la propia.

Levstik en Nueva Zelanda (2008) conduce una investigación posterior a la conducida sobre la comprensión de la historia nacional por adolescentes en Nueva Zelanda, plateando la investigación de forma similar a como lo hizo Barton en Irlanda del Norte. Así, a través de diseño observacional participante, se introduce en las actividades escolares y extraescolares, observando el uso de la historia del país. Retoma la idea de la influencia del contexto sociocultural en la comprensión de la historia, pero con aspectos constantes que se repiten en todos los entornos comparables entre ellos. Se interesa particularmente de la perspectiva histórico-nacional, institucionalmente oficializada, y desde una visión multicultural, comparando las decisiones del *timeline* de los futuros maestros desde la perspectiva maorí y *paechek* (blanca).

Los alumnos que participaron de la investigación pertenecen a una generación que había vivido una nueva concepción del planteamiento histórico como materia curricular, en el que se daba más valor a una historia cultural más que a la nacional.

Se preveía, así, que los futuros maestros estuviesen más preparados para pensar en términos de diferentes perspectivas, más cuando se hacía referencia a otros espacios que no fuera el local. Los alumnos de Nueva Zelanda, a diferencia de los alumnos norteamericanos de la investigación de Barton y Levstik (1998), son más curiosos e interesados en saber aspectos de otros países, mientras que los alumnos de Nueva Zelanda consideran la historia nacional como muy importante, aunque cambia en relación a distintos orígenes étnicas, y la historia familiar se mezcla a la oficial complementándola.

La historia nacional de Nueva Zelanda se inclina más hacia una visión global del mundo, que no solo a ocuparse de su historia. De esta forma la enseñanza de la historia puede ofrecer a los alumnos la posibilidad de ser más abiertos. Esta decisión curricular tienen a que ver con aspectos específicos del pasado colonial

de Nueva Zelanda, y con su lejanía respecto al mundo occidental que de todas formas observa como aliado.

Esto, para la autora, aparece que en la percepción del alumnado exista la posibilidad de la existencia de otras perspectivas. Sin embargo, mirando el lado deficiente de esta visión, los futuros maestros son más propensos a reconocer diferentes perspectivas en otros lugares del mundo que no las propiamente locales. Esto acarrea graves consecuencias en la percepción de “los otros” en su territorio. Esto se manifiesta en el hecho de que si los alumnos de Nueva Zelanda reconocen que el holocausto enseñó que el racismo es malo, a la vez consideran que los maorí, que están luchando para la recuperación de sus tierras ancestrales, deberían ser confinados a otra zona del territorio. Una explicación podría ser que los jóvenes identifican a “lo neozelandés” como europeo y, por ello, no reconocen al colectivo maorí como una cultura propiamente nacional, aunque sí originaria. Esta paradoja los aleja de la comprensión de las demandas del movimiento indígena. Tal vez sea porque no han estudiado a fondo la historia nacional -recordemos que el plan de estudios opta por una historia más global- y, por lo tanto, porque no han conocido las relaciones de poder entre los distintos grupos culturales que habitan la isla.

Por su parte, las historias ancestrales de los alumnos maorí no se explican en una estructura histórica. Piensan que son creencias no relacionadas con la idea de una historia que se ocupa de cuestiones morales, que en esencia les permitiría identificarse con el pasado. Sin embargo, no tienen conocimientos suficientes como para hablar de injusticia, de la inmoralidad de su nación colonizada o de lucha y comunidad. En su lugar, tienen una visión más propensa hacia “el otro”, extremadamente empática y curiosa que la de sus coetáneos estadounidense, en detrimento de la empatía con la historia interna de la nación en la que viven. Tienen una visión menos progresista que puede estar dada porque Nueva Zelanda es un territorio que mira constantemente al modelo de Occidente, lo cual podría devenir en un sentimiento de inferioridad.

2.3.7. Dotar de significado histórico la identidad social y cultural

La revisión bibliográfica evidencia que la identidad, como concepto social y cultural, en los últimos años ha sido frecuentemente objeto de estudio en diferentes ámbitos de la investigación educativa y sobretodo en relación a la enseñanza y aprendizaje de la historia.

La mayoría de los estudios analizados detectan una cierta correspondencia entre la narrativa histórica curricular y la narrativa reproducida por los alumnos de la educación Primaria o Secundaria, aunque otros señalan que el *background* cultural es una variable decisiva en la reconstrucción de narrativas alternativas, incluso en conflicto con la narrativa maestra de la historia curricular.

En todos los estudios queda patente la idea que los libros de texto y el currículo son instrumentos de transmisión cultural cuya narrativa esconde un punto de vista dominante que limita una comprensión más polifacética (Shemilt, 2000) o poliédrica (Prats y Santacana, 2011) de la historia e impide un enfoque crítico del estudio sobre el pasado.

Las investigaciones consultadas concluyen, además, que es necesaria una Didáctica de la Historia que contextualice y analice la discordancia de los puntos de vistas de las narrativas históricas en el aula, ya que su exclusión puede generar: 1) desafección en la motivación y en el interés que suscita la materia en el proceso de aprendizaje de los jóvenes, al no entender éstos de que manera la historia tiene a que ver con ello; 2) impide que el aprendizaje de la historia se convierta en una ocasión para entender el mundo cambiante e interconectados de los jóvenes; 3) y no permite superar visiones estereotipadas a la hora de los jóvenes de delinear quienes somos 'nosotros' y quienes son los 'otros'.

Asimismo se ha puesto en evidencia como muchos autores coinciden en señalar negativamente el distanciamiento de la historia escolar de la experiencia y vivencia de los alumnos, siendo esta una de las causas más decisiva que afecta su interés. No entender (y no hacer entender) en qué modo la historia tiene a que ver con los alumnos y su realidad, es una característica transversal a demás factores que inciden en los motivos de agrado o desagrado que suscita la materia escolar.

Ciertas investigaciones exploran como una determinada manera entender la identidad tiene implicaciones en la forma de comprender la historia. Otros estudios, viceversa, exploran como la narrativa histórica maestra tiene implicación en la conceptualización de la identidad. En cualquiera de los dos casos la identidad se trata como un atribuido y los investigadores utilizan categorías sociales construida académicamente (género, raza, nación, etc.) para corroborar su representación en la narrativa escolar y en la percepción de los alumnos.

Las investigaciones que reportamos a continuación, al contrario, no solo se interesan por indagar cómo los alumnos representan la identidad, si no también cómo la dotan de significado. Aunque los investigadores tienen presentes las categorías sociales y culturales que definen la identidad desde sus atributos, en sus estudios se interesan más en buscar categorías que permitan comprender como se construye la idea de la propia identidad, sin dar por descontado las variaciones posibles en los significados narrativos, interpretativos y selectivos de lo que se considera la identidad y el saber histórico.

La comprensión como concepto involucra la apropiación selectiva de ciertos conocimientos, a través de los cuales los individuos generan su representación de la realidad. Pensar históricamente es un acto no natural (Winneburg, 2011)

pero pensar el tiempo y dotarle un significado es algo innato en los seres humanos (Trepát, 2006).

La representación y la significación, tal como analizaremos con más detalle en el capítulo de metodología, se diferencian por la acción no dirigida a la que evoca el segundo concepto respecto a la asunción de categorías de análisis preconcebida sobre las cuales los discursos narrativos de los individuos y de los textos se medirían de forma atribuida (representación social). Por su parte, la significación contempla aquello que ha sido investigado académicamente desde lo vivido o experimentado por parte de las personas. En otras palabras, la representación es intrínseca de los sujetos desde la faceta empírica, y la significación implica un análisis previo que racionaliza, categoriza u rinde operativas esa representación, respondiendo a una idea constructivista de la asunción de conceptos y sus atributos.

Las variaciones de interpretación y perspectivas, en relación a la origen étnico y cultural, viene a crear narrativas variadas que se estudian desde un concepto del quehacer histórico definido como significación histórica. En este sentido, las investigaciones analizadas no tratan de revelar cómo el entorno sociocultural de la historia escolar influye en la percepción de la propia identidad, sino de cómo se va construyendo dicha narrativa en relación a la asunción o rechazo de esta identidad, y sobre las formas de entender la historia escolar curricularmente y desde la enseñanza y aprendizaje de la misma.

Según Seixas y Peck (2004), la significación histórica es la relación causales de los eventos y personas del pasado y tienen a que ver, también, con las conexiones que las personas hacen en el presente con personas, lugares y acontecimientos del pasado y la relación.

Defining historical significance involves organizing events in a narrative that will show us something important about our position in the world. Like each of the elements of historical thinking, nobody can make much headway on historical significance if they don't already know a fair amount of history. On the other hand, 'knowing' a lot of historical facts is useless without knowing how they fit together and why they might be important" (Seixas y Peck, 2004, p. 111).⁵³

La construcción narrativa se combina con el conocimiento que se tiene sobre algo, en el cual se encuentran presentes los intereses, inquietudes y experiencias

⁵³ Definir la importancia histórica implica organizar los eventos históricos en una narrativa que nos mostrará algo importante sobre nuestra posición en el mundo. Al igual que cada uno de los elementos del pensamiento histórico, nadie puede avanzar mucho en el significado histórico sin conocimiento sustantivo. Por otro lado, 'conocer' muchos hechos históricos es inútil sin saber cómo encajan y por qué son importantes. (Traducción propia)

personales que cada persona a ha ido teniendo a lo largo de la vida, tanto dentro como fuera la escuela, y que conectan la dimensión individual con la social (Sánchez Marcos, 2012). En este sentido la identidad permite explorar la construcción narrativa de la identidad histórica o, en palabras simples, la manera en que las personas dotan de sentido al pasado.

La significación histórica, tal como la define Seixas, es uno de los conceptos cognitivos del pensar históricamente y, a la vez, una manera para evaluarla (1996).

Seixas y Morton (2013) especifican que cuando nos cuestionamos qué es historia, nos preguntamos sobre aspectos meta-cognitivos que indagan acerca de a qué se avoca, por qué se hace y quiénes la hacen, cuál es su función, a quiénes se dirige, o en cuántas otras maneras se puede hacer, cuántos relatos subyacen en ella y cuántos de ellos se pueden considerar historia.

Son muchos los autores que hablan de significación histórica, pero, a pesar de la frecuencia con la que se encuentra el término, incluso en documentos curriculares oficiales, su conceptualización es relativamente reciente y sus inicios vienen reconstruidos por Phillips, (2002). El autor considera a Partington (1986) el primero a teorizar sobre ello, seguido del más reciente Hunt (2000).⁵⁴ Partington (1986) teoriza sobre la importancia de lo que hace a un hecho algo históricamente importante. Así, define cinco aspectos de la significación histórica: 1) la importancia que tuvo para las personas que vivían en aquel momento; 2) la profundidad de los efectos del evento; 3) el análisis de esta profundidad en función de la cantidad de personas involucradas en el evento; 4) su durabilidad en el tiempo; 5) su relevancia, entendida esta última como el grado en que el evento a ha contribuido a mejorar la comprensión del presente (Phillips, 2002, p. 15).

Phillips (2002) simplifica la conceptualización de su predecesor estableciendo cinco criterios para definir lo que hace de un evento algo históricamente importante: que sea un evento que provoque un cambio recordado en el tiempo por la colectividad y que tenga gran alcance social con repercusión en el futuro en tanto situación cruenta.

Counsell (2004) aterriza la cuestión histórica al campo de la didáctica basándose en la exploración de las ideas de los alumnos alrededor de su concepción sobre la activista de los derechos de las mujeres en el siglo XIX Josephine Butler. Counsell desarrolló su propio conjunto de criterios para estructurar el pensamiento de los alumnos sobre el significado histórico. Considera que organizar de esta forma la manera en que los alumnos desarrollan el significado histórico, ya sea sobre un

⁵⁴ Paradójicamente Partington (1986) es mayormente conocido en el Reino Unido por haberse posicionado en contra de la tendencia disciplinar de la *New History*, mostrando preocupación por la orientación de un currículo nacional que fomenta más las habilidades (*skills*) del conocimiento (*knowlege*) (Phillips, 2002).

evento o sobre un personaje, en la medida en que logran darle un sentido históricamente "revelador". Para ello, puntualiza cómo la significación histórica no es algo intrínseco al evento, sino un valor que las personas otorgan externamente a ello. Su conceptualización de la significación histórica deriva de Lomas (1990), quien atribuye al concepto un aspecto contingente y relativo, cambiante y no fijo, que está en función del punto de vista y del periodo histórico. La autora se focaliza en otros criterios de significación que están relacionados con la selección de eventos, los motivos de su importancia, en relación a la perspectiva o naturaleza de la investigación histórica que cambia constantemente en función del punto de vista, y que puede ser aplicado tanto al macro como al micro contexto (Counsell, 2004 p., 31).

Para la autora los procedimientos, los objetivos y los criterios de evaluación no son fáciles de separar, por lo que el docente tiene que tener a mente tres preguntas fundamentales que le permitirían pensar estrategias de aprendizaje que consideren la manera de procesar el conocimiento: ¿Qué tipo de pensamiento hay que asegurar? ¿Qué tipo de actividades e intervenciones de enseñanza podrían entonces fomentar ese pensamiento? y ¿Qué objetivos hay que establecer para que los alumnos desafíen sus suposiciones previas?

Para ello la autora propone su misma clasificación: 1) aplicar una serie de criterios para juzgar el significado histórico; 2) diseñar (e implementar) unos conjuntos de criterios propios; 3) discernir criterios implícitos en los juicios de otros acerca del significado histórico; 4) usar cualquiera de las anteriores para desafiar o apoyar los juicios de otros acerca de la importancia del evento.

Bradshaw (2005) afirma que la significación histórica, al menos en su valor cognitivo, es muy popular en el Reino Unido entre los discursos de los políticos y los medios de comunicación. A pesar de ello recalca que la significación discursiva pública tiene que ver con algo históricamente no representativo, por lo tanto el desafío docente es romper con este discurso vacío, ofreciendo a los futuros maestros participar en el debate desde sus propios juicios sobre los acontecimientos y las personas que son y no son históricamente significativos.

En su propuesta didáctica para trabajar la significación histórica utiliza el modelo de Counsell (2004) para entrenar en los futuros maestros la formación de sus propias ideas sobre lo que hace a un evento históricamente significativo. Sugiere que, de hecho, la mejor manera de que los futuros maestros tengan ideas reales sobre los eventos que podrían haber sido significativos, es facilitar la creación de los criterios sobre los juicios creados por ellos mismos. También sugiere que solo de esta manera se puede provocar un cambio de percepción en las suposiciones de los alumnos. Bradshaw muestra cómo las actividades individuales y las preguntas pueden ser tejidas en la enseñanza para asegurar la progresión en la manera de crear significación histórica en los alumnos. Estos aspectos han sido explorado en relación, por ejemplo, a la empatía histórica y la adquisición de habilidades cognitivas que permiten expresar juicios de valor con

perspectiva histórica (Hammond, 2001; Davis, 2001; Lee y Ashby, 2001; VanSleight, 2001; Yeager y Doppen, 2001; Foster, 2001; Yeager y Foster, 2001; Husbands, Kitson y Pendry, 2003; Lee Shemilt, 2004; Osowiecki, 2004 y 2005). Hammond (2001) trata el tema de la significación histórica desde el Holocausto en una línea distinta: desde la necesidad de conocer los temas sustantivos antes de empezar con las destrezas históricas.

Wren (2011) describe la significación histórica a partir de las aportaciones teóricas analizadas anteriormente por Phillips (2002) y Counsell (2004), como concepto que tienen que ver con el significado de eventos, personas y sucesos explicados en su contexto histórico, aunque desde los intereses e inquietudes del presente. El autor rescata de Phillips (2002) la importancia de la significación histórica en la planificación docente, recogiendo las cinco características asignadas por Partington a la manera en que los historiadores y las personas atribuyen significado a eventos y personajes del pasado: 1) la importancia del evento en su periodo, 2) la profundidad de los efectos del evento en las personas, 3) la cantidad de personas afectadas, 4) el periodo de duración, y 5) la relevancia, es decir, la manera en que la descripción histórica del evento ha permitido mejorar nuestra comprensión de él. En este sentido la importancia se conecta más con la explicación causal histórica, es decir, con la relación de los eventos entre ellos. Por su parte, la relevancia sería un nivel superior de significación histórica, ya que se vincula con la reflexión de la importancia del evento respecto del presente, y encamina reflexiones de naturaleza más historiográfica en las que el punto de vista también tiene que ser contextualizado.

Por otro lado, el autor destaca la importancia del trabajo de Counsell (2004), devolviendo pragmatismo a la teorización sobre significación histórica. En ella señala que los futuros maestros pueden utilizar variadas formas de significación, y sus criterios tienen que ser considerados. Es así como rescata otros cinco aspectos más cercanos al aprendizaje de la significación histórica que al concepto en sí mismo. Estos son: 1) el evento o personaje ha sido declarado remarcable en aquel tiempo y desde aquel tiempo; 2) asimismo, viene recordado como parte de la memoria colectiva de un grupo; 3) es resonante en un vasto rango espacial y temporal; 4) su resultado tiene efectos en el futuro; y 5) es revelador de otros aspectos del pasado. Esto sería su propuesta pedagógica respecto a los criterios de la significación históricas del quehacer del historiador (Phillips, 2002).

Cercadillo es la que más ha explorado la significación histórica desde su vertiente más cognitiva, creando categorías para entender la progresión que hacen los alumnos en la comprensión de la significación histórica. Estas categorías nacen

desde la aproximación a la teoría histórica que reflexiona sobre el quehacer del historiador.⁵⁵

Para Cercadillo la significación histórica es algo extremadamente relacionado con la preocupación de motivar el interés de los alumnos hacia la materia, mediante la comprensión de su utilidad (2001). Para la autora hay dos maneras de tratar la significación histórica: la aproximación multicultural, para entender la divergencia de puntos de vistas en relación a lo que es históricamente importante en cada colectivo cultural, y una aproximación no solo cultural sino también social, que entiende y explora la significación desde el contexto propiamente histórico y desde el cual se mueve su investigación.

El significado, como concepto clave en la construcción del conocimiento histórico, tiene se relaciona con la contextualización y la relativización de la importancia histórica de un evento: “¿Que hace que las cosas sean significativas en historia?, ¿se ve lo significativo en historia como algo fijo, como un valor intrínseco a los hechos? ¿o está ligado a la contexto, como un valor referencial?” (Cercadillo, 2002, p. 88). En esta misma línea, argumenta que:

La significación histórica es el corazón de la materia y de la disciplina. Los eventos no son significativos por sí mismo a menos que no vengan conectados con un marco de referencia [narrativa histórica preexistente], y no se sepa la autoría de su importancia. Aunque la disciplina y la materia escolar no son la misma cosa, reducir didácticamente la diferencia entre ellos es necesario para una comprensión histórica más sofisticada. Por tanto, la contextualización y la relativización del conocimiento histórico son importantes desde el momento que los alumnos realizan las implicaciones [interpretativas] de una reconstrucción del pasado hecha por los historiadores. (Cercadillo, 2001, p. 16).

La significación, por tanto, se considera como la llave para explorar, por un lado, las ideas de los futuros maestros sobre el conocimiento histórico y, por otro, las interpretaciones que intervienen en la construcción de este mismo conocimiento histórico. Los eventos históricos no son importantes por sí mismos, si no que tienen que ver con un contexto y con unas decisiones que conectan un evento con otro en una narrativa histórica preexistente. Los historiadores convierten un hecho en un fenómeno histórico, seleccionando fuentes, analizándolas, contrastándolas e interpretando sus evidencias por tal de corroborar su hipótesis o para contestar a su pregunta inicial, estableciendo relaciones significativas creando un relato (Cercadillo, 2000).

⁵⁵ De forma similar Winneburg crea niveles de progresión en el aprendizaje de las evidencias históricas utilizando categorías que exploran en la práctica de aula la manera en que los historiadores y especialistas en la materia se enfrentan a la interpretación de las fuentes (2001).

Para Shemilt y Lee (2003) no se trata solo de que los futuros maestros entiendan que algo es importante, sino de dotar de significado a los eventos históricos aprendiendo a utilizar los criterios del quehacer histórico, aplicando conceptos de causalidad, de cambio, de desarrollo y de simultaneidad, e incidiendo en la diferencia entre un hecho y algo que es importante históricamente hablando. Se trata de entender que la importancia atribuida a un evento cambia en función de la pregunta del historiador, que se sitúa en un contexto temporal y espacial concreto desde el cual el evento es observado. De la misma manera un profesor debería seleccionar de forma precisa aquello que debe y quiere que sea estudiado, creando conexiones significativas con demás eventos, evitando así la tediosa secuencia lineal con que es tratada la historia en la educación tradicional.

Cercadillo (2000) pone de manifiesto la perspectiva de la historia como narrativa y considera que la significación puede ser entendida solo en relación a un contexto narrativo relevante. Para la autora, a parte del Holocausto que es significativo por sí mismo, todos los demás eventos históricos adquieren importancia solo si relacionados con demás eventos históricos de forma referencial dando origen a una narrativa histórica (Cercadillo, 2000, p. 39). Cada narrativa crea una relación significativa de eventos en acuerdo con la significatividad atribuida por el historiador.

La autora distingue entre lo que es un evento histórico de lo que es un hecho, siendo este último la evidencia que usa el historiador para reconstruir el significado histórico del primero. En otras palabras, un hecho puede ser seleccionado para explicar o construir un evento histórico y es estable a diferencia de un evento histórico cuyo significado es variado. Su variabilidad tiene que ver con la interpretación que de los hechos hace el historiador. En este caso Cercadillo utiliza como ejemplo para expresar esta diferencia la llegada de Cristóbal Colón a América que considera un hecho del pasado. Este hecho del pasado se convierte en un evento histórico cuando se le atribuye algún significado histórico (la llegada a un territorio ignoto), hasta convertirse posteriormente por la narrativa histórica en el 'Descubrimiento de América'.

Para que un hecho sea históricamente significativo, los historiadores utilizan las evidencias, encontradas entre las fuentes analizadas, para corroborar su hipótesis o contestar a la pregunta inicial de su investigación. Los hallazgos se convierten en evidencias cuya interpretación se organiza en una narrativa que enlaza un hecho del pasado con demás hechos del pasado otorgándole un significado histórico en relación a una narrativa preexistente. Cada narrativa, escogida por el trabajo mismo del historiador, está estrictamente relacionada con la búsqueda de significación de los eventos a través del tiraje de los hechos. Un historiador usa los hechos, no solo los escoge para establecer eventos. Esta usabilidad se plasma en el establecimiento de conexiones entre ellos, dotándolos

de significados que se subvierte en la coherencia de una determinada narrativa. En este sentido, para Cercadillo la significación histórica varía según el punto de vista del historiador que se manifiesta en la interpretación de las evidencias, en los criterios selectivos y en la búsqueda de interconexión que permite la construcción de un relato según los principios de la causalidad histórica.

La significación histórica, por tanto, se caracteriza por dos aspectos fundamentales: la selección, la explicación y la interpretación. La explicación opera en el sentido de una descripción causal que conecta los eventos y los hechos respondiendo a las preguntas cómo y por qué algo ocurrió. Por su parte, la interpretación se refiere al proceso de establecer algo como importante y relevante. La selección tiene a que ver con todo el acto creativo del quehacer del historiador tanto metodológico (selección de fuentes) que conceptual (selección de eventos). Cercadillo nos habla, también, de la jerarquización de las relaciones causales para reconstruir un evento y su importancia, así como de la relación interpretativa de la trama de la narrativa construida por el historiador. En palabras sencillas, desvelar la significación histórica tiene a que ver con la propia validez de la narración histórica. El historiador es aquel que narra eventos del pasado atribuyéndoles sentido, el cual nunca es fijo y debe ser susceptible a posteriores revisiones (Cercadillo, 2004).

Lo que nos interesa remarcar aquí es la importancia de los atributos de la significación histórica, los cuales permiten describir la naturaleza de las relaciones causales explicadas en una narrativa. La contribución de Cercadillo es la operatividad empírica de estos discursos teóricos que caracterizan el quehacer del historiador, en relación a la significación histórica. Los tipos de significados históricos que crea son: 1) el contemporáneo; 2) el causal; 3) el presente/futuro; 4) el patrón progreso/declino; 5) el simbólico.

Establece niveles de progreso distinguiendo entre A) bajos (nivel 1 y 2): los alumnos no hacen alusión a ninguna tipo de significado ya que esto es intrínseco; B) intermedio (nivel 3): los alumnos tienen capacidad de contextualizar la importancia relacionado un evento con demás eventos históricos, aunque esta conexión se entiende solo en el periodo contemporáneo al acontecimiento o utilizando explicaciones causales básicas; C) uno alto (nivel 4 y 5) donde se alternan los tipos de significados y los alumnos son capaces de relacionar en el tiempo y en espacio ciertos eventos entre ellos reconstruyendo una trama narrativa más compleja, variable y articulada (Tabla 3).

La autora estudia la significación histórica, de forma comparativa, entre futuros maestros de la Educación Secundaria de centros escolares de España y del Reino Unido en su tesis doctoral. De forma deductiva establece seis tipos de significación; además de establecer cinco niveles de progresión. La aproximación comparativa se realiza entre grupos escolares españoles e ingleses en tres tramos de edades, que van de los 12 a los 17 años.

La autora explora la forma en que los alumnos dotan de significado a dos contenidos históricos que son partes del temario de los currículos escolares de ambos países.

Ha indagado el desarrollo del pensamiento histórico de los alumnos utilizando como categorías operativas los conceptos estructurales de la significación histórica, que organizan el conocimiento sustantivo⁵⁶

Tabla 3. Tipologías de significación histórica. Cercadillo (2002, p. 91-95)

Significado contemporáneo	Los hechos son significativos en el momento de su ocurrencia y en el contexto de las personas contemporáneas al suceso				
Significado causal	El significado de una suceso viene ligado a la importancia de sus consecuencias y de los sucesos posteriores				
Significado patrón	-	El suceso representa un punto de inflexión en el devenir histórico: progreso o declino			
Significado simbólico	El significado trasciende a nivel moral o ejemplo				
Significado para el presente y el futuro	Las consecuencias del suceso operan a largo plazo y se extienden hasta el futuro. Impacto del pasado sobre el presente y el futuro				
NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3	NIVEL 4	NIVEL 5	
No existe alusión a ningún tipo de significado	Significado intrínseco	Significado contextual y fijo (contemporáneo y causal)	Significado contextual y fijo (otros tipos de significados)	Significado contextual y variable	es

La cuestión, para Cercadillo, es poder ayudar a los alumnos a entender no solo los episodios históricos, sino también la historia en la que esos episodios se hallan. Se trataría, por tanto, de una forma más meta-cognitiva de aprendizaje de los eventos históricos.

Los 144 futuros maestros de la muestra fueron entrevistados en torno a la importancia y diferencias históricas entre «La derrota de la Armada Española» de 1588 y «Las campañas de Alejandro Magno», dos contenidos que todos los alumnos habían ya estudiado en su recorrido escolar.

Una vez atribuidas a las respuestas de los alumnos las cinco tipologías de significación histórica, se adosaron dos conceptos inferenciales más: la capacidad de contextualizar de las explicaciones de los alumnos (el significado hace referencia a un contexto común y más amplio) y la ausencia de ello (Cercadillo, 2000, p. 91). Cercadillo explora: 1) el valor intrínseco y contextual de la construcción narrativa de los alumnos; 2) los atributos de la significación: cosa los alumnos consideran importante; el porque; la conciencia que tienen del elemento interpretativo en la atribución de la importancia; la manera en que atribuyen veracidad o falsedad al relato que están leyendo; 3) la tipología de significación (Tabla 3).

⁵⁶ Tal como hemos definido en el marco teórico de la presente tesis doctoral, los conceptos de según orden se diferencia del conocimiento sustantivo (primer orden), al ser elementos estructurales del quehacer del historiador. Si los segundos hacen referencia al conocimiento factual, los primeros tienen a que ver con los conceptos constitutivos del pensamiento histórico.

Se toma particular atención a si los alumnos ven el significado como algo fijo o variable. En este último caso, se intenta observar si están atentos a los posibles diferentes enfoques que subyacen a esta variabilidad, y si son conscientes del peso interpretativo que ha dotar de significar los episodios históricos.

Las conclusiones de su estudio, tal como sintetiza (Cercadillo, 2004), indican que predominan los significados causales y contemporáneos. De la misma manera parece que tanto los futuros maestros de la muestra inglesa como de la española carecen, en todas las edades, de una noción de importancia o contextualización, y no hacen alusión alguna a tipos de significados a excepción del contemporáneo y del causal que son los más frecuentes. Sin embargo, los ingleses alcanzan un nivel de razonamiento más elaborado en las ideas que tienen acerca del significado historia, demostrando niveles de progresión más altos y a una edad más temprana respecto a sus coetáneos españoles. De todas formas esta brecha disminuye considerablemente a medida que aumenta la edad de los futuros maestros.

Los alumnos delante de diferentes posibles versiones de los mismos episodios establecen la validez o falsedad de dos relatos en función de una presunta objetividad del hecho que una narrativa puede demostrar más que otras.

Aunque reconocen la variabilidad del punto de vista, su contrastación se hace a partir de la objetividad del hecho y no de la contrastación de las versiones en relación a la interpretación de las evidencias reportadas por los autores.

En este sentido su visión de la historia, así como de los acontecimientos históricos, también es fija y permite poca posibilidad de contextualización.

Por tanto, como contextualiza (Cercadillo, 2006), aprender historia no significa solo saber si algo es correcto o no, ya que cuando se les obliga a hacer esto, predomina la interpretación del docente sobre qué es importante y por qué. La significación histórica, como proceso cognitivo del quehacer histórico, busca evidencias en los hechos para explicar la importancia de un evento en relación a otros eventos, o para construir la importancia de este. La relación causa y consecuencias pasa por un proceso interpretativo que cambia en función del punto de vista; un punto de vista que, en este caso, es fomentado por una literatura, por una narrativa y por un discurso preexistente en el que se insertaría la postura del historiador y sus circunstancias particulares.

Peck (2009) considera la construcción de una narrativa histórica desde el ámbito de la significación, la cual involucra, entre otras cosas, la selección intencionada de fuentes Primaria y Secundaria, que permiten contestar a una pregunta inicial; seleccionar personas, lugares y eventos, y dotar de explicación causal a las relaciones entre ellos, con el objeto de explicar algún fenómeno histórico, enlazándolo con una narrativa preexistente. En esta manera significativa de concebir la narrativa histórica, el trabajo del historiador se avoca a una

constante toma de decisiones para dotar de significado al pasado. Siguiendo este orden de cosas, en el ámbito educativo la significación histórica se relacionaría entonces con la pregunta: "¿de qué trata esta narrativa?".

Otro enfoque para la construcción de narrativas históricas es centrarse en la reconstrucción de un evento o personaje en particular que dotaría por sí mismo de significado al pasado. En estos casos las preguntas serían: "¿qué importancia histórica tiene?", "¿en qué estoy interesado?" y "¿por qué es importante saber esto?". Para esta autora la significación histórica es la piedra angular de toda investigación histórica, ya que de otra forma la historia sería cronología. Hay algunos autores que indican que se ha ido perfilando la importancia de la significación histórica en el aula, como el ya citado Seixas y Morton (2013).

Peck (2009) en su investigación combina los avances alcanzados desde los estudios sobre identidad como representación social, y la trayectoria de la comprensión histórica. Lo hace aplicando el ejercicio de la línea de tiempo a 26 alumnos de Educación Secundaria, de entre 16 y 18 años de edad. En su estudio revela la implicación identitaria en la comprensión de la historia por parte de 7 jóvenes canadienses hijos de inmigrantes y dos de origen aborigen.

Como vemos, crea grupos heterogéneos que le ofrecieron distintas versiones de la historia de Canadá y, por lo tanto, un retrato de cómo la identidad puede estar relacionada con el pensamiento histórico de una persona y con la creación de narrativas significativas.

La investigación utiliza tres instrumentos de investigación: en primer lugar se solicitó a los participantes una redacción previa, en la cual la muestra es invitada a reflexionar abiertamente sobre su identidad cultural. La idea de este ejercicio es no asumir de forma arbitraria la asunción de su identidad étnica.

En una segunda fase, se instaba a la realización de un ejercicio de selección y reconstrucción narrativa, escogiendo entre diez eventos o personajes de la historia de Canadá, a desarrollar en grupos de discusión heterogéneos. Se les ofreció un total de treinta eventos históricos acompañados de un título, una breve descripción del hecho histórico que se representaba (personajes o patrimonio), y más de una versión iconográfica del mismo acontecimiento a fin de poder ofrecer más de una visión del mismo. De esta forma se exploraron las posibilidades narrativas que se podían obtener ordenando cronológicamente la selección de los eventos, a partir de las decisiones de los alumnos.

En la tercera fase se entrevistó a los futuros maestros individualmente para comprender cómo su comprensión de la identidad étnica pudiese haber influido en su decisión selectiva de las imágenes sobre personajes o eventos históricos.

Para el análisis de los datos se recurre al método fenomenográfico (Marton 1981) que permite comprender la forma en que las personas conceptualizan un fenómeno y distinguir posibles variaciones en las conceptualizaciones.

Para el análisis de los datos se siguió un aproximación dialéctica, a través de un proceso interactivo entre un marco teórico de categorías establecidas y experimentadas por Cercadillo (2000) y un enfoque más inductivo, que supuso el desarrollo de unos códigos a partir de lo que iba surgiendo de los mismo datos. De esta forma se felicitaban constantes comparaciones entre lo que los datos sugieren y la teoría de respaldo (Weston *et al.*, 2001). La comparación de códigos similares entre sí, permite a Peck (2009), finalmente, crear categorías, describirlas y afinarlas, relacionándolas con nuevos extractos de las transcripciones. Siguiendo estos principios básicos, se establecieron códigos teóricos e inductivos, hasta que se llegó a un punto de saturación de las respuestas.

En la Figura 16 se observan las selecciones hechas por los alumnos, en el que se especifican las dimensiones étnico-nacionales de los grupos que representan las imágenes, el género (en el caso se trate de personajes histórico) y la región en que se desarrolla el acontecimiento.

Figura 16. Selección y ordenación de los contenidos escolares según futuros maestros canadienses

Fuente Peck (2010, p. 590)

	Frequency
Time Periods	
1600s	1
1700s	3
1800s	8
1900 – 1950	12
1960 – Present	6
Regions	
Atlantic	3
Central	3
Québec	3
Western	5
West Coast	6
Canada (all)	15
Ethnic/National Groups	
Acadians	1
Aboriginal	7
European	8
European descent	19
Asian (East, West, South)	6
Various	3
Gender	
Female	18
Male	28

Los futuros maestros emplearon criterios parecidos a los encontrados por Cercadillo (2001) en jóvenes británicos y españoles, a la hora de atribuir importancia histórica a momentos del pasado de Canadá. Esto parece confirmar

la presencia de un léxico común para los criterios de significación histórica en función de la origen cultural de los alumnos (apuntando a una cultura histórica experiencial similar y a una visión de la historia disciplinar parecida y compartida). Además Peck encuentra una cierta coincidencia entre orígenes étnicos y significado histórico atribuido, por lo que es posible reconstruir narrativa distintas debido, en parte, a sus identificaciones culturales con los contenidos seleccionados por ellos.

La autora reconstruye, a prescindir de la selección consensuada en los grupos de discusión y utilizando las entrevistas individuales, distintas narrativas.

La primera es la “narrativa de la fundación de la nación”: desde los primeros habitantes, hasta la llegada de los europeos y la reconstrucción del país. La segunda es “la narrativa armónica de la diversidad de Canadá”: se cuenta la historia de la manera en que se han ido superando los prejuicios y la discriminación, a fin de establecer una identidad positiva, multicultural y multinacional canadiense. Aquí se pueden incluir temas que tienen a que ver con los conflictos, pero vistos como aberraciones respecto a una visión positiva y progresista de la dimensión multicultural y nacional de Canadá. Los futuros maestros tienen una visión mítica y ejemplar de Canadá de la cual tomar ejemplo para mejorar. La tercera es la “narrativa de la diversidad del Canadá, destacando sus elementos conflictivos”: los futuros maestros reconocen el multiculturalismo canadiense señalando las tensiones sociales resultantes de una demografía cambiante. Critican el racismo y la discriminación y escogen eventos que demostrarían los orígenes de las tensiones culturales contemporáneas.

La investigación demuestra que los futuros maestros de minorías étnicas tienen dificultades en reconocer la narrativa maestra de la Historia de Canadá indicada por el currículo, porque esta contradice sus conocimientos y comprensión de lo que para ellos es importante en historia, y que tiene más relación con las historias de sus orígenes que con la historia promovida por el conocimiento escolar normado.

En este sentido, las identidades étnicas de los futuros maestros influyeron tanto en sus decisiones a la hora de dotar significado a los eventos seleccionados, como en el modelo narrativo que usaron para situarse en el pasado de la nación.

Según la autora, cuando las personas atribuyen importancia a aspectos del pasado lo que están haciendo es imponer un marco de significación para comprender y explicar este pasado en relación a su vida. Varios factores pueden influir en cómo se desarrolla este marco: el conocimiento histórico; los criterios empleados para tomar decisiones acerca de la significación; y la influencia de la identidad de una persona (étnica, cultural, de género, etc.) en sus decisiones sobre significado histórico.

Los futuros maestros que participaron en el estudio perfilan ideas explícitas sobre el "tipo" de historia de Canadá que querían contar. En todos los casos sus ideas estaban ligadas a sus identidades étnicas, las cuales impactaron tanto en los eventos que ellos atribuyeron como históricamente significativos, como en los criterios que emplearon para explicarlos. En algunos casos, los futuros maestros reprimieron sus propias identidades étnicas a favor de crear una narrativa de la historia canadiense que atraería a una población más "general". En otros casos, los futuros maestros seleccionaron eventos (conscientemente o no) que reflejaron su identidad étnica y/o las percepciones sobre su "lugar", en cuanto minoría, en la historia canadiense (Peck, 2010, p. 611).

Los futuros maestros participaron en un estudio basado metodológicamente en la exploración del producto de su pensamiento meta-cognitivo, puesto de relieve a través de preguntas que desafiaron sus comprensiones anteriores, conducentes a una articulación explícita de sus creencias sobre la relación entre la identidad (auto-atribuida) y la construcción de las narrativas que las vehiculan, convirtiendo la aplicación del instrumento metodológico como parte del proceso investigativo.

En un estudio anterior, Wertsch (1998) encontró, en una muestra de futuros maestros universitarios norteamericanos, que la narración "Búsqueda de la libertad" de la Historia de los Estados Unidos era tan dominante entre las respuestas de sus futuros maestros que, aunque tratasen de ser críticos al respecto, no consiguen ofrecer una narración alternativa. Esto sugiere el dominio de este tipo de narrativa en la sociedad norteamericana, que no consigue ser superada por los alumnos aunque sean críticos respecto a ello. Esto le lleva a pensar que hay indicios suficientes como para sospechar que la escuela no ha podido crear alternativas de significación.

Contrariamente, el estudio conducido por el autor en una muestra de futuros maestros de Estonia, la narrativa dominante no viene "apropiada" por parte de los alumnos, y la versión estatal, pública y oficial de la historia rusa, aprendida en la escuela, se contrasta a la versión no oficial aprendida en los núcleos familiares (Wertsch, 2000, p. 39).

Por su parte, Peck (2010), de forma inductiva, teoriza un proceso interactivo para la construcción de la narrativa histórica en el aula en que intervienen la identidad étnica y la propia comprensión histórica, ofreciendo un marco de significados sobre los cuales los docentes podrían trabajar. En la Ilustración 5 sintetiza este proceso o recorrida de la significación histórica según la cual los futuros maestros pasan de analizar la narrativa oficial a crear su propia versión. La autora preconiza que los profesores y los futuros maestros deberían comenzar a desarrollar una comprensión de cómo la identidad étnica puede afectar la propia comprensión de la historia. Una técnica interesante podría ser

la identificación del punto en el ciclo en el que los futuros maestros comenzaron la construcción de nuevas narrativas históricas, para reflexionar sobre ella misma (su contenido) y sobre su construcción (la narrativa que hay detrás). Se trataría, en primer término, de analizar la narrativa desde la cual parten los futuros maestros, sea cual sea (institucionalizada o familiar, o ambas), y que alimenta su vivencia histórica.

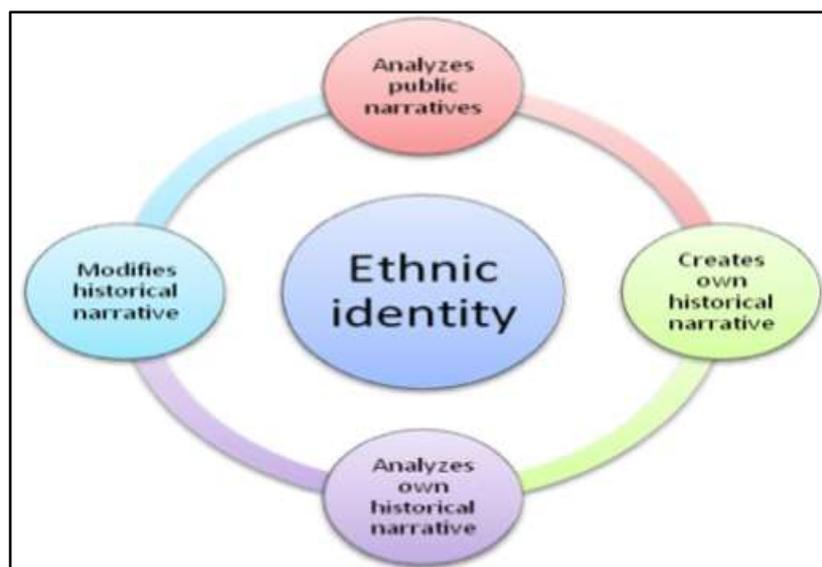
Seguidamente, se instaría a los futuros maestros a crear narrativas alternativas y a analizarlas en relación con la “oficial” u “oficiales”; para finalmente, intervenir y tratar de dar un sentido a la narrativa inicial. En este proceso, como vemos, circular, los alumnos aprenderían a dotar de sentido la historia y a intervenir en ella, teniendo en consideración elementos claves de las perspectivas históricas, en un proceso constante y recursivo que no se agota y que no lleva a una única respuesta correcta (Ilustración 5).

Lo que en definitiva sugiere la autora es que profesores y alumnos, en cuanto sujetos sociales, analicen explícitamente su manera de entender la historia, para así perder entender las múltiples perspectivas que hay de un mismo hecho o de una misma narración.

Los datos de este estudio muestran que los futuros maestros usan criterios para atribuir significado a los eventos, y que esto les lleva a construir narrativas de la historia canadiense incluso si no se les ha enseñado explícitamente cómo hacerlo.

Ilustración 4. Propuesta de Peck para una didáctica de la perspectiva histórica desde la propia identidad étnico/cultural.

Fuente Peck (2010, p. 607)



En un artículo anterior Peck (2009) explota de forma más global los hallazgos de su investigación utilizando las cinco tipologías de significación histórica de

Cercadillo (2000) tal como se resumen en la Tabla 3. Los futuros maestros utilizan diferentes tipos de significación histórica en función de la narrativa que usen. La identidad étnica, por su parte, juega un papel central en determinar un tipo de narrativa u otra y los eventos que seleccionan para crear sus narrativas. Es importante remarcar, a nivel metodológico, que uno de los criterios para la elección de los sujetos a los cuales aplicar el instrumento fue la voluntariedad, de tal forma que los futuros maestros pudiesen participar abiertamente en el pensamiento meta-cognitivo (que podría estar dentro de sus habilidades históricas), ya que, de alguna manera, se les empujó a articular sus creencias acerca de la relación entre la identidad (auto-atribuida) y la narración que construyen. Pensamos que este dato constituye una limitación del estudio y una posible amenaza a su validez, ya que ciertamente la muestra podría estar interesada en el experimento, dada una autopercepción positiva de sus habilidades históricas; excluyendo de esta forma, e hipotéticamente, a aquellos futuros maestros cuyos aprendizajes vinculados a la formación histórico competencial no han devenido significativos.

Asimismo se limita y se restringe las variaciones narrativas a un único factor entre demás posibles variables que articularían la comprensión histórica de los alumnos.

Siguiendo con la descripción del estudio, a los futuros maestros se les pregunta directamente qué opinan de la influencia de su identidad en su manera de comprender la historia, con el fin de que superen visiones atribuidas externamente de ello (escuela, vivencias). La idea es mediar la reflexión sobre algo de forma autónoma, aunque nunca antes lo hayan hecho, para así ir más allá de lo atribuido y entrar en mérito a lo construido. Tal como hemos indicado con anterioridad, no se trata de considerar a la identidad como una variable dependiente o independiente del constructo social, sino más bien es una forma para entender que los alumnos argumentan la propia identidad a la luz de los hechos históricos y de cómo éstos se vinculan a ellos, a partir de sus sensaciones o conocimientos. De esta manera, es posible explorar qué tipo de historia reproducen: si se activa una historia romántica, patriótica o simbólica a la hora de ponerlos en la situación de pensar sobre su identidad; o más bien comprenden su identidad a la luz de los procesos históricos y los utilizan para actualizarla, cumpliendo así con una función competencial y ciudadana del proceso de enseñanza/aprendizaje de la historia (Bracey, Gove-Humphries y Jackson, 2011).

A la luz de este estudio empezamos a cambiar el planteamiento de la presente tesis doctoral, ya que nos dimos cuenta que lo que se quería no era demostrar o revelar algo, tal como permite el trabajo de Peck, si no producir reflexiones críticas para la comprensión del surgimiento y construcción de las narrativas individuales, y de cómo el razonamiento sobre el pasado las alimentan.

Es por todo esto que consideramos la investigación de Peck (2009) como un faro en la tesis que presentamos, ya que se inserta en una visión más activa (o incluso crítica) de la investigación didáctica en historia, que se abre no solo a comprender o explicar cualitativamente algo, si no también a producir un cambio educativo (Sandín, 2003) explotando así el potencial educativo de la historia desde el mismo proceso investigativo.

Epstein (1998), en los Estados Unidos, investigó cómo las identidades raciales influyen la construcción narrativa de la historia americana. Su muestra estuvo constituida por 10 adolescentes de entre 13 y 14 años de una escuela urbana del Midwestern, con presencia de 43% alumnos de orígenes africanos y 55% de europeos. Entrevistando a algunos futuros maestros descendientes de europeos, se dio cuenta de tenían la tendencia a ver la historia americana desde la tradicional perspectiva eurocéntrica. Por su parte, los futuros maestros afroamericanos la ven de forma similar, pero desde una perspectiva afrocéntrica. Ambas constituyen dos tipos de narrativas distinta para la comprensión de un mismo macro-fenómeno.

Lo más interesante del estudio de Epstein es el hallazgo de esta alternancia de narrativas históricas oficiales y familiares, cimentada en una fuerte transmisión cultural por parte de las narraciones familiares y colectivas que dotan de un sentido más identitario a la historicidad.

Luego, a través de un cuestionario en el que participaron 49 alumnos, se les preguntó sobre las personas y eventos significativos en la historia de los Estados Unidos, sobre la credibilidad de las fuentes históricas secundarias, sobre las experiencias familiares y la historia discutida en el hogar, sobre las diferencias entre los relatos históricos familiares y escolares, y sobre el tratamiento histórico de los afroamericanos en la sociedad contemporánea. Se registraron la frecuencia de las selecciones de los futuros maestros distribuida por grupo racial (Figura 17 y 18).

Figura 17. Diferencias de narrativas por grupos africanos y europeos descendientes en Estados Unidos

Fuente Epstein (1998, p. 402)

Theme	African-American Students (N= 19)		European-American Students (N= 27)	
	R	%	R	%
African-American equality	50	66%	27	22%
Nation building	13	17%	68	56%
Individual rights	6	8%	12	10%
Personal qualities	4	5%	3	2%
Other	3	4%	12	10%

Los alumnos escogieron por su mayoría la siguientes temáticas históricas: 1) la construcción de la nación: fundación, desarrollo y amenazas al desarrollo; 2) la igualdad afroamericana: lucha y logro para la consecución de la libertad y la igualdad por parte de los afroamericanos; 3) los derechos individuales: personas y eventos; 4) las características personales y cualidades admirables de un personaje histórico (Figura 18).

Entre los personajes históricos más nombrados por los participantes al cuestionario de origen afroamericana Martin Luther King, mientras que los alumnos europeo descendientes escogieron a George Washington. Las figuras históricas afroamericanas constituyeron el 75% de las selecciones de futuros maestros afroamericanos, así como las figuras europeo-americanas que constituyeron el 82% de los futuros maestros cuyos antepasados directos vinieron del Viejo Mundo.

Figura 18. Personajes históricos relevantes por grupos africanos y descendientes de europeos en Estados Unidos

Fuente Epstein (1998, p. 401)

Important Person	African-American Students (N ^a = 18)		European-American Students (N ^a = 27)	
	R ^b	%	R ^b	%
Martin Luther King Jr.	16	33%	12	18%
Malcolm X	8	17%	0	0
Harriet Tubman	6	13%	0	0
John F. Kennedy	5	10%	14	21%
Abraham Lincoln	2	4%	7	10%
George Washington	2	4%	15	22%
Thomas Jefferson	2	4%	8	12%
Other African Americans	4	8%	0	0
Other	3	6%	11	16%

^aNumber of students who included at least one response for Question 1.

^bNumber of responses is less than the maximum because not all students included three responses to Question 1.

Tal como se indica en la Figura 19, el pertenecer a un grupo racial u otro parece influenciar la importancia que se atribuye a los personajes históricos escogidos. El movimiento para la lucha de los derechos civiles, por ejemplo, no es tan importante en los futuros maestros descendientes de europeos como lo es para los africanos, siendo más importante para los primeros el tema de la Guerra Civil americana, la declaración de independencia del gobierno británico, las guerras mundiales y la revolución americana. En contraste, los afrodescendientes atribuyen a la Guerra Civil un segundo lugar, otorgando prioridad al tema de la esclavitud, que para los europeo descendientes ha sido escogida tan solo un

preocupante 3%. Los acontecimientos comúnmente asociados con la historia afroamericana alcanzaron un 68% de las respuestas de los futuros maestros afroamericanos y un 33% de las respuestas de los futuros maestros euroamericanos.

En lo que respecta a la importancia concedida a los documentos históricos tradicionales, como la Constitución o Revolución Americana, estas constituyeron el 37% de las respuestas de los futuros maestros euroamericanos. En cambio, los mismos eventos significaron solo el 15% de las respuestas de los futuros maestros afroamericanos (Epstein, 1998, p. 404).

Cuando se seleccionan los mismos eventos o personajes se aprecian diferencia en relación al grupo racial originario: de las 16 explicaciones de los futuros maestros afroamericanos sobre Martin Luther King Jr., 13 de ellas refieren específicamente a sus contribuciones a la igualdad afroamericana, señalándole en ocasiones como líder de la "raza negra", al que admiran y del cual hablan mucho en sus familias.

Figura 19. Eventos históricos por grupos africanos y europeos descendientes en Estados Unidos

Fuente Epstein (1998, p. 402)

Event	African-American Students (N ^a = 19)		European-American Students (N ^a = 25)	
	R ^b	%	R ^b	%
Civil rights movement	10	25%	6	9%
Civil War	6	15%	12	18%
Slavery and emancipation	6	15%	2	3%
Martin Luther King Jr. assassination	5	13%	2	3%
Bill of Rights	4	10%	6	9%
John F. Kennedy assassination	2	5%	6	9%
Declaration of Independence/ Constitution	2	5%	11	16%
Technological advances	1	2%	3	4%
Twentieth-century wars	1	2%	8	12%
American Revolution	0	0%	8	12%
Other	3	8%	4	6%

^aNumber of students who included at least one response for Question 2.

^bNumber of responses is less than the maximum because not all students included three responses to Question 2.

De las 14 explicaciones de Martin Luther King Jr. reportadas por futuros maestros de descendencia europea, solo 2 se refirieron específicamente a las contribuciones de este personaje a la igualdad afroamericana; 2 citaron el

significado de su liderazgo, tanto para afroamericanos como para europeo-americanos; y los otros 8 lo refirieron en términos vagos, tales como "tuvo un sueño", "cambió la vida de las personas" o "hizo muchos buenos discursos". Ninguna de las explicaciones de los futuros maestros europeos-americanos se refería a su identidad racial. En las entrevistas, solo 2 futuros maestros de este grupo citaron a King como una figura histórica a la que admiraban, e incluso admiten nunca haber hablado de él en sus casas con sus familiares.

Asimismo, en referencia a John F. Kennedy, 5 alumnos afroamericanos citaban los esfuerzos del presidente para lograr la igualdad afroamericana: 1 lo describe como una persona a la que admiraba porque "no tenía prejuicios contra los negros" y porque "trabajaba por la igualdad afroamericana" (cuestiones a las que la profesora había remarcado en clase).

Entre las 14 explicaciones de los futuros maestros euroamericanos, solo 2 se refirieron a los esfuerzos de Kennedy por promover la igualdad entre negros y blancos. Los otros 12 elogiaron a Kennedy por "ayudar a la gente común" o por llevar a cabo el "resurgimiento del patriotismo." Tal como ocurría con Martin Luther King Jr., Kennedy se presenta como una figura de la que se habla en casas de o descendientes, pero no en casas de afro-descendientes.

5 de las 6 explicaciones de los futuros maestros afroamericanos sobre la Guerra Civil se enfocaron en la libertad afroamericana respecto de la esclavitud, y la restante citó a la Guerra Civil como la causa de la libertad afroamericana y de la unidad nacional. Solo 3 de las 12 explicaciones de los futuros maestros euroamericanos se referían exclusivamente a la libertad afroamericana; las otras 9 a la unidad nacional de forma unívoca o asociada a la libertad afroamericana.

Aunque los futuros maestros afroamericanos reconocieron la importancia de un número limitado de personas y eventos relacionados con la construcción de la nación, se centraron en aquellos relacionados con la libertad e igualdad afroamericanas. Vieron al gobierno nacional de los blancos como responsables de crear o mantener la opresión de los afroamericanos e interpretaron los derechos individuales en términos de su negación a los afroamericanos históricamente y en la sociedad contemporánea. Los futuros maestros euroestadounidenses construyeron perspectivas centradas con más frecuencia en los efectos positivos de héroes tradicionales y eventos épicos. Aunque reconocieron la importancia de los eventos relacionados con la igualdad afroamericana, no consideraron el papel que el gobierno nacional o los blancos jugaron en la creación o mantenimiento de políticas o prácticas racistas. En vez de eso, los construyeron como hechos históricos vergonzosos o inmorales, desprovistos de intención humana o acción gubernamental (Epstein, 1998, p. 407).

Las respuestas a la pregunta sobre la credibilidad de las fuentes secundarias fueron computadas teniendo en cuenta los grupos raciales a los que pertenece la muestra.

En la Figura 20 se reporta el registro de los rankings realizados por los futuros maestros en cada uno de los 7 ítems.

En este caso vemos la frecuencia de la familia como fuente de información creíble para temáticas de historia. Esta frecuencia es decisiva en los afrodescendientes (38%), de los cuales solo un 13% confía en la información histórica expresada en los libros de texto. Esta misma frecuencia y confianza se contrasta con un 12% y un 38%, respectivamente, para los estudiante euro descendientes. Sin embargo, la confianza de los afroamericanos hacia la figura del docente asciende solo a un 21%, el mismo porcentaje otorgado a la información de los medios de comunicación, hacia los cuales los euro descendientes otorgan nula credibilidad, de la misma manera que hacia los personajes religiosos. Los afrodescendientes admiten en las entrevistas que creen en sus familiares porque desvelan partes de la historia omitidas por la escuela, y de la misma manera, confían en sus docentes en función de la raza.

Figura 20. Personajes fiables por grupo africanos y europeos descendientes en Estados Unidos

Fuente Epstein (1998, p. 403)

Important Person	African-American Students (N = 19)		European-American Students (N = 25)	
	n	%	n	%
Family	13	34%	6	12%
Teacher	8	21%	16	32%
TV, movies, or video	8	21%	0	0%
Textbook	5	13%	19	38%
Minister or church	2	5%	0	0%
Books	2	5%	9	18%
Club	0	0%	0	0%

Por lo contrario los euro descendientes consideran que los libros, así como sus enseñantes expertos en materia histórica, son dignos de su confianza (32%).

Posteriormente el autor (Epstein, 2000) analiza otro aspecto concreto de su investigación, utilizando el método de selección de fichas representativas de la historia de Estados Unidos. Nuevamente solicita a los futuros maestros seleccionar individualmente 20 imágenes de entre 51 repartidas por los moderadores. La novedad es que la autora trata de ir más allá de los estudios cognitivos de pensamiento histórica tratando de incluir un elemento sociocultural, en este caso, agotado con la raza. Como comprobó en su investigación anterior, los alumnos tienen bien marcadas sus perspectivas históricas en sus experiencias raciales. Los docentes deberían ayudar a

transformar sus vivencias en una experiencia más rigurosa de la transmisión cultural del pasado para desestimar narrativas estereotipadas y conflictivas.

La autora señala: 1) una narrativa histórica con perspectiva tradicional eurocéntrica en la que se adscribe los alumnos de origen europea; 2) una narrativa revisionista que pone en evidencia las causas del racismo y de las discriminaciones raciales y la importancia del movimiento “negro” para la obtención de los derechos civiles; 3) una narrativa afroamericana, que empieza con la esclavitud y que remarca la lucha para la obtención de los derechos civiles; y 4) una narrativa que combina las dos perspectiva que se realizan en una reconstrucción nacional de la historia estadounidense en el que el racismo blanco, más que la grandeza de la obtención de derechos civiles, juega un papel importante.

Yeager, Foster y Greer (2002), afirman que hay otros factores, a parte el familiar, que influyen la forma de entender la historia. En su investigación exploran las variaciones de la significación histórica en alumnos de origen inglesa con otras de origen estadounidense, y posteriormente con jóvenes de origen latino (Seven y Yeager, 2007). En este último estudio los alumnos de Secundaria tuvieron que identificar 10 eventos históricos significativos y 5 documentos de la historia de Estados Unidos. Los alumnos, generalmente, seleccionan eventos de una narrativa tradicional que fomenta la idea de unidad nacional, libertad y progreso, sin poner en discusión o contextualizar posibles discrepancias de discursos entre unidad y libertad. Utilizando como criterio de comparación los resultados de los estudios de Epstein (1998, 2000), las respuestas de este grupo étnico parecen más similares a las de los futuros maestros euroamericanos que a las de los futuros maestros afroamericanos. Tanto los euro descendientes como los latinodescendientes destacan las aberraciones del racismo y enfatizan los intentos de solucionarlos a lo largo de la historia, atribuyendo peculiaridades regionales y culturales en su significación histórica.

Este estudio contradice, por tanto, las investigaciones que encuentran que los futuros maestros de minorías étnicas retan la narrativa de progreso, unidad e igualdad que domina en la historia americana, afirmando que solo pocos futuros maestros necesitan incorporar más temáticas de historia latina en su programación. Los autores consideran que, probablemente, al preguntarle directamente a los futuros maestros, su reacciones hubiesen sido más contundentes.

De forma similar, en Canadá, Lévesque (2005), explora las diferencia de significado en la reconstrucción narrativa de francófono y anglófonodescendientes, que acostumbran a acudir a sistemas educativos distintos. Esto permite explorar aproximaciones históricas distintas en el contexto en el que se crían, tanto culturalmente como escolarmente. Los 78

futuros maestros de Secundaria que participaron del estudio fueron consultados sobre la construcción del Canadá como Confederación en 1867, sobre la participación en conflictos internacionales, sobre la concesión de derechos democráticos a las mujeres, y sobre la adopción de la bandera. El evento más reciente señalado en quinto lugar fue el ataque terrorista del 11 de septiembre de 2001, seguido por guerras y conflictos (Segunda Guerra Mundial), movimientos sociales (ferrocarril subterráneo) y económicos (Gran Depresión), y las relaciones conflictivas entre galo y anglo descendientes.

Los primeros eventos señalados como más importantes, la Primera Guerra Mundial y la bandera canadiense, ofrecen resultados comparables entre los alumnos de las dos comunidades. Otros eventos seleccionados presentan puntos de vista más contrastantes, tales como la Resistencia franco-ontaria y el Referéndum de 1995.

Lo que nos parece interesante destacar de su investigación es la postura adoptada por el autor ante el análisis de los datos. Reconoce que los futuros maestros francófonos y anglófonos emplearon diferentes criterios de significación no tanto porque les enseñaron a hacerlo de esta forma, sino porque el mundo cultural minoritario/mayoritario en el que viven les empuja a tomar tales decisiones. Esto no quiere decir que estos futuros maestros de Secundaria no tuviesen la capacidad de decidir por sí solo, sino que las herramientas culturales que utilizan tienen aspectos similares si son observados en un macro contexto.

El proceso por el cual los futuros maestros internalizan las concepciones sobre los acontecimientos particulares del pasado colectivo, tiene que ver con su propio juicio, y su aceptación implícita o explícita de los valores, tradiciones, comportamientos y experiencias de su comunidad cultural de origen.

En este sentido los futuros maestros francófonos, por ejemplo, eran más propensos a utilizar aspectos más "íntimos" que los anglófonos al tratar ciertas temáticas, dado que la cultura minoritaria en la que se encuentran apoya esa conexión con el pasado colectivo. Los futuros maestros anglófonos, por su parte, demuestran una mayor dependencia a nociones de "relevancia" y "significado simbólico". Al ser miembros del grupo lingüístico dominante, se refirieron más frecuentemente a los efectos positivos de los eventos canadienses seleccionados (símbolos nacionales) que los futuros maestros francófonos.

En la misma línea que Peck, Van Nieuwenhuyse y Wils (2015) en Bélgica, exploran las diferencias de significación histórica en colectivos de diferentes orígenes ancestral, pero parte del mismo estado, para entender cómo los adolescentes construyen y consumen narrativas sobre el pasado nacional. Exploran, para ello, de forma cualitativa las narrativas que los jóvenes construyen sobre su pasado nacional, su relación con narrativas existentes, y su grado de conexión con su sentimiento de pertenencia, instándoles a cuestionar su sentimiento de identidad a través de un proceso de reconstrucción de la

narrativa histórica nacional. El estudio se dirige a 12 alumnos de la región flamenca de Bélgica. Esta población puede caracterizarse como el ejemplo de un contexto específico de estado-nación en declive, cuyo proceso institucional de regionalización ha devenido una débil interferencia del gobierno en la política de la memoria y la educación histórica de este colectivo. A los sujetos de estudio les fue aplicado un cuestionario de 18 preguntas sobre su sentimiento de pertenencia, su visión de la historia escolar y del pasado nacional. Sucesivamente tuvieron que contestar a una pregunta abierta tipo ensayo sobre su identidad, y finalmente, en grupos de 4 futuros maestros, tuvieron que desarrollar una tarea de reconstrucción de la narrativa histórica seleccionado 10 de entre 30 imágenes representativas de la historia del país y de su comunidad en particular. Para desarrollar la tarea los participantes debieron indicar individualmente qué habían discutido en grupo sobre la elección de cada ficha, sin necesariamente considerar alguna conexión entre ellas y sin la instrucción explícita de contar una historia específica preconcebida en sus mentes en torno a los episodios históricos escogidos. A pesar de que en las instrucciones dadas antes de la tarea se le sugirió empezar desde su idea sobre la historia belga, esta recomendación no constituyó el mecanismo seguido por los futuros maestros para llevar adelante la selección. Los autores deducen, pues, que no existe una narración maestra específica y arraigada en las mentes de los futuros maestros, sino hechos aislados (2015, p. 21).

La conclusión ha sido confirmada por el hecho de que ninguna de las 13 imágenes, de las 30 seleccionadas previamente sobre temas “típicos” de la historia de Bélgica, fueron escogidas por la muestra. En otras palabras, se esperaba que los futuros maestros llevaran cabo el ejercicio propuesto sobre ideas históricas previas, relativamente organizadas, y que hipotéticamente debían manifestarse en el desarrollo de sus respuestas sobre la elección. Sin embargo, no hacen referencia alguna a la teoría previa, intentando esbozar una teoría fundamentada sobre sus criterios de elección. Todos los alumnos, menos los que estaban cursando economía, se sintieron “avergonzados” de los pocos conocimientos que recordaban de estos eventos: los acontecimientos históricos contemporáneos de la historia de Bélgica son los que menos conocen. Estos no aparecen en sus discursos el reconocimiento de la fractura identitaria dentro del país en la actualidad, aunque sí la reconocen en el pasado. La integración sistemática de la historia belga en una narrativa europea unitaria es posible que haya condicionado la visión de temporalidad que ocupa en las mentes de los alumnos la fractura en la actualidad.

Algunos alumnos saben contextualizar perfectamente como historia flamenca algunas de las imágenes, a pesar de que no fueron seleccionadas con la intención patente de reconstruir una narrativa típicamente flamenca. Los futuros maestros reconstruyen la importancia de un acontecimiento bélico como modelo de un

relato docente nacionalista flamenco, que denota la presencia de un pasado heroico en el que Flandes se defendió contra los opresores extranjeros, omitiendo (a modo de rechazo) la presunta opresión francófona sobre Flandes durante el siglo XIX. Seis futuros maestros de los dos grupos indicaron explícitamente que no se identifican con la historia flamenca e inclusive se distancian de cualquier identificación con ella. El tema de la resistencia belga contra el extranjero se explicita con mucha más evidencia cuando refiere a períodos históricos más alejados, a pesar de mantener una opinión neutra sobre ellos (sobre la conquista romana, por ejemplo).

Los investigadores deducen que los alumnos buscan la significación desde su presente, ya que al no haber recibido una formación más contextualizada y explicativa, no poseen herramientas formativas para reflexionar más sobre la cuestión flamenca. Así mismo que se considera Bélgica como un país que ha tenido que resistir al ataque de muchos invasores. El conocimiento reflexivo que desarrollan es producto del tipo de conocimiento histórico recibido, por tanto no es posible achacarle la responsabilidad al proceso en sí mismo, si no a las modalidades curriculares que lo sustentan.

La categoría de significación histórica más utilizada entre las cinco teorizadas por Cercadillo (2000) es la del presente-futuro. Los alumnos interpretan el pasado en relación al presente y, en algunos casos haciendo proyecciones hacia el futuro. La manera más sencilla de dotar significado al pasado es buscar su relación con el presente sin contextualizar la contingencia y excepcionalidad del periodo y buscando explicaciones simplistas sobre las consecuencias de este pasado en el presente. Esto les lleva a errores interpretativos (el reconocimiento de enemigos, por ejemplo), donde el presentismo es síntoma de un aprendizaje no significativo en la adquisición del pensamiento histórico.

Seixas y Peck (2004) argumentan que el significado histórico trata sobre una relación no solo entre los acontecimientos y las personas del pasado, sino también sobre la relación de acontecimientos y personas del presente, sobre los que se va construyendo y actualizando el pensamiento histórico. En general, los futuros maestros no parecen reflejar mucho esta actualidad histórica sobre su identidad y, desde luego, tampoco la relacionan con el pasado. Solo una de los 12 futuros maestros reconoce tener raíces históricas, en su caso polacas. En el resto la historia no parece influir en el sentimiento de identidad.

A nivel general, el vínculo entre las narraciones históricas y las identificaciones de los futuros maestros sigue la línea de los hallazgos de Epstein (2000), Lévesque (2005 y 2011) y Peck (2010). Sin embargo, el caso flamenco parece ser diferente en un aspecto crucial: mientras los investigadores de los países citados observan formas de identidad (sub) nacionales y étnicas que sostienen las narrativas históricas estatales, en este caso una característica supranacional

emerge de forma más contundentes propicia a una relación local/global más directa. Estas identidades ciudadanas por cuestiones de derechos humanos supranacionales crean otros mecanismos de inclusión y exclusión. Desde esa perspectiva, y armados con tal narrativa, observan y juzgan al mundo. Afirman abrazar una sociedad abierta en la que todos los migrantes son bienvenidos a condición de que "ellos" acepten "nuestros" valores. De esta manera, la sociedad "abierta" a la que se refieren no parece ser tan abierta, de hecho algunos futuros maestros incluso juzgan a otras culturas y sociedades según su narrativa progresista de los derechos humanos.

Paralelamente a lo que se ha señalado en estudios anteriores, la selección de eventos "importantes" por parte de los futuros maestros flamencos se basa en una atribución de significación presente y simbólica. Sin embargo, y contrariamente a lo que se ha encontrado en otros contextos, los participantes al seleccionar los acontecimientos históricos y al discutir lo que los conecta a la historia, no se basaron extensamente en modelos narrativos sobre el pasado belga al formar parte de la cultura popular flamenca. Su identificación débil o crítica con la *belgalidad* (o ausencia total de ella) es paralela a la ausencia de una narrativa histórica belga sustancial y coherente. Esto puede conllevar a una asunción crítica de dominación moral y simbólica respecto a los demás pueblos y culturas (Sáiz, 2015).

La ausencia de un currículo de historia belga en las escuelas flamencas y de un enfoque histórico formativo de habilidades de pensamiento crítico, podría explicar por qué solo algunos futuros maestros son capaces de discernir y criticar los "mitos" nacionales o sub-nacionales sobre el pasado nacional. Esta situación también puede explicar por qué la mayoría de los futuros maestros no se inclinan ni quieren considerar la persecución de los judíos durante la Segunda Guerra Mundial, por ejemplo, como parte fundamental de la historia belga.

La investigación sugiere que los futuros maestros que combinan una base de conocimiento firme con una identificación supranacional, parecen especialmente capaces de abordar de manera crítica la narrativa maestra de la historia belga. De manera más general, los autores destacan la identificación supranacional de la mayoría de los futuros maestros que participaron en esta investigación. Esta refleja, entre otras cosas, una mayor conciencia de vivir en una sociedad transnacional o globalizada, aunque esta conciencia, de hecho, sigue siendo muy occidental, progresista y libre, en contraste con el mundo árabe considerado como "regresivo". Esta tendencia refleja los discursos actuales, pero probablemente es también apoyada por el currículo de historia en Flandes, probablemente de manera involuntaria. Mientras que la vieja estructura de la historia de la escuela, en términos nacionales, ha sido reemplazada por una perspectiva europea, el plan de estudios de historia sigue siendo esencialmente eurocéntrico e incluye pocas perspectivas externas. Además, el currículo se basa en una narrativa en que la realización de la democracia y los derechos humanos

funcionan implícitamente como punto de partida del desarrollo histórico, y como punto de referencia para estudiar a otras sociedades.

Esta tendencia a representar el pasado a través de oposiciones binarias similares (occidente y "el resto") se ha puesto al descubierto en la investigación internacional sobre las representaciones del Islam y las culturas musulmanas en los libros de texto de historia de demás países (McAndrew, Triki-Yamani y Pingel, 2011). Aunque las narrativas de libros de texto han evolucionado con el tiempo, los estereotipos continúan siendo recurrentes (Mayoral y Molina, 2011), creando nuevos mecanismos de exclusión (Carretero, 2008). Aunque no sugerimos que la escuela sea la única fuente de conocimiento y formación de la identidad de los jóvenes, no podemos dejar de observar que las 12 narraciones de los jóvenes sobre el pasado nacional y su sentido de pertenencia están mucho más cerca de lo que el currículo de la historia flamenca considera sus objetivos principales.

2.3.8. Pensamiento del profesorado en activo y en formación

Paralelamente a los estudios sobre la actitud del alumno hacia la materia de estudio, se desarrolla la línea de investigación definida como pensamiento del profesorado y que se ha convertido en un nuevo paradigma de la investigación en España desde finales de los años 70 (Marcelo, 1987, *op. cit.* en Sandín, 2004, p. 92).

De la misma manera, Martínez Bonafé (1988) señala diferentes modelos para el estudio de un tópico que algunos autores (Prats, 2001 y 2009; Pagès, 2004; Miralles, Molina Puche y Ortuño, 2011; Domínguez Garrido *et al.* 2004) señalan como una línea específica de la investigación en didáctica de las ciencias sociales, tal como indica el desarrollo de tesis doctorales realizada alrededor de este tópico (Liceras, 2004 y, más recientemente, Curiel y Fernández Cano, 2015). Así, lo que se viene definiendo como un paradigma de la investigación específica en didáctica de las ciencias sociales, sin embargo, es algo explorado en muchos ámbitos de la investigación educativa. Muestra de aquello son los descriptores más frecuentemente usados en la investigación educativa española tal como indica la base de datos del Social Science Citation Index, SSCI, hasta 2009 (Fernández Cano, 2011. El aumento de los estudios sobre el profesorado y su forma de abordar la tasca docente desde sus ideas sobre la materia a enseñar, su formación y en relación a su forma de entender la profesión indica la búsqueda de mayor protagonismo a los docente solo recientemente ha asumido (Vicente, 1995; Fernández Cano, 2008; Viñao, 2013).

De esta manera el qué enseñar, para qué y cómo, tal como lo expresa Fuentes Abeledo (1998), clama la necesidad de ser actualizado en cuanto a contenidos y refrescado con nuevas perspectivas.

Lo que nos interesa destacar aquí es la línea de investigación que viene explorando la relación entre el pensamiento del profesor en su actividad docente, por tanto, avocado a su práctica profesional y a la materia a enseñar. Concretamente, queremos poner el acento sobre la relación existente entre las decisiones de su actividad en el aula emanadas de las creencias que posee sobre lo que tiene que enseñar; poniendo en acción el paradigma proceso-producto centrado en la eficacia del comportamiento docente en los resultados de aprendizaje de sus alumnos, con miras a una teorización de los principios pedagógicos de la renovación (Pérez Gómez, 1983 citado por Martínez Bonafé, 1988, p. 13). Desde este paradigma la formación deviene el momento clave para un proceso de innovación en las decisiones metodológicas por parte del profesor (Henríquez y Pagès, 2004).

Esta tipología de investigación, que ha tenido varios modos de desarrollo, sobre todo en el campo de la psicología cognitiva, ha generado distintos enfoques metodológicos, predominando los experimentales y correlacionales, a fin de establecer influencias y clasificar jerarquías; aunque también los estudios de naturaleza más etnográfica van superando las tendencias iniciales más conductistas y naturalistas (Sandín, 2004).

Nosotros nos interesamos, sobre todo, por el aspecto que se vincula con las perspectivas historiográficas de naturaleza meta-cognitiva de los profesores en formación. Partimos de la base de que éstas determinan directamente las decisiones sobre los recursos y estrategias metodológicas usadas en su actividad pedagógica. Tal como hemos desarrollado en la primera parte de este capítulo, la perspectiva histórica es parte del componente cultural de la profesión docente, en la medida en que los profesores, en el momento en que escogen, planifican y explican los contenidos a estudiar, le dan un sentido a la historia (ya sea de manera consciente o inconscientemente).

La exploración de las perspectivas historiográficas, y su relación con las decisiones metodológicas del aula, es un campo de estudio relativamente nuevo, tal como analizaremos posteriormente, y que establece sus raíces en estudios de naturaleza más pedagógicos o psicológicos, tal como hemos comentado antes. Porlán, García Rivero y Martín del Pozo (1997), después de una década analizando las concepciones de los profesores y los obstáculos epistemológicos a su renovación pedagógica, intentan yuxtaponer los diferentes saberes que impiden una coherencia metodológica en el estudio del pensamiento del profesorado, destacando aquellos que empujan a la simplificación y que conciben como obstáculos para la renovación metodológica.

Esta trayectoria ha trazado una epistemología de “lo escolar” distinguiendo entre los saberes académicos, los saberes basados en la experiencia, las rutinas de acción (señalados como los más resistentes al cambio), y las teorías implícitas,

aquellas que pueden explicar los por qué de las creencias y de las acciones de los profesores, toda vez que ellos mismos no son conscientes de la existencia de estas posibles relaciones entre sus ideas e intervenciones con determinadas formalizaciones conceptuales. Estos contenidos conceptuales se ubicarían en los estudios que tratan de las ideas de los profesores acerca de la naturaleza del conocimiento científico, y en las creencias pedagógicas que incluyen un amplio repertorio de aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje en el contexto escolar (Porlán, García Rivero y Martín del Pozo, 1998).

Recientemente, García Rivero *et al.* (2017) entra en el detalle de la acción educativa analizando 92 grupos de profesores en su formación docente, tanto al inicio y como al finalizar el curso académico. Los resultados muestran que todos los equipos, menos uno, se sitúan inicialmente en un enfoque de transmisión de la enseñanza, mientras que al final del curso 55 equipos se sitúan en una transición hacia la investigación escolar con diferentes grados de progresión. Así, solo 37 -de los 92 equipos iniciales- se mantienen en el primer enfoque. En todos ellos la secuencia metodológica es la categoría que más progresa, mientras que la finalidad de la evaluación es la que más se resiste al cambio (Rivero *et al.*, 2017). El cambio conceptual y la resistencia a ello en la mente del profesorado es un concepto ampliamente investigado por Marcelo y Vaillant (2001, 2009 y 2015). Declaran que esta reticencia se ve agravada por las exigencias sociales de la actualidad, que obligan al profesor asumir tareas y responsabilidades relativamente nuevas (Vaillant, 2007), y que guardan cierta similitud entre España y Latinoamérica (2013).

De la misma manera, Bravo Penjeam (2002) postula como variable que dificulta el cambio conceptual la perduración de ideas previas basadas en métodos tradicionales de su mismo aprendizaje escolar.

En mérito de la cuestión específica del pensamiento del profesorado respecto a la enseñanza de la historia, Labraña (2006) identifica y describe las percepciones que 27 profesores en activo de Historia y Ciencias Sociales (de establecimientos Científico-Humanistas del municipio de Concepción, Chile) poseen de su labor pedagógica. En su estudio establece, mediante entrevistas, unidades de significado sobre la labor profesional de este grupo. A través de ellas logra establecer que los docentes están estancados en una etapa intermedia o de transición en cuanto a su capacidad profesional de llevar a cabo tarea de enseñar historia y de inculcar la necesidad de un pensamiento histórico en sus futuros maestros. A pesar de que declaran conocer las herramientas formales para llevarla a cabo, aún no son capaces de encontrar el camino que los conduzca hacia una profesionalidad más plena. En este sentido explora lo que el profesor debe hacer en su profesión, cómo llevarlo a cabo y por qué deben hacerlo. El autor distingue cuatro modelos: el práctico-artesanal que se caracteriza por ser enteramente experiencial (la práctica docente es 'sobre la marcha'; el

academista, que se basa en la importancia que se atribuye al conocimiento de la disciplina que se enseña, (se pasa a un segundo plano dimensión pedagógica y didáctica); el técnico-eficientista que consiste en aprendizaje casi únicos de procedimientos y técnicas (reduce la adquisición del conocimiento a una racionalidad 'económica' de valoración de los esfuerzos y de una eficiencia en el proceso y los resultados y que no necesariamente requiere dominar el conocimiento científico); y el hermenéutico reflexivo, que vincula la creatividad con la indagación teórica, con el fin de poder enfrentarse a las problemáticas emergentes en la práctica docente.

En este apartado de la revisión bibliográfica hemos descartado aquellas temáticas que tienen que ver más genéricamente con la concepción del profesorado sobre la materia a estudiar, su formación, experimentación de material y uso de materia escolar (Licerias Ruíz, 2004). En su lugar, nos centrarnos en la que el autor define en su análisis sobre la producción de tesis doctoral alrededor del pensamiento del profesorado que se ocupan del:

comportamiento y desarrollo docente en relación a la enseñanza de la Geografía, de la Historia o de otras ciencias sociales. Estas tesis, realizadas preferentemente por profesorado de Educación Secundaria, parten generalmente del análisis de las actitudes y actividades de la práctica docente para extraer de ahí la teoría que conduzca a tomar decisiones respecto a la configuración de un modelo didáctico. En otros casos, se parte del análisis de las diferentes corrientes epistemológicas y su repercusión en la práctica docente (2004, p. 10).

Asimismo, nos interesaremos en aquellas investigaciones que indagan específicamente en las percepciones del profesorado de ciencias sociales acerca de su profesión (Muñoz Labraña, 2008).

Tal como analizaremos a continuación, las perspectivas historiográficas del profesorado se vinculan con la manera en que la historia fue planteada a lo largo de su escolarización obligatoria y de su formación de grado. Uno de los principales consensos en esta línea de investigación específica nos informa que falta de asignaturas en la carrera de historia que permitan una reflexión de naturaleza meta-cognitiva sobre la disciplina, se constituye como uno de los principales factores que impide un conocimiento más complejo de las variaciones epistemológicas de la disciplina histórica aprendida (Miralles, 2005). Esta carencia, a la larga, frena las verdaderas oportunidades didácticas de la materia a enseñar (Anderson y Krathwohl, 2001)

Ante la falta de estudios longitudinales que observen la evolución y desarrollo de un pensamiento reformado sobre las ventajas de la materia histórica como recurso didáctico, tener como muestra el profesorado en su formación inicial nos

da la ventaja de investigar los resabios de los años de escolarización en torno a la manera en que fue enseñada la disciplina histórica, y prever posibles cambios conceptuales a lo largo de su formación profesional (Sallés, 2010). Martínez Valcárcel *ed.* (2014) recoge la trayectoria investigativa de estudios realizados en la Comunidad Autónoma de Murcia, que desde hace una década (1993-2013) analizan la enseñanza-aprendizaje de Historia de España en 2º de Bachillerato. En ellos indagan la permanencia de la metodología de aprendizaje de su recorrido escolar en su práctica docente desde una perspectiva internacional, (Martínez Valcárcel, Souto y Beltrán Llavador, 2006). Inciden, específicamente, en aquellas añoranzas guardadas de su proceso de aprendizaje de la historia en las cuales se les desafiaba a cuestionarse sus propias teorías acerca de la enseñanza de la historia y de la disciplina, ya sea individualmente o en grupo, y en las cuales se tuvo en consideración sus aportaciones. Los autores se ocupan, sobre todo, del elemento personal que interviene en el proceso de enseñanza, la cual se constituye como una variable a tener en cuenta sobre todo cuando se habla de historia. A este paradigma de investigación le denominan memoria viva, distinguiendo entre los elementos que favorecen la innovación docente y los que la impiden (Beltrán *et al.*, 2004).

Maestro (1993, 1997, 2002), defiende la importancia de una necesaria convergencia entre teoría y práctica de la enseñanza; e investigación educativa, teoría histórica e historiografía. La idea es poder superar lo que considera una divergencia innecesaria entre visión hermenéuticas y teóricas de la enseñanza, a favor de una postura crítica interconectada entre la experiencia y la reflexión didáctica empírica. Este diálogo epistémico permitiría superar los límites del uso de los libros de texto y reemplazarlas por alternativas de enseñanza que desbrocen el sendero hacia un legado científico social en la enseñanza, visión defendida largamente por el Grupo 13-16 (Sallés, 2010). No obstante, esta opción innovadora no ha encontrado posibilidades de éxito debido al temor “ideológico” de perder la rigurosidad de la cronología como parámetro de selección y organización de los contenidos.

Estas concepciones, estáticas y difíciles de cambiar, que se ven reflejadas en la manera en que el profesorado toma decisiones evaluativas de los aprendizajes de forma discontinua o incoherente con lo que se plantea a nivel de enseñanza (Ortuño Molina, Gómez y Ortíz Cermeño, 2012). También se hacen patente en las reacciones ante los cambios curriculares que promueven una formación más competencial de las materias de ciencias sociales en el aula (Alfageme, Monteagudo, Miralles, 2016). De la misma manera, se aprecia cómo el alto grado de transposición didáctica de recientes tendencias historiográficas, debería ser reflejado en esta misma selección de contenidos, como por ejemplo, en el caso de la historia de las mujeres (Miralles y Belmonte, 2004). Esta carencia se ve reflejada también, de forma contradictoria, en el mismo planteamiento memorístico de los exámenes de selectividad (Gómez y Miralles, 2015).

Existen posturas que reniegan de la dependencia de la historia escolar a las corrientes historiográficas (Chervel, 1991), las cuales reivindican su autonomía epistemológica bajo el concepto de cultura escolar. A pesar de que el mismo Prats admite el riesgo de que la aleación Didáctica de la Historia y la historiografía se convierta en una simple moda pedagógica (Prats, 2000), su conocimiento ofrece la búsqueda de recursos didácticos más variados y coherentes (Lastegás, 2000; 2005). La construcción de los conceptos (en este caso la historia como materia escolar) es fundamental en la investigación didáctica (Prats, 2013), en la medida en que incluyan en sus objetos de estudio la funcionalidad educativa de la materia a estudiar. Esta concepción nos aclara la idea de que el profesorado, ya sea en activo o en formación, tiene sus propias creencias sobre la utilidad a enseñar, siendo, este último, un paradigma útil para la construcción de la identidad profesional de los profesores sobre el cual investigar e incidir en la formación (Díaz Serrano, Alfageme y Miralles, 2014, p. 471).

Esta formación debe ser continua, ya que, como señalan Chekley y Chekley (2012), a pesar de que la historia es considerada por los profesores graduados y al principio de su formación como una materia interesante e importante de ser enseñada, su aprendizaje es muy marginal en la oferta educativa. En un estudio a pequeña escala llevada a cabo en la Universidad de Liverpool (sobre 330 futuros maestros graduados y 249 en su 2º, 3º o 4 año de formación), se demuestra cómo la alfabetización, la aritmética y las TIC son muy impulsados por las normas profesionales de la carrera de maestros y en las escuelas primarias, en detrimento de materias como la historia en su versión escolar y formativa.

En esta línea Burn, Hagger y Mutton (2003) consideran que es una preocupación muy frecuente el nivel de preparación que perciben tener los futuros maestros en formación, respecto al ejercicio de su profesión. De la misma manera los futuros maestros para maestro perciben no estar participando de este proceso de formación de una manera significativa, en acuerdo con sus capacidades personales. Ante estos datos, plantean que este aspecto no debería ser descuidado en el planteamiento formativo. Este proceso progresivo que implica el desarrollo de habilidades cognitivas y meta-cognitivas en torno a su propia formación, podría ser una poderosa herramienta para la superación de preconcepciones (Lee y Shemilt, 2003) alimentadas desde su misma escolarización.

La dificultad de encontrar estudios bibliométricos sobre las temáticas más frecuentes en esta línea, imposibilitan concretarlas más a nivel genérico. En esta labor nos embarcaremos en el apartado siguiente, donde destacaremos algunos estudios significativos y rigurosos sobre el pensamiento del profesorado en

relación con sus propias perspectivas historiográficas subvertidas en la práctica docente.

2.3.8.1. La perspectiva historiográfica del profesorado en activo

La importancia de una enseñanza epistémica o historiográfica de la historia es explorada por Maggioni, VanSledright y Alexander (2010), desde el ámbito de la psicología cognitiva. Los autores exploran las creencias sobre la enseñanza y aprendizaje de la historia, desde los resultados de un cuestionario pasado a futuros profesores de educación Primaria y especialistas de Secundaria. A partir de un análisis factorial distinguen entre dos cuestiones: 1) los cambios cognitivos de las creencias del profesorado sobre la historia; 2) su capacidad de dominar ciertas cuestiones propias del pensamiento histórico a partir de la teoría existente. La evidencia empírica muestra que los futuros maestros son conscientes de la naturaleza incierta del conocimiento, pero no consiguen ni siquiera sacar conclusiones provisionales de las pruebas disponibles. Logran poner de relieve que los docentes tienden a desarrollar una actitud relativista y una postura que no fomenta el compromiso con la realidad investigada.

Por otro lado, una posición que reconozca los límites del conocimiento y permita saber cómo lidiar eficazmente con la incertidumbre, fomenta una actitud que habilita a los futuros maestros a involucrarse en la investigación, interactuar profundamente con el material a mano y, en general, a participar más plenamente.

El presente estudio corrobora estas ideas porque la evidencia inicial generada por los historiadores demuestra que los expertos discriminan entre estas dos posturas, y tienden a estar de acuerdo con afirmaciones que reconocen el carácter interpretativo, aunque disciplinado, de la historia; si bien rechazan afirmaciones que equiparan al pensamiento historiográfico con la mera opinión. En este sentido carecen de una experiencia más meta-cognitiva sobre el conocimiento que les permita observar la naturaleza o origen de sus ideas desde esferas contextuales más complejas.

Los autores concluyen que trazar la historia en el sendero del desarrollo de la cognición, puede proporcionar a los maestros una poderosa clave para profundizar su comprensión de las perspectivas de los futuros maestros, y guiar su planificación de pasos pedagógicos que pueden fomentar el desarrollo y el aprendizaje de los futuros maestros. Los autores, además, señalan la enorme diferencia entre los futuros maestros y los profesores de Secundaria a la hora de entender y formular las propias convicciones, por lo que se tuvo que adaptar el instrumento de investigación para no perjudicar su capacidad de razonamiento en términos absolutos.

En este sentido Maggioni, VanSledright y Reddy (2011), reconocen tres tipos de creencias recurrentes en los profesores de Estados Unidos, y que deben ser

consideradas en la formación del profesorado: 1) los que creen la historia como espejo de la realidad objetiva, pensando que no existe diferencia entre el pasado y la historia; 2) el subjetivista que no cae en el relativismo y que, por lo tanto, no es consciente de que la historia es una interpretación rigurosa del pasado a partir de modelos epistémicos; a pesar de que ser crítico, lo es de una forma ingenua, ya que escoge una narrativa respecto a otra, a partir de consideraciones no argumentadas que caen en una desmedida confianza en los propios gustos, intereses, posicionamientos ideológicos; 3) el *criterialista* que cree que una comprensión histórica es más profunda cuando se puede combinar al sujeto con el objeto histórico; es aquel docente que reconoce que el sujeto viene limitado por los contextos de lo que estudia, es decir, por la situación del objeto histórico. Como veremos en nuestros resultados, los futuros maestros tienen la tendencia a pasar por el segundo nivel, evidenciando ser conscientes del valor interpretativo de la historia; no superando sus argumentaciones con explicaciones y justificaciones personales. En resumidas cuentas reducen el *interpretativismo* a relativismo, es decir, no cambian el punto de vista del objeto de análisis. Aunque reconocen que la importancia histórica puede cambiar en función de muchos puntos de vista, en ninguna ocasión ponen en discusión la posibilidad de que la importancia también cambia en función de lo que se quiere argumentar.

En este sentido, Miralles (2005) y Miralles, Molina Puche y Ortuño, (2011), a raíz de más investigaciones en esta misma línea, encuentran que los profesores en activo poseen un cierto eclecticismo a la hora de pensar sobre la historia y su actividad didáctica, el que, según los autores, puede redundar en la debilidad de las explicaciones históricas, y del empobrecimiento de la comprensión de los cambios históricos que las posturas historiográficas permiten contextualizar.

Velasco Martínez (2011), considera como en la formación disciplinar universitaria en historia, la historiografía se ha convertido a duras penas en una asignatura obligatoria; y que a hasta inicios de los años 90 no todos los programas de licenciaturas y grados de España la incluían. El autor argumenta que tal como en la actualidad una formación conceptual y meta-cognitivo del saber histórico es imprescindible en las facultades de historia, debería serlo también en los cursos de formación del profesorado en la especialidad.

Montaña (2016), de la misma manera, explora las posibilidades formativas de las concepciones del futuro profesorado sobre la ciencia histórica. Para ello revisa sus ideas alrededor de la importancia de una formación epistémica sobre la historia. En su investigación concluye que es necesaria una enseñanza de la historia escolar que fomente la reflexión sobre el aprendizaje de la materia en el aula por parte del futuro profesorado. Así mismo, postula la necesidad de preparar al alumno a saber reflexionar sobre el uso del material didáctico, tal como indicaban Von Borries, Körber y Meyer-Hamme (2006) en referencia a la creación de una conciencia histórica en el futuro profesorado.

Existe una no muy extensa, pero constante bibliografía que traza modelos de profesores, relacionando las creencias y posturas historiográficas con las decisiones metodológicas del profesorado. Esta tendencia comienza a tener recorrido también en España, como indica más recientemente Montaña (2016), siendo el trabajo de Miralles, Molina Puche y Ortuño, (2011) un pionero sobre el cual es posible reconstruir las líneas de investigación más frecuente en este sentido. Lo que se quiere marcar aquí, es la importancia de explorar las ideas epistémicas del futuro profesorado, que, en el caso específico de nuestra investigación, se concretiza en el análisis de la comprensión histórica a partir de la significación histórica.

En esta línea, cobran sentido, los estudios que consideran que para un valoración, por parte del alumnado, de la utilidad social de aprender historia, es necesario que los maestros y docentes, hayan experimentado la importancia y el compromiso social de la perspectiva histórica (Santos 2010, 2011; Naval *et al.*, 2011; Bravo Pemjean, 2007; Vaillant, 2007; Vaillant y Marcelo, 2011, 2209). Sin este proceso, no es posible cambiar preconcepciones sobre la diversidad cultural (Matencio, Molina-Saorín y Miralles, 2015), ya que la concepción ciudadana y cívica está latente en las percepciones de los futuros maestros (Molina Puche, Miralles y Ortuño, 2013), sobre todo en su versión más participativa y activa. En torno a este tópico existen investigaciones también desde el ámbito de la geografía (Pineda Alfonso, 2015; García Pérez, De Alba Fernández Navarro, 2015; Estellés y Romero, 2015; Marrón, Salomón y Souto *eds.*, 2007) de la misma manera que se aprecia en estudios que indagan en los planteamientos normativos y curriculares (Sáez, Bellatti, Mayoral, 2017) y en las actividades de los libros de texto (Sáez, 2016; Sáiz, 2014).

Otras investigaciones observan que los futuros maestros que salen de las PAUs no saben pensar históricamente, ya que tampoco se requiere para aprobarlas (Gómez y Miralles, 2013; Miralles, Gómez y Monteagudo, 2012 y Sáiz y López Facal, 2015); y otras que demuestran la misma situación respecto a las evaluaciones del Grado de la Formación de Maestro, en las cuales solo se les requiere utilizar conceptos de según orden, dada la simple razón de que no han recibido una - necesaria - formación histórica que justifique su - necesaria - evaluación (Sáiz y Gómez, 2012 y 2016).

2.3.9. Resumen marco teórico y estado de la cuestión

Por tal de poder proseguir con mayor claridad, resumiremos en el presente apartado algunos aspectos destacables del marco teórico y del estado de la cuestión que justifican y dan sentido a las decisiones metodológicas del capítulo sucesivo. De ellos hemos extraídos conceptos operativos (es decir codificables) que se irán explorando en el análisis de los datos, para el cumplimiento de los objetivos de investigación.

En el marco teórico hemos destacado el componente cognitiva y cultural de la comprensión histórica como parte de una cultura histórica más amplia, de la que forman parte tanto la historia en tanto disciplina, como la historia en tanto materia escolar. La primera sería una versión más rigurosa de interpretar y dotar de sentido el pasado; y la segunda, la más espontánea y experiencial forma de los seres humanos de relacionarse con la temporalidad.

Investigar la 'cultura del pasado' en el aula significa comprender cómo los alumnos se relacionan y dotan de sentido el pasado, tal como hemos justificado. En el caso específico de la historia escolar y de su aprendizaje, más que la conciencia histórica del pasado, hemos acotado el campo de estudio al ámbito de la percepción y concepción de la historia, siendo la actitud de los alumnos hacia la historia y las perspectivas historiográficas del profesorado, las líneas de investigación exploradas en la consulta bibliográfica.

La peculiaridad de nuestra muestra, la preocupación emergente por especializar la formación inicial del profesorado en cuestiones de naturaleza epistémicas, el fomento de la reflexión y la necesidad de asumir posturas críticas delante el saber recibido en los años de escolarización, nos llevan a abordar estos ámbitos de estudio en la presente tesis, ya que creemos que es misión de la DCCSS investigar sobre estos tópicos.

Asimismo, se justifica la adopción del concepto de significación histórica como concepto operativo que adoptamos del único estudio realizado en España en torno al tema (Cercadillo, 2001), aterrizando al caso concreto de la manera en que los futuros maestros dotan de significado los eventos del pasado, y en el que pueden intervenir tanto sus experiencias actuales como las de antaño. Nuestra intención es indagar en las ideas sobre la historia como forma y fuente del conocimiento, observar su importancia en la vida individual y colectiva de las personas, y evaluar la comprensión de la contingencia del saber histórico, desde la manera en que se dota de significado el pasado.

En el estado de la cuestión, por tanto, hemos analizado aquellos trabajos empíricos que nos permiten entender la manera (en términos de actitud) en que el alumnado interpreta la materia aprendida, así como la concepción que de ella tienen los profesores en tanto materia a enseñar. En concreto, queremos rescatamos de las investigaciones las bases teóricas para observar cómo se relacionan las perspectivas historiográficas con las decisiones metodológicas de los docentes. Siendo estos dos aspectos los que consideramos necesarios para secuenciar estrategias didácticas en función de las percepciones y concepciones de los protagonistas sobre la materia a enseñar: alumnos y profesores, y estos últimos como anteriores alumnos de historia en la escuela y actuales futuros maestros de historia en su grado. Para cada uno, en su particular etapa de vida, la historia viene a ser algo más que una mera materia escolar. Por tanto, se ha querido entender cómo se acostumbra a explicar y hablar de la función de la

historia escolar, aludiendo a trabajos que investigan la relación entre motivación hacia el aprendizaje con la capacidad de comprender de qué manera la historia es importante para la vida de las personas.

Concretamente, nos hemos interesados por aquellos estudios empíricos que parten de la premisa de que para establecer estrategias didácticas eficaces, hay que plantearse la necesidad de conocer las ideas que los destinatarios de la enseñanza tienen respecto de la historia. Los autores revisados llegan a la conclusión que solo desde la comprensión de la utilidad de su aprendizaje es posible motivar el interés de los alumnos y, por ende, mejorar su actitud y predisposición hacia la materia (Adey y Biddulph 2001; Biddulph y Adey 2004; Fuentes Moreno, 2002). En esta línea, otros autores se centran en comprender la relación entre las expectativas sociales y políticas hacia en la historia, y la real percepción que de ellas tienen los futuros maestros de Educación Secundaria, en relación a sus visiones sobre la importancia de estudiar historia (Harris y Haydn, 2006 y 2010).

Se han comentado los hallazgos de aquellos estudios que suponen en los orígenes étnicos y culturales de los alumnos las causas de diferenciación en las percepciones y concepciones hacia la historia, siguiendo la línea de Angvik y von Borries (1997; Grever, Haydn y Ribbens (2008); Grever, Pelzer y Haydn (2011). Hemos diferenciado entre los trabajos empíricos que vienen tratando, desde el área de la DCCSS, la identidad como representación social (Sant *et al.*, 2015; Rhys, McGlynn y MyCock, 2010; Condor, Gibson y Abeil, 2006; Carretero, Jacott y López-Majón, 2002; Carretero y Montanero, 2008; Carretero y González, 2008; Carretero y Kriger, 2011; Hoyos, del Barrio y Corral, 2004; Sáiz y L. Facal, 2012, Sáiz, 2015; Tatiou-Guillon, 2001; Molina Neira 2016, etc.) y los estudios que empiezan a considerar la identidad como un proceso de identificación y significación, en su apreciación de la utilidad del aprendizaje de la materia (para nosotros son pioneros los trabajos de Barton y Levstik, 2008; Barton y McCully, 2005; Léternou, 2006, Léternou y Caritey, 2008). Posteriormente revisamos los estudios que tratan la identidad como un proceso de construcción de significados, camino iniciado por Seixas en 1998 y desarrollado por Cercadillo, en 2001, cuyo antecedente metodológico y conceptual está en Peck (2009) (Nieuwenhuyse, Van y Wils, 2015, son dos contemporáneos que siguen indagando en esta dirección).

Los estudios aquí indicados, por un lado, tratan la significación histórica como un concepto cognitivo crucial para la adquisición de las competencias históricas y, por el otro, destacan las diferencias de significados respecto a los orígenes étnicos y culturales, buscando respaldos que les permitan ser considerados aspectos cruciales en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia.

Se han citado estudios que distinguen la presencia de dos narrativas históricas alternativas: una oficial y otra vernácula y más íntima. La segunda es muy

presente en alumnos que pertenecen a grupo o colectivos culturales y étnicos, distintos de los que se reconocen en la narrativa escolar oficial de un país, aunque con diferencias entre colectivos (Epstein, 1998; Epstein, 2000; Yeager, Foster y Greer, 2002; Wertsch, 2001; Lévesque, 2005).

Estas referencias teóricas hacen confluír cuestiones cognitivas y culturales en el aprendizaje de la historia, distingo que, lejos de hacer más simple el análisis de las estrategias de aprendizaje de la materia, nos hace postular una significación histórica aún más variable. Esto se debe a que la enseñanza de la historia no solo tiene que ver con los procesos mentales (cognitivos y meta-cognitivos) que permiten su interpretación, sino también con los contextos culturales de origen de quien la interpreta, los cuales condicionan la capacidad que tiene la misma historia de construir narrativas significativas para los alumnos. Creemos que el aprendizaje de nuestra materia sea significativa, este debe ser siempre propiciado desde la individualidad del estudiante como ser histórico (estudiante en el más amplio sentido etario).

Hemos recurrido también a aquellos estudios que denotan, como incidencia de la narrativa nacional tradicional, una secuencia de los contenidos a estudiar de forma factual que no permite el desarrollo de competencias históricas (Sáiz Serrano, 2011; Travé y Estepa, 2017), en tanto propician una visión estereotipada de los otros (Valls, 2007; Mayoral y Molina 2011; Bellatti, Gámez y Trepal, 2015; Atienza, 2007; Atienza y van Dijk, 2011). Por otro lado, señalamos estudios que exploran cómo lo que se aprende fuera de la escuela puede llegar a ser más importante de lo que se aprende dentro, incidiendo en la desconexión de esta última con la realidad de los alumnos (Barton, McCully, 2005; Rhys, McGlynn y MyCock, 200). Los hallazgos de estos estudios llevan a proponer la idea de que la historia escolar tradicional alimenta, de forma implícita, ciertas visiones parciales de la realidad en pos del manejo de su complejidad, optando así por homogenizar la diferencia y por no ofrecer alternativas para múltiples interpretaciones.

Asimismo, se han explorados toda una serie de estudios de pensamiento del profesorado, haciendo hincapié en aquellos que consideran la importancia de una formación epistémica de la historia, tanto en la carrera de historia, como en la formación del profesorado (Miralles, Molina Puche y Ortuño Molina, 2011; Velasco Martínez, 2011). Observamos una creciente preocupación sobre la falta de preparación del futuro profesorado en las explicaciones sobre el conocimiento histórico, dada la dispersión y relativismo de las posturas historiográficas que subyacen en su pensamiento histórico (Miralles 2005); las cuales son consideradas ocasiones para la diversificación didáctica (Montaña, 2016).

Como hemos sido testigos, para realizar el marco teórico y el estado de la cuestión correspondiente, se ha procedido a una revisión crítica de la literatura. Esto nos permite, ahora, encuadrar metodológicamente el diseño de la presente tesis doctoral y que tienen que ver con las siguientes circunstancias históricas: 1) la desintegración de la identidad como concepto y como contenido; 2) la emergencia de nuevos nacionalismos y construcción de culturas transnacionales; 3) las perspectivas historiográficas más empíricas y educativas (historia versus historias, es decir, la historia como cultura y la didáctica como cultura del conocimiento histórico y sus diversas interpretaciones). En este sentido se destaca la función de la historia delante los retos del nuevo milenio: la importancia de la adquisición del pensamiento del historiador en el desarrollo de competencias críticas, en las cuales el pensamiento histórico actúa como experiencia cultural y como proceso cognitivo.

Hasta antes del inicio de los 2000 la formación de las identidades había sido, al menos en parte, un proceso basado en la transmisión de conocimientos históricos, considerado el más importante instrumento para crear cohesión entre la población para su integración, tal como afirma Husbands (2003). Sin embargo, el aumento de la población migrante hacia las grandes potencias económicas y el acceso a Internet, genera una falta de conocimientos apropiados para enlazar pasados y presentes - y posibilidades de futuro - cada vez más diversos. Esta realidad compleja no es abordable por la historia, en términos historiográficos disciplinarios y de enseñanza, a menos que no adopte un concepto de cultura histórica que le permita explorar sus relaciones de una forma más experiencial (Stuurman y Grever 2007, Wineburg, 2001).

En la década de los años 90 la historia escolar ha sido debate el Reino Unido. En este contexto, las investigaciones han puesto de relieve que la historia es solo una forma de conocimiento para alimentar las concepciones sobre el propio sentimiento de identidad (Barton Levstik, 2004; Wineburg 2001; Ribbens 2005). La implementación de un currículo obligatorio en 1990 hizo de la historia la materia escolar más debatida en esferas públicas inglesas (Phillips, 1998). Asimismo, en Holanda, las medidas de un canon nacional para la historia despertaron encendidos debates sobre qué tipo de historia enseñar en las escuelas (Grever y Stuurman, 2007). Los análisis observan que los programas escolares intentan cuadrar filas con las iniciativas del Consejo Europeo respecto a la creación de una historia compartida fundamentada en la educación para la ciudadanía. El fomento de conocimientos nacionales en función de un canon más dinámico, integrador y europeísta, utiliza como principal argumento la idea de que solo así puede tenerse en consideración la complejidad actual de la sociedad occidental.

En muchos estos autores los hallazgos apuntan a que las historias nacionales sin vistas como algo atribuido y estable, con las cuales los alumnos se identificarían más o menos, influenciado su comprensión histórica. Otros estudios tratan la identidad como una manera de entender cómo los alumnos dotarían de más sentido a la complejidad del devenir histórico y la pluralidad de la sociedad.

En los primeros no se hace referencia a los enfoques historiográficos que varían la naturaleza del conocimiento histórico, ni se incide en los aspectos creativos y, por tanto, interpretativo que inciden en la construcción del conocimiento histórico.

Es por esto que nos disociamos de Barton (2010), que considera la necesidad de una tipología de enseñanza de la historia más analítica y menos narrativa. De la misma manera que lo expresan Jacott y Carretero (2002) cuando hablan de la necesidad de fomentar una historia escolar más estructural y menos narrativa. A menos que estos autores no se están referenciando a una tipología de narrativa maestra y unicausal.

Estos autores asocian lo narrativo a un relato cerrado que puede llevar solo a la mera memorización de contenidos y (valores) nacionales en cuanto reducción y simplificación del devenir histórico. Viceversa consideran la adquisición cognitiva y cultural de pensamiento histórico como algo relacionado con una metodología de análisis de aquel relato. Para la Historia, sin embargo, la narrativa es característica fundamental del hacer histórico. La narrativa y la prosa convierten la historia, a principio del siglo XX, en un saber científico y social muy alejado de la primigenia cultura del pasado ancestral de los siglos anteriores a la creación de la idea de 'mundo occidental' (Liakos, 2008).

La narrativa, como reconoce el historiador Santos, es tan fundamental en la historia que ni siquiera van Rankel, desde el paradigma positivista era capaz de negar (2011). Desde la Didáctica de la Historia Shemilt (2000) afirma que la historia sin narrativa sería simplemente cronología, datos o técnicas. Para él la narrativa es la fase más difícil a alcanzar en el recorrido para la adquisición de habilidades históricas y, por eso, la considera como el cuarto nivel de progresión. Para el autor la narrativa histórica. Estudiando (SHP)⁵⁷ la forma en la que los alumnos reconstruyen el pasado concluye que hay una tendencia en considerar el pasado *"as a 'event - space' populated by concurrent and consecutive events that already possess boundaries demarcating them from and connections linking them"*

⁵⁷ School History Project, desde el 1972, es una asociación de especialistas en enseñanza de la historia de Inglaterra que promueve una versión más dinámica y activa de la enseñanza de la historia en la educación obligatoria a través distintos recursos y planteamientos teóricos. El más destacable es la voluntad de hacer entender la historia como resultado de evidencias más que la suma de contenidos acabados. Así mismo ha estado afianzando la Historical Association desde una visión más práctica y cercana al aula destacándose por defender la presencia de la materia en el currículo inglés.

*with other events.*⁵⁸ Shemilt (2000) distingue un 1) nivel básico, arraigado en la comprensión de la sucesión lineal y cronológica de los eventos (necesaria para entender la manera en que se organiza de forma convencional el estudio del pasado en los paradigmas disciplinarios); un 2) nivel que llama “coherencia de la narrativa histórica” y que se refiere a un primer rudimentario ejercicio de conexión de los eventos entre ellos, seleccionando sus relaciones y siguiendo la lógica de la narrativa de la historia que se quiera contar; un 3) nivel intermedio en que los alumnos deberían ser capaces de entender la multidimensionalidad de la narrativa histórica, es decir los distintos factores que se relacionan entre ellos a la hora de atribuir significado al pasado: económicos, culturales, identitarios, sociales, políticos, etc.; 4) el nivel más alto (y por eso no necesariamente alcanzable por alumnos de la educación obligatoria en toda su madurez), es la articulación de una narrativa polifacética, en el sentido que la narrativa histórica en realidad es un caleidoscopio que “no se existe la mejor posición para observar las piezas a través del ocular” (Shemilt, 2000, pág. 97).

En esta última fase los alumnos reconocen que su comprensión de la historia no tiene a que ver con el descubrimiento de alguna verdad ya que esta es posible solo cuando se extraen evidencias de la interpretación de las fuentes. La narrativa es *sobre* el pasado y no *es* el pasado aunque sin duda existen narrativas cuya validez es más contrastable que otras (aunque no al nivel de un historiador que puede estar comprobando la fiabilidad en la correspondencia de una narrativa respecto a lo que es narrado) (Shemilt, 2000, pág. 98).

Hemos destacado en la revisión bibliográfica nuestra reticencia en considerar la identidad como un concepto cuyos atributos son categorías sociales validadas en la teoría académica. Sant *et al.* (2015) llegan a la conclusión de que los alumnos tienen una visión patriótica de la historia de Cataluña, fundamentando sus afirmaciones en la tipología de selección que realizan los futuros maestros en el listado de eventos históricos mostrados en su investigación. Según su análisis la muestra tienen la tendencia a escoger eventos traumáticos del pasado y mitos fundacionales. Sin embargo, para nosotros, este resultado, a menos que no se entre en profundidad de los motivos, no apuntaría, por sí solo, a una visión patriótica de la historia por parte de alumnos catalanes, al menos no más de alumnos de otros entornos culturales. Su sentimiento nacionalista, tal como indican los autores anglosajones estudiados, dependería más de su entorno social, mediático y familiar, que del estudio de la historia. La descontextualización de la historia de la actualidad y realidad de los futuros maestros, la imposición de un único relato, la neutralidad de los currículos, la adopción de un canon europeísta, han procurado un tal alejamiento de la historia de los temas identitarios, que no posibilita crear narrativas alternativas, más

⁵⁸ “Como un “evento ubicado en un espacio, poblado por eventos concurrentes y consecutivos cuyos límites los demarcan las conexiones que los vinculan a otros eventos (Traducción propia).

rigurosas, respeto a demás fuentes de transmisión cultural. Tal como hemos destacados en los estudios analizados, la reproducción de narrativas maestras y nacionales tiene un sesgo de naturaleza más didáctico que político y como tal puede ser superado con nuevas maneras de enseñar la historia.

Por nuevas maneras se apela a la posibilidad de ver la historia escolar no como un relato a aprender sino como evidencias a descubrir.

Si nos centramos en las razones didácticas de la relación entre identidad e historia, tal como señalan Obiols *et al.* (2015), la tendencia es asociar los eventos históricos a las guerras, a los tumultos y a la política. El orden factual del saber histórico escolar no es aparejado a estrategias de aprendizajes competenciales (Sáiz, 2012), que, a pesar de su arraigo a la narrativa como método de enseñanza, no produce conocimientos suficientes a desarrollar habilidades críticas (Hammond, 2002), y no se realiza desde una versión más multidimensional de la historia (espacial y temporal) (Bellatti y Codina, 2017).

De todas formas, la academia dedicada a este tópico se muestra optimista, ya que la controversia entre historia nacional ilustrada y la historia nacional romántica - la que más directamente ha influenciado la narrativa escolar del siglo pasado (Miralles y Gómez, 2017; Miralles y Alfageme, 2013)-, es mucho más sutil en la actualidad. El elemento identitario nacional ha dado paso a otras formas de homogenización de la narrativa histórica escolar, al menos en lo que concierne a España (Gómez y Chapman, 2017), contexto en que utiliza a Europa como un filtro que reduce la diferencia y, una vez más simplifica las similitudes (basta pensar a la contraposición del mundo occidental cristiano respecto a “otros mundos” (López Facal, 2015).

La narrativa histórica escolar que persiste en una representación factual del saber histórico, sea cual sea el enfoque identitario, sería el *input* para una asunción acrítica de la identidad; contraria a la asunción del desarrollo de habilidades cognitivas desde el método del historiador. Así que, aunque ya no se quiera fomentar patriotas desde la enseñanza de la historia, ésta no crea una alternativa a una *identidad banal*, tal como indican López y Sáiz (2013), y no fomenta una visión plural de la nación, tal como postula Berger (2009).

Por el contrario, sería erróneo pensar que la era de la globalización haya dejado de reforzar nuevos nacionalismos. Tal como señala Carretero (2013), este contexto de alcances planetarios el ser histórico demanda un acercamiento más profundo de la localidad respecto a la globalidad. Según el autor, la historia es un “dispositivo cultural” (2013, p. 25) vinculado al crecimiento de los estados liberales del siglo XIX y a la implementación progresiva de la enseñanza de la historia. El carácter problemático de la identidad nacional no ha sido, según él, sujeto a revisión por parte de la escuela de cara a las nuevas realidades sociales y, en consecuencia, esta tendencia no se vislumbra en los libros de texto

(Carretero, 2007, y Carretero, Rosa y González, 2006). Aunque a lo largo de las últimas décadas el papel moralizante y aleccionador en la enseñanza de la historia ha dejado paso al reconocimiento de su importante función en la formación de ciudadanos críticos y autónomos, estos cambios tampoco se aprecian en los libros de texto (Carretero y Voss, 2004). Para nosotros, en este caso, Carretero pone más atención en los contenidos de los libros que en el uso real que de ellos hacen los profesores en clase, así lo destaca recientemente Martínez Valcárcel (2016).

En cuanto al tipo de revisión bibliográfica aportada, hay que hacer referencia a los límites y fortalezas de la misma, siguiendo a Grant y Booth (2009). Las revisiones críticas no suelen demostrar, de forma sistemática, las posibilidades de otros enfoques más estructurados de la literatura. Si bien hay un valor considerable al intentar identificar toda la literatura disponible sobre un tema que se está analizando, no hay ningún requisito formal y válido para presentar explícitamente métodos de búsqueda, síntesis y análisis.

Por ello es que el estado de la cuestión tradicional, aunque tiene la ventaja de poner el énfasis en la contribución conceptual de cada ítem de la literatura incluida, no valora su calidad. Empero, la revisión crítica de la literatura, cuyos elementos interpretativos son necesariamente subjetivos, es el punto de partida para la evaluación del valor crítico adicional que supone una revisión intersubjetiva de la teoría, desde la cual reflexionar y establecer el propio diseño investigativo (Mason, 2002).

Por lo tanto, para el planteamiento de la presente tesis doctoral es necesario destacar la comprensión de la utilidad del aprendizaje como un elemento fundamental para el despertar interés y motivación hacia la materia. Esta consideración es válida también en relación a la metodología empleada por el profesorado en su práctica profesional, más allá de su valor lúdico y a la capacidad de vincular lo que hay que aprender con el *background* cultural de los alumnos.

La identidad aplicada al contexto estrictamente educativo, más allá de ser una variable de la que depende o de la que son dependientes las formas del conocimiento histórico, es una herramienta para adentrarnos de forma crítica en el planteamiento curricular de la materia, para comprender los criterios de selección y organización de los contenidos de los libros de texto, y para reflexionar sobre el lugar que ocupan los significados sociales y culturales implícitos en lo que se considera importante estudiar en historia. La identidad viene interpretada por parte de los alumnos como componente de una cultura histórica mucho más amplia y compleja de la que se aprende en la escuela.

Es así como nuestro interés se alberga más en comprender cómo se va construyendo la significación histórica, desde los distintos elementos culturales y cognitivos de los que se componen tanto su enseñanza (llámese currículo,

libros de texto o secuencias didácticas), como su aprendizaje (el pensamiento del profesor que se ve reflejado, en parte, en la capacidad significativa del alumnado, y en su experiencia alrededor de la historia). La idea de definir la naturaleza de la significación histórica, de indagar sobre su valoración como categoría académica por parte del alumnado, o de explorar su presencia en la concreción curricular, dejamos que surja desde la propia historia de vida educativa de los futuros maestros y de los futuros docentes; las cuales esperamos que emerjan libremente y sin presiones.

Hemos de destacar que después de haber analizando la literatura consultada y de haber enmarcado teóricamente la investigación, hemos acudido al concepto de identidad la cual, entendida en términos sociales y culturales, nos ha permitido explorar las decisiones de selección, organización e interpretación de lo que se considera históricamente relevante, tanto a nivel curricular como en lo que concierne a la reconstrucción narrativa de los futuros maestros.

A su vez, la perspectiva histórica, como componente del pensamiento histórico, se nos ha presentado como explorable desde la comprensión que de la historia hacen los alumnos y desde la selección del conocimiento histórico escolar. Este concepto expresa el proceso de construcción del conocimiento histórico desde su vertiente cognitiva y cultural. Nos han interesado aquellos estudios que analizan este tipo conocimiento a partir del punto de vista interpretativo, propiciado por las realidades social y cultural en las que está inmerso el sujeto. En otras palabras, el conocimiento histórico nos es útil en tanto constructo social que nace de la propia persona y que moldea su identidad histórica.

Hemos indagado en estudios que dan cuenta sobre cómo el significado social y cultural guía la selección y ordenación de los contenidos de la historia escolar. Nos ha resultado de mucha lucidez aquellos estudios que analizan las narrativas históricamente significativas en tanto como vehículo de la identidad social y cultural. Estos, además, nos han permitido observar, desde la identificación social y cultural con los acontecimientos históricos, si la historia contribuye a dotar de sentido social y cultural al conocimiento; contextualizándolo en una narrativa histórica interiorizada.

Hablamos de identidad social y cultural y no colectiva ni nacional, porque no queremos predeterminedar el tipo de identidad, como nos la ha advertido Peck (2009)-. Tampoco hablamos de identidad colectiva, porque es un concepto mucho más amplio y tiene que ver con la conciencia histórica y la memoria, tal como identificamos en el marco teórico. Nuestra decisión se justifica en que hablar de identidad cultural, sea esta étnica, nacional, estatal, lingüística, religiosa, etc., significa referir a estos atributos de la misma identidad como elementos profundos, dialogantes entre ellos y que solo pueden ser comprendidos cuando se ponen de relieve en un contexto determinado. Es por

ello que hemos dejado que surjan de la misma investigación, es decir, del diálogo entre la teoría y nuestros datos.

Finalmente, consideramos que la identidad no es una mera variable operativa, fija y estable que apela a una visión teórica esencialista, si no que puede y debe ser considerada seriamente como constructo social y como producto cultural. Este producto es que nos permite explorar la identidad de los futuros maestros, considerando el proceso el contexto educativo en el que nos movemos. Si asumimos a historia como un conocimiento situado, se nos abre la puerta hacia la posibilidad que demás perspectivas implícitas y percepciones conscientes e inconscientes emerjan de nuestros datos. Así nos planteamos la posibilidad de elaborar un diseño metodológico que nos de la libertad de incidir en la identidad histórica en términos culturales, a través de preguntas esenciales como: *¿Qué tiene que ver conmigo la historia? ¿De qué manera se conecta conmigo? ¿Me sirve para explicar históricamente mi identidad? ¿Cuál es la utilidad de aprender historia para la vida diaria?*

CAPÍTULO TRES. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

El historiador no va rodando al azar a través del pasado, como un trapero en busca de despojos, sino que parte con un proyecto preciso en la mente, un problema a resolver, (...) Lo esencial de su trabajo consiste en crear, por así decirlo, los objetos de su observación, con ayuda de técnicas muy complicadas. Y después, una vez adquirido esos objetos, en "leer" sus probetas y sus preparados. (...) Establecer los hechos y después operar con ellos. (...) Elaborar un hecho es construir. Es dar soluciones a un problema, si se quiere. Y si no hay problema no hay nada. (Febvre, Combates por la historia, 1982)

Hasta el momento nos hemos centrado en explicar, contextualizar, presentar y justificar teóricamente el fenómeno que se quiere investigar, con el fin de comprobar la pertinencia del planteamiento del problema detectado respecto a la trayectoria de la producción científica y su vínculo con ámbito académico que nos es propio. En este tercer capítulo nos detendremos en la manera que nos es más idónea para el desarrollo del estudio y para el cumplimiento de los objetivos específicos de esta tesis doctoral. El inicio de su redacción significó visibilizar la estructura circular de su diseño, resumiendo el recorrido hecho durante las etapas de elección y aplicación de los instrumentos de investigación, así como la elección de los participantes, para así poder contextualizar las decisiones metodológicas que fuimos tomando.

En la investigación cualitativa, tal como señalan los autores, es importante visualizar las fases de la investigación para garantizar su mayor fiabilidad (Denzin y Lincoln, 2012). Tal como indicamos en el primer capítulo, las exigencias específicas de la investigación cualitativa, siguiendo a Sandín (2003),

nos inducen a flexibilizar la estructura tradicional del diseño de investigaciones “proyectivas”.

Así, el presente capítulo se compone de un primer apartado que fundamenta metodológicamente las decisiones tomadas en el transcurso de la presente tesis. Le sigue un apartado que especifica los pasos que han llevado a la construcción de los instrumentos de investigación, especificando los hallazgos de la fase exploratoria. Señala, además, cómo la estructura circular de la tesis ha permitido, llegados a este punto del diseño del estudio, concretar las preguntas iniciales de investigación, a la luz de conceptos que han sido extraídos; en parte por la teoría, en parte por lo que estaba emergiendo del análisis de los datos, a través de un proceso de revisión constante (Sherman y Webb, 1988).

En el tercer apartado se describen los instrumentos de investigación empírica y su modificación respecto a una fase previa exploratoria.

En el cuarto apartado se describe los participantes al estudio y en el quinto la aplicación de los instrumentos metodológicos empíricos, señalando la manera de proceder del investigador/moderador, tanto en la aplicación como en el análisis de la manera de recoger los datos.

En el sexto apartado se indica cómo se organiza la información recogida, y cómo se procesan los datos para el análisis del que serán objeto durante el cuarto capítulo.

3.1. La metodología cualitativa como crítica, reflexión y acción educativa: el análisis de la construcción de significados

Tal como nos advierte Sandín (2003), el paradigma metodológico para la exploración tanto del pensamiento y creencias del profesorado, como de las actitudes del alumnado, ha ido incrementando, respecto a los años precedentes su trabajo, el corpus de conocimientos epistemológicos, teóricos e instrumentales de la propia la investigación cualitativa.

Los motivos están relacionados con la necesidad de otorgar más protagonismos a los sujetos de la educación. Sin embargo, comenta la autora, no se trata solo de describir o interpretar el pensamiento del profesorado y la actitud del alumnado hacia la materia a enseñar y aprender, sino que también tiene por finalidad entender los fenómenos educativos como problemáticas de naturaleza social.

En este sentido, comprender los fenómenos educativos puede tener una función emancipadora de la sociedad, ofreciendo vías de acción para transformar y mejorar la práctica educativa (Rossman y Rallis, 2011).

En línea con los nuevos retos de la investigación cualitativa, el desafío de la pesquisa educativa sería otorgar acción, y, no solo comprensión, a las acciones humanas (Latorre *et al.* 1996). Para ello, los metodólogos cualitativos valoran positivamente las investigaciones participativas donde la muestra interviene en la construcción de nuevos significados, los cuales, incluso, pueden ser la base

para la mejora de la educación en un contexto local concreto (Guba y Lincoln, 2001).

A la luz de esto pensamos que el enfoque cualitativo puede ser el más adecuado para el cumplimiento de los objetivos marcados, ya que no queremos limitarnos a comprobar cómo el pensamiento del futuro profesorado encaja en un contexto educativo y social determinado, sino que se intentamos construir junto a los participantes significados sobre la historia y la identidad, atendiendo al contexto educativo de origen de los futuros maestros y dejando que su experiencia escolar y vivencial emerja libremente.

El paradigma participativo de la investigación educativa quiere reconstruir el conocimiento a partir de lo que piensan o sienten los individuos; sin embargo, no busca la desintegración del saber, sino que evita a toda costa caer en el relativismo de los sujetos, buscando el consenso sobre lo que se ha ido construyendo hasta el momento. El conocimiento que genera quiere ser práctico y conducente a la acción para cambios en beneficios de todos desde lo que se conoce, a través de la construcción de los significados mediados por la reflexión, y de cuya valoración como acto formativo, experiencial y proposicional los investigadores participan activamente (Guba, y Lincoln, 2001).

Denzin y Lincoln (2012) defiende la búsqueda de un conocimiento contextual, que atienda a situaciones particulares y responda a problemas locales específicos, contribuyendo al desarrollo de la sociedad. Los seres humanos, para los autores, no descubren el conocimiento si no que lo construyen, elaborando conceptos, modelos y esquemas para dar sentido a la experiencia de un fenómeno, y tienen que ser modificados constantemente a la luz de nuevas experiencias.

Como defiende Sandín (2003), la capacidad transformadora de la investigación, que se ha venido asociando tradicionalmente al paradigma socio-crítico, puede también ser posible desde la investigación empírica del enfoque cualitativo, aunque, advierte, sus alcances explicativos son aun muy limitados. Para su cumplimiento, según la autora, el “interpretativismo” tendría que empujarse más allá de la mera descripción e interpretación de los datos, poniendo de relieve el protagonismo que adquieren las voces de los principales protagonistas de los estudios empíricos, y que puede ser el primer paso para transformar y emancipar los individuos.

La investigación cualitativa participativa no se traduce necesariamente como *action research*, el formato metodológico más conocido y con el que más comparte similitudes, ya que una metodología participativa que explora el conocimiento no desde la comprobación e interpretación de los datos discursivos, si no desde la

construcción de significados dentro del mismo, requiere de una nueva fundamentación (Bartolomé Pina, 1992, citado por Sandín, 2003).

Tal como expresa Kvale (2011) con la metáfora del minero y del viajero, en la investigación que trata el conocimiento desde el paradigma positivista un investigador/entrevistador opera como un minero que busca un metal precioso enterrado que simboliza el conocimiento.

Al contrario, el investigador/entrevistador que opera desde el paradigma constructivista, que entiende el conocimiento como constructo social y cultural, es como un viajero que a su regreso cuenta lo que ha visto, sin necesidad de crear entornos artificiosos, ni de aislar 'lo investigado' de su contexto natural y de su entorno.

En el primer caso el investigador extrae de capas profundas el conocimiento, ya sea bajo la forma de verdades preexistentes, o bajo forma de significados ocultos enterrados en el inconsciente; tipos de recogida de datos propiamente empiristas. En el segundo caso el investigador explora territorios y conoce a nuevas personas con las cuales interacciona. Respecto a las historias originales, interpreta y transforma, siendo su experiencia parte de la travesía. Por lo que el viajero no solo genera nuevo conocimiento desde lo explorado, sino que lo explorado también puede cambiar, de la misma manera que este viaje le cambió a él (Kvale, pp. 43, 44).

Para Carr y Kemmis (1988) la noción de significado subjetivo esta íntimamente vinculada la distinción entre acción y conducta humana. El comportamiento humano está constituido por acciones y se convierten en inteligibles solo cuando se conoce el sentido que le atribuye el actor individual. Las acciones sociales no pueden observarse del mismo modo que los procesos naturales. Al contrario, solo se pueden hacer inteligibles por referencia a las intenciones de las personas que las ejecutan y al contexto en el que tienen lugar.

Los significados son creados, cuestionados y modificados durante el desarrollo de las prácticas sociales que las personas realizan. Desde este punto de vista, las prácticas de la enseñanza pueden ser abarcadas por referencia a los significados que les otorgan las personas que las realizan en un momento específico, y no por explicaciones causales estables que son más adecuadas para dar cuenta de fenómenos más regulares y permanentes. Por tanto, para los autores, a la realidad se puede acceder desde la comprensión y no desde la predicción.

El paradigma constructivista rechaza la idea de que exista una verdad objetiva esperando ser descubierta, más bien defiende que esta misma verdad emerge a partir de la interacción con la realidad, ya que no existe el significado sin una mente que lo elabore. El significado sobre un determinado fenómeno, entonces, no se descubre sino que se construye, pudiendo así haber tantos significados sobre él como personas existan, sin desconocer la posibilidad de

representaciones sociales compartidas. El conocimiento es contingente a prácticas humanas, se construye y desarrolla a partir de la interacción entre los seres humanos y el mundo, y es transmitido en contextos sociales. La intencionalidad entre sujeto y objeto les hace estar siempre unidos, por lo que la verdad que emana de ellos no se puede describir llanamente como objetiva, ni tampoco simplemente como subjetiva (Sandín, 2003, pp. 48-49).

La investigación cualitativa como construcción de significados, surge desde la teoría fundamentada, la cual la habilita para generar explicaciones. Strauss y Corbin (2001) elaboran el concepto de teorías sustantivas para explicar cómo los individuos pueden construir sus propias teorías sobre un fenómeno dotándolo de significado, y elaboran el concepto de contrastación para confrontar teorías subjetivas con las teorías exploradas científicamente, ofreciendo nuevos enfoques y puntos de vista a indagar.

Dezin y Lincoln (2012) afirman que la teoría fundamentada sirve para empezar una nueva teoría, reformularla o clarificar una existente. Si poco se sabe sobre un tópico o pocas teorías existen para explicarlo o para hacer predicciones sobre comportamiento humano en torno a él, la teoría fundamentada es especialmente útil. Ésta puede ofrecer también una buena aproximación plausible para abordar una problemática antigua que puede ser revisitada y considerada desde la investigación aplicada, en tanto se genera a partir de los datos empíricos y se contrasta a partir de teorías existentes.

También al revés, cuando se utilizan marcos conceptuales preexistentes para guiar y enfocar la investigación, también es necesario que vengan contrastados inductivamente. Es por eso que la teoría fundamentada nace con la intención de superar las limitaciones del pragmatismo, otorgando mayor libertad explicativa a la investigación, fundamentando las interacciones simbólicas entre las personas y los fenómenos a través de los símbolos significativos que se construyen en su interacción, y que no representan realidades objetivables.

La interacción simbólica humana no es algo que tiene que ser comprobado, sino que en tanto que producción social y simbólica, debe forjarse a partir de su construcción en contacto con los aspectos de la vida social. Se trata de conceptualizar la esencia de procesos simbólicos específicos e interactivos, desde los procesos sociales básicos y las estructuras para organizar la realidad reconocida simbólicamente por los seres humanos, incluyendo en sus exploraciones los símbolos ya construidos sobre el mundo visto por los ojos de los individuos.

Tal como explicamos en la presentación y justificación de la investigación, y como quedó también explícito en las preguntas iniciales, el ámbito de la realidad al que pretendemos acceder es la comprensión de la historia, en términos cognitivos y socioculturales. Para recoger este tipo de información se decidió

extender el estudio a los futuros maestros de la educación Infantil y Primaria, siendo un colectivo que, al estar recibiendo su primera formación profesional, ofrece la ventaja de explorar tanto las ideas sobre la historia aprendida, como las ideas sobre la historia a enseñar.

Para obtener información de lo que se quería explorar, planteamos una investigación en la cual analizar los significados que los futuros maestros atribuyen a los acontecimientos históricos, invitándoles a seleccionar y ordenar ciertos eventos mostrados según sus criterios de relevancia, y a partir de sus motivaciones, poniendo particular atención al proceso de identificación social y cultural con lo estudiado.

Como se ha indicado anteriormente, “lo importante” o “relevante” en historia, tiene que ver con un concepto de segundo orden que muchos autores concuerdan en identificar: el de **significación histórica**, que refiere a los contenidos, los procesos metodológicos y el contexto historiográfico que convierten a un hecho en un evento “histórico” (Cercadillo, 2001). Es por eso que creemos necesario contextualizar y relacionar lo que se pretende investigar, analizando, además, los currículos educativos y los contenidos de los libros de texto. Para saber lo que se considera importante estudiar y lo que viene considerado importante y tratar de establecer una relación entre estos dos ámbitos.

Para ello será necesario entender como se perciben y se conceptualizan conceptos como el de significación y de identidad en la normativa curricular.

En línea con lo que se fundamenta aquí, sin embargo, nuestra intención no es comprobar la existencia de ciertos cuestionamientos referentes a la enseñanza de la historia (planteadas o no desde la institucionalidad) en el pensamiento de los futuros maestros, sino la de construir un discurso que contemple tanto el entorno educativo como las ideas de los futuros maestros, siendo este el núcleo del conocimiento didáctico que se quiere investigar y construir. Las ideas fijadas (y no por fijadas sin dinamismo) en el pensamiento de los futuros maestros están alimentadas por los conocimientos obtenidos sobre las distintas maneras de aprender, pero también por las distintas formas de haber experimentado el proceso de enseñanza, tanto en su entorno social como escolar; además de las vivencias y actitud personal hacia la materia escolar que también forman parte de aquel conocimiento que se pretende descubrir.

Por lo tanto, no tenemos la pretensión de clasificar nuestra metodología como teoría fundamentada, sino que nuestra intención es, más bien, explorar las posibilidades investigativas del tópico de inicio.

Siguiendo a Hernández Carrera (2014) el proceso de exploración de los datos no tiene la pretensión de crear conceptos, sino de crear categorías explicativas para abordar conceptualmente las preguntas iniciales y emergentes de la

investigación, explorando las posibilidades operativas de esos conceptos iniciales y emergentes, que han originado los objetivos específicos de la tesis doctoral.

Por tanto, investigar sobre la manera en que los futuros maestros dan significado a la historia, nos permite entender la fundamentación historiográfica de sus ideas implícitas, sobre las cuales se conformaría una determinada manera de entender la historia.

En el marco teórico hemos estado comentando la necesidad de que la comprensión histórica, ya abordada desde el cognitivismo y el constructivismo, necesita un tratamiento desde la perspectiva del proceso de significación del aprendizaje histórico relacionado con la apropiación (o identificación crítica) sociocultural de esos conocimientos históricos (Vikostky, 1995; Wertsch, 1998; VanSleight, 2001).

A la hora de diseñar los instrumentos metodológicos se ha tenido en cuenta la manera en que los futuros maestros se identifican culturalmente y/o socialmente con estos contenidos o acontecimientos históricos estudiados, para comprender si se ha producido un proceso de significación de su aprendizaje social y cultural, promovido tanto por su escolarización, como por sus experiencias vitales.

Analizar cómo se genera la apropiación social y cultural en los futuros maestros en el proceso de comprensión histórica, es decir, el momento en que los futuros maestros otorgan significado a la historia, nos informará sobre la utilidad competencial del aprendizaje de la materia en términos de desarrollo de pensamiento crítico. Entender cómo la historia tienen que ver “conmigo” involucra tanto la adquisición de una perspectiva histórica, como el desarrollo de empatía histórica. Además, tiene un valor práctico y pragmático en el sentido de que si se entiende su utilidad en “mi” vida, también aumenta su interés y motivación en aprenderla, como explorado en el capítulo de fundamentación teórica.

Para obtener esta última información indagaremos sobre la percepción de la historia como disciplina y materia escolar, y sobre la identidad social y cultural de los participantes para no dar nada por sentado.

Las fuentes documentales del conocimiento histórico escolar a analizar son las disposiciones curriculares y su concreción en los contenidos a estudiar en los libros de texto, el recurso educativo más frecuente en las aulas españolas (Martínez Valcárcel; Valls y Pineda, 2009). La observación de estos dos elementos nos permite trazar similitudes y diferencias entre discursos oficiales y no oficiales alrededor de la historia, siendo estos últimos valorados como necesarios para la planificación docente (Peck, 2009; Carretero, 2014).

La investigación cualitativa en el campo educativo dota de significado a la realidad para la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales. Su finalidad no es solo describir la realidad, sino también se orienta hacia la transformación de la sociedad y a la emancipación de los individuos (Nieto, 2010).

3.2. Decisiones para el diseño de la investigación

Al inicio de este trabajo comentamos cómo la investigación cualitativa exige que el investigador adopte una serie de decisiones, no solo al empezar el proceso investigador, sino que también durante su ejecución y finalización (Sandín, 2003). Es por ello que muchos autores coinciden en definir la investigación cualitativa como emergente, flexible, no lineal y adaptativa (Margot *et al.* 1991) Latorre *et al.* (1996) elaboran una pauta para el diseño de la investigación cualitativa compuesta de una primera fase exploratoria y de una segunda fase de redefinición o adaptación del problema de estudio.

En la primera fase se explica *grosso modo* el problema detectado, se sitúa bibliográficamente la temática, se fundamenta teóricamente y se toman decisiones metodológicas. Pero solo en la segunda fase, al acercarse al escenario de la investigación, es posible realmente concretar los objetivos, redefiniendo lo que se había planteado en un primer momento.

Como se indicaba en el apartado de estrategias metodológicas, la investigación cualitativa prefiere un tipo de planteamiento más emergente respecto a las investigaciones cuantitativas tradicionales que, por su naturaleza epistemológica, pueden ser diseñadas previamente a su desarrollo. La diferencia entre diseños *proyectados* y diseños *emergentes*, por tanto, reside en el orden de las tomas de decisiones. En el primer caso se parte desde el planteamiento de un problema que nace de unos conocimientos previos y del estado de la cuestión, hasta la planificación sistemática de toda la investigación hasta la formulación de los objetivos y metodología. En el segundo caso las decisiones del investigador se toman a lo largo de la misma investigación. Algunas están clara desde el principio, pero otras se van perfilando conforme se avance en la investigación Valles Martínez (1999, 2002). Por tanto, la flexibilidad del tipo de diseño que proponemos es ventajoso cuando el objeto de estudio nace de unos conocimientos previos y de una revisión bibliográfica extendida y variada – aunque no específica-, y cuando no se fundamenta sobre ninguna teoría en concreto (Mason, 1996).

La necesidad de flexibilizar la estructura de la tesis, respecto a los diseños sistemáticos de las investigaciones hipotético-deductivas, nace de la exigencia de visualizar la característica exploratoria del estudio y la dificultad de decidir los pasos de la investigación desde un principio, ya que no cuenta con un corpus

teórico concreto, y por tanto con objetivos sistemáticos y operativos desde el primer momento.

Sin embargo, para algunos autores no solo la investigación cualitativa es por definición emergente, sino que también aspectos de la cuantitativa-positivista pueden ser, en diferente medida, están “contaminados” por el contacto del investigador con el objeto de estudio y por el contexto social en el que se realizan.

Ante la insoslayable necesidad de producir una reflexión sobre los elementos que emergen durante el desarrollo de la investigación, y su posible influencia en el proceso de comprobación de lo planteado previamente, se otorga una cierta flexibilidad al guión base de la investigación, pero sin deshacerse de este.

En la presentación definitiva de este trabajo, y dada su estructura textual, no hemos podido renunciar a seguir una estructura lineal en pos de una estructura coherente y comprensiva, a pesar de la simultaneidad y circularidad de las fases del diseño y desarrollo de la investigación. De todas formas hemos optado por visualizar las decisiones tomadas a lo largo del estudio destacando aspectos temporales, es decir, haciendo hincapié cuando sea necesario, en los pasos previos que han permitido tomar ciertas decisiones o agotar los conceptos a analizar.

En nuestro caso se optó por una presentación inicial del objeto de estudio. A partir de ahí se avanzaron preguntas para guiar la planificación del diseño de la investigación y se formularon los objetivos específicos. Conforme nos aproximábamos al diseño de los instrumentos de investigación, y se avanzaba en el análisis de las fuentes documentales de la historia escolar, se fue concretando cada vez más el marco teórico y la búsqueda bibliográfica. Cuando nos acercamos a la fase empírica del estudio, es decir, a la fase exploratoria, al diseño y modificación de los instrumentos de recogida de la información, y a su aplicación, la revisión teórica fue cada vez más específica, hasta poder agotar las posibilidades categoriales que nos daba para el posterior análisis de los datos. De ahí fue posible formular preguntas de investigación más concretas y subyacentes a las iniciales: los conceptos compositivos del concepto de significación histórica, a saber, relevancia, motivos de la relevancia y punto de vista. Así mismo fue posible entender las posibilidades operativas de estos conceptos y se establecieron acciones de investigación que son observar: la selección y ordenación de los contenidos a estudiar y por aprender, comprender la tipología de la significación y el punto de vista del narrador.

Sobre estos aspectos volveremos más adelante.

Siguiendo el modelo de Martínez Rodríguez (2013), y según el ejemplo de Valles Martínez (1999), para visualizar el diseño de la tesis doctoral, se ordenan en la Tabla 4, las fases del desarrollo del estudio, desde las decisiones previas, las que

surgen durante la aplicación del instrumento metodológico, hasta llegar a las que se toman a partir de una primera aproximación del análisis.

Como se puede comprobar, la mayoría de las decisiones tomadas se concentran al principio del estudio; sin embargo, muchas otras se toman o se reajustan a lo largo de su realización e incluso en su fase final. Se trata, sobre todo, de decisiones que tienen a que ver con cuestiones metodológicas que llevan a la fijación de categorías operativas cada vez más específicas. Estas categorías operativas son las que habilitan la observación del tópico a explorar, en este caso la comprensión de la historia desde el concepto de la significación histórica, y la construcción de la identidad social y cultural, desde los criterios esencialistas y organicistas, opuestos a criterios construidos y mutables.

Tabla 4. Pasos para el diseño de la investigación

AL PRINCIPIO DEL ESTUDIO (planteamiento)		A LO LARGO DEL ESTUDIO (recogida de datos)		AL FINAL DEL ESTUDIO (explotación de los datos fase inicial y final)	
1 ⁵⁹	Ideas previas sobre el tema de estudio	1	Reajustes cronograma	1	Ajuste de las decisiones para procesar los resultados
2	Consulta bibliográfica	2	Selección de la muestra	2	Decisiones de redacción y presentación de la discusión de los resultados
3	Formulación del problema de investigación	3	Reajuste de objetivos	3	Presentación y redacción del estudio
4	Revisión bibliográfica y fundamentación teórica	4	Fijación de conceptos y categorías operativas y ulterior revisión teórica		
5	Selección de estrategias metodológicas	5	Formulación de preguntas específicas		
6	Fase exploratoria	6	Decisiones sobre como procesar los datos para su análisis		
7	Diseño de los instrumentos				
8	Cronograma				

Las categorías o conceptos operativos generan preguntas de investigación cada vez más específicas, a partir de una revisión teórica constante a lo largo del estudio, y a una primera aproximación al trabajo de campo, tanto durante la fase exploratoria, como en la fase de recogida de datos.

⁵⁹ Fases del diseño de la investigación.

Luego de la prueba exploratoria, a modo de piloto, se modifican aspectos organizativos como el calendario de aplicación del instrumento, la temporalización del trabajo de campo y se concreta la selección de la muestra. Asimismo, se toman decisiones sobre la explotación y análisis de los datos (Mason, 2002).

A su vez, visibilizar las decisiones metodológicas permite un debate más transparente entre la comunidad académica y las nuevas propuestas de investigación para la evaluación de su diseño (González Rey, 2006). La socialización temprana del trabajo académico aumenta la fiabilidad del estudio, ya que este acto de transparencia decanta en decisiones que de otra forma quedarían ocultas, posiblemente ajustadas - o falseadas - antojadizamente a lo que se planeó desde un principio (Taylor y Bogdan, 1987).

En las páginas siguientes se irán indicando las modificaciones y los reajustes considerados útiles para la generación de preguntas más específicas a los objetivos descriptivos generales, y validan, de forma descriptiva, el diseño de la investigación. Siguiendo a Maxwell (1992) la validez se relaciona con los textos, y la relación de datos con categorías contrastables con la literatura (Strauss y Corbin, 1990). En este sentido, hemos considerado conveniente proporcionar pistas de credibilidad, visibilizando todo el proceso de codificación que se puede apreciar en los anexos (IV. Tablas de Análisis de los Datos) y cuyos resultados para su explotación se resumen en el cuerpo de la tesis.

3.2.1. Fases previas

En este apartado indicamos las fases previas que determinan el diseño, los instrumentos de investigación y la ejecución de la investigación. Resumimos cinco momentos claves en la elaboración de los instrumentos metodológicos, que tienen a que ver con distintas etapas del recorrido formativo de la doctoranda; y las actividades de docencia realizadas en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona, en un periodo comprendido entre la fecha de inicio de la beca pre-doctoral, año académico 2009 – 2010, y la fecha de su finalización, año académico 2013-2014. Aquí de seguido se describen estos momentos:

1. Decisión de la temática y revisión bibliográfica; participación en el diseño, ejecución y transferencia de los resultados obtenidos tras la realización del Proyecto I+D+i (2009EDU09425) *La enseñanza de la historia y la construcción de las identidades culturales: los procesos de cambios conceptuales en el ámbito de enseñanza-aprendizaje de centros escolares iberoamericanos y españoles*. Se realizó una estancia de investigación en Quito, Ecuador, en colaboración con el Ministerio de Educación de este

país y la Organización de Estados Iberoamericanos para la ejecución del trabajo de campo del mencionado proyecto, en marzo 2012.

2. Fundamentación teórica y exploración de las posibilidades metodológicas desde el área del conocimiento académico que nos he propio y segunda estancia de formación en la University of Huddersfield, Manchester, Reino Unido, bajo la tutoría del Dr. Andrew MyCock, entre septiembre y diciembre de 2013.
3. Diseño y estructuración de la tesis, que constó de la participación en dos reuniones científicas para la realización de un proyecto europeo, dentro del Programa Horizon-20: *Exploring students' conceptions of nationality and ethnicity through their understanding of historical significance: A pilot study of undergraduates in Belgium, Canada, Spain and the United Kingdom*. En ellas se concretó el encuentro y tutoría con la Dra. Carla Peck de la University of Alberta (Canadá).
4. La aplicación de la prueba exploratoria, la decisión de la muestra definitiva, la revisión de la teoría y las decisiones tomadas sobre las categorías operativas fueron actividades realizadas durante la actividad docente de la investigadora entre el segundo semestre del curso académico 2013-14, y el primer semestre del siguiente del curso 2014-15.
5. Análisis de los datos recogidos y estancia en la Università degli Studi di Bologna, Departamento di Scienze dell'Educazione Giovanni Maria Bertin, bajo la tutoría de la Dra. Beatrice Borghi, en noviembre 2015.

Entre la 1era a la 3era fase se han realizado importantes cambios en el planteamiento de la tesis doctoral, mientras que a partir de la 4ta fase no han sido necesarias ulteriores modificaciones. Desde la prueba exploratoria se han realizado pequeños reajustes a las fases anteriores, tras conseguir una mayor especificidad en la manera de abordar el tópico. Por tanto, tal como hemos estado comentando en diferentes ocasiones, algunos aspectos del planteamiento de la tesis son contemporáneos a su ejecución (ver Tabla 4). De esta manera ha sido posible agotar el ámbito de estudio ante las múltiples posibilidades operativas, y realizar un estudio más específico, acotado y concreto.

A continuación resumimos brevemente los cambios decisivos que han permitido alcanzar el formato y la estructura actual de la tesis doctoral (de la fase 1 a la fase 3).

Consideramos necesario tratar estos aspectos, ya que han sido fundamentales para definir la manera de abordar teóricamente el estudio y para llevarlo a cabo metodológicamente.

El tópico, al principio del planteamiento de la tesis, era explorar el papel de la enseñanza de la historia en la percepción de la identidad nacional de jóvenes que estaban cursando el último año de la Educación Secundaria Obligatoria. La muestra tenía que ser elegida en Institutos de Educación Secundaria de Barcelona, en consideración de criterios sociodemográficos (institutos con alto, medio y bajo índice de inmigración). El objetivo principal, por tanto, era describir la influencia del planteamiento curricular en la percepción de la identidad nacional de los alumnos de Secundaria de diferentes entornos sociales y con distintas orígenes culturales.

Queríamos comprobar, a la luz de la literatura consultada, cómo una visión incluyente y positiva de la diversidad cultural se relaciona con una visión de la identidad excluyente del “otro”, y con una visión más cerrada y organicista de la misma.

Respeto a este primer planteamiento, el tópico ha sido modificado en la manera de abordarlo epistemológicamente, influenciando inevitablemente el planteamiento metodológico y conduciéndonos hacia un diseño más cualitativo. Visualizar este cambio daría no solo mayor fiabilidad a la estructura de la tesis, sino que también nos permitiría contextualizar la manera de proceder durante el análisis de los datos. Esta forma de no proyectiva de entender el proceso de investigación es fruto de un lento proceso de contrastación teórica que ha sido necesario para fijar las categorías, o conceptos operativos implementados, dando espacio a que nuevas emergieran (Sherman y Webb, 1988).

El cambio de planteamiento fue motivado al darnos cuenta, tal como hemos comentado en el apartado de revisión de la literatura (ver punto 2.3.), que se estaban dando por sentada la asunción de dos tipos de narrativas históricas, asociadas a dos maneras de entender la identidad nacional: una narrativa de naturaleza más simbólica, correspondiente a una visión romántica y esencialista de la formación de la nación, y desde la cual los alumnos suelen adquirir una percepción inmutable de la identidad nacional; y una narrativa de características más críticas y analíticas, que prevé que los alumnos entiendan la identidad nacional como un proceso en constante construcción y sujeta a modificación.

Estas dos visiones implicaban la asunción de corrientes historiográficas distintas, a las que ambas se asocian implícitamente, como lo refleja la literatura consultada (Carretero, 2008; MyCock, 2011). Esta dualidad historiográfica supone planteamientos didácticos distintos: una visión acabada de los contenidos escolares versus una visión más constructivista de los mismos.

Sin embargo, la asunción de estas dos narrativas relacionadas académicamente con dos versiones contrapuestas de concebir la identidad, nos resultaba ventajosa a la hora de concretar los conceptos a explorar, ya que nos permitiría convertirlos en ítems operativos que nos darían ocasión de entender el

conocimiento histórico como algo en constatación, tal como se planteaba teóricamente desde el principio, desechando la tendencia a comprobar empíricamente categorías atribuidas académicamente.

Evaluamos que esta última opción no aportaba nuevos conocimientos sobre el real papel de la educación histórica en la configuración de la propia identidad, ya que pasa por alto las múltiples fuentes de información histórica atinente al entorno sociocultural de los futuros maestros, descartando las posibles variaciones de la cultura histórica en la manera de entender la realidad. Estas variaciones, tal como ilustran los estudios analizados, pueden variar en función de la origen cultural de los alumnos y de sus familiares, de sus experiencias personales, y de sus mecanismos individuales de reelaborar esta misma información.

No buscábamos, entonces, limitarnos a describir resultados, comprobando la significatividad teórica de las combinaciones posibles entre las dos narrativas históricas y las dos maneras de entender la identidad nacional. Al contrario, queríamos explorar el significado mismo de estas combinaciones, o, mejor dicho, la manera en que los alumnos dotan de significado a la historia, a la vez que hacen patente su manera de entender la identidad.

Para analizar esta compleja relación encontramos conveniente retroceder respecto a los planteamientos de la producción científica consultada hasta el momento de la planificación de la tesis doctoral, para así transformarla en un estudio más cualitativo y exploratorio, dejando que el significado de la una y de la otra emergiera espontáneamente, teniendo siempre presentes los hallazgos encontrados. Más que atribuir y comprobar conceptos, se quería entender la manera de dotarles de significados, por lo que consideramos oportuno investigar el tópico de la identificación histórica y de las narrativas que la vehiculan desde el concepto de comprensión histórica.

Tal como hemos definido teóricamente, esta comprensión permite que emerjan tanto los elementos cognitivos del aprendizaje histórico, como los elementos culturales y experienciales que constituyen las variaciones de sus planteamientos.

En un primer momento establecimos como hipótesis que la enseñanza de la historia no influía en las actitudes sociales de los adolescentes (de Educación Secundaria) en la aceptación o rechazo de la diferencia cultural.

Esto se debería a que su percepción del otro en la historia se vincula a canales formativos e informativos no necesariamente escolares, cuestión que no permite el aprendizaje de la materia desde el interés despertado por la propia comprensión del pasado, ya que las formas institucionalizadas de impartir la materia histórica como un conocimiento escolar estático no fomenta una visión de la historia como medio para dotar de sentido la realidad.

A pesar de tener muy presente estas consideraciones, hasta cierto punto no encontrábamos la manera para que estos canales formativos e informativos emergiesen en la investigación.

Ya en su fase inicial reconocimos la importancia de una comprensión del conocimiento histórico que fuese más allá de la adquisición del saber, sino que abarcase también el desarrollo del pensamiento crítico de los jóvenes y el ejercicio de la ciudadanía.

Sin embargo, mirado ahora con cierta distancia, no solo se estaba planeando un estudio muy descriptivo que posiblemente no permitía entrar en profundidad a la pregunta inicial de la investigación; sino que, además, nos dimos cuenta de que era muy complejo su abordaje desde el planteamiento correlacional que nos proponíamos inicialmente.

Durante la primera estancia de investigación de la doctoranda en la University of Huddersfield, bajo la supervisión del Dr. MyCock, se nos presentó la factibilidad de un estudio comparativo entre alumnos que cursaban el último año de la enseñanza obligatoria en escuelas de Escocia y de Cataluña.

Se nos presentaba, así, la posibilidad de realizar un estudio comparativo podía enriquecer de nuevos matices las explicaciones a las que apuntábamos en el proyecto inicial de esta tesis. Creímos factible detectar tendencias convergentes –atendiendo también a las divergentes - en contextos que guardan cierta similitud histórica y política en términos de reivindicación nacional, que podrían enriquecer las explicaciones sobre el contexto educativo propio que más directamente nos preocupaba.

Para su comprobación, preliminarmente se escogieron como unidades de análisis escuelas de la ciudad de Barcelona y de Glasgow que, por su pasado industrial y sociopolítico agitado desde la revolución industrial europea, nos brindaban la posibilidad de establecer categorías de estudio basados en estas similitudes, cuyas muestras estarían constituidas por escuelas con características socioculturales similares en ambos contextos, tanto del centro como de las zonas más periféricas y del extrarradio de las ciudades mencionadas. De esta manera, pensamos que la muestra criterial permitiría matizar la manera en que los alumnos miden y describen la propia identidad, atendiendo a su origen cultural y social de su entorno.

La razón de escoger este periodo de la educación, el de Secundaria, es porque la adolescencia es la etapa más decisiva para el desarrollo del individuo, en tanto ciudadano crítico, y de la personalidad, tal como indican los estudios revisados en el capítulo que precede a este. Los adolescentes en proceso de autorrealización y, además, en constante búsqueda de su identidad, son los que más se aferran a sus propias creencias, las cuales, sin embargo, se muestran más susceptibles a influencias externas (Hoyos, del Barrio, Corral, 2004), y por tanto

más difíciles de poder ser categorizadas. Es por ello que, tal como indicaremos en el apartado sobre la elección de la muestra que trataremos en el punto 3.4. del presente capítulo, tomamos la decisión de que nuestro interés se orientase hacia los maestros en formación, ya que representaban un colectivo más cohesionado que nos permitiría valorar la comprensión de la historia en tanto materia aprendida y materia a enseñar, y así como darnos una visión más completa para valorar su función educativa en términos competenciales. Pensamos que los futuros maestros para profesor, al estar en un espacio transitorio entre su educación obligatoria y de grado, y su futura carrera docente, son portadores de un conocimiento histórico experiencial e intelectual como futuros maestros e individuos insertados en cierto contexto sociocultural que puede convertirse en un insumo para la comprensión de cómo podrían variar las creencias del profesorado en formación y el profesorado en activo en torno a la enseñanza de la historia.

Sin embargo, esta decisión es muy posterior. Antes de este cambio el propósito del estudio era comprender, a través de instrumentos de medición actitudinales de escala Likert, la relación entre la visión de la historia (en términos inclusivo y exclusivo) y la percepción de la identidad. De todas formas, el fin nunca fue evaluar el desempeño del estudiante o del profesor, ni las metodologías empleadas, sino que solo queríamos readaptar y añadir al baremo establecido en el Reino Unido por la *Moreno question*, la manera de entender el aprendizaje de la historia entendida como variable dependiente.

En 1985 el sociólogo y periodista español Moreno formuló por primera vez en el mundo anglosajón lo que posteriormente se ha denominado la *Moreno question* elaborada en su tesis doctoral (Moreno, 1986). Ella elecita, mediante una escala de auto-identificación, el nivel de identificación de los ciudadanos escoceses con la movilización por la autonomía política de Escocia (“me siento escocés, pero no británico”, “me siento más escocés que británico”, “me siento igualmente escocés que británico”, “me siento más británico que escocés” y, finalmente, “me siento solo británico”).

Este mismo baremo fue aplicado también a una porción representativa de Cataluña (Moreno, 2006), realizando un análisis comparativo para entender cómo se vivía la repercusión del proceso de descentralización del Reino Unido, prácticamente contemporáneo al de creación de las autonomías de España. En este sentido, el estudio, permitió avanzar hipótesis sobre la naturaleza étnica o cívica de las identidades espaciales regionales y sub-estatales, *versus* las estatales/nacionales de los estados compuestos de manera jerárquica. Esta cuestión si bien se ha explorado en el caso de Escocia, queda aún pendiente de ser analizada en el caso de Cataluña.

No teníamos la pretensión de producir conclusiones generalizables sobre los sujetos, sino validar metodológicamente el diseño de la investigación propuesta, para abordar la importancia de un enseñanza de la historia inclusiva y crítica.

Nuestra idea inicial era combinar las preguntas de la *Moreno question* con los factores que más determinasen su vinculación con el lugar de nacimiento (en el caso de los hijos de inmigrantes, con el lugar de residencia), a fin de generar interrogantes que tratasen de desvelar la importancia de conocer el pasado (Harris y Haydn 2011; Biddulph y Adey 2007) a partir del grado de interés, de la empatía y de la utilidad que esto suscitaba.

Para comprender la visión inclusiva o exclusiva de la historia, además, teníamos en consideración la adaptación cuantitativa de la metodología utilizada por Carretero, a través de la cual alumnos hubiesen tenido que valorar esta visión a partir de ítems cerrados e inducida a través de hechos históricos controvertidos como el descubrimiento de América, o los orígenes de los estado-naciones (Carretero, 2007, 2008 y 2009).

Es así como establecimos un marco teórico sobre el fenómeno político de la nación, explicado desde las distintas interpretaciones historiográficas de la Historia social, relacionándolo con el ámbito educativo. Se quería analizar la representación de la identidad nacional en los planes de estudio y en los recursos escolares (libros de texto), para establecer conexiones entre los paradigmas estructurales y la didáctica, en relación a los elementos de comprensión histórica. Para ello se había previsto diferenciar entre aspectos de transmisión y asimilación, y de proposición y planteamiento de por sí dinámicos y participativos. Por tanto, se quería explicar el mismo fenómeno desde la teoría historiográfica para aterrizar con estos insumos en el campo educativo, con el fin de poder ver posibles conexiones entre las producciones históricas oficiales y la reproducción de “discursos históricos” por parte de los futuros maestros.

En el recorrido del diseño de la investigación, nos dimos cuenta, relativamente pronto, de las limitaciones metodológicas de los instrumentos de medición cuantitativos encontrados respecto a lo que se quería plantear: la valoración de los efectos del aprendizaje de la historia en la representación identitaria inclusiva y exclusiva de los jóvenes.

No nos sentíamos cómodos con instrumentos que aislaban los alumnos del contexto de su aprendizaje, ya que estos, además de limitar nuestras explicaciones, nos obligarían a estudiar las percepciones del alumnado hacia la materia escolar y su visión de la identidad, separadamente. Es por ello que debimos afirmarnos en la certeza de que solo una vez decidido el orden de interdependencia de las variables, estas se podrían volver a relacionar cuantitativamente. Antes de esta convicción la interdependencia era sentida como algo forzada, debido al desconocimiento que se tiene sobre el tópico presentando. De no haber decidido ir primero a las bases significativas del cruce

de la material histórica y de su vínculo con la identidad, posiblemente nos hubiésemos sido inducidos a conclusiones demasiado audaces o solo descriptivas. Al contrario de esto, nos replanteamos el estudio hacia la comprensión en profundidad la representación de la historia aprendida y su relación con la historia vivida, para enriquecer nuestras explicaciones de matices importantes sobre la relación entre percepción y comprensión de la historia, y de esta forma valorar el proceso de enseñanza/aprendizaje, propio del área de las que nos movemos.

Desde este momento nuestro objetivo principal pasó de describir las percepciones a tratar de comprender las concepciones del alumnado, continuando con el modelo teórico de Fuentes, pero tratando de enriquecer nuestras explicaciones de manera más profunda, y no solo descriptiva o interpretativa (Fuentes, 2001), profundidad que dice relación con situarnos desde la comprensión de la historia –en tanto materia y disciplina- como una noción socioculturalmente mediada.

Se renunció a la representatividad de la muestra y a las posibilidades de generalización de los resultados, a favor de una investigación más en profundidad; y no por ello descartando la posibilidad de llegar a generar un conocimiento que nos permita teorizar sobre la asunción de patrones culturales y procesos cognitivos a la vez. Empezamos por reconsiderar el concepto de “representación”, sustituyéndolo por el de “significación”, en tanto concepto que deriva directamente de la didáctica y de la teoría de la disciplina, para así no caer en el error de dar por descontado el significado de la historia y de la identidad. Así mismo sustituimos el concepto de identidad nacional por el de identidad cultural. Siguiendo a Bartolomé Pina (1992, p. 17), comenzamos con el diseño de un estudio que nos diera la oportunidad de comprender lo que se acostumbraba a dar por descontado, dejando que los alumnos se expresasen libremente, concibiendo esta libertad como la guía para la acción educativa y para la emancipación de los sujetos.

Así es como comenzamos a plantear un estudio que permitiese a la muestra dotar de significado a la historia, con el fin de poder observar su implicación en la concepción de la propia identidad y, al revés, con tal de entender la implicación de la percepción de la identidad en la concepción de la historia.

3.2.2. Fase exploratoria a la creación de los instrumentos de investigación

La exploración inicial de la investigación se constituyó como una primera aproximación al terreno de la investigación. Sin la pretensión de ser una prueba piloto en sentido estricto, esta fase, nos ha servido para elaborar los instrumentos y para asegurarnos de que tenía la capacidad de recabar la naturaleza significativa de la información que se deseaba resaltar.

Siguiendo a Denzin y Lincoln (2012), cuando se trata de realizar un estudio sobre un fenómeno del cual no se tiene mucha información, es recomendable aproximarse al campo de investigación de una forma más abierta de la que finalmente será la forma de recogida de los datos, por tal de asegurarnos que las preguntas, tanto abiertas como cerradas, de los cuestionarios, o de las entrevistas, sean entendidas y reconocido su significado por parte de los participantes.

Nos propusimos seguir siempre a Vallés Martínez (1999), de la misma manera que actúa Martínez Rodríguez en su tesis doctoral (2013): realizamos un resumen descriptivo de esta primera experiencia, apuntando a aspectos que nos ayudaron a diseñar el instrumento definitivo, y que se concretaron luego en preguntas de investigación más específicas. Sin embargo, no analizaremos de forma sistemáticas los resultados encontrados en este primer tanteo del campo de estudios, sino que apuntaremos a cuestiones generales de utilidad para explicar las fases sucesivas, tal como nos los señalan los autores citados.

Para ello se pasó un borrador de cuestionario a 11 futuros maestros del Grado de Educación Primaria, a los que la misma investigadora les impartía la asignatura de *Practicum 1*, en febrero del curso académico 2013-14. Esta prueba exploratoria contribuyó a aclarar la muestra que iba a participar en la investigación, a comprobar la factibilidad de las preguntas del cuestionario, y a avanzar hacia un diseño preliminar del ejercicio de la línea de tiempo.

En la prueba participaron 10 alumnas y 1 alumno que cursaban el segundo año del Grado de la Educación Primaria en la Universidad de Barcelona. La prueba consistía en tres apartados: un cuestionario, unas redacciones libres sobre la percepción de la identidad, y un ejercicio en el que se le pedía seleccionar cinco imágenes que representasen la Historia de Cataluña y España en términos de relevancia, sin especificar a qué nos referíamos con 'relevante'.

El carácter totalmente exploratorio de esta investigación, no nos exigía una prueba piloto en términos estrictos, como se podría plantear en una investigación de naturaleza *proyectativa* y con pretensiones exhaustivas y generalizables; sino solo una prueba que pudiese acercarnos al terreno investigativo y resolver ciertos aspectos concretos de cara a la aplicación definitiva del instrumento final.

De esta manera fue posible comprobar la fiabilidad de los instrumentos en fase de creación, en tanto fue posible comprobar su inteligibilidad por parte de nuestros futuros maestros.

La prueba consistía en un cuestionario que constaba de: 1) una parte en la que se recolectaba la información de naturaleza más sociodemográficas; 2) una segunda parte sobre los motivos de agrado y desagrado de la historia, alternando entre preguntas abiertas y cerradas, pesquisas sobre las fuentes del conocimiento histórico a su disposición sobre las cuales confiaban (*mass media*,

clases de historia, libros, periódicos, museos, etc.) y sobre la relación de la historia con el reforzamiento o debilitamiento del sentimiento de identidad nacional; 3) una tercera parte en el que se les incitaba a reflexionar sobre su identidad, entendida como sentimiento de pertenencia en términos de identidad cultural y social; y 4) finalmente se añadió un ejercicio en el que los futuros maestros para maestro tenían que seleccionar cinco imágenes que representasen la historia de España y de Cataluña, sin haber precisado previamente los criterios de 'relevancia' para no interferir en su selección. Se les pidió ordenar las imágenes cronológicamente y acompañar su selección de un breve texto explicativo. Se realizó de esta manera porque no se quería interferir en las decisiones de los alumnos; estos, a su vez, tenían claro desde el primer momento que no se trataba de un ejercicio que valorase su conocimiento sobre historia, sino de una manera de conocer y reflexionar sobre lo que considerasen más idóneas. Para ello no se limitó el uso de las fuentes de información que considerasen más oportunas.

De esta forma el diseño del cuestionario fue organizado de la siguiente formas. Para empezar se administraron todas las partes del cuestionario a los futuros maestros de magisterio durante la clase de Didáctica de la Historia, a excepción del texto que tenían que redactar sobre el sentimiento identitario. El ejercicio de la línea de tiempo, en cambio, se dio para realizar en casa, para que tuviesen tiempo para pudiesen buscar información si lo consideraban oportuno. También se les dio libertad para realizar la actividad de la manera que creyesen más conveniente ya que no se estaba valorando su manera de ejecutar el ejercicio, sino los significados que aducían tras su realización.

Describimos brevemente aspectos relevantes de cara al diseño de los instrumentos de investigación definitivos, que, recordamos, siguen el trabajo de Peck (2009 y 2010):

- a) Los alumnos concuerdan en una visión de la historia como maestra de vida. Reconocen la importancia de estudiarla para conocer de dónde vienen, cómo han llegado hasta aquí y lo que han conseguido en este recorrido; haciendo referencia a cuestiones anecdóticas que suelen formar parte de una denominada cultura general. En este sentido atribuyen a la historia una función que trasciende el mero hecho de conocer, pero a la vez limitan ese "saber" a su función educativa. No mencionan cómo se obtiene este aprendizaje competencial de la historia, tras el mero "conocer", ni se menciona la transitoriedad del conocimiento, en relación a la interpretación del tiempo y del punto de vista (espacio de la acción), según una visión más constructivista del aprendizaje. Esta inmutabilidad del conocimiento histórico se señala, además, por el hecho que los alumnos consideran que las cosas "son como son" en relación a un pasado también inmutable y objetivo, que se estira

temporalmente sin variaciones hasta el presente. Desde esta posición los tres alumnos de la muestra del “pilotaje” fundamentan la concepción de las cosas de la actualidad. De todas formas, los tres casos aluden a la proyección futura del conocimiento del pasado.

La mayoría de los alumnos reconocen que la materia le agrada (8 alumnos sobre 3). Entre los posibles motivos aducidos por los alumnos que manifiestan que la historia no es de su desagrado, existen cuestiones metodológicas (la manera de enseñarla y de aprenderla) y una cuestión relativa la temática (demasiada historia política).

- b) Los participantes de la prueba exploratoria consideran, de una escala de fiabilidad decreciente de 1 a 10, los libros de texto de historia, los museos, los libros de historia y la prensa como las fuentes más fiables del conocimiento histórico, puntuándola con un 1. La comunidad religiosa, las noticias del telediario aparecen como las menos fiables, puntuándolas entre un 7 y un 10 como la valoración más baja de su clasificación.

- c) Respecto a la influencia de la enseñanza de la historia en el sentimiento de identidad nacional, 5 futuros maestros opinan que no influye, 4 opinan que lo refuerza y 2 creen que no es relevante para la comprensión de la propia identidad nacional. Los futuros maestros que se decantan por las primeras dos opciones, aducen motivos relativos a la importancia de la neutralidad de la historia en temas de identidad. Sin embargo, aquellos que no ven que la historia sea relevante en el sentimiento nacionalista, a su vez reniegan de aquellas versiones históricas que excluyen a otras culturas diferentes de la hegemónica, aunque reconocen su importancia para comprender de dónde venimos, y qué historias les representan y cuáles no. Los que sí consideran que la refuerza creen que, a pesar de que no están de acuerdo en limitarla a una cuestión nacional, el hecho de estudiar historia arraiga el sentimiento de comunidad y que esta puede ser, también, más global y no necesariamente excluyente respecto a las demás culturas.

En cuanto al texto que tenían que redactar sobre su sentimiento de identidad, tuvieron la libertad de contestar en la forma más cercanas a sus ideas. En ellos, hay que destacar, prevalecen datos de carácter informativo y normativo (tales como la natalidad, el idioma que se habla y la propia nacionalidad), de ámbitos personales (carácter, gustos, aficiones, experiencias personales), sobre las experiencias en torno al compartir usos y costumbres del lugar en el que se ha nacido, en el que se vive y, en el caso de una chica de origen rumano, del de origen de la propia familia. Solo en un caso se hace referencia a las propias convicciones políticas y al carácter social de la propia visión del mundo.

El ejercicio de selección de imágenes que representan eventos históricos, fue de vital importancia para la preparación y afinación del ejercicio de la línea de tiempo de nuestro instrumento final. Al ser un ejercicio voluntario y propuesto para realizar en casa, conseguimos que solo 8 de los 11 futuros maestros lo llevaran a cabo. Es así como se proponen 4 narrativas: 1) la historia fundacional de Cataluña; 2) la historia de la independencia de Cataluña; y 3) la historia social de Cataluña. En la Tabla 5, 6 y 7 se muestra la selección de las imágenes, en relación a las narrativas que rescatamos de las justificaciones de los futuros maestros.

Respecto a la Historia Fundacional de Cataluña y su hecho diferencial, tal como lo define X. Hernández Cardona en su tesis doctoral (1993), se concretiza en una serie de eventos que contemplan desde el mito de invención de la *senyera*, pasando por la formación territorial (unión de la Corona Aragonesa con los condados de Barcelona y pérdida de territorios al norte con el Tratado de los Pirineos), hasta el surgimiento del nacionalismo catalán político y cultural interrumpido por la Guerra Civil. Como hechos diferenciales, según lo expresan los alumnos, identifican la revolución industrial, el modernismo, las corrientes artísticas derivada de Europa y el idioma catalán.

La Historia de la independencia de Cataluña remite directamente a *La revolta dels Segadors* como una de las primeras luchas sociales del independentismo, tal como lo indica un alumno: “*contra els abusos de l'exèrcit reial, una sèrie de revoltes que acaba enfrontant a castellans i francesos en terres catalanes. El conflicte acaba la Pau dels Pirineus i Rosselló i Cerdanya passen a formar part de França*” (en el Anexo IV. Tabla de Contenidos). Asimismo, la Guerra de Sucesión y la Guerra de la Independencia, que aquí los alumnos nombran como guerra del francés, son considerados como momentos clave en las relaciones política y territorial de control respecto a la corona, hasta la obtención del Estatuto de Autonomía. Finalmente, el regreso de un movimiento social masivo de naturaleza catalanista en las últimas décadas, la tercera de las etapas de los movimientos nacionalistas según Hroch (1994) podríamos considerarlo como parte de la historia social de Cataluña. Esta historia social y cultural es sobre todo reconstruida por dos alumnas, quienes consideran de algún modo las otras temáticas mencionadas, pero siempre rescatando su componente social, e interesándose por los fenómenos migratorios externos e internos de Cataluña, por la participación ciudadana en las votaciones, por la el regreso a la democracia y la necesidad de preservarla, y por la relación de Cataluña con el mundo exterior después del franquismo y con especial atención a la plataforma que significó la celebración de las Olimpiadas de 1992 en su capital, Barcelona.

Tabla 5. La Historia Fundacional de Cataluña (fase exploratoria)

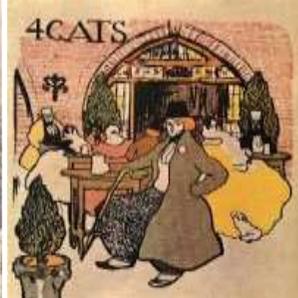
Leyenda de Guifré el Pilós Formación Corona de Aragón	Mancomunitat	Tratado de los Pirineos	Industrialización primer ferrocarril	Modernismo e idioma	La Guerra civil española a Cataluña
					
					

Tabla 6. La Historia de la Independencia de Cataluña (fase exploratoria)

<i>Revolta dels segadors</i>	Guerra de Sucesión	Guerra del Francés	<i>Estatut de Autonomia</i>	Independencia 2014
				
				
				

Tabla 7. La Historia Social y Cultural de Cataluña (fase exploratoria)

Guerra del francés	Exilio y represión franquista	Emigración a Cataluña	Elecciones 1980	Olimpiadas
				
				
				

3.2.3. Construcción de los instrumentos metodológicos

La construcción del instrumento metodológico ha sido un proceso relativamente laborioso de más de un año hasta su aplicación definitiva, debido a los cambios de planteamiento descrito arriba y la dificultad de encontrar una manera más integrada de recoger la información, y que superase los límites del planteamiento correlacional inicial.

En el formato decisivo de la aplicación de los instrumentos utilizados, intervinieron, una vez más, la estancia de investigación en la University of Huddersfield, Manchester, Reino Unido, entre el septiembre y diciembre de 2013, y la participación en dos encuentros científicos, en la misma universidad y otro en la University of Leuven, Bélgica. Fue así como pudimos compartir con profesores e investigadores de ambas instituciones las necesarias modificaciones pensadas para el estudio, las cuales alteraban radicalmente la intención proyectiva primigenia de esta tesis. Estos encuentros se llevaron cabo entre octubre y el mayo del curso 2013-14, el mismo periodo en que se lleva el estudio exploratorio previo descrito en el punto 3.2.2.

Durante estas reuniones no solo se discutieron las posibilidades de actuación de nuestro estudio en un proyecto europeo en el marco del *Horizon 2020*, si no que se decidió implementar un *pre-piloting* utilizando el modelo de investigación llevado a cabo en 2009 por la Dra. Peck, también presente a las reuniones.

La doctoranda, junto a los dos directores de esta tesis, consideramos que este tipo de metodología nos permitía resolver la disyuntiva - encontrada y expuesta al inicio de este capítulo- del planteamiento de un problema que nos exigía una manera más cualitativa para su tratamiento, y que permitiese superar las limitaciones de las aplicaciones cuantitativas en estudios de esta tipología. De esta forma, resolvimos de una forma más eficaz la necesidad de comprender la implicación social y cultural, además de cognitiva, de los alumnos en el aprendizaje de la historia, y su relación con la construcción del conocimiento histórico escolar.

De esta forma, se consideró muy interesante la posibilidad de implementar el instrumento diseñado durante los encuentros, pero adaptado a las necesidades específicas de la tesis doctoral.

Después de una fase exploratoria, que describiremos a continuación, finalmente nos decidimos por dos instrumentos de investigación: un cuestionario y un ejercicio al que llamaremos de la línea de tiempo, a desarrollarse en pequeños grupo de discusión, también llamados grupos focales.

El estudio empírico, sin embargo, fue acompañado, como se postuló desde un primer momento, por un análisis de contenido, temático y de frecuencia de dos fuentes documentales del conocimiento histórico escolar: los currículos y los libros de texto.

Antes de explicar las fases de su creación, así como la prueba exploratoria previa al trabajo de campo de la tesis, en la Tabla 5 relacionamos cada uno de los objetivos específicos con los instrumentos de investigación utilizados, indicando la técnica cualitativa con la cual se extraerá información de ellos. Se explicita la finalidad de su aplicación en relación a los conceptos operativos que serán observados. Estos son fruto, tal como venimos diciendo, de preguntas de investigación más específicas elaboradas contemporáneamente a la fase exploratoria, y una primera aproximación, a los datos recogidos y la fundamentación teórica. A lo largo de los apartados siguientes iremos detallando la Tabla, para su entendimiento.

En la tercera fila de la Tabla 5, bajo la columna rotulada como *conceptos observables*, se señala el concepto que será observado una vez recogida la información por cada instrumento de investigación. Estas categorías operativas son aspectos concretos de los conceptos que se quieren observar y estudiar, cuya especificidad nace, como hemos señalado con anterioridad, con una revisión constante de la teoría conforme nos aproximaba al trabajo de campo. No nacen, por tanto, de posteriores análisis de los datos, sino que simultánea e interactiva con la fundamentación teórica, la creación de los instrumentos de investigación y su aplicación.

Los conceptos de la significación histórica tienen a que ver con: 1. las características de cinco tipologías encontradas por Cercadillo (2000) y corroborada por Peck (2009) que indicaremos más adelante; 2. los criterios o características de la relevancia (es decir, qué es lo que hace importante/significativo un evento histórico); 3. los motivos de la relevancia (explicación contextualizada de la importancia/significación de los eventos); y 4. el punto de vista (interpretación de la importancia/significación en función de si esta visión personal es parte o no de la explicación intrínseca a ella).

Por lo que concierne el estudio documental de las fuentes analizadas, los criterios de relevancia se estudian desde la dimensión espacial y temporal de los contenidos situados, los cuales nos abren camino hacia la selección y ordenación de la relevancia de los contenidos de historia a estudiar en la Educación Secundaria Obligatoria y Post-Obligatoria (grado), y que implícitamente nos indican el punto de vista de los individuos respecto de ellos y los motivos de su valoración.

En cuanto al concepto de identidad, para evitar considerarla como algo atribuido académicamente desde categorías sociales previas, decidimos limitarnos a comprender si se explica y contextualiza históricamente o su significado es intrínseco a su asunción por parte de los futuros maestros. Estas categorías específicas de análisis derivan de los conceptos de relevancia, de los motivos esta relevancia, y del punto de vista. Estas emergencias nos indican las acciones a observar: la selección y ordenación de los contenidos y su interpretación, que nacen de preguntas específicas que resumimos a continuación.

Tabla 8. Relación entre objetivos, instrumentos de investigación, aplicación y método de análisis

Conocer cómo comprenden la historia y dan sentido histórico a la propia identidad los futuros maestros, en relación a la enseñanza y aprendizaje de la historia y su función educativa, atendiendo el contexto educativo de su propia escolarización			
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	INSTRUMENTOS	MANERA PARA ANALIZAR	CONCEPTOS OBSERVABLES
<i>1. Comprender los conceptos sobre los cuales se fundamenta la comprensión histórica, tanto en los planteamientos curriculares sobre los contenidos a estudiar, como en los futuros maestros de Educación Infantil y Primaria, atendiendo a la función sociocultural y cognitiva que de ellos se desprende.</i>	Partes prescriptivas del currículo Cuestionarios preguntas 18-24; 27-31	Análisis temático, de contenido y de frecuencia	Significación histórica Función educativa de la historia como materia escolar
<i>2. Describir las características de la identidad cultural según las ideas de los futuros maestros, los planteamientos curriculares, y la selección y organización de los contenidos estudiados.</i>	Partes prescriptivas del currículo Cuestionario preguntas 1-17	Análisis de contenido y de frecuencia	Características de la identidad (atributiva intrínseca versus significativa contextualizada)
<i>3. Conocer cómo los futuros maestros de Educación Infantil y Primaria de la Universitat de Barcelona comprenden y dan sentido sociocultural a los eventos históricos, destacando la implicación de su percepción de la identidad cultural.</i>	Partes didácticas del currículo Contenidos libros de texto Cuestionario pregunta 25 Ejercicio de la línea de tiempo	Análisis de contenido y de frecuencia	Selección y ordenación contenidos (criterios de relevancia, atendiendo a la dimensión espacio/temporal) Explicación de la relevancia (tipologías de significación histórica) Posición del punto de vista (el sujeto es parte intrínseco o contextual de la interpretación de la relevancia)
<i>4. Reconstruir narrativas históricas a partir de la selección y organización de los contenidos en el ejercicio de la línea de tiempo, desde los significados implícitos atribuidos a los eventos históricos por parte del futuro profesorado.</i>	Ejercicio de la línea de tiempo	Análisis de contenido	Tipologías de narrativas reconstruida por temáticas y argumentos aducidos (interpretación intrínseca o contextual de la relevancia en función del punto de vista)
<i>5. Analizar la implicación de la identidad cultural en la manera de comprender la historia y viceversa, para así valorar la utilidad de su aprendizaje, atendiendo a los planteamientos curriculares, su concreción en los contenidos a estudiar, y a la percepción y concepción de los futuros maestros.</i>	Currículo Contenidos libros de texto Cuestionario Ejercicio de la línea de tiempo	Codificación axial	Combinación códigos y generación de categorías explicativas.

Las preguntas subyacentes a los objetivos específicos, nos permitieron, por tanto, concretar los conceptos a observar y las acciones necesarias para observar el fenómeno con los distintos instrumentos de investigación creados, cuyos significados creemos irán emergido desde la primera aproximación al trabajo de campo (Vallés Martínez, 2002).

Preguntas emergentes

1. *¿Qué es lo que se considera relevante en historia? ¿Qué es lo que define la importancia de un hecho histórico? ¿Qué es lo que se incluye y lo que se excluye de una narración histórica? ¿Cuáles son los criterios (social y cultural) de selección de un hecho histórico?*

2. *¿Por qué es relevante? ¿Cuáles son los criterios de esta relevancia? ¿La explicación causal es intrínseca y no significativa, o contextualizada y significativa históricamente?*

3. *¿Para quiénes es relevante? ¿Si el punto de vista interpreta, entonces dota o no de significado histórico a los eventos, contextualizándolos? o más bien, ¿El punto de vista es intrínseco, por tanto, indistinguible de los motivos o criterios de la relevancia? ¿El punto de vista se relaciona con el sujeto que observa el hecho o el punto de vista se relaciona con el hecho en relación a los demás?*

4. *¿Existe solo una historia? ¿La narrativa se relaciona de forma intrínseca o contextual a los sujetos? ¿Cuál es el sentido social y cultural de los hechos históricos organizados en una narrativa?*

3.2.3.1. El cuestionario

El cuestionario, que se diseñó en un primer momento con el equipo del proyecto *Horizon 2020*, permaneció prácticamente sin mayores modificaciones después de la fase exploratoria. Este se divide en tres ámbitos fundamentales: una parte en la que se enfoca a la búsqueda de información de naturaleza sociodemográfica; una parte relativa a cuestiones descriptivas y reflexivas sobre la percepción de la identidad social y cultural; y una parte más específica sobre el aprendizaje de la historia, la visión del futuro profesorado hacia la materia escolar y la disciplina, y su importancia en relación al aprendizaje de la historia nacional.

Por cada uno de los tres apartados se resumen, además, los ítems de las preguntas, los conceptos que se recaban de cada apartado, el número de preguntas relacionadas y finalmente el tipo de pregunta y su atingencia con los objetivos específicos.

En la Tabla 9 hemos sintetizado la información que extraemos de las preguntas dirigidas a los participantes en las tres partes del cuestionario (primera y segunda columna a la izquierda), la cantidad por cada parte (tercera columna), el

objetivo al que se refiere, restringido al ámbito del cuestionario (cuarta columna), y la tipología de preguntas que los participantes tienen que contestar (quinta columna).

Hemos creído conveniente concentrar el enunciado de los objetivos (respecto a los originales mostrados en la Tabla 8 a los aspectos explorados por el cuestionario, para evitar confusión. Así, los objetivos están redactados a partir de los conceptos que se quieren explorar y, por lo tanto, para su cumplimiento es necesario combinar los resultados recabados tanto de la parte de análisis de fuentes documentales, como también del análisis de los datos recabados del trabajo de campo. Es por ello que desde el cuestionario no se puede obtener toda la información señalada en su versión definitiva.

Tabla 9. Resumen aspectos explorados en el cuestionario

Parte 1:	RESUMEN ÍTEMS	CANTIDAD	CONCEPTO	OBJETIVO	FORMATO PREGUNTA		
Datos personales	Género				Respuesta múltiple		
	Edad				Respuesta múltiple		
	Nacionalidad				Respuesta múltiple		
	Nacimiento propio, padres y abuelos		Sociodemográfico	<i>2. Describir las características de la identidad cultural</i>	Respuesta múltiple		
	Frecuencia de visita a los familiares	13			Respuesta múltiple		
	Religión				Múltiple/ abierta		
	Idiomas hablados				Pregunta abierta		
	Estudios que da acceso a la universidad				Respuesta múltiple		
	Otros títulos de estudio				Respuesta múltiple		
	Organizaciones de las que forman parte				Pregunta abierta		
Parte 2: Identidad	Idiomas sentidos como propios						Pregunta abierta
	Sentimiento de pertenencia				Percepción de la identidad		Likert
	Definición de quiénes son los catalanes	4					Respuesta múltiple
	Descripción de orígenes de los antepasados			Pregunta abierta			
	Descripción de la propia identidad			Pregunta abierta			
Parte 3: La historia	Materias preferidas y su importancia					Múltiple/ abierta	
	Estudiar Didáctica de las Ciencias Sociales		Actitud hacia la función educativa de la historia y la percepción de la identidad	<i>1. Comprender las características de la función educativa y su relación con las características de la identidad cultural</i>	Pregunta abierta		
	Motivaciones elección de la mención de sociales				Pregunta abierta		
	Estilos de aprendizaje				Respuesta múltiple		
	Distribución espacio/temporal contenidos	13			Respuesta múltiple		
	Importancia de estudiar la historia nacional				Likert		
	Fuentes para el aprendizaje de la historia				Likert		
	Relación identidad y enseñanza de la historia				Múltiple/ abierta		
historia							

3.2.3.2. Ejercicio de la línea de tiempo

El ejercicio de la línea de tiempo es una actividad que consiste en hacer escoger, a grupos reducidos de individuos, unas imágenes seleccionadas previamente por el investigador que representan gráficamente eventos, personajes o lugares históricos.

Los grupos de participantes, que no acostumbran a ser más de tres, deben ponerse de acuerdo y escoger un número limitado de imágenes, y ordenarlas cronológicamente según sus criterios y motivos intrínsecos o extrínsecos de importancia. Sobre éstos el moderador no ofrece explicaciones, ya que podrían “contaminar” la realización del ejercicio con subjetividades ajenas a las de los mismos futuros maestros. Los participantes tienen todo el tiempo que estimen necesario para realizar la actividad, y van anotando en un papel la selección y el orden escogido en la cronología. Sucesivamente, se establece un grupo de discusión donde los participantes tienen que explicar su manera de proceder y justificar su elección, siguiendo un guión de entrevista semi-estructurada que dirige el moderador de forma oral. Las preguntas del ejercicio tienen una intensidad creciente de intencionalidad, cuestionando la presencia social de diversos colectivos en el hecho histórico presentado, posicionándolos en un género diferente al propio, en diversas clases sociales, edades u orígenes culturales; desafiándoles, así, a reflexionar en si se hubiesen decantado por las mismas selecciones o hubiese preferidos otras dependiendo de las diferentes las situaciones en las que se les estimula ubicarse. De esta manera, los participantes son invitados a reflexionar sobre la contingencia del relato histórico, en función del punto de vista, para comprender sus ideas sobre el acto interpretativo del discurrir histórico.

El ejercicio de la línea de tiempo como instrumento de investigación, queda justificado en numerosos estudios previos al presente. A pesar de ello, la manera de plantear aquí el uso de este instrumentos, así como la manera de explorar los datos recogidos, tiene peculiaridades propias que combinan los trabajos de Cercadillo (2000) con los de Peck (2009), y también los de Lévesque (2005) y Barton y Levstik (2008) e incluyen variaciones derivadas de los trabajos de Létourneau (2006, 2008).

La idea de considerar los eventos históricos como imágenes de un pasado no vivido por las personas y sobre las cuales, sin embargo, los individuos atribuyen significados tanto personales, cuanto colectivos (van Dijk, 2003), es particularmente apropiada para investigar la comprensión histórica desde el concepto de ‘significación histórica’.

En especial manera, Barton y Levstik (2008, p. 204) comentan cómo la significación histórica, que también es parte del quehacer del historiador, es un

concepto que permite comprender la contingencia del conocimiento histórico. Tal y como la define la misma Cercadillo (2001) para en ámbito estrictamente educativo, comprender la significación histórica de los alumnos se vincula con comprender la imagen que los sujetos tienen sobre un evento, personas o ideas. En esta imagen, que es la reconstrucción del pasado, pueden intervenir varios factores que van más allá de lo que se ha estudiado en la escuela, tales como las propias experiencias vitales y el entorno familiar. Así, afirman los autores,

La idea de la historia como una imagen de una idea sugiere que, a pesar de los tentativos de líderes culturales o autoridades de formar el pasado que pueda mantener el *estatus quo* e investirlo de elementos emotivos cautivadores, tanto la imagen como la idea cambian constantemente (2008, p. 241).

Esta idea de la historia como imagen de un pasado que viene dotado de un significado, tanto personal como colectivo, ha sido explorada por Barton y Levstik en sus investigaciones conducidas entre el 1996 y el 2002. A lo largo de sus estudios estos autores han empleado el ejercicio de la línea de tiempo para conocer las ideas de los jóvenes sobre la historia, invitándoles a reconstruir narrativas históricas de los acontecimientos estudiados, desde su propio imaginario (Barton y Levstik, 2008).

Tal como resulta evidente en investigaciones parecidas, la identidad cultural originaria de los sujetos participantes en los estudios, aunque categoría social atribuida *a priori* por los investigadores, resulta ser la variable más decisiva en el imaginario de los jóvenes alumnos a la hora de crear narrativas históricas, o incluso alternativas a las que se consideran oficiales (Wertsch, 1998; Epstein, 1998 y 2000, Peck, 2009).

Respecto a estos antecedentes, y tal como venimos defendiendo en este capítulo de fundamentación metodológica, para nosotros la imagen que cada individuo tienen del pasado no es una representación estable. Al contrario, es una representación o una imagen temporal, cuya transitoriedad tiene que ser contextualizada y rescatada como algo valioso para seguir mejorando, tanto en la educación como en nuestra manera de construir el imaginario colectivo de un pasado que, implícitamente, nos proyecta como sociedad de cara al futuro (Sánchez Marcos, 2012).

Por tanto, lo que se plantea metodológicamente, es que los sujetos profundicen sobre lo que piensan, más allá de lo que creen saber, haciendo de la actividad que se propone una ocasión de reflexión y de construcción de significados en vivo, o en tiempo real. Por ello es que la ejecución del ejercicio de la línea de tiempo se convierte en una experiencia que dota a los sujetos de la posibilidad de acción, poniéndoles en una situación supuestamente nueva donde no solo los

conocimientos tienen valor, sino que también su manera de recordarlos y, en consecuencia, de reelaborarlos.

Para confeccionar el instrumento de investigación se consultaron los libros de texto de historia, contrastando contenidos e imágenes, tomando en cuenta la selección que los futuros maestros nos facilitaron en la fase preparatoria al trabajo de campo antes descrita. Para su selección, no obstante, no se siguieron criterios demasiado estrictos, siguiendo las sugerencias de la bibliografía consultada, porque, en definitiva, cualquier evento y cualquier imagen podía ser oportuna para las finalidades del estudio. Además, el objetivo no es comprobar el conocimiento que se tiene sobre un evento, sino su manera de empapararlo de significado.

Sin embargo, ciertas consideraciones fueron tomadas en cuenta: 1) las fichas tenían que ser fácilmente reconocibles por los participantes, por tanto vienen acompañadas de un breve texto explícito sobre el evento que representan, evidenciando la fecha o periodo histórico del acontecimiento, y especificando la fuente desde la cual se rescata; 2) los eventos debían reflejar distintos ámbitos de la historia, los cuales son descritos en la Tabla 10; 3) las fichas se distribuyen en diferentes escalas, y se omitieron de forma voluntaria algunas (se redujo la presencia de escalas más globales) con el propósito de conocer si los futuros maestros echaban en falta algunas; 4) intentamos abarcar diversas etapas históricas, incluyendo también acontecimientos de actualidad; 5) las imágenes representativas de un evento mismo podían ser más de una, con el fin de suscitar variadas explicaciones sobre un mismo hecho por parte de los participantes.

En cuanto al punto 2, las fichas tenían que refigurar eventos variados de la historia social, política y económica, de personajes históricos, del patrimonio, de representaciones culturales, de eventos bélicos, de orígenes de la formación nacional, mitos fundacionales y transnacionales. Todos ellos se describen en la Tabla 10. Estos mismos patrones fueron seguidos por Peck (2009) en su investigación, y posteriormente también por Nieuwenhuyse y Wils (2015).

Finalmente se seleccionaron 48 eventos que sintetizan en 64 imágenes o fichas la Historia de España y de Cataluña, tal como se puede observar en el compendio de Ilustraciones que se muestra continuación.

Los grupos de discusión, para Morgan (1989), son particularmente útiles para estudios exploratorios, tal como se plantea aquí, ya que permiten investigar sobre la adecuación del planteamiento de una problemática, y puede concebirse como una avanzada a estudios cuantitativos más representativos de gran escala. Sin embargo, la consideración de los estudios cualitativos como una forma preliminar de acercarse a un fenómeno no le resta autenticidad ni relevancia al enfoque metodológico por lo participativo que este enfoque se plantea, sobre todo cuando la finalidad de la investigación es intervenir socialmente en la sociedad y procurar su transformación (Nieto, 2010).

Tabla 10. Patrones temáticos imágenes/eventos (Ejercicio de la línea de tiempo)

1. Origen de la formación nacional	Hechos vistos como hitos importantes en la formación de las fronteras y de las instituciones estatales. Ejemplos: matrimonios mixtos entre reinos, los actos de la unión entre las provincias, los tratados relativos a la cesión de territorio entre poderes.
2. Origen de eventos nacionales	Eventos anteriores a la formación del Estado. En ellos se advierten mitos asociados a la idea de la nación como <i>comunidad imaginada</i> (Anderson, 1991). Se trataría de acontecimientos relacionados a la pertenencia étnica, tanto implícita como explícita (Smith 1986), más allá de la historia oficial. Ejemplos: la producción de un libro o la popularización de un poema oral en el idioma nacional, la llegada del cristianismo o la fundación de una práctica religiosa específica, la rebelión contra un poder dominante, como pueden ser los romanos.
3. Eventos transnacionales	Eventos asociados a transformaciones, debido a relaciones significativas más allá de las línea de frontera. Ejemplos: la construcción del imperio y la colonización, el cambio significativo en los patrones de inmigración.
4. Eventos políticos y económicos	Acontecimientos a menudo asociados con los enfoques de la "nueva historia" tales como la clase y la justicia social, el establecimiento de derechos civiles y políticos, la emancipación y el derecho ciudadano al voto y la democracia moderna. Se podrían considerar también, con un sentido más global, los movimientos juveniles. Ejemplos: sufragio femenino, consagración constitucional de los derechos civiles, las protestas del G-8 o similares protestas antiglobalización que se realizaron dentro de un estado; los procesos de industrialización, la agricultura, entre otros.
4.1. Grupos sociales y culturales	Reflejo de los grupos sociales contemporáneos: burguesía y clase obrera. Los reflejos de su presencia y actividad en la historia del XIX y XX. Ejemplos: imágenes de manifestaciones obreras (CCOO de principio del siglo XX). Elementos de la cultura obrera y burguesa: escenas de la alta sociedad catalana (hípica, liceo, etc.), y de los trabajadores (hombres, mujeres, niños a través de escenas de vida social).
5. Patrimonio	Eventos relacionados con las obras artísticas de individuos o grupos que tienen sentido por las obras en sí mismas, o por su vinculación con la conmemoración de eventos significativos. Ejemplos: primera puesta en escena de una obra teatral, la apertura de una galería de obras, la vivienda de una figura o figuras que se consideran importantes artistas nacionales.
6. Eventos Militares	Eventos bélicos entre facciones opuestas, incluyendo victorias y derrotas. Ejemplos: guerras mundiales, las cruzadas.
7. Personajes y héroes	Personajes históricos políticos, artísticos y sociales. Ejemplos: personajes significativos y muy presentes en los libros de texto, junto a otros menos conocidos, pero igualmente significativos para el relato histórico, tanto de la literatura y las artes, como de la política.

Sobre todo en investigación educativa, los grupos de discusión se consideran como un método particularmente adecuado para recoger información en entornos escolares, ya que, a diferencia de las entrevistas individuales, tienen la ventaja de representar, en pequeño formato, la dinámica de una clase, en la que los alumnos pueden discutir y debatirse libremente entre ellos, supervisados por un moderador (Gil-Flores, 1992).

Compendio de ilustraciones (7): Fichas imágenes/eventos (Ejercicio de la línea de tiempo)

Ampurias: siglos VI a.C. - III d.C.

45



En el año 550 a.C. los griegos, descendientes de Atenas, fundaron la ciudad. Posteriormente se fue incorporando a la dominación romana. En el año 125 a.C. fue elevada a ciudad romana, que tras ser destruida por un terremoto en el 125 d.C. fue reconstruida por el emperador Augusto. En el 415 d.C. fue destruida por los visigodos y sus restos fueron destruidos por los musulmanes en el 711 d.C. En el 1713, tras la guerra de Sucesión, fue cedida a España por el Tratado de Utrecht.

Fuente: Atlas de Historia de España. Edición de 2004. Editorial Espasa Calpe.

La dama de Elche: V - VI siglo a.C.

62





La Dama de Elche es un hallazgo arqueológico que representa un busto femenino con rasgos de una mujer, realizado en terracota. Fue descubierta en 1887 en el momento del hallazgo de la ciudad de Elche. Se trata de una obra de arte que muestra a una mujer con rasgos de una diosa o de una reina. Su origen y significado son aún desconocidos.

Fuente: Atlas de Historia de España. Edición de 2004. Editorial Espasa Calpe.

Los poblados íberos: siglos V - I a.C.

30



Los poblados íberos de la Península Ibérica fueron una de las culturas más importantes de la Edad del Hierro y del Bronce. Se caracterizaron por su organización social y política, su economía basada en la agricultura y el comercio, y su arte y artesanía. Los íberos fueron conquistados por Roma en el 210 a.C.

Fuente: Atlas de Historia de España. Edición de 2004. Editorial Espasa Calpe.

La conquista romana: 218 a.C. - 476 d.C.

52



La conquista romana de la Península Ibérica comenzó en el 218 a.C. con la invasión de Cartago por parte de Escipión el Africano. Tras la guerra de las Sertanas, se inició la conquista de la península por parte de Roma. En el 197 a.C. se completó la conquista de la península. Durante la época romana, la Península Ibérica experimentó un gran desarrollo económico, cultural y urbano. En el 476 d.C. terminó la dominación romana.

Fuente: Atlas de Historia de España. Edición de 2004. Editorial Espasa Calpe.

La Hispania Romana: 218 a.C. - 476 d.C.

49




La Hispania Romana fue una provincia romana que abarcó toda la Península Ibérica y parte de las islas Baleares. Durante su existencia, se desarrolló una cultura mixta que combinó elementos romanos e ibéricos. En el 476 d.C. terminó la dominación romana.

Fuente: Atlas de Historia de España. Edición de 2004. Editorial Espasa Calpe.

La ocupación musulmana: 711 - 752 d.C.

16



La ocupación musulmana de la Península Ibérica comenzó en el 711 d.C. con la invasión de Tánger por parte de los musulmanes. En el 752 d.C. se completó la conquista de la península. Durante esta época, se desarrolló una cultura mixta que combinó elementos musulmanes, cristianos e ibéricos.

Fuente: Atlas de Historia de España. Edición de 2004. Editorial Espasa Calpe.

El al-Ándalus: Siglo IX

40



49



El al-Ándalus fue el territorio que ocupó la Península Ibérica durante la dominación musulmana. Se caracterizó por su cultura mixta y su economía basada en la agricultura y el comercio. En el 1492 se completó la Reconquista de Córdoba.

Fuente: Atlas de Historia de España. Edición de 2004. Editorial Espasa Calpe.

El mito de la senyera: ¿ Siglo IX - XVI - XIX ?

46



El mito de la senyera es un símbolo que representa la independencia de los condados pirenaicos. Se trata de una bandera que combina los colores de la corona de Aragón y el Reino de Aragón.

Fuente: Atlas de Historia de España. Edición de 2004. Editorial Espasa Calpe.

La independencia de los condados pirenaicos: Siglo XII

25



La independencia de los condados pirenaicos se completó en el siglo XII. Estos condados se caracterizaron por su autonomía y su economía basada en la agricultura y el comercio.

Fuente: Atlas de Historia de España. Edición de 2004. Editorial Espasa Calpe.

La Hispania Cristiana: Siglo XI

55 CAMINO DE SANTIAGO

La imagen muestra la Reconquista en la Hispania Cristiana a finales del siglo I. Uno de los investigadores del equipo, Santiago el Mayor, dirige la reconquista desde su base de operaciones, el castro de Sanabria. El castro de Sanabria es un castro de tipo castreño, que se construyó en el siglo IX, una zona muy estratégica, ya que se encuentra en una zona estratégica del espacio europeo en sus cercanías de peregrinación, y así también en la Iglesia de Santiago de Compostela. Con los Reyes Católicos, la Reconquista hispano-cristiana culminó en el Tratado de Alcázar de San Juan en 1492.

Expansión del condado de Barcelona y formación de la Corona de Aragón: Siglo XI - XII

9 34

Este proceso de expansión se inició en el siglo XI, cuando el conde de Barcelona, Ramon Berenguer IV, se casó con la hija del rey de Aragón, Alfonso I. Este matrimonio dio lugar a la unión de los reinos de Aragón y Cataluña, formando la Corona de Aragón.

Expansión de la Corona Aragonesa: 1213 - 1276

32

En el siglo XIII, la Corona de Aragón se expandió hacia el sur y el este, conquistando territorios como Sicilia, Cerdeña, Nápoles y Portugal. Esta expansión fue impulsada por el rey Jaime I el Conquistador.

Veguerías y Cortes Catalanas: siglos XII - XVIII

6 20

La imagen muestra la organización territorial de las veguerías catalanas y las Cortes Catalanas. Las Cortes Catalanas eran un órgano legislativo y consultivo que representaba a los nobles, el clero y el pueblo llano de Cataluña.

Expansión de los reinos cristianos: siglos XI - XIV

44

En el siglo XIV, los reinos cristianos continuaron su expansión hacia el sur, conquistando territorios como Murcia, Valencia y Granada. Esta expansión fue impulsada por los Reyes Católicos.

Los Reyes Católicos: 1478 - 1479

38

En 1479, los Reyes Católicos, Isabel I de Castilla y Fernando II de Aragón, se casaron, uniendo los reinos de Castilla y Aragón. Este matrimonio dio lugar a la unificación de España.

Conquista y colonización de América: 1492

23

A partir del siglo XV, los europeos empezaron a descubrir y colonizar América. La conquista de América por parte de los españoles comenzó en 1492, cuando Cristóbal Colón descubrió América.

"El descubrimiento de América": 1507

12

En 1507, el cartógrafo alemán Waldseemüller publicó un mapa que fue el primero en mostrar a América como un continente independiente de Asia. Este mapa fue el primero en mostrar a América como un continente independiente de Asia.

El mestizaje. Siglos XVI - XVIII

53

El mestizaje fue el proceso de mezcla entre los europeos y los indígenas americanos. Este proceso dio lugar a la formación de nuevas culturas y sociedades en América.

Las huelgas del siglo XX

Patrones y obreros, en guerra

El primer de Octubre del 1902... Los patronos atacaron a la cabeza de los huelguistas... 63



La huelga de la Generalitat fue una huelga convocada en empresas catalanas durante el primer semestre de 1902. El primer de Octubre del 1902, el día de la huelga, se celebró en el edificio de la Generalitat. El día 1 de Octubre, el día de la huelga, se celebró en el edificio de la Generalitat. El día 1 de Octubre, el día de la huelga, se celebró en el edificio de la Generalitat.

El cambio de la sociedad: siglo XX

11 4



El desarrollo de las ciudades industriales implicó cambios drásticos en vida y movilidad y nuevos trabajos de los que resultó haber a la sociedad como a las clases sociales. Se creó una nueva clase social que surgió como la respuesta a las necesidades de la sociedad, que creó la industria y el comercio de gran escala y el comercio de minoristas al ser necesario el comercio de gran escala.

La Institución de la Libre Enseñanza: 1876 - 1936

50 5



En el siglo XIX, y sobre todo durante la Segunda República, se buscó una serie de innovaciones para mejorar la educación. El Estado se hacía responsable de una educación gratuita, obligatoria y laica, y se empezó a implementar un modelo educativo y pedagógico completamente diferente a la escuela tradicional. Este proceso implicó un importante desarrollo de la investigación y la experimentación durante el primer semestre de 1902. Por esta obra teórica y su aplicación en la práctica pedagógica, la Libre Enseñanza contribuyó a la evolución de la escuela tradicional y a la creación de una nueva escuela por medio de la escuela tradicional.

El catalanismo cultural y político: 1859 - 1924

27 13 39



El catalanismo surgió como movimiento cultural y político en el siglo XIX y se desarrolló durante el primer semestre de 1902. El catalanismo surgió como movimiento cultural y político en el siglo XIX y se desarrolló durante el primer semestre de 1902. El catalanismo surgió como movimiento cultural y político en el siglo XIX y se desarrolló durante el primer semestre de 1902.

La semana trágica: 1907

61 37



La semana trágica de 1907 fue un período de violencia y disturbios en Barcelona. Los catalanes del ejército se rebelaron y se enfrentaron a las tropas españolas. La semana trágica de 1907 fue un período de violencia y disturbios en Barcelona. Los catalanes del ejército se rebelaron y se enfrentaron a las tropas españolas.

El crack económico del 1929

56



El Crack del 29 fue la gran crisis económica que afectó a todo el mundo en la década de 1930. El Crack del 29 fue la gran crisis económica que afectó a todo el mundo en la década de 1930. El Crack del 29 fue la gran crisis económica que afectó a todo el mundo en la década de 1930.

La Segunda República: 1931

41



El 14 de abril de 1931 se proclamó la Segunda República española. El 14 de abril de 1931 se proclamó la Segunda República española. El 14 de abril de 1931 se proclamó la Segunda República española.

Estatut de Núria: 1932

8



El 18 de abril de 1932 se promulgó el Estatut de Núria, el primer estatuto de autonomía de España. El 18 de abril de 1932 se promulgó el Estatut de Núria, el primer estatuto de autonomía de España. El 18 de abril de 1932 se promulgó el Estatut de Núria, el primer estatuto de autonomía de España.

El derecho al voto de las mujeres: 1933

21 17



En las elecciones generales de la Segunda República (1933) surgió, también, una primera vez las mujeres. El sufragio femenino se había establecido con la Constitución de 1931, pero en las elecciones las mujeres no pudieron votar. En las elecciones de 1933, las mujeres sí pudieron participar en su propio momento. En las elecciones de 1933, las mujeres sí pudieron participar en su propio momento.

La guerra civil: 1936 - 1939



El 26 de abril de 1937 se produjo el bombardeo del pueblo vasco de Guernica por parte de la aviación alemana e italiana. La escena representada en el cuadro es la consecuencia de bombardeos que tuvieron otra sede en su territorio vasco. El cuadro pone de manifiesto cómo había cambiado un territorio por el bombardeo de un pueblo, para la República, la destrucción de Guernica, así que se venían por el lado de Guernica. La obra, según se explica en 1985 y desde el 1982, está expuesta en el Museo del Prado de Madrid. El bombardeo de Guernica fue el resultado del apoyo de Alemania y el apoyo de la aviación italiana que ayudó a los nazis.

El golpe militar de 1936



La guerra civil española comenzó en julio de 1936, cuando un grupo de militares se levantó en Marruecos contra el gobierno republicano de Madrid. De Madrid se trasladaron al ejército republicano a la Península. Con ellos que iban pasando a la izquierda de los tropas republicanas fueron las Brigadas de Valencia, Valencia, País Vasco, una parte de Galicia, Asturias y Andalucía.

Los muertos de la guerra civil. Federico García Lorca: 1936



Después de la guerra civil española, en 2008, se aprobó la Ley de Memoria Democrática de la guerra civil española. En memoria de los víctimas de la guerra civil, así como de las víctimas de las dictaduras del franquismo, se creó un día de memoria de la República. Una de las víctimas más conocidas de la guerra civil fue el poeta Federico García Lorca, asesinado el 19 de agosto de 1936 y cuyo cuerpo fue enterrado en un foso común. En 2008, el Ayuntamiento de Granada, España, decidió que se celebrara un día de memoria de los muertos de la guerra civil en su ciudad.

La Represión franquista: 1939 - 1975



El régimen franquista se caracterizó por una fuerte represión, especialmente en los territorios que habían sido controlados por la República. Después de la guerra civil, se produjo un proceso de represión que afectó a miles de personas. Muchos fueron asesinados, otros fueron encarcelados y muchos otros fueron exiliados. La represión franquista se prolongó hasta la muerte de Franco en 1975.

La emigración española: 1950 - 1980



Después de la guerra civil, muchos españoles emigraron a otros países. La emigración española se produjo principalmente a América Latina, pero también a Europa y Australia. La emigración española fue un fenómeno que afectó a millones de personas.

La transición democrática y la Constitución de 1978



Después de la muerte de Franco, España comenzó un proceso de transición democrática. En 1978 se aprobó la Constitución de España, que estableció un sistema democrático. La transición democrática fue un período de cambios políticos y sociales que llevó a España a convertirse en una democracia.

La entrada de España en la Comunidad Económica Europea: 1985



En 1985, España se convirtió en miembro de la Comunidad Económica Europea (CEE). La entrada de España en la CEE fue un hito importante en la historia de España. La entrada de España en la CEE permitió a España acceder a los beneficios de la integración económica.

El atentado 11 M: 2004



El 11 de marzo de 2004 se produjo un atentado con explosivos contra un tren de alta velocidad en Madrid. El atentado fue perpetrado por el grupo terrorista Al Qaeda. El atentado de 11 M fue un evento trágico que cambió la conciencia social en España.

Movimiento 15M: 2011 - 2013



El Movimiento 15M, también conocido como los Indignos, fue un movimiento social que surgió en España en 2011. El movimiento 15M se caracterizó por sus protestas pacíficas y su rechazo a la corrupción política y económica. El movimiento 15M fue un hito importante en la historia reciente de España.



Así, se evita cualquier posibilidad de que los alumnos entrevistados se sientan singularmente intimidados, o darle la impresión de que se quiere recabar alguna información precisa a la que no necesariamente sabrán contestar. Como hemos explicado, nuestra intención es convertir el grupo de discusión en una experiencia totalmente nueva y única, donde no se quiere comprobar ningún conocimiento de historia, sino más bien analizar la manera de dotar de significado al conocimiento recibido y elaborado personalmente, a través de un debate entre pares que conduzca hacia la comprensión de las posibles variaciones en sus respuestas.

Como señalan Krueger y Casey (2000), el propósito de los grupos focales es promover un ambiente confortable de divulgación en el que las personas puedan compartir sus ideas, experiencias y actitudes sobre un tema. Los participantes "influyen y son influenciados", mientras que los investigadores desempeñan varios roles, incluyendo el de moderador, oyente, observador y, finalmente, guía.

Para la selección de las imágenes se hizo una primera organización de todos los contenidos tratados en las seis etapas de la Educación Secundaria en la modalidad del Bachillerato Humanístico y de ciencias Sociales e indicados en las editoriales Vicens Vives y Santillana. Este análisis nos permitió concentrar los contenidos entre las cinco etapas históricas: Prehistoria, Historia Antigua, Historia de la Edad Media, Historia de la Edad Moderna, Contemporánea e Historia Reciente o de la Actualidad, siendo más numerosas las últimas dos, tal como aparece en el currículo.

Sin embargo, su selección final no quiere ser una representación exacta de los contenidos escolares, sino solo una aproximación a estos, con tal de asegurarnos que los futuros maestros estuviesen familiarizados con los eventos y su representación iconográfica, cuyo resumen se presenta en la Tabla 11. En la primera columna se detalla cada evento seleccionado en orden cronológico; en la segunda columna se indica la numeración al que corresponde cada imagen, la cual no sigue un orden temporal, a fin de no influenciar la realización del ejercicio; en la tercera columna se indica el patrón al que pertenece cada evento; y en la cuarta columna se indica su escala espacial o territorial aproximada. Es importante remarcar que la ubicación espacial es del todo convencional y somos conscientes de que un mismo contenido pueda ubicarse en más de un espacio.

Una vez escogidas las imágenes de los eventos históricos que queríamos incluir en el instrumento del ejercicio de la línea de tiempo, se crearon unas fichas que fueron impresas y plastificadas, para que los futuros maestros pudiesen manipularlas en la realización de la actividad. Esta labor fue realizada en paralelo al análisis de los contenidos de los libros de texto.

Tabla 11. Listado fichas/imágenes (Ejercicio de la línea de tiempo)

CONTENIDO	Nº	PATRÓN	ESCALA
Los poblados Íberos: siglos V – I a.C.	30	Patrimonio cultural	Península Ibérica
La Dama de Elche: V - VI siglo a.C.	62	Patrimonio cultural	Península Ibérica
Ampurias: siglos VI a. C. III d. C.	45	Patrimonio cultural	P. Ibérica Cataluña
La conquista romana: 218 a.C. – 476 d. C.	52	Bélico	P. Ibérica Cataluña
Anfiteatro romano de Tarragona	49	Patrimonio cultural	P. Ibérica Cataluña
Puente de Alcántara	24	Patrimonio cultural	Península Ibérica
La ocupación musulmana: 711 – 732 d. C.	16	Bélico	Península Ibérica
Mezquita de Córdoba	40	Patrimonio cultural	Península Ibérica
Escenas de vida del al-Ándalus	59	Patrimonio cultural	Península Ibérica
El mito de la <i>senyera</i> : ¿Siglo IX - XVI – XIX?	46	Patrimonio cultural	Cataluña
Independencia condados pirenaicos: Siglo XI	25	Bélico	Cataluña
La Hispania Cristiana: Siglo XI	55	Político	Cataluña
Expansión del condado de Barcelona	9	Bélico	Cataluña
Formación de la Corona de Aragón: Siglo XI - XII	34	Político	Cataluña
Expansión de la Corona Aragonesa: 1213 – 1276	32	Bélico	Cataluña
Jaume I presidiendo las Cortes Catalanas	6	Político	Cataluña
Mapa de Veguerias catalanas	20	Político	Cataluña
Expansión reinos cristianos: siglos XI –XIV	44	Bélico	Península Ibérica
Los Reyes Católicos: 1475 - 1479	38	Político	Península Ibérica
Conquista y colonización de América: 1492	23	Bélico	Península Ibérica
“El descubrimiento de América”: 1507	12	Patrimonio cultural	América
El mestizaje. Siglos XVI - XVIII	53	Social	América
La <i>revolta dels Segadors</i> : 1640	29	Social	Cataluña
Mapa de la guerra de sucesión a España	36	Bélico	España
“ <i>Onze de Setembre de 1714</i> » de Antoni Estruch	7	Patrimonio cultural	Cataluña
La Guerra de Independencia: 1804 – 1814	19	Bélico	España
Las cortes de Cádiz: 1812	31	Político	España
La Primera República: 1873 – 1874	26	Político	España
La transformación económica del siglo XIX	10	Económico	España
El primer ferrocarril peninsular: 1848	22	Económico	España
La creación de un mercado único: 1848 - 1873	35	Económico	España
<i>La nena obrera</i>	33	Social	España
Pablo Iglesias inauguración Casa del Pueblo	18	Social	España
Las huelgas del siglo XX	63	Social	España
F.C. Barcelona gana el primer campeonato	11	Cultural	Cataluña
Colonias de baños de mar a los escolares pobres	4	Cultural	Cataluña
Giner de los Ríos dando una clase	50	Cultural	España
Visitantes do Museo Ambulante en Cebreros	5	Cultural	España
Hombres y mujeres bailando sardana	27	Cultural	Cataluña
Pompeu Fabra	13	Cultural	Cataluña
Mancomunitat	39	Político	Cataluña
Manifestación durante la Semana Trágica	61	Social	Cataluña
Barcelona en llamas durante la Semana Trágica	37	Social	España Cataluña
El crack económico del 1929	56	Económico	América
La Segunda República: 1931	41	Político	España Cataluña
<i>Estatut de Núria</i> :1932	8	Político	Cataluña
Discurso de Clara Campoamor en Donosti	21	Social	España
Voto de las mujeres Referéndum de 1933	17	Social	España
El golpe militar de 1936	15	Bélico	España
El Guernica	47	Bélico	España
Federico García Lorca: 1936	58	Bélico	España
El Stanbrook	3	Bélico	España
Pau Casals	42	Cultural	Cataluña
Represión franquista a Barcelona	28	Social	España Cataluña
La emigración española: 1950 - 1980	60	Social	España Cataluña
Juramento Juan Carlos como sucesor de Franco	48	Político	España
Los padres de la Constitución	2	Político	España
Entrada de España en la CEE: 1985	43	Político	España
El atentado 11 M: 2004	64	Social	España
Indignados en la calle del Carmen de Madrid	54	Social	España Cataluña
Asamblea en la Plaza Madrid	1	Social	España Cataluña

La comprensión de la historia y la construcción de las identidades sociales y culturales en futuros maestros

La inmigración: Ceuta y Melilla 1995 - 2014	57	Social	España
España gana el Mundial de fútbol: 2010	51	Cultural	España
Independencia Cataluña: 11/09/2013	14	Social	Cataluña

3.2.3.3. *Guión de preguntas semi/estructuradas*

Para dinamizar la ejecución del ejercicio de la línea de tiempo, siguiendo a Krueger (2005), se elaboró un guión de preguntas conducentes a ordenar y orientar la profundidad de éstas, y para evitar que se alejasen demasiado de los propósitos de la investigación. Por ello el citado autor, identifica cinco tipologías de preguntas: las preguntas iniciales, las introductorias, las de transición al tópico de interés, las preguntas llave y las preguntas finales. La estrategia secuencial y progresiva de estos tipos de preguntas permiten controlar la intensidad de discurso oral de los futuros maestros y les permiten también añadir algún tipo de información que en las preguntas semi-estructuradas no había sido contemplado.

Las preguntas tienen que ser breves y acompañadas de una breve presentación del moderador y de los participantes, sucedida de una breve explicación del tópico y las razones de la actividad. Posteriormente se explica la dinámica de la actividad y se dan instrucciones sobre su ejecución. El autor sugiere utilizar preguntas abiertas y evitar cerrarlas a una afirmación o una negación en beneficio del dinamismo de la discusión.

También es aconsejables hacer de vez en cuando, o al final de la discusión, resúmenes de lo que se ha ido tratando, con el fin de poder estar seguros de que se ha entendido lo que los participantes quieren decir, intercalando también preguntas sobre su satisfacción respecto a la propia opinión revelada.

Consideramos pertinente indicar en el mismo texto las preguntas que se dirigen a los alumnos (Tabla 12), ya que al estar escritas funcionan como una ayuda a la memoria en el proceso de entender cómo los conceptos operables de la significación histórica (a saber relevancia, explicaciones o criterios de la relevancia y 'punto de vista) permean las preguntas que realizamos. Para ello seguimos un orden ascendente, es decir, expresamos primero las más sencillas (los criterios) para luego llegar a las más complejas (los motivos; la implicación identitaria para la selección) en un orden progresivo.

Hay que señalar que los alumnos no son conscientes de haber participado antes en una sesión de reflexión histórica en estos términos, tal como lo hicieron saber durante las sesiones. Por ello, se consideró oportuno mantener el formato semi-estructurado de las entrevistas individuales en los grupos focales, con el fin de que los sujetos de estudio no tuviesen la sensación de que estaban siendo examinados, sino por el contrario, que tuviesen siempre presente que su opinión y consideración eran más importantes que su capacidad de acierto.

Tabla 12. Guión para la moderación de los grupos de discusión

1.	¿Crees que otras personas estarían de acuerdo con esta elección? ¿Por qué sí y por qué no?. En caso afirmativo, preguntar ¿Qué tipo de diferencias podrían haber? y ¿Quién y por qué podría tomar decisiones diferentes?
2.	Si en un grupo hay diferencias de género indagar si eso ha influenciado la selección de las imágenes, y si no la hay preguntar si podrían haber sido distintas las decisiones y por qué.
3.	Si un grupo de niños más pequeños, por ejemplo los de primaria, o personas mayores, como por ejemplo, los padres o abuelos hicieran este ejercicio ¿podrían tomar decisiones diferentes? ¿Por qué?
4.	Alumnos de otros grupos étnicos o culturales ¿tomarían decisiones diferentes? ¿Por qué?
5.	Si un grupo de inmigrantes de nueva generación, de 3ª generación o de inmigración más antigua hicieran este ejercicio ¿piensas que hubiesen hecho elecciones diferentes? Por qué?
6.	¿Hay alguna imagen que piensas que nadie escogería? ¿Por qué?
7.	¿Hay algo en la historia que no está en ninguna de estas imágenes? ¿las añadirías a tu línea de tiempo?
8.	De todas las imágenes que escogieron, ¿hay alguien del grupo que crea que hay una que sea la más y la menos importante? ¿Por qué?
9.	¿Qué historia crees que está contando vuestra línea de tiempo?
10.	Sobre el proceso de la selección ¿han decidido primero qué historia contar y después han escogido las imágenes? O ¿han escogido primero las imágenes y luego han reconstruido la historia?
11.	¿Creen que serían posibles otras historias con el mismo conjunto de imágenes?
12.	¿Crees que otras personas podrían haber construido una historia diferente? ¿Por qué?
13.	¿Crees que esta tarea fue fácil o difícil de hacer? ¿Qué cosa la ha hecho fácil o difícil? ¿Cuál ha sido el proceso de reconstrucción cronológica mientras miraban las fotos y decidían cuáles irían en la línea de tiempo?
14.	¿Tienes alguna pregunta para mí?

En paralelo a las entrevistas grupales, que corresponden al guión utilizado para dinamizar el ejercicio de la línea de tiempo, se considera oportuno añadir entrevistas personales, para que así los futuros maestros tengan la posibilidad de expresar de forma más individual sus ideas en relación a la actividad propuesta. El guión de las entrevistas individuales también es semi-estructurado, y es prácticamente el mismo del guión de las entrevistas grupales, tal como se indica en la Tabla 13.

En esta ocasión se ha considerado dejar espacios aún más holgados a los futuros maestros para la expresión de sus ideas, lo cual a la vez nos permitió ir añadiendo preguntas más personales en función de sus respuestas, incidiendo incluso en el significado de sus respuestas abiertas y cerradas. De esta manera se obtiene mayor credibilidad en la manera de entender la investigación y su actitud respecto a ella.

Se les preguntó sobre la relevancia de los acontecimientos escogidos, se les invitó a explicar los motivos de su selección, se les dio la oportunidad de cambiar su postura, se les preguntó abiertamente si se identifican con los acontecimientos históricos y si su punto de vista podría cambiar en diferentes circunstancias cuando se les desafía a ponerse en los zapatos de otras personas

en otro tiempo cronológico, atendiendo a su identidad, a sus orígenes, a su edad, etc.

Tabla 13. Guión entrevistas individuales semi-estructuradas

1.	¿Te acuerdas de la selección que hicisteis en grupo? ¿Por qué seleccionasteis estas imágenes y no otras? ¿Qué tipo de narración hicisteis y qué queráis contar con esta selección? ¿Por qué consideras que son los eventos (narración) más importantes?
2.	¿Estás satisfecho con los 10 eventos seleccionados en la línea de tiempo? ¿Resumen ellos la historia de España y de Cataluña tal como querías contarla? ¿Cómo y por qué habéis llegado entre los miembros de tu grupo a esta narración?
3.	¿Hay algo que falta según tú en esta línea de tiempo? Si es así, qué y por qué habría que añadir algo? ¿Hay una narración alternativa a la que se concordó en tu grupo que quieras destacar?
4.	¿Hay algo en la línea de tiempo que cambiarías? Si es así, ¿qué y por qué?
5.	¿Has aprendido algo nuevo de historia gracias a los eventos que habéis elegidos? ¿Dónde has aprendido sobre los eventos que aparecían? ¿Hay fuentes histórica sobre las que confías más que otras (y si es así, por qué)?
6.	En el breve párrafo que escribiste sobre de ti, te describiste de tal manera _____. ¿De qué manera crees que tu identificación influyó en las decisiones que tomaste en el ejercicio de la línea de tiempo? (La pregunta podría ser repetida, en función de diferentes aspectos que se quieren clarificar en el párrafo).
7.	¿Cuál de los 10 eventos seleccionados son para ti los más importante en términos de identidad? ¿Por qué?
8.	¿Cuál de los 10 eventos seleccionados son los menos importantes en términos de identidad? ¿Por qué?
9.	¿Hay algún otro evento que describe tu identidad no está en la línea de tiempo? ¿Cuál podría ser? ¿Puedes decirme por qué es importante?
10.	¿Cuáles cuestiones determinaron la selección de los eventos? ¿En qué pensasteis tú y tus compañeros a la hora de hacer esta selección? ¿Has sido influenciado por cuestiones familiares o nacionales?
11.	A veces una persona se identifica con su grupo ancestral o cultural. Otras veces una persona pueden identificarse más con su nacionalidad (español, catalán, americano, etc.). ¿qué significa para ti sentirte parte del grupo ancestral? ¿qué te caracteriza como tal? Cuando te sientes catalán o español ¿en que piensas?
12.	¿Crees que haber estudiado historia te ha servido de algo para la vida real? ¿Podrías tratar de explicarlo? en caso afirmativo, y en caso negativo ¿por qué no te ha servido?

Con estas preguntas nos adentramos en la posibilidad de que emergieran nuevas consideraciones identitarias. Muchos de estos datos complementarios, sin embargo, no han sido explorados si se consideraba, a la hora de su análisis, que se escapaban de los propósitos de la investigación. Así todo, nos han servido de insumo contextualizado, tanto para mantener un clima relajado y de confianza, como para validar posteriormente los demás instrumentos.

Interponer o intercalar historia oficial e historias alternativas, además, tiene que tiene que estar supeditado a su emergencia en las dinámicas conversacionales, es decir, la multiplicidad de narrativas históricas no debe ser atribuida *a priori* por el investigador. En su lugar, los futuros maestros deben sentir que se les da la oportunidad de crear historias alternativas, de mostrar su disconformidad con la

selección, de hacer sugerencias e, incluso, de proponer mejoras, en un ambiente de tranquilidad y la confianza que propicie la reflexión sin prisas sobre los significados que están construyendo. Por tanto, recordando a Hall y du Gay (1992) no se trata de poner de relieve un subjetivismo relativista, si no que se trata de un proceso más sugestivo de subjetivación. La subjetivación implica un proceso de significación, es decir que la identidad implica siempre un proceso de identificación de alguien con algo. Contrariamente al subjetivismo que atribuye a la identificación un valor superior a aquello sobre el que un individuo se identifica relativizándolo todo en función de los sujetos.

La subjetivación tiene que ver tanto con la manera en que los individuos se acercan al objeto para comprenderlo e interpretarlo, como con la utilización de los símbolos que elaboran en el proceso de dotación de significado a la realidad que se busca de comprender. No se trata de adentrarse en la objetividad de la realidad, sino de observar los constantes procesos de significación de los hechos y objetos, en los cuales interviene la noción de conciencia social que juega un rol preponderante en la afirmación del propio ser social, y que se expande desde la individualidad hacia la colectividad.

De hecho, en el primer caso ya no se podría hablar de comprensión, sino de distorsión de significados que se retroalimentan entre los individuos y su entorno. Lamentablemente estamos acostumbrados a asumirlos sin tomar posturas hacia ellos desde la comprensión de dónde las personas nos situamos.

En el primer caso no existen los objetos, pero en el segundo caso sí que existen, porque se construyen de algo que todos reconocemos como significativo y que, aunque solo involuntariamente, interpretamos y adaptamos. Es por ello que hay que presentarles detenida atención en el caso de que sea objeto de estudio, como es nuestro caso.

3.3. Análisis de contenido, temático y de frecuencia, en los planteamientos curriculares y los libros de texto

Además del análisis empírico, tal como indican los objetivos específicos, este estudio también se adentra en el análisis del planteamiento curricular de la historia, indagando específicamente en la presencia o ausencia del concepto de significación histórica y su representación concreta – o no – en los contenidos a estudiar.

El análisis de contenido, como técnica para la interpretación de textos escritos o transcritos, nos abre las puertas al conocimientos de diversos aspectos y fenómenos de la vida social (Andréu Abela, 2000) ‘contenidos’ en documentos que transfieren algún tipo de saber.

El texto, en cuanto instrumento de recogida de información, combina intrínsecamente la observación y producción de datos con su interpretación y análisis. Por este motivo el análisis de contenido ha sido considerado un método que puede tener limitaciones de fiabilidad y credibilidad a la hora de describir,

interpretar o comprender un fenómeno, ya que lo que se considera importante observar es subjetivo al observador.

En sus albores el análisis de contenido era sobre todo utilizado por la metodología cuantitativa, sin embargo, las categorías de objetividad y sistematicidad manifiestas han sido sustituidas por el concepto de interferencia (Krippendorff citando a Holsti, 2013). Las inferencias son las variaciones interpretativas simbólicas entre el observador y lo observado durante el proceso de significación de un texto, las cuales impiden un análisis objetivo. La relación comunicativa entre el observador y lo observado pasa para una interpretación subjetiva del mensaje que, por lo tanto, queda sujeta a variaciones: las interferencias. Éstas se conciben como contenidos 'latentes' que, sin embargo, pueden ser parte del análisis de los datos si son correctamente contextualizadas y circunscritas como parte del análisis, tal como defiende Krippendorff (2013). Este mismo autor, considera que cualquier análisis de contenido debe realizarse en consideración del contexto específico en el que se recogieron los datos y se debe justificar en función de éste. Por tanto, el investigador social puede reconocer el significado de un acto situándolo dentro el contexto social de la situación en que ocurrió.

Quizás la definición de Bardin (1996) es la que mejor se adapta a nuestra manera de abordar el análisis de contenido:

Es el conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendentes a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (contexto social) de estos mensajes (1996, p. 32).

La interferencia, por tanto, es dada no solo por las decisiones criterios del investigador, sino también por los conocimientos previos que se tienen sobre el tópico o fenómeno. Es por ello que estos aspectos deben ser recogidos en la fundamentación teórica, como por ejemplo, la manera en que han sido elaborados. En este caso, se trata de establecer categorías o códigos que surgen del uso común de origen (para nuestro caso el contexto escolar), o que derivan de teorías preexistentes. La idea es poder efectuar deducciones lógicas justificadas concernientes a la fuente – el emisor y su contexto – o eventualmente a sus defectos en el caso de no poder acceder a ellas. En este punto el analista tendrá a su disposición todo un juego de operaciones analíticas, más o menos adaptadas a la naturaleza del material y del problema que tratará de resolver, pudiendo utilizar una o varias que sean complementarias entre sí, teniendo siempre como faro la intención de llegar a una interpretación científicamente fundamentada.

En nuestro caso, las interferencias, tal como señala, por ejemplo, F. Marton (1986) en el caso de la metodología denominada fenomenografía, son parte del mismo análisis, ya que no tenemos la pretensión de rescatar un mensaje objetivo, sino poner a los participantes en una situación nueva, con la intención de que lleguen a representar, con sus ideas, el fenómeno investigado. Sin embargo, estas variaciones serán limitadas por los objetivos del tópico y del contexto social de nuestra investigación.

El análisis de contenido que nosotros planteamos para los libros de texto, sigue la idea de Morgan y Henning (2012), según los cuales existen cinco dimensiones que se desarrollan en tres etapas. La primera etapa consiste en el enfoque de la teoría fundamentada, a través del cual se busca codificar el contenido de los capítulos de los libros de forma inductiva. Después de esto, los hallazgos de este proceso de codificación se combinan con los principios de análisis de contenido, enfocándose específicamente en la noción de mediación semiótica como teorizada por Vygotsky, en relación a lo que señala Pingel (2010). Este autor reconoce dos caminos metodológicos para el estudio de libros escolar: el análisis didáctico y el de contenido, en el que se trata de buscar y concordar un patrón garante de la calidad educativa, de contenidos de reconciliación y una perspectivas multilateral de los acontecimientos históricos. Para ello, el autor, ofrece pautas de análisis de contenido orientada directamente a los libros de texto que puedan ser funcionales internacionalmente. Supera las limitaciones de los procedimientos hermenéuticos o históricos e introduce el análisis de contenido como metodología de investigación aplicada cuya fiabilidad y credibilidad traslada a los más específicos debates metodológicos y ontológicos sobre las posibilidades de generar conocimientos desde enfoques cuantitativo versus cualitativos. De esta forma el análisis de contenido puede despojarse de la desconfianza generada sobre este tipo de análisis, ya que se considera que la combinación de análisis de frecuencias cuantitativas y de análisis temático más cualitativo no supone la confrontación de dos enfoques metodológicos, sino que ambos tipos de exploración de los datos son parte del mismo proceso de significación e interpretación textual.

El análisis de contenido, es una de las posibilidades del análisis textual, junto al análisis del discurso y el más reciente análisis narrativo. Cada enfoque proporciona respuestas a diferentes preguntas. Así, Pingel (2010) considera que el análisis de frecuencia es especialmente indicado en investigaciones que tienen como objeto de estudio la ubicación espacial de los contenidos, porque la frecuencia con las que se usa un término permite avanzar conclusiones sobre el énfasis de los criterios de selección.

Además, el análisis de frecuencia aparece la ventaja de que otros investigadores puedan aprobar y replicar la metodología y los términos usados en el análisis, ya que permite un proceso de clasificación contrastable por la comunidad científica. De esta forma comenta sobre el análisis de frecuencias:

Proporciona indicaciones sobre la medida en la que un país se considera un estado de intercambio con otras entidades políticas y económicas; lleva a conclusiones en cuanto a si un país o una nación se considera en posesión de límites claros y dotados de cualidades únicas, y / o subraya su pertenencia a una comunidad cultural más amplia (Pingel, 2010, p. 67).

Un análisis espacial cuantitativo permite establecer el espacio que un libro de texto asigna a la representación de un país, de una región o de la globalidad, proporcionando resultados que indican la importancia de ciertos contenidos en desmedro de otros.

Un análisis de frecuencia simple, además, puede decirnos mucho, por ejemplo, sobre el margen de maniobra que los autores y editores tienen a la hora de diseñar los libros de texto. Este análisis también puede revelar la concepción historiográfica de los autores si es acompañado de un análisis de contenido más cualitativo. Sabemos del cierto que cualquier interpretación histórica o geográfica de un país se encuentra dentro de un marco más amplio, ya sea regional, nacional e incluso mundial.

Es por eso que se considera el análisis de frecuencia como la manera más oportuna de analizar el enfoque temporal y espacial de los criterios curriculares de selección de los contenidos a estudiar, los cuales proporcionan implícitamente un punto de vista concreto que es posible entender.

Por supuesto, la creación de códigos o categorías de análisis pasa por un proceso de alta interferencia, ya que la decisión de atribuir determinadas categorías a las diferentes unidades de análisis que señala un investigación en un texto es de carácter cualitativa. En este sentido, los dos enfoques de medición, el cualitativo y el cuantitativo, se complementan entre sí, dotando de credibilidad a las maniobras analíticas del investigador. Una categoría viene creada a partir de un proceso de modificación constante en comparación con los diversos contenidos susceptibles de entrar en una cierta categoría, cuyas características tienen que ser cada vez más específicas y aglutinantes de aspectos que ofrezcan una visión conceptualmente más completa de su significado (Gibbs, 2009). En este sentido la frecuencia puede ser un procedimiento plausible para la saturación del análisis.

Para su fiabilidad, el mismo texto puede ser analizado por otro investigador afín para ver si llega a las mismas categorías, comparando los resultados hasta convencerse de su significado, y de esta forma de llegar a un mayor grado validez. Este hecho es de particular importancia cuando se utilizan clasificaciones de escalas o listas de verificación.

El análisis temático se plantea para comprender la presencia o ausencia del concepto de significación histórica en los currículos escolares y desvelar, desde la acción que se desprende asociada al concepto, la función activa o pasiva del aprendizaje de la historia (Sáez, Bellatti y Mayoral, 2015).

El análisis de contenido es lo que se plantea para la creación de códigos significativos para la interpretación de los datos recogidos del ejercicio de la línea de tiempo y de las entrevistas grupales e individuales.

3.3.1. Los contenidos escolares como objeto de estudio

Tal como indica Prats (2012), la causalidad histórica, uno de los conceptos del pensamiento histórico y de la técnica del quehacer del historiador para la construcción de una narrativa significativa, es un aspecto entre los más difíciles de enseñar y aprender.

La causalidad histórica se compone de la interrelación entre hechos, los cuales se combinan entre ellos a decisión y criterio del historiador, y en relación a un contexto interpretativo (Ordeix, Santacana y Fernández, 1992). Asimismo, estas combinaciones de hechos se relacionan en espacios y tiempos distintos, cuya lejanía o cercanía estaría dada por la capacidad del historiador de hacer relaciones explicativas en espacios alejados o cercanos al tiempo y atendiendo al el espacio de lo que se narra; todo bajo su atenta mirada y perspectiva histórica. Eso es posible a través de categorías temporales y espaciales que permiten narrativas sincrónicas, con el objeto de contextualizar la contingencia de los hechos históricos desde su simultaneidad (Torres Bravo, 2001).

La dimensión espacial, como indican los mismos planteamientos curriculares pueden ser, además de carácter físico, también político e histórico, conceptual (globalización) o económico (Mundo desarrollado o subdesarrollado, primer y tercer mundo). Mientras la dimensión espacial no es siempre solamente física, la dimensión temporal, al contrario, es siempre cronológica. Los acontecimientos históricos se alternan de forma ordenada en una línea recta que parte desde las orígenes de la humanidad hacia a las inquietudes y problemas del presente; los cuales, a su vez, se concluyen con interrogantes o propósitos para el futuro.

Los criterios de selección y ordenación de los contenidos curriculares desde la dimensión temporal y espacial de los mismos, no implican decisiones neutras. Por su parte, la perspectiva historiográfica y su particular mirada sobre los acontecimientos históricos también inciden, voluntaria o involuntariamente, sobre el punto de vista histórico que vehiculan los contenidos en los libros textos. En este trabajo no queremos descubrir sesgos latentes, ya que no es nuestro objetivo. reconstruir la narrativa temporal y espacial de los contenidos curriculares, que nos permita entender la parcela de realidad que los alumnos podrían estudiar y aprender si se entregan herramientas cognitivas y críticas

para desvelar el punto de vista historiográfico inmanente en los recursos para el aprendizaje.

Hemos acotado nuestra análisis de contenido a estos dos criterios de causalidad histórica: la dimensión espacial y la dimensión temporal, desvelando protagonistas y miradas historiográficas en la manera de interpretar el pasado, que pueden ser ocasiones didácticas de ejercicio del pensamiento histórico. Por tanto, observar y conocer estas dos dimensiones también tiene que ver con conocer la relevancia de ciertos eventos históricos, los motivos de esta relevancia y el punto de vista historiográfico con que son filtrados. Estos tres conceptos operativos de la significación histórica nos permiten observar su funcionamiento tanto en las decisiones curriculares, como en las visiones de los futuros maestros, de la misma manera que es posible analizar el proceder de un historiador profesional que se reduce a dos acciones: la selección de los contenidos y su ordenación en una narrativa a estudiar.

Desvelar la dimensión espacial y temporal de los contenidos escolares no es una novedad en la investigación educativa, sobre todo en ámbito de la didáctica. En concreto, la literatura acusa que son los estudios sobre la dimensión temporal los que han hecho un más largo que los que tratan la dimensión espacial. R. Valls Montés (2011, 2012 y 2015 coord.) es uno de los investigadores que más se interesa por esta última dimensión. En sus estudios se orienta hacia desvelar la dificultad de superar visiones eurocéntricas en los planteamientos curriculares y en las temáticas de los libros de texto, analizando, por un lado, la frecuencia de categorías espaciales que permitan crear una visión de historia compartida en Latinoamérica y España y, por otro, la hegemonía de ciertos espacios respecto de otros.

Este enfoque sostiene la idea de que la asunción de cualquier actividad humana toma lugar a partir de procedimientos y símbolos preexistentes, que están relacionados con un contexto cultural, histórico e institucional particulares. (Carretero, 2008). De esta manera los libros de texto y sus contenidos van perfilando la representación educativa de la historia como materia escolar, deviniendo así un instrumento que permite perfilar el valor cultural y simbólico de la educación (Barton, 2008); que, a su vez, va alimentando valores asumidos implícitamente por el profesorado (Maestro, 1996) y que se convierten en el sentido común de la educación (López Facal, 2001).

A pesar de ello, la manera que proponemos de abordar el análisis de la dimensión espacial y temporal de los contenidos de historia considera el punto de vista como resultado de la acción interpretativa del pasado, y no como una categoría de observación. Así mismo, en la línea desarrollada por Travé y Estepa (2017), analizar los contenidos escolares nos permitirá comprender cómo se

plantea el discurso epistémico y didáctico de la historia escolar, y cómo se produce un saber histórico más factual y menos procesual, ya que de esta forma se está favoreciendo la adquisición cognitiva de conocimientos útiles para desarrollar el pensamiento crítico, tanto hacia la historia, como hacia otras áreas de la cultura y de la sociedad (aprendizaje histórico significativo).

Los contenidos que aquí se incluyen y su ordenación conserva en sí mismos lo que Sacristán y Pérez Gómez (2009) identifican como la representación social de las materias escolares, la cual, si no nos permiten entender el currículo vivido por los alumnos, sí nos indicarán al menos su contexto educativo, que en parte, define la representación de la historia como disciplina (Barton, 2006).

3.3.2. Las editoriales analizadas

Para la realización del análisis de contenido de los criterios de selección y ordenación del temario de historia indicado en los libros de texto, a partir de la distribución temporal y espacial de los eventos históricos, escogimos la editorial Vicens Vives y Santillana, por renombre editorial y por su presencia en los centros escolares, tal como lo indican algunos estudios (Segura, 2001; Bel Martínez, Colomer Rubio y Valls, 2016).

Además, durante la realización del trabajo de campo se le pidió al alumnado indicar en una Tabla los textos que más habían utilizados durante su escolarización, distinguiendo entre los cursos de la Educación Secundaria Obligatoria y los del Bachillerato. La selección oscilaba, principalmente, entre las editoriales Barcanova, Cruilla, Edebé, Santillana y Vicens Vives. La mayoría de los encuestados de primero de carrera y de cuarto, habían sido escolarizados, aproximadamente entre los cursos 2005-06 y el curso 2010-11, por lo que era bastante probable que fueran usuarios de los mismos textos escolares y hubieran sido testigos de los cambios legislativos de la educación española. En concreto, podemos afirmar, por ejemplo, que aquellos futuros maestros que cursaban 1º y 2º año de ESO estudiaron con textos escolares que seguían las directrices de la LOGSE y, a partir del 4º año de la ESO hasta la finalización del Bachillerato lo hicieron con libros que seguían las directrices de la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, Educación, 2006, nominada LOE de aquí en adelante.

El cambio más significativo que se aprecia en los libros escolares desde el paso de una ley educativa a la otra se concentran en los del Bachillerato. En los años que contempla su realización se pasa de contenidos que abarcan desde la Prehistoria hasta la contemporaneidad, incluyendo la Historia Reciente a centrarse exclusivamente en estas últimas (España, Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, Educación, 2006, LOE), cerrándose el ciclo con temáticas generales sobre la globalización y cuestiones sobre los derechos sociales y humanos. También hay que señalar que con la Ley Orgánica 2/1990 de 4 de octubre, Educación,

1990, LOGSE de aquí en adelante, la materia común de historia, para todas las modalidades del Bachillerato, era la historia del mundo contemporáneo, pero se acota la Historia Contemporánea a la escala autonómica y estatal.

3.4. La muestra

En un primero momento la investigación estaba dirigida al alumnado que cursaba 4º de la ESO, el último año de escolarización obligatoria. Sin embargo, una primera aproximación al campo de estudio nos hizo cambiar la elección del grupo muestra por variados motivos. Nos decantamos, finalmente, por aplicar el instrumento metodológico a alumnos de un primer y último cursos del Grado de Educación, de tal manera que todos los participantes hubiesen ya cursado una asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales. Siendo este periodo el que, en principio, la Historia aprendida se convierte en la mente de los futuros maestros en Historia a enseñar.

De esta manera era posible entender algo más de la historia y de su función educativa, en tanto la muestra está muy cercana a la tipología de la muestra inicial. Además, habiendo terminado ya la escolarización, posiblemente hayan tenido más tiempo de asimilación y elaboración de los contenidos que aprendieron e, hipotéticamente, de ponerlos en relación con sus vidas cotidianas.

Esta elección, también permitió abarcar de forma más completa el objeto de estudio, contribuyendo a especificar aún más los aspectos que se quería observar sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje y la importancia del valor no solo cognitivo, sino también cultural, de la comprensión histórica.

La adolescencia siempre se ha considerado un momento crucial en el autoafirmación de la propia identidad. La identidad puede ser observada más nítidamente si se analiza desde las perspectivas afectiva y cognitiva, en tanto que noción formativa de la personalidad y del intelecto. A partir de los 20/21 años, con la adquisición de una mayor autonomía legal y legislativa, los jóvenes comienzan a vivir una serie de experiencias que necesariamente podrían marcarán la toma de importantes decisiones que influirán en su concepción como seres sociales. Al tratarse entonces de un período de permeabilidad a los *inputs* externos, la juventud post educación obligatoria es un periodo formativo y maleables, ya que es entonces cuando la percepción de lo que somos interactúa de forma más constructiva con los demás (Hoyos, del Barrio y Corral, 2004).

La formación del profesorado permite acotar de forma más específica el campo de estudio al ámbito más estricto del proceso de enseñanza y aprendizaje desde la misma muestra. Dotar de un valor cultural a la comprensión histórica de los futuros profesores significa tratarles como sujetos históricos, decisión que nos

permitirá valorar su comprensión y vivencias del valor educativo de la historia como un medio para comprender la realidad.

Descripción de la muestra

La muestra consta de 28 individuos divididos en 9 grupos totales, según se observa en la Tabla 14. De estos 28 individuos 12 del Grado de Educación Infantil y 16 del Grado de Educación Primaria solo 3 son hombres, y todos han nacido en España, excepto una estudiante nacida en la Sudamérica lusófona que realizaba una estancia de Erasmus en la Universidad de Barcelona. De la muestra total 25 proceden de Cataluña y solo 1 alumna es originaria y residente en las Palmas de Gran Canaria. Esta estudiante, a la hora de la intervención en el campo de estudio, también estaba cursando una estancia en la Universitat de Barcelona.

Tabla 14. Nacionalidad futuros maestros

	Cataluña	España	Fuera de España
Infantil (n=12)	11	0	1 Brasil
Primaria (n=16⁶⁰)	13	1 Canarias	0
Total	24	1	1

Al preguntarles por la natalidad de sus abuelos la distribución cambia mucho y se mueve hacia diferentes territorios de España. Tal como se indica en la Tabla 15, la muestra es relativamente homogénea en el sentido de que se trata de futuros maestros que tienen padres nacidos en Cataluña, en su mayoría; y con abuelos tanto paternos y maternos originarios, de otras comunidades autónomas. En otras palabras, la mayoría de los abuelos son migrantes, cuyos hijos nacieron en Cataluña. Las únicas tres futuros maestros que no comparten orígenes españoles son una chica de Canaria, cuya familia es oriunda de Brasil y Francia; la chica de origen brasileño en Erasmus, que hace constar de los orígenes de sus abuelos están en su mismo país; y una chica originaria de Perú, escolarizada en Barcelona, con abuelos aún residentes en América del Sur.

Tabla 15. Orígenes familiares de los futuros maestros

	Cataluña	España	Fuera de España	NR*
Padres	15	9	2 (Brasil, Perú)	0
Madres	12	11	3 (Brasil, Perú, Francia)	0
Abuelos paternos	6	15	3 (Brasil, Perú, Francia)	2
Abuelas paternas	3	18	2 (Brasil, Perú)	3
Abuelos maternos	7	15	2 (Brasil, Perú)	2
Abuelas maternas	5	17	2 (Brasil, Perú)	2

*No Responde

⁶⁰ De estos 28 futuros maestros solo 26 fueron entrevistados individualmente

En la Tabla 16 se resume la formación previa a la universidad de los futuros maestros. Como se puede comprobar, de los 28 individuos 12 habían obtenido la diplomatura en un Ciclo Formativo de Grado Superior de Infantil que da acceso a la Universidad. De estos 12 futuros maestros, 10 son los que estaban cursando el primer año de la Formación de Maestros de Infantil a la hora de participar en este estudio. Los demás futuros maestros accedieron a la universidad a través del Bachillerato Humanístico y Ciencias Sociales (nI=11; nP=10) y Tecnológico Humanístico (nP=2). Estos dos alumnos, además, como se comprueba de la Tabla 17, antes de entrar en la universidad habían obtenido, previamente, una Diplomatura del Ciclo Formativo de Grado Superior en Educación Física. I (Infantil) y P (Primaria) de aquí en adelante; BACH HCCSS (Bachillerato Humanístico y Ciencias Sociales); BACH CT (Bachillerato Tecnológico); CFGS (Ciclo Formativo Grado Superior Infantil).

Tabla 16. Estudios de los futuros maestros que dan acceso a la Universidad

	BACH HCCSS	BACH CT	CFGS Infantil	Otros
Infantil	10	0	0	1 Brasil
Primaria	10	2	2	
Total	21	2	2	

Por tanto, la mayoría de los participantes del grupo de Infantil ingresan al grado universitario luego de cursar un grado superior, mientras que los del grupo de Primaria acceden desde la selectividad y, en ocasiones, habiendo obtenido previamente otras diplomaturas relacionadas con el Ciclo Formativo de Grado Superior de Infantil.

Tabla 17. Estudios de los futuros maestros anteriores a la Universidad

	CFGS Educación Infantil	CFGS Educación Física	Ninguna previa
Infantil	10	0	2
Primaria	0	2	12
Total	10	2	14

Como se puede entender, los participantes de esta investigación se constituyen como un grupo bastante homogéneo en cuanto a orígenes propios y familiares, a estudios cursado, a escolarización, a edad, a género y, sobre todo, en cuanto a sus estudios universitarios: forman parte de un mismo colectivo, en tanto futuros maestros para maestro en su primer y último año de formación profesional.

La homogeneidad de los participantes en un grupo de discusión permite llegar a la saturación de la muestra, ocurriendo de costumbre tras el tercero o cuarto grupo (Krueger, 1991). Se sugiere, además, contemplar algún tipo de diferenciación entre los sujetos que componen el grupo estudiado, en este caso, los maestros en su formación inicial.

Aunque los estudios exploratorios no tienen la pretensión de representatividad del fenómeno estudiado, sí es aconsejable contar con diferentes subgrupos o

segmentos de la población estudiada, por tal de, como indica Morgan (1989), contrastar lo que se considera importante por los sujetos y así poder afinar nuestra interpretación de ello. De forma contraria, nos permite comprender si para un mismo tópico existen diferentes posturas que se pueden agrupar entre ellas, demostrando las posibilidades operativas del mismo (Lederman, 1990).

Si la heterogeneidad aumenta, la amplitud de experiencias, percepciones u opiniones conlleva el riesgo del conflicto de concepciones (muchas miradas dispares e, inclusive, reñidas) entre los miembros del grupo, lo que puede convertirse en una inabarcable cantidad de información dada extrema diversidad de la muestra. Estas diferencias deben ser tenidas en cuenta por la investigación cualitativa, por tanto, sin querer desear una mínima variabilidad cultural entre los sujetos con miras a un análisis ágil, una cierta homogeneidad (en nuestro caso, de origen y de formación) significan por sí mismas cotas que delimitan naturalmente ciertos aspectos sociales difíciles de abarcar.

Lo cierto es que un grupo estrictamente homogéneo "no produciría discurso o produciría un discurso totalmente redundante" (Ibáñez, 2015). Por tanto, es también necesario encontrar un equilibrio entre la uniformidad y diversidad de los componentes de un grupo.

Así, la mayor homogeneidad, en relación al tema tratado, está dada principalmente por el hecho de que todos los sujetos de estudio son futuros maestros de la Universitat de Barcelona y del mismo curso (a pesar de la intermitencia de dos de ellos por su calidad de visitantes); y la mayor heterogeneidad está dada por reunir en distintos grupos sujetos que no han estudiado en el mismo instituto, y que han tenido experiencias educativas distintas. El equilibrio estaría dado, entonces, por los orígenes migrantes de todos los abuelos y por los estudios previos de los grupos de Infantil y Primaria (grado superior y Bachillerato, respectivamente).

Morgan (1996) señala cómo grupos con pocos participantes se adecuan más al tratamiento de cuestiones más personales, dando, además, la posibilidad de explorar con más detalle el tópico entrando en profundidad, facilitando al investigador la moderación de la dinámica de grupo. Como vemos, la calidad de los resultados no está dado esencialmente por un mayor o menor número de futuros maestros casos, sino por la factibilidad de poder analizar en profundidad cada uno de ellos; por tanto, y atendiendo a los tiempos limitados de un estudio doctoral – como es nuestro caso –, la relativa homogeneidad entre los sujetos permitiría solventar el problema de la extrema variabilidad contextual de los datos.

Glasser y Strauss (2006) señalan la idea de un muestreo escogido de forma intencionada o deliberado a lo largo del estudio, para así poder abarcar mejor las

necesidades surgidas desde la contrastación teórica y de una primera aproximación al planteamiento del trabajo de campo.

En nuestro caso, la formación de los futuros maestros nos permitía abarcar, desde la misma muestra, la visión de la historia como materia escolar y como disciplina, y dotar a nuestra investigación una resonancia práctica y participativa, más allá de la mera descripción de la realidad observada.

Por ello, la investigación que presentamos puede dar muestra de los resultados del aprendizaje escolar en los niveles más competenciales del desarrollo de pensamiento histórico, desde el ámbito específico de la significación.

El fin más ambicioso de esta tesis es ofrecer una proyección didáctica de la manera de considerar la función educativa de la historia por parte de los futuros docentes.

Por eso preferimos no hablar de muestra, sino de participantes ya que la finalidad de lo investigado no busca ser representativo del colectivo de futuros maestros para profesor, sino indagar en profundidad el fenómeno la temática y nos permite abarcar más ámbitos de estudio. Recordemos que nuestro estudio busca la factibilidad empírica de los postulados teóricos, es decir, su viabilidad operativa en un contexto educativo universitario situado y muy acotado y descubrir otras.

3.5. Aplicación de los instrumentos de investigación

El trabajo de campo se ha realizado en poco menos de un año, entre el último trimestre del curso académico 2013-14 (7 de abril - 25 de mayo) y el primer trimestre del curso académico 2014-15 (12 de noviembre - 19 de diciembre). Como hemos señalado antes, el campo de estudios se ubica en dos cursos de la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona, durante el horario de dos asignaturas previstas en el plan docente del Grado, tal como resumimos en la Tabla 18. Un grupo de futuros maestros que participan del estudio estaban cursando la asignatura obligatoria *Art, Societat i Educació*, impartida en el último trimestre del primer año del Grado de Maestro de la Educación Infantil (I).

En la Tabla 18 resumimos la aplicación del ejercicio de la línea de tiempo: abreviamos con la sigla FG el grupo de discusión al que nos referimos, le sigue un número identificativo y la sigla que distingue el grupo de Infantil (I) del grupo de Primaria (P). Recordamos que todos los nombres de la Tabla 18 son ficticios para respetar la confidencialidad de los participantes a la investigación. Las iniciales corresponden al nombre y a los apellidos originales de los futuros maestros.

El otro grupo estaba cursando la asignatura optativa *Espai urbà, ciutat i patrimoni*, con el profesor, impartida en el primer trimestre del último año del Grado de Maestro de la Educación Primaria (P) con mención en Ciencias Sociales.

Tabla 18. Calendario aplicación del ejercicio de la línea de tiempo y las entrevistas individuales

FG1I	Nombre	Iniciales	Realización	Fecha y horario entrevista
Ana		JAB	9/05/2014 (aula Nova)	9/05/2014 13:00 - 14:00 (aula 1202)
Alicia		ABB		12/05/2014 13:00-14:00 (aula 1202)
Antonia		AML		14/05/2014 13:00 - 14:00 (aula 1202)
FG2I	Nombre	Iniciales	timeline	Fecha entrevista
Bàrbara		JAL	19/05/2014 (aula Nova)	21/05/2014 13:00 - 14:00 (aula 1202)
Berta		FFF		NO REALIZÓ ENTREVISTA
Begonia		HHH		NO REALIZÓ ENTREVISTA
FG3I	Nombre	Iniciales	timeline	Fecha entrevista
Cristina		YRE	26/05/2014 (aula Nova)	26/05/2014 13:00 - 14:00 (aula 1202)
Carol		DDD		28/05/2014 13:00 - 14:00 (aula 1202)
Carla		EEE		28/05/2014 14:00 - 15:00 (aula 1202)
FG4I	Nombre	Iniciales	timeline	Fecha entrevista
Dana		LGD	28/05/2014 (aula Nova)	02/06/2014 13:00 - 14:00 (aula 1202)
Dora		MDL		02/06/2014 - (aula 1202)
Diana		NLL		02/06/2014 - (aula 1202)
FG1M	Nombre	Iniciales	timeline	Fecha entrevista
Elvira		GCA	19/11/2014 (aula Nova)	03/12/2014 15:00 - 16:00 (aula 129)
Eva		CHC		03/12/2014 16:00 - 17:00 (aula Nova)
Érica		CHA		03/12/2014 17:00 - 18:00 (aula Nova)
FG2M	Nombre	Iniciales	timeline	Fecha entrevista
Antonio		LMI	19/11/2014 (aula Nova)	05/12/2014 16:00 - 17:00 (aula Nova)
Alberto		AN		05/12/2014 16:30 - 17:30 (aula Nova)
FG3M	Nombre	Iniciales	timeline	Fecha entrevista
Frida		CRM	21/11/2014 (aula Nova)	10/12/2014 15:00 - 16:00 (aula Nova)
Fátima		BSL		10/12/2014 16:00 - 17:00 (aula Nova)
Florencia		EPN		10/12/2014 17:00 - 18:00 (aula Nova)
FG4M	Nombre	Iniciales	timeline	Fecha entrevista
Gema		APL	26/11/2014 (aula J. Garanto)	12/12/2014 15:00 - 16:00 (J. Garanto)
Gloria		EVS		12/12/2014 16:00 - 17:00 (J. Garanto)
Gracia		MIM		12/12/2014 17:00 - 18:00 (J. Garanto)
FG5M	Nombre	Iniciales	timeline	Fecha entrevista
Isaac		EAM	28/11/2014 (aula J. Garanto)	15/12/2014 15:00 - 16:00 (J. Garanto)
Inés		MVB		15/12/2014 16:00 - 17:00 (J. Garanto)
Irene		PTG		15/12/2014 17:00 - 18:00 (J. Garanto)

Los alumnos participaron a la investigación de forma voluntaria y sus profesores facilitaron la ejecución de la investigación, integrando la actividad en la propia programación, con el objetivo de acercar al futuro profesorado a las actividades de investigación vinculadas al ámbito de la educación.

Tal como se indicó en el capítulo anterior, el interés era poder contar con grupos del primero y del último curso del Grado de la formación docente, porque nos permitiría comprender cómo ciertas ideas implícitas asumidas por el futuro profesorado durante los años de escolarización habían cambiando - y eventualmente cuáles no - en función de su formación profesional. Sin embargo, a lo largo de su ejecución nos dimos cuenta que esta diferenciación no podía realizarse con un muestreo tan reducido. Es por ello que en ciertos momentos mantuvimos apartado el análisis de los datos, dado que no encontrábamos la forma de hacer que el análisis pudiese ser ocasión de profundización en estudios sucesivos, a la luz de los resultados obtenidos.

Aunque la actividad entraba en la programación del profesorado universitario, al haber sido planteado como un trabajo voluntario no se pudo contar con todas las entrevistas individuales. A continuación resumimos las tres fases de aplicación de los tres instrumentos de investigación. Todos los nombres que aparecen son ficticios pero no las iniciales.

Primera fase: aplicación del cuestionario

El cuestionario se dirigió a toda la clase así que se recogieron más datos cuantitativos de los que se utilizan en este estudio. Los datos del cuestionario se analizaran de forma complementaria con la información recabada y analizada en la segunda y tercera fase de la aplicación de los dos sucesivos instrumentos metodológicos: el ejercicio de la línea de tiempo, y las entrevistas grupales e individuales.

Segunda fase: aplicación del ejercicio de la línea de tiempo y entrevistas grupales

Para la aplicación de la línea de tiempo la muestra estuvo compuesta por los 26 alumnos, divididos en 9 grupos de 3 personas cada uno, menos uno en el que participaron 4. De estos, 4 grupos cursan el primer año de las carreras de I y P, y cinco del último año de los mismos grados (1er año de I. N=12; 4to año de P. N=14). De esta muestra se han recogido 24 entrevistas. En la Tabla 19 es posible apreciar el calendario que se siguió para la prueba del ejercicio de la línea de tiempo y de las entrevistas individuales.

Las actividades se realizaron siempre en horario de clases de cada una de las asignaturas. En este contexto, se invitaba a los grupos que acompañasen a la investigadora a una aula o sala contigua, a fin de que se sintiesen que las dinámicas suscitadas formaban parte de su formación profesional por su lazo con la asignatura cursada. De hecho, se ha tratado de relacionar el ejercicio con aspectos del temario de ambas asignaturas, realizando una pequeña clase introductoria previa a la aplicación de los instrumentos sobre la importancia de la investigación aplicada a la enseñanza y formación docente.

El diseño y montaje del ambiente de aula para el desarrollo del ejercicio fue realizado por la investigadora principal. Se colgaron todas las imágenes, preparadas en fichas plastificadas, en el que se indica el título, la numeración, la fecha, y una breve explicación del evento o personaje representado, así como la fuente documental de la imagen.

Después una breve explicación sobre los objetivos de la investigación, se dieron instrucciones para la realización de la actividad y se entregó a cada grupo una baraja de fichas/imágenes, las mismas de las dispuestas en la pizarra. Los futuros maestros era invitados a observarlas y a ponerse de acuerdo entre los miembros del grupo sobre su jerarquía de relevancia. Esta importancia estaría dada por la selección de solo 10 imágenes, mientras la investigadora registraba

el número y el título, disponiendo un orden cronológico a ellas (ascendente o descendente, según sea la decisión del grupo). La idea era que el producto final se desplegara encima de una mesa a fin de utilizarlo como insumo para la entrevista grupal.

En el momento de la selección la investigadora procuró alejarse lo más posible para no incidir en sus discusiones y decisiones, es decir, para que tuvieran la suficiente confianza como para poder comentar lo que quisieran, desprendidos del potencial inhibitorio que puede representar la presencia de un sujeto externo a sus actividades de aprendizaje entre pares. A los alumnos simplemente se les indicó que seleccionaran lo que considerasen más importante, a partir de sus propios criterios.

Tercera fase: aplicación de las entrevistas individuales

Para la realización de las entrevistas, primero se acotaron todas las entrevistas grupales de la línea de tiempo, y sucesivamente se realizaron las entrevistas.

La intención era dar a los alumnos tiempo para pensar sobre lo que se les proponía, incluso se le invitaba a discutir o debatir con sus compañeros, o a informar a los que aun no habían recibido la entrevista sobre lo que se iba a preguntar y de qué se trataba esta entrevista.

Esto facilitó enormemente la confianza de los entrevistados y su comodidad. Sintieron que podían participar con libertad y que en ningún momento se estaban valorando sus opiniones, y que la idea era justamente construir conocimiento sobre los aspectos tratados.

3.5.1. Papel del investigador

En el presente apartado trataremos la cuestión relativa al papel de la investigadora como moderadora de las entrevistas grupales e individuales, en tanto instrumentos de investigación empíricos; como también a su labor exploratoria durante el análisis de contenido de las fuentes documentales consultadas, en este caso los libros de texto y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Post-Obligatoria en el ámbito de la historia.

Para moderar las 9 entrevistas grupales y las 26 entrevistas individuales, tal como sugiere Barton (2008), las preguntas se van modificando, o mejor dicho, moldeando en relación a las respuestas. Por lo que se diseñan preguntas indicativas semi-estructuradas que pueden alterarse a la hora de su ejecución. Esta estrategia de hacer volubles las preguntas se lleva a cabo con el fin de que los entrevistados sientan que tienen la libertad de poder expresarte libremente. En coherencia con el tipo de metodología diseñada, se busca información más explicativa que cuantificable, invitando a la reflexión en torno a la identificación de rasgos sociales y culturales en los acontecimientos históricos mostrados en el ejercicio de la línea de tiempo, en torno al pensamiento historiográfico que

subyace en ellos y en torno a la vinculación de estos hechos y personajes con su propia identidad histórica.

Somos conscientes que posiblemente la mayoría de los participantes no se haya visto casi nunca ni en la situación de reflexionar de esta forma sobre lo estudiado, ni de relacionarlo con sus propias vidas, por lo tanto es importante la semi-estructuración del formato de las preguntas de las entrevistas grupales e individuales. De toda forma, el guión nos permitió reconducir los aspectos surgidos espontáneamente hacia los realmente necesario e indispensables para el buen éxito de todo el trabajo de campo.

Tal como especifica Krueger (1997), este tipo de instrumentos generan un clima de confianza y distensión entre los participantes nada más entrar al espacio donde se realizará la entrevista grupal. Además, pensamos que el hecho de entregar un material bien preparado e ilustrativo puede ser más atractivo y dotar de un carácter más lúdico a la actividad, permitiendo un clima más distendido. Sin embargo, este tipo de enfoque puede también tener sus puntos débiles. En este sentido los participantes podrían tener la sensación inmediata de no estar siendo valorado por sus conocimientos, en el caso de que se posicionen desde la mirada clásica de la evaluación del saber en contextos educativos. Es por ello que la investigadora debió ser siempre enfática en que, si bien se encontraban frente a una actividad programada para la asignatura cursada, la intención era tan solo observarlos y no emitir juicios ni valóricos ni formativos sobre su desempeño en ella. De esta forma les incitamos y empoderamos a expresar libremente sus pensamientos.

Las entrevistas fueron recogidas en imagen y audio simultáneamente. Los aparatos fueron ubicados en puntos estratégicos de la sala para su registro. Se realizaron también algunos registros fotográficos.

En los primeros cuatro grupos focales contamos con el apoyo de una compañera de doctorado, la Dra. Virginia Gámez Ceruelo, con la cual tuve la oportunidad de confrontar las primeras impresiones en la realización del ejercicio de la línea de tiempo. Su asistencia, además, permitió la validación empírica del instrumento durante la recogida de la información, según los objetivos prefijados.

En ocasiones, los autores afirman que dinamizar un grupo de discusión puede ser difícil (Krueger, 2005). Sin embargo, creemos que el hecho de que los futuros maestros se conocieran entre ellos y de darles la oportunidad de conformar los grupos según afinidad personal, facilitó sortear esta posible dificultad.

Tal como se puede comprobar en las transcripciones (Anexo III. Transcripciones), la dinámica del ejercicio de la línea de tiempo despertó mucho interés y participación por parte de casi todos los integrantes de los grupos. De todas formas las entrevistas individuales que acompañan al ejercicio de la línea

de tiempo, pueden suplir la falta de participación de algún estudiante en los grupos focales.

Durante los grupos de discusión (entrevistas grupales en adelante) e individuales no se toman apuntes para no romper el clima de confianza que se pueda haber creado. Sin embargo, no se realiza más de un grupo focal al día, por lo que a la investigadora le es posible dedicarse, inmediatamente después de su realización, a anotar las sensaciones y cuestiones que podían haber surgido en ciertos momentos puntuales.

Morgan (1996) considera que la implicación del moderador en discusiones grupales semi-estructuradas, permite que los participantes expresen de forma más libre las propias ideas; ya que, al contrario, una mayor estructura guía de forma más concreta estas mismas ideas en el tópico investigado, con el riesgo de imponer los propios intereses a los que surjan de forma espontánea.

3.6. Como se organiza la información recogida y como se procesan los datos

En este apartado queremos especificar cómo se organiza la información recogida y cómo se procesa la información en relación a la metodología propuesta. Explicaremos la creación de códigos emergentes y códigos teóricos para el análisis de contenido correspondientes a las partes cualitativas de la tesis, utilizando el software Atlas.Ti. También acudiremos a la creación de gráficos para el análisis de las partes cuantitativas del cuestionario y el análisis de frecuencia de los contenidos de historia a estudiar. Esto nos ha permitido convertir párrafos extendidos en códigos que a la vez han facilitado la tarea de crear categorías, sobre las cuales finalmente se ampliaría la teoría que se quiere defender en la presente tesis doctoral.

Esta información se organiza en tablas que presentamos en los anexos, y que resumimos en el texto.

La interpretación de los datos recogidos que proponemos se dividen en datos medibles cuantitativamente, extraídos de los libros de texto, del cuestionario y en parte del currículo; y en información cualitativa, obtenidas de las explicaciones de las entrevistas grupales e individuales. Hay que señalar, sin embargo, que de los participantes también se recaban datos cuantitativos, relativos la distribución temporal y espacial de los contenidos seleccionados por los alumnos de las imágenes de las fichas.

Tal como señala Kvale (2011), el conocimiento es interrelacionado, entre entrevistado y entrevistador, un intercambio de visiones entre dos personas, por lo que el conocimiento se constituye mediante una interacción lingüística entre significados.

En este sentido, las entrevistas grupales o individuales de la investigación cualitativa, es un lugar en el que se construye el conocimiento. Un conocimiento

que, aunque único, es un constructo social determinado por el contexto, que es el que se quiere explorar en relación al fenómeno investigado. En este caso, el contexto sería investigado desde la percepción y concepción de la historia, o más concretamente, de acontecimientos históricos concretos en relación a las propias experiencias e ideas, es decir, siempre desde el punto de vista concreto de la formación inicial de maestros.

Por tanto, los grupos focales y las entrevistas no tienen el objetivo de descubrir la verdad sobre algo, sino que son un medio para obtener datos que vendrán interpretados en relación a los intereses del investigador, tal como vienen expresados en los objetivos (Kvale, 2006).

En la misma línea Creswell y Miller (2000) hablan del marco teórico, la saturación de los resultados, la creación de categorías y la reconstrucción narrativa de una investigación como de las “lentes” con los cuales un investigador observa un fenómeno empíricamente, o a través de fuentes documentales, para establecer el propio punto de vista.

Asimismo, los participantes son considerados elementos de la validez interpretativa del contenido de los significados atribuidos por parte del investigador, sobre todo a la hora de organizar y analizar los datos.

El paradigma cualitativo supone que la realidad se construye socialmente y que los participantes son capaces de percibir esta construcción si se les induce a ello. Esto sugiere la importancia de comprobar con qué precisión las realidades de los participantes han sido representadas en el análisis final por parte del investigador.

Aquellos que emplean este lente buscan involucrar activamente a los participantes para evaluar si las interpretaciones reportadas se adaptan a la realidad observada con exactitud.

Por este motivo, fuera del guión de las preguntas de las entrevistas grupales e individuales, les preguntamos también si se ha entendido claramente lo que se está comentando, y en el caso de que no haya sido así, se vuelva a aclarar o replantear la pregunta, con el fin de asegurarnos de estar entendiendo el objetivo de las actividades.

De igual forma se les concede la confianza de que puedan intervenir o pedir aclaraciones sobre otras cuestiones interpretativas relativas los otros instrumentos utilizados, incluso los cuantitativos. Un tercer lente puede ser la credibilidad del registro y análisis de los datos por personas externas al estudio.

Algunos revisores no afiliados al proyecto nos ayudaron a establecer la validez del instrumento y de los resultados emanados de su aplicación.

Sobre este tema volveremos más adelante, después de las conclusiones, donde discutiremos la fiabilidad y validez de nuestro estudio, las cuales guardan relación con cuestiones éticas de la tesis doctoral. En este punto pondremos en

evidencia el papel del observador y la posición asumida durante la interpretación de los datos.

3.6.1. Transcripciones

Las entrevistas grupales fueron realizadas durante la ejecución del ejercicio de la línea de tiempo y las entrevistas individuales en otros momentos pactados con los mismos futuros maestros, siempre en horario de clases. Estas fueron han sido grabadas en audio y video durante su realización, utilizando para ello por un iPad y una grabadora. El primero fue ubicado de tal forma que captara la dinámica del grupo, mientras que la segunda fue puesta justo al centro del mismo grupo, entre los participantes y el moderador. Por su tamaño más discreto es más adecuado para que progresivamente los futuros maestros se olvidasen de su presencia (Krueger, 1991).

Al finalizar la selección de las 10 fichas, los futuros maestros utilizaron la misma mesa para disponerlas, mismo espacio donde se soportan las hojas de registro y el material de apuntes (hojas, bolígrafos, etc.) por si los futuros maestros quisiesen anotar alguna cosa durante las entrevistas. Se hizo notar la libertad de usar sus dispositivos móviles para hacer fotos de la actividad, o incluso para buscar información complementaria sobre las fichas. De esta manera, finalmente, la grabadora resultó ser un elemento más en una mesa de trabajo, logrando incluso pasar desapercibida, a pesar de haber declarado su presencia. Todas estas medidas conducentes al desarrollo de una actividad de investigación transpuesta didácticamente en una actividad educativa y formativa, nos ayudaron a reafirmar la sensación de que se estaban participando en una actividad de construcción de conocimiento sobre algo nuevo, donde cualquier aportación se considera válida si sirve para profundizar las reflexiones (Morgan y Scanell, 1999) sobre el argumento histórico de base.

Es así como se consiguió un ambiente distendido, en el que los futuros maestros podían retratar sus afirmaciones, expresar su pensamiento, desarrollar argumentos y disentir con sus compañeros en el caso no compartir la misma opinión.

No obstante, y tal como se ha comentado, la formula semi-estructurada y abierta de las entrevistas grupales, en ocasiones generan un alejamiento de la discusión respecto al tópico prefijado. Aquellas intercambios que se alejan diametralmente del tópico tratado por este estudio, aunque hayan sido grabadas, no se han tomado en cuenta a la hora de analizar los datos. De todas formas detallaremos en su momento las secuencias temporales (en minutos) que no han sido tomadas en cuenta al momento de declarar los tiempos iniciales y finales de la discusión, junto con los tiempos de preparación y de búsqueda de información, con el fin de

que la comunidad científica pueda validar y comprobar la moderación de las entrevistas.

Dos meses más tarde las grabaciones fueron enviadas por archivo waw, desde el portal online *wetransfer*, <https://wetransfer.com/>, a las doctoras L. Guerra e I. Rodríguez, con un margen de dos meses entre cada una (las de Infantil y Primaria). Las entrevistas focales del grupo de Infantil finalizaron en el mes de abril y las entrevistas individuales en el mes de junio. Posteriormente, a finales de agosto de 2014, ya se tenía las transcripciones de todos los datos recogidos del primer grupo de la muestra, los de Educación Infantil. En cuanto a las transcripciones del grupo de Primaria, las empezamos en el mes de noviembre de 2014 y a finales de enero de 2015 ya se habían transcrito todas las entrevistas, grupales e individuales.

La Dra. Guerra había colaborado con el grupo DHIGECS en transcripciones de entrevistas para otros proyectos, de ahí la ocasión de poder confiarle la responsabilidad de transcribir la mayoría de nuestras entrevistas grupales e individuales, dado a su vínculo con la investigación en el área (Creswell y Miller, 2000). Sin embargo, en 9 entrevistas tuvieron que ser encargadas a la Dra. Rodríguez, para así poder cumplir con el cronograma de la tesis doctoral. Si bien nunca habíamos trabajado con ella, se mostró disponible y dispuesta a ayudar en la tarea, previa reunión informativa sobre la naturaleza de la investigación. Al finalizar el análisis de datos, tuvimos la oportunidad de compartir los hallazgos con estas dos colaboradoras, cuya reflexión madurada a lo largo del proceso de transcripción también han contribuido en el proceso interpretativo (Denzin y Lyncoln, 2012).

Consensuamos con la colaboradoras optar por la transcripción de la voz más nítida en el caso de que las respuestas de los tres sujetos se solapasen. Asimismo, se recurrió a señalar adecuadamente cuando esto ocurre utilizando símbolos de puntuación o añadiendo notas, tal como se puede comprobar en el Anexo III. Transcripciones.

Solo una vez finalizada la realización de todas las entrevistas, se procedió a una primera lectura de las transcripciones, con el fin de que estas no modificaran o interfirieran en la dinámica de las entrevistas en curso.

Las partes introductorias no fueron transcritas para evitar cargar demasiado en el proceso de escritura. Cada entrevista grupal viene introducida por una breve explicación por parte del moderador que, en este caso, es la misma doctoranda. Las grabaciones se empiezan a partir del momento que los futuros maestros de cada grupo anuncian haber terminado su selección. Durante la realización de la actividad el moderador se aleja un momento de la mesa de trabajo para dejar que los futuros maestros se pongan de acuerdo libremente sobre la manera de proceder.

Se obtuvieron así aproximadamente 194 minutos (3 horas y 23 minutos) de grabación analizable para las primeras cuatro entrevistas, grupo Infantil, (FGI1=55:44 min.; FG2I=45:34 min.; FG3I=56:21 min.; FG4I=33:58 min.); y aproximadamente 195 minutos (3 horas y 27 minutos) de grabación analizable para el grupo de Primaria (FG1P=43:50 min.; FG2P=35:50 min.; FG3P=37:35min.; FG4P=37:04min.; FG5P= 43:36min.). Respecto a las entrevistas grupales, esta suman casi un total de 7 horas. Los minutos incluyen las intervenciones del moderador, la preparación de la actividad, posibles aclaraciones, y demás contenidos que, aunque transcritos, no hacen parte de la investigación.

Como podemos notar, conforme se iban realizando los grupos de discusión, el tiempo de las entrevistas disminuye. Esto ocurre por diferentes motivos: la moderadora aprende a gestionar los tiempos muertos de las entrevistas; se encuentran soluciones más rápidas para la organización del ejercicio; no se necesita remarcar tanto las preguntas como al principio, obteniendo paulatinamente una mejor confirmación de entendido por parte de los futuros maestros.

Esto también vale para las entrevistas individuales que suman aproximadamente 398 minutos de grabación en el grupo de Infantil (6,6 horas) y cerca de los 492 minutos de grabación en el grupo de Primaria (8,2 horas).

Por tanto las transcripciones amontan a 319 páginas escritas que corresponden a un total de 21 horas y 30 minutos de registración.

En los anexos III reportamos las transcripciones en las que se distinguen las entrevistas grupales de las individuales. En negrita las preguntas y comentarios del entrevistador, para diferenciarlos de las respuestas de los participantes, las cuales se identifican con las iniciales del nombre y de los apellidos. Siempre por cuestiones de ética los nombres originales vienen modificados por nombres ficticios, elegidos siguiendo el orden alfabético.

La lectura de las transcripciones vino acompañada por la relectura de los apuntes tomados al finalizar cada entrevista grupal e individual, y sirvió para ir perfilando la operatividad de los objetivos específicos, y permitiendo la formulación de preguntas de investigación más específicas para su cumplimiento tras una permanente contrastación con revisión teórica. De esta lectura, junto a una primera aproximación a los contenidos a estudiar, se concretan los conceptos a analizar y sus acciones alrededor del macro-concepto de significación histórica: la selección y ordenación de los contenidos, relativos los criterios de la relevancia histórica; la explicación histórica, relativo los motivos de la relevancia; y la interpretación, en relación al punto de vista.

3.6.2. Creación de códigos emergentes y preexistentes para el análisis del currículo, los libros de texto y las ideas de los futuros profesores

El análisis de contenido se ha realizado en la distribución espacio-temporal de los contenidos a estudiar indicados por los currículos y los libros de texto; en la selección y ordenación futuros maestros en la realización del ejercicio de la línea de tiempo).

El análisis temático se ha realizado explorando la frecuencia-ausencia y el significado del concepto de significación histórica y el de identidad.

En ambos casos el procedimiento ha sido similar: se han creado códigos que permiten extraer y conceptualizar la manera de tratar el concepto de significación histórica y el de identidad en los currículos; se han codificado los contenidos a estudiar en categorías espaciales y temporales para comprender los criterios de la selección y ordenación de los contenidos a estudiar; y se ha observado la manera de dotar de significado a lo estudiado y a lo que tendrán que enseñar los futuros maestros. De esta manera se hace hincapié en tres categorías observables, que describen el concepto de significación histórica: los criterios de relevancia histórica, los motivos (intrínseco y contextuales) de la relevancia, y el punto de vista, el cual se encuentra implícito en los contenidos seleccionados, y tratado de forma explícita por parte de los participantes.

Estas tres categorías observadas y metodológicamente operativas, indican tres acciones del historiador a la hora de dotar de significado un evento del pasado: la selección de un evento; la explicación causal de su relevancia, a través una contextualización causal, que conecta el evento y/o personaje con otros hechos, ya sea para corroborar, contrastar u ofrecer información nueva; y una acción discursiva (el hacer historia) que se relaciona con una narrativa preexistente a la que se acoge el historiador, según la orientación interpretativa del mismo.

La reconstrucción narrativa que opera el historiador, además, se organiza a través de una explicación causal, que conecta los hechos entre sí, en el tiempo y en el espacio, cuya lejanía y cercanía, varía en función de las decisiones del relator, y el objetivo de su reconstrucción narrativa, que guía la selección de las fuentes y la expresión de los hechos sobre los rieles de su orientación interpretativa de su quehacer histórico.

La creación de códigos se realiza, siguiendo a Gibbs (2012), a partir de una selección de las unidades textuales a analizar. Estas pueden ser decididas *a priori*, en el caso del análisis temático; como también tras un vaciado de palabras o conceptos, en el caso del análisis de frecuencias en las respuestas de los futuros maestros. Sucesivamente, tal como se ha indicado con anterioridad citando a este mismo autor, se realiza una primera descripción del contenido de las unidades de análisis del texto, aumentando cada vez más la abstracción del significado de los códigos, organizándolos en familias que especifican su naturaleza, y

ordenándolos jerárquicamente, para pasar del código más descriptivo al más complejo. La creación de códigos pasa por una revisión y comparación constante entre códigos distintos, y unidades de análisis dentro el mismo código, hasta crear categorías conceptuales, más analíticas y teóricas (Lissette, 2005).

Los códigos se crean de forma emergente, es decir, se deciden directamente de los textos analizados o desde las transcripciones de interacciones orales, o también pueden ser extraídas de teorías previas, lo que supone su preexistencia en la muestra. En nuestro caso códigos provienen de ambos enfoques: se utilizan códigos teóricos previos, siguiendo a Cercadillo (2000) y Peck (2009), cuando exploramos la tipología de significados, pero a la vez se deja que nuevos códigos emerjan libremente de la interpretación de los documentos (Sandín, 2003), en este estudio, las entrevistas y las preguntas abiertas del cuestionario.

Como se reporta en las Anexos (IV. Tablas de Análisis de los Datos) que resumen el proceso de codificación de las respuesta a las preguntas abiertas del cuestionario y de las entrevistas grupales e individuales, señalamos siempre la frecuencia con la que aparece un código. Sin embargo, es importante señalar que la frecuencia no tiene una pretensión de análisis cuantitativo, porque la extensión de las unidades de análisis varía y es inconstante. La frecuencia con la que surge un código, como señalan Sabariego, Vilà y Sandín (2014) respecto al programa Atlas.ti (visualización en los *tag clouds* o nube de palabras), tiene valor a la hora de justificar la fiabilidad de la interpretación y para visualizar la saturación de las respuestas, donde el tamaño es mayor para las palabras que aparecen con más frecuencia.

Huber y García (2009), proponen una reducción y ordenación de los códigos de forma cuantitativa, que no solo promociona validez interna en su uso, en tanto dato para la saturación, sino que también proporciona información bien ordenada que permite comparar los resultados de otros sujetos, situaciones, tiempos, estudios similares, y otorga directrices para realizar nuevos y más refinados análisis. Esto, además, se considera conveniente al momento de escribir las conclusiones, dado el orden que propicia el partir de agrupaciones de unidades de significados similares da el paso a la creación de una estructura jerárquica de significado, por ejemplo, de lo más abstracto hacia lo más descriptivo.

Al procesar los datos existen, como hemos señalado, interferencias interpretativas, debido a que en el análisis de contenido la distancia entre el sujeto que observa y el contenido que viene observado, es establecido subjetivamente por el investigador. De todas formas la subjetividad del investigador queda más o menos limitada a las categorías o códigos de análisis que se crean a partir de los objetivos específicos y las preguntas de investigación. Los códigos se someten a contrastación con un contexto teórico establecido

recursivamente. Pensamos que en esta etapa el modelo cualitativo se vuelve más rígido y más o menos mecánico, en parte, para que la subjetividad del investigador se neutralice durante este proceso, aunque siempre existe la posibilidad de variaciones analíticas subjetivas; y en parte, para legitimar un proceso de investigación metodológicamente replicable en otros contextos, con otros futuros maestros y con otras concepciones del enseñar y aprender historia.

Autores como Glaser y Strauss (2006), consideran que una revisión constante del proceso de codificación con la teoría, y una confrontación entre unidades de análisis de un mismo código o categoría creada, permiten controlar este y otro tipo de interferencias (por ejemplo, el propio afán por encontrar mejores modelo didáctico para la enseñanza de la historia, desafío profesional inmanente en todos los que piensan en torno a esta tesis).

Creemos, además, que este método de comparación constante es particularmente interesante para el investigador que quiera generar alguna explicación sobre lo investigado más allá de la mera descripción. En este último caso el observador convierte la información recogida cualitativamente en datos cuantificables, de tal manera que pueda testear provisionalmente una hipótesis con el proceso de codificación. De esta manera la información recogida, se codifica primero y se analiza después (análisis descriptivo).

Si el investigador quiere generar ideas teóricas, y por tanto generar categorías explicativas sobre el fenómeno observado, sus esfuerzos no se puede limitar a la práctica de codificar primero y luego analizar los datos consecutivamente. La razón está en que, al estar el investigador en un proceso riguroso de generación de teoría, estas se deben poner de relieve mediante un rediseño constante de la metodología, resignificando sus nociones teóricas a medida que revisa su material.

Para Strauss y Corbin (2002) si el investigador cualitativo no procesa esta revisión constante de su codificación, es posible que retrase, e incluso interfiera su propósitos, ya que estaría tratado de cuadrar inútilmente la creación de sus códigos con una teoría preestablecida desde el comienzo de la investigación. Para evitarlo, siempre sugieren una aproximación al análisis de datos cualitativos que combine un procedimiento analítico de comparación constante con la teoría, tratando de afinar su especificidad cada vez más. El propósito del método de comparación constante al hacer al mismo tiempo comparación y análisis, genera teoría en forma más sistemática, a través de una codificación explícita y de procedimientos analíticos.

Aunque este método haya sido particularmente útil desde la teoría fundamentada, también es aplicable a todo tipo de investigación cualitativa, ya que permite crear códigos o categorías más cercanos a los datos, y más integrada

con la teoría preexiste. De esta forma, tal como hemos indicado con anterioridad, ha sido posible encontrar conceptos más específicos de análisis conforme avanzamos con la investigación. Es así como hemos podido analizar la relevancia, los motivos de la relevancia y el punto de vista, y concretar nuestras propias acciones analíticas, desde conceptos operativos: la selección, la explicación y la interpretación.

En este sentido Sherman y Webb (1988) teorizan el *constant comparative method* para la generación de constructos teóricos que con códigos substantivos y categorías y sus propiedades, se construye una teoría que engloba las más numerosas variaciones posibles. La teoría propuesta es molecular más que causal o lineal. Mientras se codifica y se analizan los datos, el investigador busca modelos. Compara las ocurrencias que vayan surgiendo (memos) con las demás ocurrencias; las ocurrencias con categorías (o códigos según nuestra conceptualización); y finalmente las categorías con categorías y los constructos (enunciados explicativos) con los constructos. De esta manera el investigador puede distinguir similitudes y diferencias entre ocurrencias y comparar sus propiedades básicas hasta la definición de un constructo explicativo. Las diferencias entre las ocurrencias se establecen con códigos de 'confine', y la relación entre las categorías con constructos explicativos. Se pueden comparar estas categorías con otras de forma circular: se recolectan los datos, se codifican, se analizan, se crean categorías, se comparan las categorías con los significados de los códigos que las diferencian, se crean constructo explicativos entre categorías.

Dependiendo todavía de la habilidad y sensibilidad del investigador, el método de comparación constante no está diseñado para garantizar que dos investigadores que trabajan independientemente lleguen a los mismos resultados, como es posible en el enfoque cuantitativo. Este método está diseñado para permitir, con rigor, la flexibilidad que permite la generación creativa de teoría, o, en nuestro caso, categorías explicativas de un fenómeno (Glaser y Strauss, 2006).

Para ello se comienza a dotar de un código a cada unidad de análisis. Desde un primer momento los códigos ya pueden englobar variaciones de su significado, así sean códigos preexistentes o códigos emergentes.

Análisis currículo

Para el análisis del concepto de "significación" en el currículo se realiza un análisis temático de frecuencia del término: se ubica en el texto y se trata de explicar desde el contexto curricular en el que se desarrolla, y en relación a la teoría. Este proceso señala conceptualmente el currículo para su tratamiento.

En el análisis de contenido temático se contabiliza la presencia de términos o conceptos que refieren a espacios físicos, políticos e históricos. Las técnicas más

utilizadas son las listas de frecuencias, la identificación y clasificación temática, y la búsqueda de palabras en contexto. Quizás la más frecuente consiste en buscar - y eventualmente analizar más detenidamente, con otra técnica- unidades en que aparecen una determinada temática. Esto supone que se selecciona - y eventualmente define- esta temática antes de iniciar el análisis, en tanto esta se transforma en una regla de selección de las unidades analizadas.

Distribución espacio-temporal contenidos (currículos y libros de texto)

Para el análisis de *los contenidos a estudiar*, tanto los que vienen indicados en el currículo, como los que se desglosan en el temario de las editoriales seleccionadas, se habla directamente de categorías espaciales y temporales, que han sido, en parte, experimentadas en un trabajo previo (Bellatti, Virginia Gámez y Trepát, 2015). En este estudio se había analizado la distribución espacio/temporal de los contenidos de historia, previstos por los planteamientos curriculares de seis países de Europa y América. La intención fue comprender la presencia/ausencia de un ámbito de estudio iberoamericano, que permitiese un tratamiento más interconectado de temáticas de historia compartida.

En nuestro caso las unidades de análisis se rescatan operando un vaciado del temario de las dos editoriales analizadas. Para su creación fue necesario referirse, en ocasiones, al contenido textual de cada capítulo. Aquí también se realiza un análisis de frecuencia que tiene la pretensión de desvelar el punto de vista subyacente a la selección de los contenidos.

En la Tabla 19 sintetizamos el proceso para el análisis de los contenidos de historia a estudiar, indicando la unidad de análisis en la primera columna; en la segunda, lo que observamos para tomar decisiones sobre su pertinencia a una categoría; en la tercera columna declaramos los procedimientos para recoger los contenidos; y finalmente, la manera de realizar el análisis, de frecuencia o de contenido.

Tabla 19. Síntesis método empleado análisis contenidos libros de texto

UNIDAD DE ANÁLISIS	OBSERVACIÓN	RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN	ANÁLISIS
Enunciado de los bloques y de las unidades de contenido	Referencia explícita a la periodización utilizada	Periodización	% sobre total de contenidos y páginas reales
	Referencia implícita a la periodización utilizada	Secuenciación cronológica de los contenidos por curso escolar	% sobre total de contenidos y páginas reales
Enunciado del capítulo y del párrafo	Referencia explícita o implícita a una población, territorio, organismos o organizaciones políticas	Ubicación espacial específica	La presencia subjetiva % sobre total

Texto escrito	Referencia explícita o implícita a la población, territorio, personajes, organismos o organizaciones políticas	Ubicación espacial específica	Descripción del espacio
	Sujeto y objeto de las causas y consecuencias de las acciones indicadas y su ubicación temporal Número de páginas	Ubicación espacial específica	Descripción espacial y temporal Carga real por contenido % sobre total

Para realizar esta Tabla de la Figura 21 se ha tenido en cuenta la manera de trabajar de Ciscar, Santiago y Souto (2012), de los cuales reportamos la manera de proceder en el análisis de los contenidos de geografía en textos escolares españoles y venezolanos, a fin de conocer las características de la territorialidad nacional propuesta curricularmente.

Figura 21. Modelo de análisis categorías espacio/temporales. Fuente Ciscar, Santiago y Souto (2012)

Elemento de análisis	Análisis	Finalidad
Número de páginas que dedica al estudio de Iberoamérica	% sobre total	Ver su relación con el contenido global
Título de la presentación del contenido.	¿Qué ideas se resaltan por la tipografía?	La idea principal que transmite
Descripción de los países que estudia en las lecciones	Ver qué países cita y cómo los describe	Cómo clasifica a los países en relevantes/menos relevantes
Referencias a la población y grupos sociales	¿Qué referencias hacen a la población y sus actividades?	Ver si valora la diversidad
Relación con otras potencias mundiales	¿Cómo se explica la relación de Iberoamérica con otros espacios geopolíticos?	Ver dinámicas colonialismo, desarrollo, globalización
El vocabulario conceptual	¿Qué conceptos destacan en las exposiciones?	¿Qué relaciones existen entre hechos y conceptos?
La carga de subjetividad	¿Cuándo se utiliza la primera persona para explicar?	Expectativas de justificación respecto a la opinión pública
Las actividades y ejercicios que propone	¿Cuáles son los métodos que utilizan?	¿Es posible averiguar la metodología que subyace?

En la Tabla 20 sintetizamos las categorías espaciales que son fruto de una revisión constante entre la teoría y el contenido del texto de los libros consultados. Para las categorías espaciales el nivel de interferencia puede ser mayor respecto a las temporales; pero, como podemos comprobar, nuestra manera de ubicar los contenidos de historia, no da espacio a múltiples interpretaciones, ya que los mismos textos de los libros de texto nos indican de forma explícita quiénes son los protagonistas de las acciones descritas.

Tabla 20. Categorías espaciales

CATALUÑA	Un contenido se considera de Historia de Cataluña cuando se le dedica explícitamente un entero capítulo de libro o un párrafo. También forman parte de esta categoría los contenidos que se desarrollan en lugares específicos como Aragón y Occitania , porque se contemplan regiones
-----------------	--

<p>ESPAÑA</p>	<p>vinculadas a la historia medieval de Cataluña y, concretamente, a la conformación territorial de la Comunidad Autónoma actual. En algunos casos se trata de alternar la narrativa estatal a la sub-estatal, como por ejemplo cuando se explica el franquismo en Cataluña después de haberlo tratado en la misma unidad de contenido a nivel más general. La categoría Cataluña aparece desde la Prehistoria hasta los contenidos más recientes.</p> <p>Forman parte de esta categoría todo los enunciados de las unidades de contenidos, de los capítulos y de los párrafos que explícitamente se refieren a contenidos sobre la historia de España. Se han considerado parte de esta categoría referencias espaciales geográficas o históricas implícitas, tales como la Península Ibérica (Prehistoria e Historia Antigua), la corona de Castilla, la monarquía hispánica, el imperio hispánico (Historia Medieval y Moderna) y la España actual (Historia Contemporánea). estas se especifican tanto en el texto como en los enunciados de los titulares. También se contemplan parte de esta categoría los contenidos que, no obstante, se agotan desde la localidad, concretan ciertos aspectos de la historia de España en espacios específicos, como por ejemplo los nacionalismos vasco, gallego y catalán; los regionalismos valenciano, aragonés, mallorquín y andaluz, y cuando se especifican las características económicas regionales para describir los sectores productivos estatales.</p> <p>Son temas de España aquellos contenidos que, aunque implicarían relaciones de intercambios, tienen una mayor carga subjetiva española, en consideración de las perspectivas textuales según las cuales se plantean las causas y las consecuencias históricas. Algunos de estos acontecimientos podrían ser los relativos a la conquista y colonización de América, la entrada de España en la Unión Europea, o la internacionalización del movimiento republicano durante la Guerra Civil. Estos contenidos no se plantean como ocasiones para ampliar las circunstancias políticas, económicas, o sociales del contexto estatal al contexto internacional, sino que se organizan siempre desde el protagonismo de España.</p>
<p>ESPAÑA CATALUÑA</p>	<p>Se ubican en esta categoría aquellos contenidos que en el texto escrito hacen referencia a acontecimientos históricos cuyo desarrollo se organiza en espacios geográficos políticos tanto estatales como sub/estatales. Por tanto, a diferencia de la categoría anterior, aquí Cataluña asume una dimensión histórica y geográfica propia, y la manera en la que se concretizan los eventos históricos en la localidad añaden información al texto. Son estos, por ejemplo, los contenidos que a parte de explicar la realidad española, quieren especificar la catalana y contrastarlas. Son parte de esta categoría todos los contenidos que se presentan después de explicar ciertos acontecimiento, introducidos generalmente bajo enunciados como “información sobre lo que estaba pasando en Cataluña” mientras transcurría esa historia de España tratada antes.</p>
<p>EUROPA</p>	<p>Para definir esta categoría hemos recurrido a la manera clásica de delinear los confines de Europa, que atienden a una dimensión política más que geográfica, y cuyos límites culturales serían derivados de la que definía Chabod: una progresiva conciencia de la “idea de Europa” (Chabod, 1998). En el apartado de discusión de los resultados trataremos de ampliar esta definición en el sentido de “aportación” cultural, sobre todo en función de su relación con Oriente Próximo. Y trataremos de entender la difícil relación entre idea de Europa, de conciencia e identidad europeas, y la dificultad de establecer sus confines a partir de patrones geográficos, políticos o culturales inclusivos o exclusivos.</p> <p>Europa, a diferencia de los demás continentes, es una construcción humana puesto que no tiene una unidad geográfica muy definida. De hecho podría ser considerada casi como una península de Asia. Incluso los confines naturales</p>

podrían ser considerados como imposiciones limítrofes que realmente no existían desde tiempos muy antiguos; piénsese en las nutridas y afianzadas relaciones marítimas en el Mediterráneo, por nombrar alguno. La subdivisión del mundo por continentes fue por obra de los griegos, y a partir de la idea de la civilización clásica grecolatina, se fueron definiendo los confines periféricos actuales que son: el cabo Norte y el casquete polar al norte; el océano Atlántico al oeste; el mar Mediterráneo, el mar Negro y el Cáucaso al sur; y los montes Urales y el río Ural al este. Históricamente este límite oriental se ha ido desplazando. En tiempo de los romanos fue el río Danubio y más tarde el río Elba, el Vístula-Dniéper y el río Volga.

Esta categoría se organiza a partir de los titulares de los enunciados de las unidades de contenidos, las sub-temáticas y las temáticas: **Europa, Europa Occidental, Europa Oriental o del Este**, Europa cristiana o ortodoxa; o se recaban del contenido del texto escrito. Forman parte de esta categorías los contenidos con ubicación espacial específica tales como Alemania, Austria, Balcanes, Bélgica, Escandinavia, Francia, Flandes, Inglaterra, Italia, Países Bajos, Portugal, Reino Unido, Rusia (antes de su formación imperial y limitada por los confines naturales del Urales y el Cáucaso), Grecia o Reinos Helenísticos, Roma, Imperio Romano, cultura griego-romana, Reinos germánicos, Reinos francos, Imperio Carlomagno, Imperio napoleónico, Imperio Austríaco, Península Itálica, Estados Alemanes, Imperio británico, Imperio francés, Imperio portugués, Imperio belga.

RUSIA

Se han considerados contenidos propios de la historia de Rusia aquellos que se refieren a acontecimientos históricos sucesivos a la formación del Imperio Ruso y que desde la revolución rusa y la formación del bloque comunista, se concluyen en la disolución de la Unión Soviética. Esta historia se desarrolla en un vasto territorio intercontinental ubicado en el norte de Asia. Rusia aparece como parte del territorio europeo hasta el absolutismo ilustrado (VV 4^º ESO Bach 9) y empieza a aparecer de forma aislada y específica desde la formación y caída del imperio tsarista. La recurrencia encontrada menciona la revolución socialista (VV 4^º ESO 138-143 y VV 1^º Bach 103) la formación de la URSS (VV 1^º Bach 103-111); la formación de la Unión Soviética (1^º VV 1^º Bach 112-120) (S 4^º ESO la guerra fría (VV 1^º Bach 160); la hegemonía soviética en el mundo socialista (VV 1^º Bach 213-217); la caída y disolución de la URSS (VV 1^º Bach 218-221); la revolución socialista; la formación de la Unión Soviética; la guerra fría; la hegemonía soviética en el mundo socialista; la caída y disolución de la URSS, incluso como parte de los procesos de descolonización (S 4^º ESO 83) y como potencia del siglo XXI (S 4^º ESO 104). También se indica parte de Europa como ejemplo de economía preindustrial en la Europa del antiguo régimen (S 1^º Bach 2) para analizar las causas y las consecuencias de la primera guerra mundial (S 1^º Bach 96 y 104). URSS. Aunque su sigla se refiere a una esfera de influencia política más allá de los confines políticos, la mayoría el mundo socialista se explica desde Rusia. También aparece China, Corea y Vietnam y los países balcánicos para explicar causas y consecuencias de las guerras mundiales y la crisis sucesiva. En cuanto a la dimensión geográfico cultural, esta tiene pretensiones universalistas hace diferencia entre oriente y occidente, sobre todo a partir de su ruptura. En este punto la historia comienza a ser más eurocéntrica, la extensión de Rusia Con Napoleón, en la narrativa europea, Rusia pierde su conectado más oriental.

América se define como un espacio geográfico continental y cultural en el que los países han compartido un pasado colonial común. Nos referimos al concepto de "Las Américas" (Sang Ben, 1995) y en consideración de las diversificaciones culturales internas que necesitan del uso del plural (indígenas, comunidades afroamericanas, asiáticas, europeas, etc.).

En esta categoría hemos incluido las palabras: **América** o americana, pueblos precolombinos, Hispanoamérica, América Hispana o española (cuando se

La comprensión de la historia y la construcción de las identidades sociales y culturales en futuros maestros

	refiere por ejemplo a los procesos de independencia colonial, a partir de la época de la colonización) e Iberoamérica .
AMÉRICA	También se incluyen en la categoría <i>América</i> espacios más específicos como Estados Unidos y Cuba, en tanto lugares más específicamente nombrados. No se ha considerado historia de América cuando la intencionalidad del texto es claramente eurocéntrica: <i>l'organització de l'Amèrica conquerida; l'explotació de les colònies; la societat americana (S 2º ESO Bac 64, 65 7 66); emigració catalana a les Antilles (S 2º bach 90); les conseqüències dels descoriments (S 2º 45) l'organització del'Imperi Americà (VV 2º ESO 128)</i> , ya que aquí no se trata de reconstruir el imaginario "americano", sino la relación del territorio conquistado y dominado por Europa. Se refieren tanto a las causas como a las consecuencias de la conquista. O cuando la acción se considera desde el espacio local: <i>Les repercussions a Catalunya (S 2º Bach 34)</i> . También entra en esta categoría la sigla USA o EUA.
AMÉRICA GENÉRICO	América genérico contempla los dos hemisferios del continente. En muchas ocasiones el texto no las diferencia, sobre todo cuando se relata su "descubrimiento" por parte de los europeos. Sin embargo persigue la tendencia a considerar "americano" el hemisferio norte, como señala el uso del término para referirse a la <i>revolución americana y la constitución americana, independencia americana</i> . Por tanto persiste una tradición académicamente superada de apropiación Norteamericana de América. Las Américas no es descrita como el resultado del desarrollo de los pueblos originarios en combinación con los colonos europeos (Bang Sang, 1995) sino que se sigue siendo considerada en su besante europeísta. Se especifica solo el hemisferio sur del continente para referirse al pasado colonial, evidenciado la vinculación entre España y América con términos cuales: Hispanoamérica, América española y América Hispana . La división también se marca en Historia Contemporánea para distinguir entre Latinoamérica (tercer mundo) y Estados Unidos (primer mundo).
IBEROAMÉRICA	Se utiliza para referir a las revoluciones de independencia de los países latinoamericanos respecto de la Corona española. En Santillana aparece como contenido para explicar el éxito y el fracaso del sistema capitalista en los países que formaban parte del bloque anticomunista en la segunda mitad del siglo XIX, la expansión del comunismo soviético en el mundo y a América Latina, la pervivencia de las desigualdades en el mundo globalizado, la expansión de la democracia, y las emigraciones a los países "desarrollados". Estos términos tratan de favorecer una interconexión cultural, pero posiblemente su uso ha sido consumado por los caracteres negativos usados también en la historiografía hasta los años '70. Aparece también en relación a los Estados Unidos , en concreto cuando se tratan temas como la revolución americana, el ascenso económico, el capitalismo, el <i>new deal</i> , la crisis económica, las intervenciones económicas, bélicas y políticas en las guerras mundiales, la guerra fría, y la globalización. También aparece en referencia a Cuba : a la crisis de las Antillas, al comercio postcolonial, a la revolución cubana y sobre su fidelidad durante los procesos de independencia (<i>VV 2º Bach 44</i>). Sería esta una dimensión continental geográfica, aunque también cultural.
RESTO DEL MUNDO	En la categoría Resto del mundo se incluyen las referencias a los países que suelen aparecer con menos frecuencia y fundamentalmente ubicados en el Próximo y Medio Oriente, Asia, y África. Frecuentemente se incluyen en esta categorías ubicaciones espaciales como África Negra, África Austral, Magreb, Sub-Sahara, África británica, África belga, África francesa y África portuguesa, y para Oriente se incluyen India, China, Vietnam, Camboya, Irán, Iraq, Japón, mundo árabe, imperialismo japonés, la conferencia de Bandung, el neocolonialismo afroasiático y el conflicto palestino-israelí.

	<p>También consideramos parte de esta categoría pocos contenidos que hace referencia a los imperios extra europeos, indicando entre ellos Estados Unidos y Japón a la vez (VV 117), ya que se trata voluntariamente de dividir la esfera de influencia Europea sobre las colonias respecto a los territorios que no lo son.</p> <p>También se consideran parte de esta categoría la referencia a temáticas más genéricas, por ejemplo, sobre las causas de la descolonización o el surgimiento del tercer mundo.</p> <p>Se aplica la categoría “universal” a aquellos contenidos que, sin especificar explícitamente el espacio en el que se desarrollan las acciones o producciones históricas, tratan de ofrecer una visión de la historia común a toda la humanidad.</p>
UNIVERSAL	<p>Según las definiciones aportadas por Gozzini y Scirè (2007) en la historiografía occidental el concepto de universalidad es parte del tentativo de reconstruir la historia de la humanidad más allá de los límites geográfico-espaciales, para tratar de elevarse a generalizaciones universales. Se trataría de buscar una narración más sincrética y sintética de la historia de la humanidad con la intención de superar las perspectivas monolíticas occidentales en la reconstrucción histórica del pasado. Para Gozzini, estos intentos basados en la redefinición del concepto de civilización, sin embargo, llevaron a la formulación de un paradigma evolutivo que colocaba en Occidente el punto de llegada de un recorrido plural-milenario de la civilización, empezado en Oriente (Gozzini y Scirè, 2007). En consideración de esta definición, englobamos en esta categoría las temáticas que siguen estos parámetros conceptuales, debido a sus planteamientos más globales, desde la Prehistoria, hasta la división del Imperio Romano, considerado el punto de partida de la subdivisión del mundo occidental y oriental.</p>
UNIVERSAL GENÉRICO	<p>En esta categoría espacial englobamos todos aquellos contenidos que, respecto a la categoría Universal, no se ubican espacialmente y tratan de forma genérica los contenidos y temáticas de interés global.</p>
INTERNACIONAL	<p>El historiador Mazlish (2006), siguiendo a los más destacados historiadores del siglo XX que ha habido tratado la <i>world history</i> (o historia mundializadora, según la definición de Cajani, 2004), define la misma como la preocupación por buscar un patrón que pueda representar e incluir a larga escala aquellos fenómenos naturales o aspectos históricos que han ido afectando a diferentes poblaciones. En consideración de las variaciones de las posturas historiográficas actuales sobre la asunción de patrones de historia mundializadora y las alternancias propuestas a su definición, nos referimos a la categoría Internacional siguiendo la perspectiva de Mazlish (2006) cuando distingue la historia global o totalizadora de las dinámicas geopolíticas nacionales que se generan tras la Segunda Guerra Mundial, sostenidas y defendidas por una Europa centralista que se vuelve modelo para las naciones emergentes.</p>
GLOBAL	<p>Así como la historia mundial, la historia global se organiza desde una perspectiva más interactiva, enfocada a las relaciones internacionales y reflejando dinámicas surgidas con la guerra fría y extendidas con el proceso de descolonización. Gozzini y Scirè (2007) indica, para su definición, las dinámicas geopolíticas (pacíficas o violentas) planetarias como la ecología, las comunicaciones, el armamento nuclear, las multinacionales, o valores como los derechos humanos. En esta categoría también tendrían lugar explicaciones sobre las particularidades y contradicciones de lo local y de lo global. Mazlish (2006) remarca la importancia del carácter planetario de la historia global, en el tentativo de desvelar también, y más</p>

transversalmente, dinámicas locales y globales. Entrarían en esta categoría todos los contenidos que a partir de la descolonización tratan de explicar dinámicas más globales, donde la diferenciación del mundo en un primero y un tercero, trataría de indicar aspectos comunes: políticas de migración, de seguridad, derechos civiles, acuerdos económicos, comunicación, etc. Una historia global, para el historiador McNeil, tiene sentido solo en relación al medioambiente (2011).

Para crear estas categorías se ha ido modificando recursivamente la nomenclatura de las categorías hasta conseguir escalas espaciales, las cuales nos permitirán aplicarlas a las múltiples variaciones con las que se presenta la manera de organizar los contenidos.

En algunas ocasiones se ha tratado simplemente de añadir más categorías, (América Latina o Norteamérica), en otras se ha tenido que proceder a nomenclatura que hagan referencia a las teorías historiográficas, procediendo a la división de Historia Universal con el de historia global o internacional, por ejemplo.

Las categorías de **España** y de **Cataluña**, Tabla 20, indicarían la procedencia estatal y sub-estatal de los contenidos de historia de las dos editoriales estudiadas, ambas con presencia editorial en la Comunidad Autónoma de Cataluña (en lenguas catalana y castellana).

La categoría **España-Cataluña** indicaría aquellos contenidos que en un mismo párrafo tratan en las dos escalas los acontecimientos indicados, o sus vínculos.

Los acontecimientos que se desarrollan en los países europeos se engloban dentro de la categoría **Europa**. No se ha diferenciado entre Europa occidental y oriental, pero desde la ubicación de la penúltima columna del Anexo del vaciado es posible destacar la poca representatividad de esta última respecto a la abundancia de referencias a lugares específicos de la primera.

Con el adjetivo **genérico**, que acompaña en ocasiones la categoría Europa nos referimos aquellos párrafos cuyos contenidos no especifican una ubicación en concreto pero se refieren a la categoría de referencia en términos generales.

Las categorías **América** y **Rusia** se asumen por la frecuencia de contenidos aquí desarrollados. Además, nos ha servido para entender de qué manera se ubican espacialmente los acontecimientos transnacionales, como la colonización o la Guerra Fría. Aquí se indica en la ubicación específica si se trata de América Latina o América del Norte, lo cual nos han permitido ofrecer una descripción más detallada sobre la visión de América que se proporciona. La misma salvedad se pone de manifiesto si Rusia se engloba en Europa, o se considera como nación particular.

La categoría **Internacional** hace referencia a las relaciones geopolíticas a nivel intercontinental, mientras que para los contenidos específicos de historia de los países se crea la categoría **Resto del mundo**, tal como Valls (1994) las considera. y como lo hemos aplicado en una investigación anterior (Bellatti, Gámez y Trepal, 2015).

Finalmente se establecen dos categorías con carácter más sintético: la **Universal** y la **Global**. Son sintéticas en tanto pretenden ofrecer una visión más holística de la historia, donde el ser humano y las dinámicas planetarias son sus objetos estudio. En un primero momento consideramos como Historia Universal aquellos acontecimientos de naturaleza variadas, ubicados en distintas partes del mundo no contempladas por las demás categorías. Sin embargo, avanzando en la codificación, nos dimos cuenta de que el elemento territorial o ubicación del evento no era característica suficiente para dar a nuestra codificación la coherencia buscada. Esto nos permitió focalizarnos más detenidamente en las acciones verbales de los sujetos respecto a los objetos históricos de análisis.

Estas categorías nos han encaminado hacia conclusiones sobre la configuración espacial de los contenidos y a proponer una clasificación sobre su dimensión geográfica, política, física, cultural e histórica. La relación de esta clasificación con las categorías arriba indicadas, nos permite llegar a definir los espacios que la historia de los libros escolares proporciona, analizarlos críticamente desde el punto de vista didáctico, y promover algunas posibles mejoras en el planteamiento de la historia escolar, desde reflexiones historiográficas.

En el vaciado de los libros de texto, como hemos anticipado, hemos indicado los lugares explícitos cuando se le otorga párrafos enteros: Iraq, Italia, Alemania, Escandinavia, Balcanes, etc.; y no se indican ciudades o unidades regionales a menos que sean contenidos específicos. Estos lugares concretos, como hemos dicho, nos permiten detallar la dimensión espacial en las 10 categorías que resumirían su clasificación política, cultural, geográfica continental, y sus relaciones internacionales o sintéticas.

Para ubicar espacialmente los párrafos o contenidos de los libros escolares, se ha respetado el enunciado del titular, además de recurrir al texto para comprobar su categorización.

Finalmente hemos realizado el análisis de frecuencia a partir de las categorías y no de las ubicaciones específicas, con el fin de simplificar la discusión de los resultados. Estas se consideran como códigos para la fiabilidad de la metodología empleada, así como punto de partida para ulteriores investigaciones en nuestra misma línea.

Criterios temporales

Los criterios fundamentales y más fácilmente identificables en la selección y organización de los contenidos de los libros de texto, son la periodización y la escala espacial. Las concreciones curriculares responden a una normativa de enseñanza mínima, por lo tanto, el listado de contenidos se consideran más como indicaciones generales que como índice de un temario específico. Se ser así, podrían dar pie a diferentes interpretaciones en la selección y organización de los contenidos de los libros de texto. Sin embargo, lo que los autores de los libros de texto y los curadores de las editoriales decidan como importante de estudiar en historia, responde a unos cánones convencionales, asumidos como criterios

implícitos derivados de los formatos hegemónicos de las Historia Generales del siglo XIX (Maestro, 2002) o lisa y llanamente acríticos (López Facal, 2002).

Por tanto, nosotros buscaremos desvelar lo que se oculta en la selección y organización del conocimiento escolar, a partir de los criterios más directamente rescatables: el lugar en el que se desarrollan los eventos históricos y su temporalización.

Para los criterios temporales se ha utilizado la periodización histórica convencional que adoptan los libros de textos: Prehistoria, Historia Antigua, Historia Moderna, Historia Medieval e Historia Contemporánea. Para ello nos hemos atendido a los criterios explicitados por las mismas editoriales para la distribución de las diferentes etapas históricas de los contenidos a estudiar, según las indicaciones curriculares vigentes: Prehistoria, Historia Antigua, Historia Medieval, Historia Moderna, Historia Contemporánea, Historia Reciente y actualidad.

Tal como hemos adelantado, hemos añadido una etapa que hemos nombrado Historia Reciente y Actualidad, para así discutir sobre la manera de entender la contemporaneidad en los libros escolares, y reflexionar sobre la tendencia a extender y aumentar los contenidos a estudiar.

Codificación ideas futuros profesorado

Para la creación de los códigos interpretativos de los datos obtenidos con el ejercicio de la línea de tiempo, hemos empleado recursos para una codificación emergente, aunque también hemos utilizado códigos de teorías preexistentes, como se detalla en la Tabla 22. La codificación se hace a partir de códigos interpretativos, que hemos creado siguiendo los utilizados por Cercadillo (2000) y Peck (2009) para comprender las tipologías de explicaciones que los futuros maestros dan a la hora de significar el pasado. Para las demás categorías operativas, concepto de relevancia y punto de vista, nos hemos atendidos a códigos emergentes.

Tabla 21. Tipologías de significación histórica. Peck (2009)

TIPO DE SIGNIFICACIÓN	DESCRIPCIÓN DEL TIPO DE SIGNIFICACIÓN	INDICADORES
CONTEMPORANEIDAD	<ul style="list-style-type: none"> • Los hechos son significativos en el momento de su ocurrencia y en el contexto de las personas contemporáneas al suceso • Se describe lo que ocurrió durante un evento sin referencias a factores causales • Las explicaciones son localizadas en el periodo del evento señalado y pueden incluir múltiples perspectivas contemporáneas al evento • Podría ser un precursor del desarrollo de empatía histórica cuando las explicaciones de los futuros maestros incluyen la comprensión de acciones de las personas en el pasado • Significado histórico inherente al evento mismo 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Quiénes fueron afectados? • ¿Por qué fue importante en su tiempo? • ¿Cómo fueron afectadas las personas en vida? • ¿Pueden los estudiantes entender los puntos de vista de los contemporáneos a los acontecimientos? • ¿Qué efecto tuvieron en aquel tiempo?
CAUSALIDAD	<ul style="list-style-type: none"> • El significado de un suceso viene ligado a la importancia de sus consecuencias y de los sucesos posteriores • Dimensión: económica, social, política, religiosa, cultural, legal • Espacial: localizador geográfico • Tiempo - escala: inmediato, corta y larga duración • Escala: # de personas afectadas • Profundidad: Impacto del evento sobre la vida de las personas (desventajas vs. tortura) • Requiere una comprensión del contexto histórico en el cual un particular evento es situado • Los futuros maestros con mayor conocimientos contextuales sobre un evento ofrecen argumentaciones más fuertes sobre el significado histórico causal. • Los futuros maestros parecen prometedores de una comprensión de la complejidad de la historia y ofrecen argumentaciones más sofisticadas sobre el significado histórico causal de un evento 	<ul style="list-style-type: none"> • Verbos claves: ayudar, hacer, beneficio, garantía, logro, instigación, resultado, permitir • Expresiones: haber influencia, debido a que, contribuyó a • Conectores consecutivos: por tanto, así, qué, de este modo • Contrastación de ideas
PATRÓN	<ul style="list-style-type: none"> • El suceso representa un punto de inflexión en el devenir histórico: progreso o declino • Eventos que los futuros maestros consideran puntos de inflexión que marcaron positivamente o negativamente • Requiere una comprensión del contexto histórico en el cual un evento particular está situado • El evento forma parte de una narración donde se marca el progreso o declino 	<p>Uso de términos: hito, primero, a los orígenes. Expresiones: el mundo podría no haber sido lo mismo de ahora, amplió los horizontes, llegó a cosas nuevas, abrió las puertas al mundo, realizó el primer paso, se adelantó, a partir de entonces, fue el inicio, etc.</p>

SIMBÓLICO

- El significado trasciende a nivel moral o como ejemplo para el presente
- Se atribuyen a los eventos del pasado un valor simbólico cuanto a desarrollo y crecimiento de la nación, se revelan logros de personajes, y los eventos ofrecen una lección
- En muchos casos los futuros maestros atribuyen significación simbólica a los eventos que revelan aspectos negativos del pasado, tales como el racismo
- Puede ser unido a una historia y una identidad mítica
- Contiene una comprensión de la significación histórica no intrínseca a un evento en particular sino que algo que los humanos han aportado a los eventos
- Los futuros maestros comprenden que la asignación de significado histórico puede cambiar con el tiempo y en función del contexto

- Expresiones: esto demuestra que, da idea de que/como, esto prueba, subraya, nos enseña, ha sido un ejemplo para otros, ha sido de inspiración por, fue modelo de, ha sido un indicador de que las cosas eran buenas o malas
- Los futuros maestros pueden hacer analogías con el evento y el desarrollo de las personas

PRESENTE - FUTURO

- Las consecuencias del suceso operan a largo plazo y se extienden hasta el futuro. Impacto del pasado sobre el presente y el futuro
- Solo se entiende en tiempo de larga duración
- Se refieren a eventos que continúan a tener relevancia en la actualidad
- Se sacan conclusiones personales en la conexión con los eventos del pasado
- Los futuros maestros pueden establecer conexión entre eventos histórico y actuales
- Respuestas más sofisticadas se realizan a partir de ideas sobre la importancia de comprender la relevancia del pasado en el presente y en el futuro como esencial para el ejercicio de la ciudadanía haciendo ejemplos sobre como saber de historia le ha servido en la vida

- Los futuros maestros utilizan información contextual para indicar efectos de largo término. La información es utilizada como forma de evidencia para sostener sus ideas
- Los futuros maestros indican los eventos importantes para el futuro
- Los temas perduran en el futuro tienen repercusiones para el presente y el futuro

Para Gibbs (2007) la codificación es el modo con el que se define de qué tratan los datos recogidos que se consideran importantes de ser analizados. Por tanto, es una operación que implica identificar y registrar pasajes de unos textos, documentos o transcripciones, que ejemplifican la idea teórica buscada, y así establecer unas ideas temáticas claves.

Para el análisis se puede recuperar todo texto codificado con la misma etiqueta para combinar pasajes que sean ejemplos del mismo fenómeno o explicación; o bien utilizar los mismos códigos cuando se quiere analizar la relación entre los códigos y el texto al que se refieren, caso por caso.

No se trata de ver si hay o no hay comprensión histórica a partir de conceptos como la capacidad de crear relaciones entre causas y consecuencias, o entre las fuentes. Estamos tratando de desvelar cómo los individuos dan un valor social y cultural a los conocimientos escolares, es decir, desde los significados que atribuyen a estos eventos, seleccionado e indicando el por qué de su relevancia respecto a los demás. La significación histórica, como hemos indicado en el marco teórico, no es exclusiva de los expertos, no hay una única manera de procesar la, ni tampoco viene indicada por la escuela en su completitud. Sin embargo, hablando en términos de conocimientos escolares, reducimos su campo de acción al proceso de escolarización.

Todos damos un sentido o un significado a la historia, aunque este significado puede ser más o menos articulado y de diferente intensidad en función de la interiorización y conocimiento del mismo y, por consiguiente, de las capacidades cognitivas de los alumnos (Cercadillo, 2000). Cercadillo señala 4 niveles de significación histórica: Nivel 1. No existe alusión a ningún tipo de significado; Nivel 2. El significado es intrínseco; Nivel 3. El significado es contextual y fijo (solo contemporáneo y causal); y Nivel 4. El significado es contextual y variable. Sin embargo, nuestro interés no se trata tanto de valorarlo cognitivamente, sino de entender las representaciones sociales y culturales que pueden estar relacionadas con ciertas maneras de seleccionar y organizar los contenidos escolares a estudiar, además de desvelar visiones más personales, relacionadas con otras fuentes de transmisión histórica, más mediática o familiar, por ejemplo.

Tanto para la codificación de las entrevistas grupales e individuales, como para la codificación de las categorías espaciales y temporales de los contenidos de los libros de texto, se considera necesario una codificación emergente de comparación constante. Para Gibbs (2007) la comparación constante tiene que ver con la validez del trabajo del investigador en el proceso de codificación. Es una manera de contraste para facilitar la comprensión de lo que podría estar detrás del texto o para su codificación. De esta forma se encamina la creación de categorías que han sido creada poniendo en relación todas las que emergen,

hasta indicar el nombre más oportuno e inclusivo para ciertas diferencias. Esto ha sido particularmente útil en el análisis de los libros de texto, llevando a crear categorías en acuerdo con el texto, y a la vez, lo más inclusivo posible.

Lévesque (2006) distingue cuatro criterios de significación histórica: 1) la importancia que tuvo el acontecimiento para las personas que lo vivieron, lo cual se diferencia de 2) la relevancia que otorga a algo más complejo, en tanto contextualiza el evento en una narrativa histórica y justificado por la interpretación de las fuentes; 3) la profundidad o impacto del evento sobre las personas que lo vivieron; 4) la cantidad o magnitud del impacto, refiriéndose a si el evento afectó a muchas o pocas personas; y 5) la duración temporal del evento.

3.6.3. Tablas de contenido

Para trabajar la información transcrita, en el caso de las preguntas abiertas del cuestionario, se han elaborado tablas que muestran el proceso de codificación (Anexo IV. Tabla de Análisis de los Datos), cuyo resultado analítico se presenta en el próximo capítulo. Para las entrevistas grupales e individuales, los corpus textuales de mayor envergadura, se ha recurrido al software Atlas.Ti, siguiendo las indicaciones de Sabariego, Vilá y Sandín (2014). Se han adjuntado directamente en el siguiente capítulo las tablas que presentan el resultado del proceso de abstracción y conceptualización cualitativa de los datos que nos llevaron a la creación de categorías explicativas (o frases explicativas) que reportamos en las conclusiones.

Respecto a la codificación de las preguntas del cuestionario que implicaron el desarrollo de ideas, las tablas resumen el proceso, indicando el nombre del participante y su respuesta transcrita, desde la cual se extraen ideas claves en relación al objetivo y el contexto teórico que fundamenta la investigación. Todo este proceso se resume su contenido en un código descriptivo, abstrayendo su significado (Anexo IV. Tabla de Análisis de los Datos). En el caso de las tablas incluidas en el cuerpo de la tesis, estas señalan directamente el resultado del proceso de codificación manual de las respuestas, así como del proceso de codificación realizado por el paquete Atlas.ti. Para ello se indica el código creado en las unidades de análisis surgidas de las respuestas de los futuros maestros (entrevistas grupales e individuales relativas el ejercicio de la línea de tiempo), se agrupan en familias más abstractas que jerarquizan su significado, de intrínseco a contextual, se describe este mismo significados, y se reportan las citas de las respuestas para su comprobación.

Para el análisis temático del concepto de significación histórica y el de identidad social y cultural, se analizan los currículos de historia de las seis etapas de la

Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Post-Obligatoria (Bachillerato), se crean dos tablas que visualizan el proceso de significación (Anexo IV. Tabla de Análisis de los Datos), que indican el significado que extraemos de la selección de frases (unidad de análisis) en las que aparecen.

Para el análisis de los contenidos a estudiar se procedió a vaciar las indicaciones curriculares y el índice de los libros de texto, dejando prácticamente inalterada la nomenclatura señalada en ellos, en cada etapa escolar. De esta manera se realiza el vaciado y el análisis de la distribución espacio-temporal en la misma Tabla (Anexo IV. Tabla de Análisis de los Datos).

En el caso de la información cuantitativa se han realizado tablas y gráficos como conveniente para la representación de los resultados.

Es importante señalar aquí que, siguiendo la nomenclatura Atlas.ti, diferenciamos códigos de categorías, siendo los códigos parte de un proceso de abstracción más completo que las categorías, resultado de una combinación axial de códigos. Las categorías sirven para contestar a los objetivos específicos y explicar el fenómeno a la luz de los datos observados. En este sentido dividimos entre criterios de importancia, explicación y punto de vista intrínsecos (que no vienen acompañados de argumentación) de los criterios contextuales (se argumentan las propias ideas). Esos nos permiten establecer dos niveles de complejidad en la comprensión de la historia y la significación histórica. El primero más sencillo, no forma parte de la metodología histórica, el segundo más complejo, es su característica primigenia: existe el pasado sin historia pero no existe la historia sin pasado.

Sobre estas cuestiones volveremos en el apartado siguiente que concluye este tercer capítulo de metodología.

3.7. Triangulación

La triangulación, o combinación de los hallazgos encontrados por cada uno de los dos instrumentos de investigación, a saber, del cuestionario y del ejercicio de la línea de tiempo, y los derivados del análisis temático, de frecuencia y de contenido de los planteamientos curriculares y contenidos a estudiar, contestaría al último de los objetivos específicos.

Nuestra intención, como hemos destacado en otras ocasiones, no es crear vínculos interpretativos relacionando, por ejemplo, planteamientos curriculares, con las ideas del futuro profesorado, como en los estudios correlacionales (Kumar, 2011). Al contrario, nuestro objetivo es crear un discurso donde entre el contexto educativo y el pensamiento de los futuros maestros para profesor, cuyas relaciones son más circulares que secuenciales o jerárquicas, más propias, en este último caso, de las variables dependientes e independientes de los

estudios estadísticos. Queremos reconstruir múltiples interrelaciones que, en su conjunto, nos permitan explicar el fenómeno de la investigación.

Las relaciones de influencia pueden ser más complejas que la simple fórmula A determina B o B determina A. El descubrimiento de los motivos de influencias, desde jerarquías de posibilidades, no permite comprender cómo se va creando la representación social de un fenómeno, ya que son producto de innumerables combinaciones de procedimientos simbólicos culturales. Asimismo, no permite comprender cómo se retroalimentan los fenómenos sociales entre sí, en un universo de significados o símbolos socialmente reconocibles por los individuos hasta crear colectividades o comunidades (Ricoeur, 2006).

Por tanto, consideramos conveniente analizar los planteamientos curriculares de la escolarización secundaria de nuestros participantes y su concreción en el desglose de los contenidos de historia a estudiar, como parte de un proceso de significación cultural de la realidad (historia e identidad).

Por todo lo dicho, el análisis de los planteamientos y materiales curriculares para el aprendizaje de la historia, se considera como una manera de entender el contexto educativo de origen del proceso de significación o subjetivación de los futuros maestros de Educación Infantil y Primaria hacia los eventos históricos considerados importantes. En este proceso participan las visiones personales y colectivas sobre lo que se ha aprendido o vivido, y *sobre* el cual tienen que enseñar.

Cada uno de los instrumentos utilizados valida el otro, ofreciendo una visión desde distintas dimensiones del fenómeno. De ellos se extraen categorías explicativas que se relacionan, de forma lineal y continua, con las categorías extraídas por los instrumentos de investigación sucesivos que otorgan fiabilidad al estudio diacrónicamente (Flick, 2014).

De cada instrumento o documento analizado, extraemos información sobre la percepción/planteamiento de la historia escolar, sobre el significado social y cultural de los contenidos a estudiar, sobre el nivel de identificación por parte del alumnado y sobre la manera de facilitarlo por parte de las concreciones curriculares y del temario.

Triangulando las categorías emergentes de la codificación con las categorías teóricas, se proporciona un análisis axial que nos proporciona categorías explicativas a las preguntas planteadas. Estas nos permiten establecer un cuadro de significación histórica escolar en el que se analizan, desde el mismo nivel, los significados curriculares con los percibidos y elaborados por los futuros maestros. No queremos establecer una relación jerárquica o establecer variables de independencia o dependencia, ni tampoco utilizar la significación histórica para marcar la diferencia de los significados culturales específicos de los

participantes. Al contrario queremos observar cómo se va construyendo recíprocamente la narrativa histórica escolar desde tres ámbitos que se consideran, a la vez, agentes y receptores en la construcción del conocimiento histórico.

El análisis axial, o codificación axial, se diferencia de la codificación abierta (Strauss y Corbin, 2002) por ser selectiva y posterior al proceso analítico de abstracción y conceptualización de la información recabada. Los datos son reensamblados a través de afirmaciones sobre la naturaleza de sus relaciones. De esta forma se estimula la creación de nuevas categorías, en nuestro caso, sub-categorías. Estas afirmaciones de relación pueden, incluso, ser consideradas “hipótesis” conclusivas de la investigación o, en su defecto, permiten formar nuevas explicaciones sobre la naturaleza del fenómeno explorado.

Las combinaciones de los códigos entre ellos se realiza alrededor de sus “axis”, es decir, desde sus propiedades y dimensiones, en nuestro caso alrededor de los conceptos explorados de importancia, motivos de la relevancia, y punto de vista históricos, las cuales se avocan sobre tres axis: qué es importante, por qué, y para quiénes lo es. Junto a ello, las características de intrínseco y contextual encontrados atribuyen niveles distintos a la comprensión de este mismo fenómeno.

En el proceso de codificación axial se observa cómo las categorías (los códigos en nuestro caso o familias de códigos) y sus características se interrelacionan y se vinculan entre ellos. Las sub-categorías (o categorías explicativas en nuestro caso, siguiendo la nomenclatura del Atlas.ti) además de dotar de significado a las ideas que las personas y los textos expresan en un contexto investigativo concreto, permite comprender fenómeno desde sus características conclusivas, de forma sintética y no solo analizar lo que está ocurriendo en la superficialidad del acto comunicativo (oral y escrito, en nuestro caso). Aunque al principio las relaciones entre códigos no suele aparecer, avanzando con la investigación comienzan a surgir toda una serie de vínculos conceptuales que permiten explicar el problema multidimensionalmente.

Nosotros hemos considerado oportuno realizar esta clase de codificación porque nos ha ido surgiendo espontáneamente en muchas ocasiones, señalando oportunamente los motivos por lo que esto ocurre, tal como sugieren los datos. Así, hemos formulado frases conclusivas que resumen el problema, lo explican, e incluso sugieren soluciones a lo que está pasando, tanto en el contexto educativo, como en la mente de los futuros maestros.

Además, hemos vinculado, o triangulado, los hallazgos de estas categorías entre ellos, en relación a los diferentes instrumentos de recogida de la información y análisis. Esto nos ha permitido avanzar aún más las explicaciones del problema, apuntando cómo la falta de capacidad argumentativa, tanto de las fuentes

consultadas, como del pensamiento de los futuros maestros, expresa una latente capacidad contextual de saber entender la historia como parte de la propia identidad. Esta sería, en definitiva, la reflexión y combinación de hallazgos que nos lleva a la formulación de hipótesis conclusivas que nos trasladan a cuestiones no planteada en un comienzo de la investigación, debido al carácter exploratorio de la tesis en tanto primer motor del desarrollo investigativo aquí presentado: conocer sin presuponerlo todo.

En la labor de triangulación de las categorías, al menos como lo planteamos aquí desde una codificación axial de los códigos encontrados (Mason, 2002), el investigador debe comenzar a tejer su pensamiento acerca de los métodos y las fuentes para responder a su preguntas de investigación. Esta tarea supone hacer frente a los desafíos de la integración de diferentes métodos y fuentes de datos. Aunque la triangulación es un proceso muy complejo y, a veces, de dudosa eficacia si no se sabe utilizar - sobre todo cuando viene utilizado para validar datos (Sandín, 2013) -, existen al menos variadas opciones a las que el investigador puede recurrir, dependiendo de sus datos y los objetivos de su estudio: 1) para explorar las diferentes partes de un proceso o fenómeno indagando en el vínculo entre ellos, para así explicarlos; 2) para responder a diferentes preguntas de investigación con diferentes métodos y fuentes (o abordar diferentes niveles ontológicamente); 3) para responder a las mismas preguntas de investigación, pero de diferentes maneras o desde diferentes ángulos; 4) para analizar algo en mayor o menor profundidad o anchura, utilizando diferentes métodos; 5) para tratar de corroborar una de las fuentes y el método con otro, o mejorar la calidad de los datos a través de algún tipo de "triangulación" de métodos; 6) para probar diferentes análisis, explicaciones o teorías que podría desembocar en la construcción de un estudio que esté diseñado para poner a prueba diferentes perspectivas (Álvarez Gayou, 2003). En nuestro caso estaríamos optando por la primera opción, aunque también en línea con lo que Mason (2002) define como triangulación explicativa.

Según esta autora la triangulación se puede concebir: como una forma de integración técnica para la comparación de resultados recogidos de diferente manera; como integración ontológica, en el sentido que los datos son complementarios el uno al otro, aunque deriven de fuentes diferentes; como integración en el nivel de conocimientos y evidencias, que implica que los diferentes métodos o formas de datos se emanan de la misma epistemología, o desde epistemologías complementarias; y como integración en el nivel de explicación, que consideramos las más adecuada para el contexto de esta tesis doctoral, ya que implica construir explicaciones genéricas. En este último caso, las diferentes fuentes de datos y métodos tienen que contribuir a la creación de algún tipo de argumento coherente y convincente en relación al análisis realizado. Esta tipología puede sugerir y apoyar tanto generalizaciones, como

también la construcción de un argumento unificado que reúna significativamente los hallazgos encontrados.

Por tanto, la manera de entender aquí la triangulación se distancia de su tradicional acepción, es decir, la de utilizar diferentes métodos o fuentes de datos, para investigar los mismos fenómenos. La visión clásica de la triangulación busca juzgar la eficacia o validez de los diferentes métodos y fuentes utilizados en uno o varios estudios, valiéndose de la comparación sistemática mediante categorías para obtener una lectura exacta o medida de la misma. Según la autora, en la investigación cualitativa esto es problemático porque diferentes métodos y fuentes de datos son propensos a arrojar luz en diferentes fenómenos sociales, y por tanto estos no pueden ser abordados por solo una pregunta de investigación delimitada *a priori*. En su lugar, investigar cualitativamente implica tener una visión del mundo social según la cual hay una realidad objetiva cognoscible, pero que puede ser interpretada desde diferentes ángulos, siendo el del individuo el más complejo y enrevesado. La pretensión de los investigadores sociales ha de ser intentar llegar a explicar un poco de esa complejidad, buscando los más adecuados puntos de triangulación para medir aquella realidad sin presuponerla ni prejuiciarla, ya que es muy posible que los datos, finalmente, apunten por diferentes direcciones respecto a lo que el investigador tenía planeado encontrar. Esta visión constructivista de la investigación educativa nos es de gran interés para el desarrollo de este estudio. Sin querer entrar –aún– en la cuestión de las posibilidades o limitaciones de abordar la objetividad de la realidad, en nuestro planteamiento inicial se quiere dotar de significado a esta realidad desde los parámetros reconocibles del contexto educativo de origen del futuro profesorado, por lo que nuestro interés no es corroborar esta realidad u otra, sino entender la manera de significarla.

Creemos que el concepto de triangulación - concebido como el diálogo entre múltiples métodos - alienta al investigador a acercarse a sus preguntas de investigación desde diferentes ángulos, para dejar que surjan otras nuevas, y para explorarlas en un circular y multifacético camino. Esto hace mejorar la validez metodológica, en el sentido de que sugiere que los fenómenos sociales abarcan más que una dimensión y que el estudio, en consecuencia, ha logrado captar más de una de ellas. Como vemos, el uso del término “triangulación metodológica” es engañoso, ya que se entiende comúnmente como una técnica para el control de un solo método respecto de otros (Mason, 2002); sin embargo, en nuestro estudio hemos optado por concebir nuestra triangulación más como un espiral que como un polígono de tres lados, más como un proceso de construcción de conocimiento, que como un proceso de control de categorías cognoscitivas.

En consonancia con estos argumentos, nuestro interés es el de ofrecer explicaciones sobre la comprensión social y cultural de los conocimientos escolares históricos, explícita e implícitamente presentes, en función de los criterios de selección y organización de los contenidos prescritos por el currículum (a través de los libros de texto), atendiendo a la dimensión espacial y temporal de sus explicaciones y a las motivaciones de su selección/relevancia que lleva implícito un punto de vista, y una manera intrínseca o contextual de operar su significación. Nuestro objetivo no es ofrecer un estudio correlacional, vista la variedad de variables que puedan intervenir, sino justamente lo contrario: poder entender cuáles serían los aspectos a contemplar en el caso de querer proyectar estudios de carácter predictivo y generalizable entre las explicaciones indicadas por los alumnos. Para ello hemos realizado una labor de aislamiento de aquellos aspectos que parecen repetirse en las interpretaciones que ofrecemos de sus explicaciones.

CAPÍTULO CUARTO. ANÁLISIS DE LOS DATOS

(...) Cuando vivía en Nigeria nunca pensé en mí misma como negra, no tuve que hacerlo porque casi todo el mundo era negro. Crecí pensando en mí misma como igbo [etnia nigeriana] o como católica..., pero nunca como negra. Y eso no significa que, al mirarme al espejo, no viera que mi piel era de color chocolate, algo que me gusta mucho, sino que yo no le otorgaba un valor. Pero al llegar aquí me di cuenta de que en América sí le añade un valor, que la gente tiene asunciones sobre ti solo por el color de la piel. Me pareció muy curioso, y también molesto, ver que la gente negra no era considerada inteligente.
(Chimamanda Ngozi Adichie, El País, 24 de marzo, 2016)

El análisis de los datos se divide en tres partes, que constituyen los tres ejes de la tesis doctoral: el análisis de las fuentes documentales, los currículos, (apartado 4.1.) y los libros de texto (apartado 4.2.), y el análisis del pensamiento de los futuros maestros de la Educación Infantil y Primaria (apartado 4.3).

De esta manera se investiga sobre qué es lo que se considera importante estudiar y saber en historia, el por qué, y la implicación identitaria que tienen los criterios de selección y ordenación de los contenidos a estudiar en las explicaciones del futuro profesorado. De esta forma se quiere explorar la estrecha relación que tiene la componente cultural y cognitiva de la significación histórica en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia como materia escolar.

En la Parte I (apartado 4.1) analizamos la presencia/ausencia del concepto de significación histórica, el tratamiento del concepto identidad social y cultural, y realizamos un análisis de frecuencia sobre la selección y ordenación de los contenidos a estudiar según las indicaciones curriculares.

De esta manera enlazamos la implicación de la identidad en la construcción del discurso curricular sobre la función de la historia y, al revés, la implicación de la historia en la construcción de la identidad social.

En la Parte II (apartado 4.2) analizamos el significado social y cultural de los contenidos de los libros de texto, tras un análisis de su distribución espacio-

temporal, por tal de comprender lo que se considera importante estudiar en historia, analizando los criterios de selección y organización de los contenidos curriculares en el que queda implícito el punto de vista.

En la Parte III (apartado 4.3) se analiza la percepción de la historia como materia a enseñar y disciplina aprendida en futuros maestros de los grados de Educación Infantil y Primaria, y su percepción de la identidad social cultural; poniendo al futuro profesorado en la situación de dotar de sentido histórico a los acontecimientos estudiados.

1ERA PARTE: LOS CURRÍCULOS

4.1. La fuente del conocimiento histórico escolar: los currículos

Las discusiones teóricas-prácticas alrededor del currículo han sido en parte resueltas por la Teoría Curricular Crítica (Kemmis, 1998; Sacristán; 2013), que ha permitido comprender las características sociales de la política educativa y las implicaciones del proceso institucional que conlleva la homogenización y la transmisión de los valores de una sociedad mediados la educación formal (Apple, 1986).

Siguiendo esta línea, se han ido entendiendo las decisiones curriculares como acciones no neutras que implican un proceso de selección, ordenación y jerarquización de las decisiones educativas, desde los procesos legislativos hasta su traspaso al aula (Bernstein, 2000).⁶¹ Asimismo, ha sido posible entender la fuerza renovadora de la educación y su compromiso social, más allá de su función transmisora y legitimadora de la institución que la promueve (Sacristán y Pérez Gómez, 2009), desvelando los contenidos sociales, políticos, económicos y culturales ocultos (Lündgren, 1992).

Díaz (2003, p.10), reconoce la necesidad de seguir avanzando en la conceptualización curricular teórico-práctica, proponiendo secuencias que combinan las dinámicas escolares particulares de los sujetos de la educación (maestros y futuros maestros) con los elementos normativos pedagógicos (documento institucional).

Esta noción teórico-práctica de la educación (ya propugnada por John Dewey a principios del siglo pasado) es considerada como una muestra de superación de la autoexclusión de dos enfoques pedagógicos: uno exclusivamente teórico y técnico que considera la organización curricular como algo que debería dominar el caos de la práctica educativa; el otro muestra desconfianza y difidencia de la predominancia teórica sobre la realidad escolar diaria.

La Teoría Curricular Crítica, contrariamente, considera que la combinación de los dos enfoques permite dotar al profesorado de más acción a la hora de planificar su actividad en el aula, asimismo el currículo asume y reconoce su valor indicativo más que normativo en la realidad escolar.

Si bien las características e implicaciones sociales y políticas del currículo, en el caso concreto de la historia escolar, han sido largamente debatidas desde el área específica de la Didáctica de la Historia, tal como exploramos en el primer capítulo de la presente tesis doctoral, el currículo como cultura de la escolarización ha sido menos explorado. Por implicación cultural entendemos la posibilidad de explorar la historia escolar como una manera para entender el consumo de la historia por parte de los sujetos, alumnos y profesores, así como de las instituciones educativas que promulgan el currículo. La función social de la historia escolar, en este sentido,

⁶¹ Estas cuestiones han sido explorada con detalle en Sáez, Bellatti y Mayoral (2017).

es parte de una cultura de la historicidad, la cual cambia de la misma manera que cambian los significados que se le otorga al pasado en función del presente.

Por lo tanto, tal como hemos estado indicando, los significados implícitos en la selección y organización de los contenidos curriculares, así como los motivos que llevaron a la disciplina a ser promocionada como materia escolar, y los que en la actualidad debilitan su importancia (Prats, 2001), materializan una cultura de la temporalidad, vivida y aprendida por alumnos y profesores. Si entender cómo estos agentes dotan de significado la historia otorga a la investigación didáctica un valor más participativo que descriptivo, estudiar el currículo como producto y acción, tal como el enfoque teórico-práctico sugiere, permite entender la normativa curricular como algo vivo y parte de la práctica de aula, así como fundamental en la formación inicial y continua del profesorado.

Por su componente experiencial y cognitivo a la vez, la significación histórica tiene valor historiográfico, ya que se vincula con la manera en la que un historiador se posiciona ante su trabajo, en relación a los contextos social, político y económico que sin duda condicionan su perspectiva. Este proceder tiene un valor propiamente metodológico, ya que la selección, organización, contrastación y explicación de las fuentes históricas ameritan un posicionamiento epistemológico y procedimental. La combinación de estos dos componentes es fundamental para comprender la manera en que se produce el conocimiento histórico, ya que nos abre paso hacia una autoconciencia rigurosa de la fundamentación de nuestras creencias (VanSledright y Reddy, 2014).

De la misma manera que Lebre (1982) considera la historización del pasado como una tarea rigurosa y científica cuando el historiador es consciente del componente *creativo* de su trabajo, asimismo comprender el currículo aumenta esta autoconciencia del investigador/maestro en su tarea educativa.

Tal como puntualiza Apostolidou (2012), la significación histórica, desde un punto de vista pedagógico y didáctico, está directamente relacionada con los contenidos del conocimiento histórico, por lo que se hace indispensable explorarla desde el temario escolar, en armonía con el estudio sobre la experiencia histórica de las personas. De esta manera es posible analizar la alternancia de narrativas curriculares del profesorado (en activo y en formación) con las demás narrativas e interpretaciones que surgen fruto de su contacto con el entorno educativo (en tanto docente y discente). Explorar la manera en que los futuros maestros dotan de significado al pasado desde su presente, es un componente indispensable para facilitar la comprensión de la utilidad de su aprendizaje (Lee, 2005).

Tal como lo afirma Sacristán (2013), creemos que formar a los maestros en el análisis crítico de la selección y ordenación curricular de los contenidos a enseñar es una parte importante de este proceso de reflexión consciente sobre la función social de la historia educativa.

La idea de la función cognitiva y social del aprendizaje de la historia se refiere a toda una serie de estudios que han ido destacando, tanto desde el currículo como desde la práctica docente, su importancia para el desarrollo y adquisición de habilidades de pensamiento, de comprensión y de aceptación de la diversidad social, en pos del reconocimiento del componente social y cultural de la identidad (Miralles y Gómez, 2015).

Lo que nos interesa tratar aquí es la comprensión de esta función social de la historia escolar en el contexto de una cultura de la temporalidad, en la que confluyen una versión rigurosa, institucional y experiencial de la historia (Miralles y Gómez, 2017), que promueve la conciencia de los profesores sobre la capacidad transformadora de la historia en la sociedad.

Cuando estamos analizando la función social de la historia escolar, desde este enfoque cultural y teórico-práctico, se está valorando, por ejemplo, el proceso de institucionalización de la temporalidad en términos newtonianos, así como la visión positiva de un colectivo respecto a otro. Esta manera de proceder nos hace entender la historia escolar curricular como medio para la organización de la sociedad en términos jerárquicos (Torres, 2001; Maestro, 2002).

4.1.1. Qué es importante estudiar en historia y por qué lo es

El análisis del currículo se divide en tres partes: 1) en la primera exploramos el concepto de significación en las partes prescriptivas e introductorias del currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y Post-Obligatoria ; 2) en la segunda parte analizamos los contenidos sugeridos aquí; y 3) en la tercera parte indagamos sobre el concepto de identidad social y cultural.

La ordenación curricular a la que nos referimos es la que establece la Ley Orgánica de Educación 2/2006, del 3 de mayo (LOE de aquí en adelante), y que se concretiza en el Decreto 143/2007 para la ESO, y el Decreto 142/2008 para el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cataluña. Bajo la prescripción de este mismo currículo el conjunto de participantes a nuestra investigación fue escolarizado. Sin embargo, también hacemos referencia al nuevo Decreto 187/2015 DOGC núm. 6945 (LOMCE de aquí en adelante), la versión autonómica del Real Decreto 1105/2014, aunque solo en lo que concierne a las modificaciones realizadas en la etapa de la ESO. Con todo, para el 1º y 2º curso de Bachillerato sigue estando vigente el Decreto 142/2008 DOGC núm. 5183 que insta la obligatoriedad de la historia como materia común y optativa, respectivamente.

En la Tabla 22 apreciamos el horario lectivo de la asignatura de historia según la normativa prefijada por las dos leyes educativas, en ambas etapas de la Educación Secundaria. No hemos diferenciado la historia de la geografía de la historia del arte, ya que varía en cada centro escolar. De esta manera vemos que la representatividad de la historia en la LOMCE disminuye de una hora electiva 2º de Bachillerato y se mantiene igual en las demás etapas.

Tabla 22. Horario electivo asignatura de historia en los currículos (Comparativa LOE y LOMCE)

LOE	LOMCE
ESO	
3 horas semanales Ciencias Sociales	3 horas semanales Ciencias Sociales
1ero BACHILLERATO	
4 horas semanales Ciencias Sociales	4 horas semanales 2ndo trimestre
2ndo BACHILLERATO	
4 horas semanales Ciencias Sociales	3 horas semanales 1er trimestre

4.1.1.1. La significación histórica como concepto curricular

La significación histórica es un concepto que aparece esporádicamente en los tres documentos de ordenación curricular consultados del Departament d'Educació, Servei d'ordenació curricular (2008 y 2009), los cuales normalizan la ESO y la educación Post-Obligatoria (Bachillerato) en Cataluña respectivamente. Son estos el Decreto, 143/2007; el Decreto 142/2008 de la Ley Orgánica de Educación, 2/2006, del 3 de mayo, LOE; y el documento de Competencias Básica del ámbito de las Ciencias Sociales de la ESO emanado del Departament d'Educació, Servei d'ordenació curricular (Decreto 187/2015), que organiza la Educación Secundaria Obligatoria de la nueva Ley Orgánica 1105/2014 (LOMCE). Respecto a la Educación Secundaria Post-Obligatoria, sigue vigente la anterior reforma legislativa, tanto en sus partes normativas como de contenido.

En la Tabla 23, la palabra significación se encuentra 18 veces, concentrándose sobre todo en el Bachillerato: 17 veces en la LOE y en la LOMCE solo una vez.

Tabla 23. Frecuencia concepto de significación histórica en los currículos (Comparativa LOE y LOMCE)

Curso Escolar	Ley Educativa	Ubicación	Significado
ESO (3 veces)	LOE (2 veces)	Partes didácticas (1 vez)	Dotar de significado algo (6 veces)
	LOMCE (1 vez)	Partes prescriptivas (1 vez)	
BACH (15 veces)	LOE (15 veces)	Partes didácticas (1 vez)	Sinónimo de importancia (5 veces)
		Partes prescriptivas (6 veces)	
		Partes didácticas (9 veces)	Comprender el significado (7 veces)
		Partes prescriptivas (6 veces)	

El concepto de significación aparece, 11 veces, en las partes del currículo que hemos definido didácticas, mientras que en sus partes prescriptivas, aparece 7 veces.

Para nuestro análisis nos centramos en la presencia en los apartados didácticos en relación al lugar ocupado en el currículo, la acción que sugiere la palabra, el contexto del enunciado en el que se encuentra, y su uso sustantivo.

En las partes prescriptivas la significación es un concepto que encontramos en las distintas modalidades del Bachillerato (Arte y Ciencias y Tecnología), pero no en la

materia de Historia.⁶² Hablamos de los apartados sobre: 1) la Aproximación Didáctica de la Modalidad Arte; 2) la Introducción Área de Tecnologías; 3) la Estructura de los contenidos de las Ciencias Materia Común; 4) la Contribución de la materia a las competencias básicas de la Historia del Arte en la modalidad de Arte; 5) la Estructura de los contenidos de Artes Escénicas en la Modalidad de Arte; y sobre 6) el Desarrollo del currículo en las consideraciones generales evaluativas del Bachillerato.

En los apartados didácticos, que son los que más directamente nos interesan, la significación se encuentra distribuidas tal como resumimos en la Tabla 24.

Tabla 24. Ubicación concepto de significación histórica en los currículos

Curso Escolar	Ley Educativa	Ubicación	Materia
ESO		Contenido de la dimensión estética y literaria	Lengua y Literatura Catalana
BACH	LOE	Contenido genérico	Ciencias Materia Común
BACH		Objetivo	Historia Materia Común
BACH		Contenido	Dibujo
BACH		Criterio de Evaluación	Técnicas de expresión grafico/plásticas
BACH		Contenido	Biología
BACH		Objetivo	Historia del Mundo Contemporáneo
BACH		Contenido	Historia del Mundo Contemporáneo
BACH	LOMCE	Criterio de Evaluación	Geografía

Resumiendo, aparece 6 veces como contenido para la materia de Lengua y Literatura Catalana; 2 veces como contenido de Ciencias, Dibujo y Biología; 2 veces como objetivo del aprendizaje de Historia de España Contemporánea; 1 vez como objetivo de la Historia del Mundo Contemporáneo; 1 vez como contenido de la misma asignatura; y 1 vez como criterio de evaluación de Geografía y Diseño Técnico.

En la Tabla 25 distinguimos las formas activas que sugiere el uso del concepto (dotar de significado a alguna cosa - en 6 ocasiones -) de las formas pasivas (reconocer el significado de alguna cosa - en 7 ocasiones -). Entre estas últimas también englobaríamos las veces en que el concepto aparece como sinónimo de importancia (5 veces).

De esta forma establecimos tres categorías, que corresponden a tres tipos de significados a los cuales alude la acción que sugiere el uso del término en las unidades de análisis extraídas de los currículos: 1) significado intrínseco; 2) significado atribuido; y 3) acción para el aprendizaje.

⁶² Entendemos por prescriptivas aquellas partes del currículo más discursivas que corresponden a los preámbulos, la introducción, los objetivos y finalidades educativas, las partes organizativas, etc. Consideramos partes didácticas aquellas que concretizan la normativa en objetivos de aprendizaje, criterios de evaluación, contenidos, etc.

Tabla 25. Análisis significación histórica en los currículos
(Comparativa LOE y LOMCE)

CATEGORÍA	SIGNIFICADO	FRECUENCIA	CITA
Valor intrínseco	Sinónimo de importancia (Pasivo)	5	<i>Identificar, analitzar i explicar, situant-los adequadament en el temps i en l'espai, els esdeveniments i processos històrics més significatius, tant en l'àmbit d'Espanya en general com de Catalunya en particular al llarg del segle XIX i, sobretot, del segle XX, (...)</i> (Departament d'educació, servei d'ordenació curricular, 2009, p. 88)
Atribuido	Reconocer algo cuya importancia es atribuida sin especificar Dominar alguna técnica que permite comprender algo (Pasivo)	7	<i>En el nivell 3, l'alumne ha de ser capaç d'utilitzar una aplicació en línia de creació de mapes per elaborar el plànol d'un itinerari urbà, aplicar els resultats de l'anàlisi cartogràfica a la tria d'elements urbans rellevants i explicar les transformacions urbanes a partir del recorregut i de la significació dels elements seleccionats.</i> (Departament d'educació, servei d'ordenació curricular, 2015, p. 43)
Acción para el aprendizaje	Dotar de significado algo a partir de las propias percepciones (Arte) (Activo)	6	<i>Un segon feix són les reflexions actives sobre aquestes percepcions: solucions alternatives quant a l'expressió, al judici estètic, la significació, la realització material o corporal, les tècniques emprades, els aspectes funcionals, la correlació entre obra i context. Aquestes reflexions han d'estar subjectes a l'ús assenyat del llenguatge oral, escrit, grafiat, del cos i la veu</i> (Departament d'educació, servei d'ordenació curricular, 2009, p. 9)
	Dotar de significado algo en relación a su valor en el presente (Historia) (Activo)		<i>Conèixer i analitzar, situant-los adequadament en el temps i l'espai, els fets i esdeveniments rellevants de la història del món contemporani –segles XIX, XX i XXI–, valorant la seva significació històrica i les seves repercussions en el present.</i> (Departament d'educació, servei d'ordenació curricular, 2015, p. 346)

En las páginas que siguen aclaramos el proceso que nos ha permitido llegar a esta categorización observando ejemplos concretos por cada uno de las tres categorías encontradas, las cuales nos permiten entender su significado activo y pasivo.

En su forma pasiva la significación es intrínseca, en tanto se usa como sinónimo de importancia, sin especificar qué es lo importante. Los contenidos históricos, por sugerencia del currículo, se tienen que identificar, analizar, explicar y situar, pero no necesariamente significar, lo que alude, como hemos expuesto anteriormente, a una acción que engloba tanto los conocimientos previos cuanto los contenidos seleccionados a estudiar.⁶³ En la primera cita de la Tabla 25 la palabra 'significativo' es sinónimo de importancia, sin especificar por qué es importante y para quiénes lo es o debe ser.

La significación es atribuida cuando la acción de dotar de significado se reduce a la de comprender algo cuyo significado es implícito y, una vez más, intrínseco. En la segunda cita de la Tabla 25, el criterio de evaluación del contenido de Geografía de 3º de ESO, sobre la realización de un itinerario de emplazamiento urbano, está sugiriendo al alumno que aprenda la simbología y maquetación cartográfica. No está sugiriendo, por ejemplo, reflexionar sobre el significado paisajísticos de los elementos seleccionados para la realización del plano. No se propone una meta-observación del plano para la contextualización de la selección de los elementos urbanos o para la visibilización de las variaciones en la percepción del entorno (Souto, 2010), ni tampoco se promueve una búsqueda de significados; infiriendo que el procedimiento sugerido por el currículo es extremadamente técnico.

Se utiliza el concepto de significación para indicar la dominación de una técnica que permita comprender algo: "*Aplicació i valoració de la senyalística en la concisió i legibilitat dels productes i en la seva **significació** representacional*" (Departament d'Educació, Servei d'ordenació curricular, 2009, p. 127). Una vez más el significado es algo dado, no construido por profesores y alumnos, limitando su capacidad de acción en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es interesante destacar que la mayoría de veces el concepto de significación aparece en distintas asignaturas de la modalidad del Bachillerato artístico, mientras que prácticamente ausente en la ESO. En Arte la significación tiene que ver con el proceso de dominación del lenguaje artístico. El análisis formal de las obras artísticas es lo más cercano a la idea del simbólico e interpretativo de la significación. En este caso se sugiere que los alumnos activen sus ideas, tal como se reporta en la tercera cita de la Tabla 25.

⁶³ Estos son los verbos que corresponden a los primeros tres niveles para la organización de las actividades de aprendizaje según la taxonomía de Anderson y Krathwohl (2001): recordar, comprender, aplicar, obviando los más complejos, evaluar y crear.

En un contenido de Biología, en la modalidad de Ciencias y Tecnologías la significación, aparece vinculado a *“les mutacions gèniques, cromosòmiques i genòmiques”* (Departament d’Educació, Servei d’ordenació curricular, 2009, p., 202), y por tanto se entiende como capacidad de elaborar los propios conocimientos para hacer previsiones sobre las consecuencias de las mutaciones genéticas en el futuro.

El que más se acerca a la idea de significación como manera de procesar el conocimiento se encuentra como contenido de Ciencia, materia común para 2º de Bachillerato, cuando se alude a los fósiles como fuentes primarias sobre las cuales aplicar conocimientos de datación a través la interpretación:

Discussió de les teories sobre l’origen de la vida. Comparació entre arguments sustentadors de les idees evolutives: fets, teories i evidències. Anàlisi i significació dels fòssils homínids i coneixement dels principals mètodes de datació. Valoració del lloc de l’ésser humà dins la natura en el context de l’evolució (Departament d’Educació, Servei d’ordenació curricular, 2009, p. 63).

En la introducción a la materia de ciencias sociales, historia y geografía del currículo (Departament d’Educació, Servei d’ordenació curricular, 2009), se hace referencia al sentido de la historia como una características de las sociedades occidentales, proyectando que su enseñanza permitiría el ejercicio de una ciudadanía crítica, activa y participativa en la vida democrática. Deducimos que de esta forma la prescripción curricular espera que los jóvenes formen sus propios pensamientos sobre la consciencia histórica individual y colectiva, así como su propia identidad (Departament d’educació, servei d’ordenació curricular, 2009, p. 112).

Así, la historia escolar se considera como parte de una cultura material proyectada hacia el futuro, para su supervivencia y mejora como fuerza prospectiva, y relacionada con la memoria histórica, en términos retrospectivos: *“A més, l’ensenyament de la història ha de possibilitar que les joves generacions preservin per al futur la memòria històrica del passat i el patrimoni cultural”* (Departament d’Educació, Servei d’ordenació curricular, 2009, p. 112).

La acción de dotar significado al pasado es parte del desarrollo de la consciencia histórica, cuya formación permitiría pensarse como sujetos sociales e históricos, y como parte de un devenir histórico colectivo:

El desenvolupament de la consciència històrica ha de permetre a l’alumnat construir la seva consciència temporal, és a dir: ha de poder construir la seva historicitat com a conseqüència de les interrelacions

entre el passat, el present i el futur. Ha de ser capaç de percebre la presència del passat en el present i poder projectar-se del present cap al futur (Departament d'Educació, Servei d'ordenació curricular, 2009, p. 112).

En este caso sí que estamos dentro del enfoque paradigmático que venimos debatiendo, ya que considera el aprendizaje de la historia disciplinar como una noción estrictamente relacionada a la percepción del tiempo y de la temporalidad, la cual permite la formación de una cultura histórica.

Sin embargo, creemos que pudiendo abarcar todos los objetivos, contenidos y procedimientos en la materia histórica, lo limita a *“la preservació de la memòria i del patrimoni, que justifiquen i donen sentit a la finalitat més important de l'ensenyament de la història a l'ESO: l'educació per a la ciutadania democràtica”* (Departament d'Educació, Servei d'ordenació curricular, 2009, p. 112). Es la memoria y no la historia en sí misma la que convoca al ejercicio de la comprensión de la realidad, a la manera de conexión con las responsabilidades ciudadanas y a la participación política para la mejora y transformación de la propia sociedad y del mundo.

En resumidas cuentas, de las 18 veces que aparece el término en solo 4 ellas se refiere a la Historia, tres veces al Bachillerato y en una ocasión como concepto:

Conèixer i analitzar, situant-los adequadament en el temps i l'espai, els fets i esdeveniments rellevants de la història del món contemporani – segles XIX, XX i XXI –, valorant la seva significació històrica i les seves repercussions en el present (Departament d'educació, servei d'ordenació curricular, 2009, p. 346).

En este ocasión, aunque el significado es intrínseco a los hechos históricos (la parte perceptiva no está presente), el uso de la palabra alude a la acción de dotar al pasado de significado en relación al presente, siendo esta una de las tipologías de las significación histórica detectadas y conceptualizadas por Cercadillo (2000). Por tanto, a parte de los escasos casos encontrados en las diferentes materias, llámese Arte, Biología e Historia como materias comunes, la significación no es algo que los alumnos tengan que hacer, sino algo que tienen que reconocer, es decir, no alude necesariamente a un aprendizaje significativo porque se acerca más a la identificación de esa significación y no a su reflexión, manipulación o transformación.

4.1.1.2. Distribución espacio-temporal de los contenidos

Para la materia de historia, según los Decretos 143/2007 y 142/2008 de la Ley Orgánica de Educación (2/2006 del 3 de mayo, LOE) son previstos aproximadamente 88 contenidos que se formulan con verbos en modo infinitivo,

tales como identificar, analizar, comparar o valorar. Para su mejor distribución hemos separado algunos enunciados de la nomenclatura original, para así ofrecer una clasificación más detallada. Asimismo, hemos reducido la nomenclatura de los contenidos a lo esencial para visibilizar estrictamente el temario. En concreto, los contenidos no se presentan como un listado como nosotros lo haremos, sino que se aprecian verbos que sugieren de qué manera hay que tratar estos contenidos que tienen que ver, sobre todo, con conceptos del pensamiento relacionados con la explicación causal y multicausal. De todas formas, notamos que no se hace referencia a cuestiones de perspectivas históricas e interpretación, aunque sí se propone la valoración o identificación de las cuestiones económicas, políticas y sociales para la comprensión de los procesos históricos de determinados eventos. De estas propuestas solo una refiere al contenidos de aspectos culturales en la ESO (Contenido 35, Anexo IV.1): *“Transició cap a la democràcia a Catalunya i Espanya: homes i les dones com a subjectes dels canvis històrics, individualment i col·lectiva”* (Departament d’Educació, Servei d’ordenació curricular, 2008, p. 128).

En el Anexo IV.1 hemos organizado los enunciados de los contenidos en tablas consecutivas, respetando el eje cronológico indicado por el currículo y su distribución en las 6 etapas de la Educación Secundaria Obligatoria y Post-Obligatoria . Asimismo, hemos atribuido a cada uno de los contenidos una categoría espacial, tal como hemos indicado en el capítulo de metodología, respetando lo especificado por el currículo: Cataluña, España-Cataluña, España, Europa, América Latina y el Mundo. En esta última, por simplificar el análisis, hemos contemplado todas aquellas temáticas que hacen referencia a la historia de otros países protagonizando el evento y a cuestiones de carácter más internacional, como por ejemplo, los conflictos bélicos o de carácter universal como los primeros poblamientos humanos, o de carácter global como los retos de las democracia en la actualidad, las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, la desigualdad social, entre otras temáticas.

En la Tabla 26 reportamos la distribución espacio-temporal de los contenidos, tal cual aparecen en las indicaciones de las concreciones curriculares (Departament d’Educació, Servei d’ordenació curricular, 2008 y 2009) para ambas etapas de la Educación Secundaria. Hemos destacado en color lila las casillas en las que no hay contenidos en esta coyuntura espacio-temporal.

Siguiendo el recorrido de las líneas lilas, de izquierda a derecha, se crea como una concurrencia de acontecimientos generales y amplios (código Mundo) que se desarrollan durante la Prehistoria y la Historia Antigua. Luego, cronológicamente, el centro se ubica en las dimensiones catalanas y españolas para el estudio de las etapas medieval y moderna, en paralelo a la escala europea. Seguidamente, se vuelve a abarcar temáticas en espacios más generales a escala mundial en la Historia Contemporánea y Reciente. Hay que precisar que la mayoría de las

temáticas a escala mundial vienen a ser profundizadas solo por aquellos futuros maestros de la modalidad del Bachillerato Humanístico y Ciencias Sociales.

Tabla 26. Distribución espacio-temporal contenidos LOE

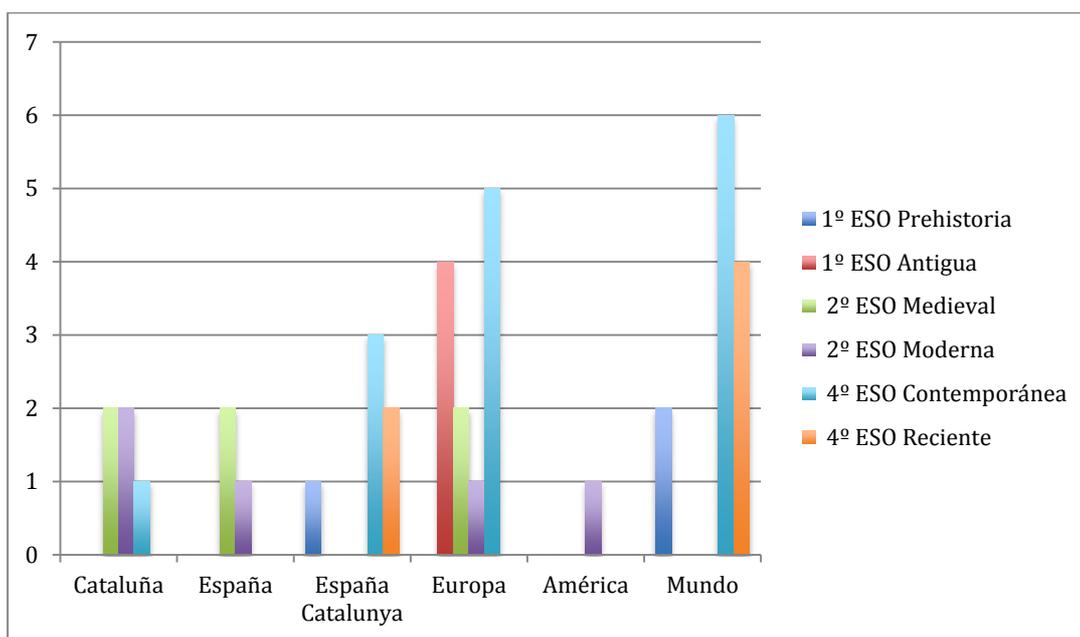
Etapa	Periodo	Cataluña	España	España Cataluña	Europa	América	Mundo	Total
1º ESO	Prehistoria	0	0	1	0	0	2	3
	Antigua	0	0	0	4	0	0	4
2º ESO	Medieval	2	2	0	2	0	0	6
	Moderna	2	1	0	1	1	0	5
4º ESO	Contemporánea	1	0	3	5	0	6	15
	Reciente	0	0	2	0	0	4	6
TOTAL ESO		5	3	6	12	1	12	39
1º BAC	Contemporánea	0	0	0	12	0	11	23
2º BAC	Reciente	0	0	0	0	0	5	5
	Contemporánea	4	8	2	1	1	0	16
	Reciente	1	2	2	0	0	0	5
TOTAL BACHILLERATO		5	10	4	13	1	16	49

Esta relación, tal como trataremos a continuación, otorga un significado cultural en la selección y ordenación de las temáticas a la hora de analizar su contenido. El Gráfico 1 representa la distribución espacio-temporal de los contenidos de historia de la ESO (LOE).

Para referir a los vestigios socioculturales de la Prehistoria, a saber su economía, creencias, manifestaciones artísticas o la revolución neolítica, no se especifica el espacio de los acontecimientos, en tanto temática común a la humanidad; mientras que la bajada se confina únicamente al ámbito de la Península Ibérica en relación al *“Intercanvi econòmic i cultural entre els pobles colonitzadors de la Mediterrània i les poblacions autòctones de la Península Ibèrica i Catalunya (contenido 3, Anexo IV.1) y a la historia clásica griego-romana, incidiendo en el canon cultural del origen de la historia de occidente (Liakos, 2008) y haciendo referencia al origen y expansión del cristianismo.*

Los contenidos del 2º de ESO están dirigidos al estudio de las características sociales, políticas y económicas de la Europa medieval, al desarrollo del islam en la Península Ibérica, a la formación territorial y política de Cataluña (expansión y unión de condados, formación de la Corona Aragonesa); para luego volver a indicar de forma genérica los cambios de la baja Edad Media, los conflictos europeos, la formación y consolidación de la Monarquía Hispánica, el descubrimiento de América y el papel jugado por Cataluña en todos estos procesos, así como sus cambios económicos y sociales dentro la monarquía citada. Hay que señalar que se indica muy puntualmente alguna población amerindia antes de la conquista española de la actual América Latina (contenido 16, Anexo IV. Tablas Análisis de los Datos). En este caso la temporalización pre-colombina se adapta a la periodización occidental y no es una alternativa a ella. Es decir que los poblados anteriores a la Conquista vienen estudiados solo en relación a ella.

Gráfico 1. Distribución espacio-temporal contenidos de la ESO LOE

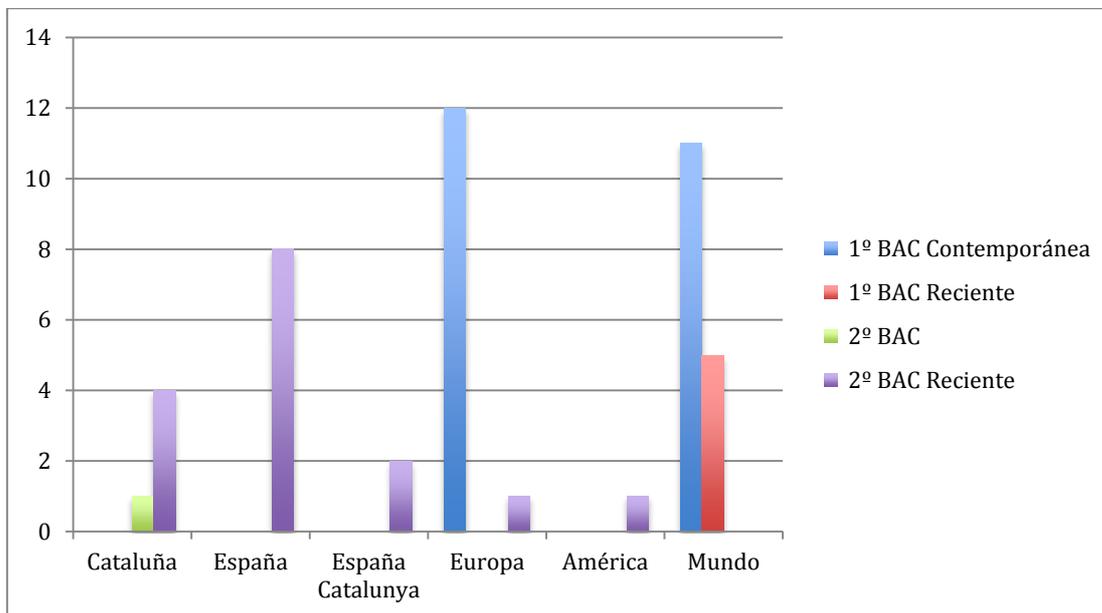


Los contenidos de historia de 4º de la ESO se centran en la escala europea en lo que concierne al paso del Antiguo Régimen a la nueva contemporaneidad, marcada por *“les revolucions i transformacions polítiques que donen inici a l’època contemporània: el reformisme il·lustrat, conseqüències socials, fins al present* (contenido 20, Anexo IV.4.1.), la revolución industrial y la consolidación del capitalismo. Se tratan detalladamente los cambios sociales y políticos producidos en Cataluña, valorando su posición, junto a la de España, en el contexto internacional. Se indican los grandes conflictos del siglo XX: la postguerra, la Segunda República, la Guerra Civil española, el franquismo (haciendo referencia tanto al contexto estatal como al catalán en estos tres casos) y los procesos de descolonización, indicando el caso africano entre los demás territorios que hemos señalados como “Resto del Mundo”. En cuanto a temáticas recientes, son contenidos históricos la entrada de España en la Unión Europea, la transición democrática y sus repercusiones en el contexto catalán, la era de la información, los retos sociales, económicos y medioambientales para el futuro, los conflictos actuales y la función de la memoria histórica de cara a la construcción del futuro a nivel global.

Los 39 contenidos previstos para la etapa de la enseñanza obligatoria (repartidos en los dos primeros años de la ESO y el cuarto) contrastan ahora con los 49 previstos para la Secundaria Post-Obligatoria. Hemos analizados tanto el temario de la Historia de España Contemporánea como materia obligatoria en 2º año de Bachillerato, como el de Historia del Mundo Contemporáneo de la modalidad de Bachillerato en Ciencias Sociales.

La mayoría de los contenidos se sitúan en el espacio europeo y mundial/internacional/global, tal como se puede ver del gráfico 2.

Gráfico 2. Distribución espacio-temporal contenidos etapa BACH LOE



El temario para 1º año de Bachillerato en la modalidad de Ciencias Sociales, los contenidos se centran en el fin del Antiguo Régimen y el inicio de la Edad Contemporánea: las revoluciones, las crisis económicas, los fascismos, las guerras mundiales, la guerra fría, la descolonización, los avances científicos y tecnológicos y los retos sociales para el futuro a nivel mundial.

En el temario de 2º de Bachillerato en la modalidad común, se vuelve hacia la historia del Antiguo Régimen en España: las transformaciones económicas, la independencia de las colonias, la crisis de la Monarquía, la restauración, el resurgir cultural y político del nacionalismo catalán, la Segunda Guerra Civil, la Guerra Civil (tanto en su versión española como catalana), las etapas del franquismo, la transición democrática, la entrada a Europa, el Estatuto de Autonomía, retos para la democracia en Cataluña y en España, en relación con la situación internacional.

La escala española y la escala catalana se alternan en tratar acontecimientos históricos compartidos, aunque, como en el caso de la ESO, es posible evidenciar temáticas propiamente perteneciente a la historia de Cataluña. Por ejemplo, el caso del resurgir del nacionalismo cultural y su consolidación política, así como los cambios políticos, sociales y económicos de la actualidad. De todas formas, aquellas cuestiones de la Historia Reciente del mundo contemporáneo, relacionadas con los retos del futuro, se concretizan para los casos español y catalán.

La importancia dada a la Historia Contemporánea y Reciente se manifiesta en su mayor presencia respecto a las demás etapas: 70 contenidos sobre los 88 totales están dedicados a ellas, en contraste con los 18 contenidos de las demás etapas, a saber 7 para la Prehistoria, 6 para la Historia Medieval, y 5 para la Historia Moderna. De estos 70 contenidos dedicado a la Historia Contemporánea 16 contenidos son más detenidamente centrado en el estudio de la Historia Reciente; 21 contenidos sobre el total del periodo (70) se estudian en 4º de la ESO y 33 en el Bachillerato. Es decir que 33 contenidos sobre los 49 de la etapa enteramente dedicados a este periodo.

Hemos querido destacar los contenidos orientados al estudio de América Latina por el recorrido que venimos haciendo para comprender los cambios en el planteamiento de la relación postcolonial. Vemos que aparece en dos ocasiones, las dos en relación al proceso de colonización y descolonización de España, y en referencia al estudio de poblados indígenas dentro el mismo contenido de descubrimiento y conquista, es decir, asociado más a la historia europea que a la amerindia (Gámez y Bellatti, 2014).

Orientados por las conclusiones de Bellatti y Gámez (2016), nos llama la atención el planteamiento de dos contenidos que promueven una visión positiva y cultural del intercambio entre el viejo y el nuevo mundos en contacto: *“Intercanvi econòmic i cultural entre els pobles colonitzadors de la Mediterrània i les poblacions autòctones de la Península Ibèrica i Catalunya”* (contenido 3, Anexo IV. Tabla Análisis de los Datos), y el vínculo que se establece entre la crisis económica y el auge de los fascismos europeos con las resonancias de estos procesos en América Latina (contenido 72 Anexo IV. Tabla Análisis de los Datos). Asimismo, destacamos una temática que hace referencia a aspectos de la cultura: *“Evolució de les mentalitats i de la condició femenina en el període d’entreguerres”* (contenido 52, Anexo IV. Tabla Análisis de los Datos); *“Factors principals de la vida quotidiana, la cultura i les mentalitats a Catalunya i Espanya durant el franquisme”* (contenido 82, Anexo IV. Tabla Análisis de los Datos), y *“Desenvolupament científic, tecnològic i dels mitjans de comunicació i incidència en les formes de vida, costums i mentalitats”* (contenido 86, Anexo IV. Tabla Análisis de los Datos).

En la Tabla 27 hemos querido reportar también los contenidos previstos para la nueva ley educativa LOMCE (Decreto 187/2015).

Como se puede comprobar el recorrido de la línea temporal y espacial que dibuja el color lila no se modifica en demasía respecto a la idea de las concreciones curriculares, en cuanto aumento de la escala global en ciclos alejados y cercanos en el tiempo.

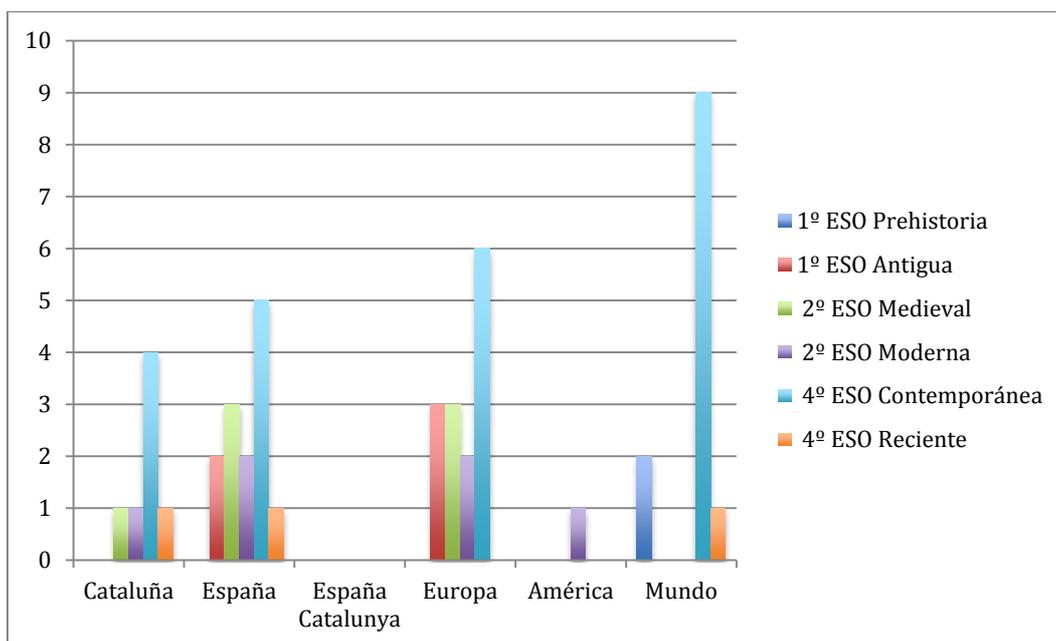
Tabla 27. Distribución espacio-temporal currículo LOMCE

Etapas	Periodo	Cataluña	España	Europa	América	Mundo	Total
1º ESO	Prehistoria	0	0	0	0	2	2
	Antigua	0	2	3	0	0	5
2º ESO	Medieval	1	3	3	0	0	7
	Moderna	1	2	2	1	0	6
4º ESO	Contemporánea	4	5	5	0	9	23
	Reciente	1	1	0	0	1	3
TOTAL ESO		7	11	13	1	12	46
1º BAC	Contemporánea	0	0	0	12	0	11
2º BAC	Reciente	0	0	0	0	0	5
	Contemporánea	4	8	2	1	1	0
	Reciente	1	2	2	0	0	0
TOTAL BAC		5	4	13	1	16	49

La única etapa que modifica el temario es el de la ESO, en la cual aumentan de 39 a 46 contenidos: suben a 27 los contenidos de la Historia Contemporánea, disminuyendo a solo dos los contenidos de la Prehistoria, dejando prácticamente inalterados los de Historia Moderna y de Historia Medieval.

En cuanto a la relación entre espacio y tiempo se aprecian algunas modificaciones respecto a la LOE, tal como se observa en el Gráfico 3.

Gráfico 3. Distribución espacio-temporal contenidos etapa ESO currículo LOMCE



Como apreciamos, desaparece la categoría España/Cataluña en la que se indicaba un contenido en las versiones estatal y autonómica, aumentando la representatividad de España en todas las etapas y limitándose a la Historia de la Monarquía Hispánica medieval y moderna en la LOE, e incluso en la Prehistoria.

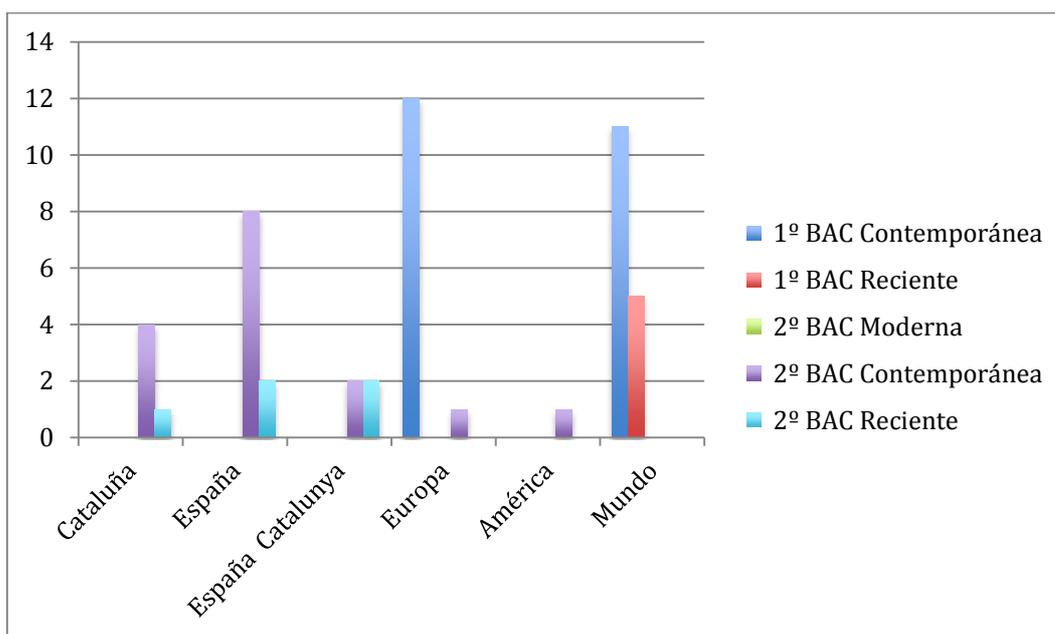
La dimensión europea queda prácticamente inalterada. Desaparece el contenido que fusiona España y Cataluña, traspasándose algunos temas tocados por este doble enfoque a la dimensión española en exclusivo. Disminuyen las temáticas de

la Historia Reciente en beneficio de las de Historia Contemporánea, respetando siempre la escala mundial y europea, apareciendo como contenidos específicos para España y Cataluña por separado.

Se reduce a una la temática de naturaleza más cultural: *“Canvis científico-tècnics i la seva influència en l’economia, de les mentalitats, costums i creences”* (contenido 61, Anexo IV. Tabla Análisis de los Datos) y se añade un contenidos específico sobre la *“Evolució de la condició femenina i el rebuig de la violència de gènere”* (contenido 62, Anexo IV. Tabla Análisis de los Datos) que guardaba relación con un contenido anterior: *“Evolució de les mentalitats i de la condició femenina en el període d’entreguerres”* (contenido 52, Anexo IV. Tabla Análisis de los Datos).

En los Gráficos 4 y 5 es posible observar esta degradación de la distribución de los contenidos en las dos leyes educativas, que se evidencia en la concentración de las temáticas nacionales en la etapa medieval y moderna, así como en la distribución de la escala europea. Esto nos indicaría una perspectiva eurocéntrica y de prevalencia occidental en la manera de seleccionar y organizar los contenidos escolares.

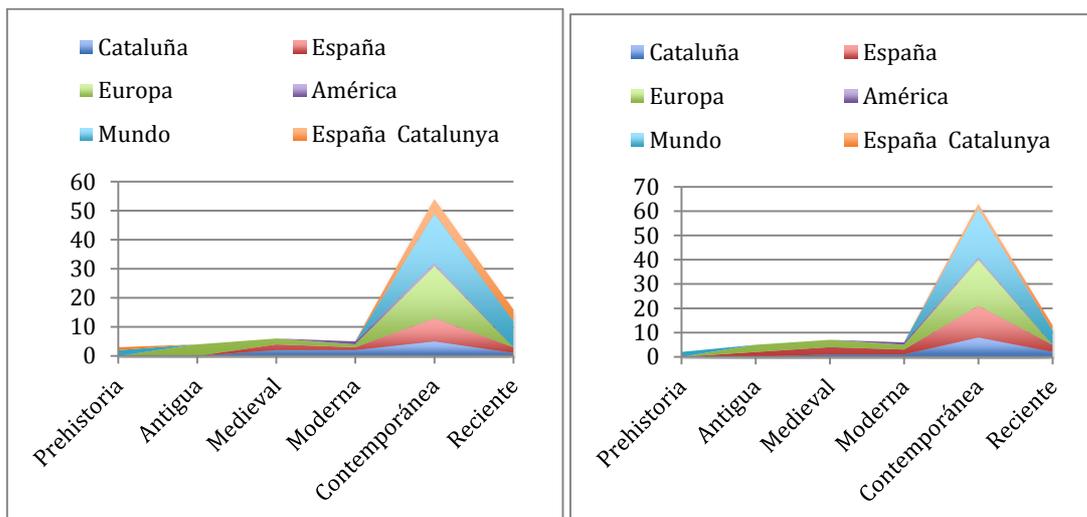
Gráfico 4. Distribución espacio-temporal contenidos etapa BACH currículo LOMCE



Asimismo, es posible notar una caída en la representatividad de las temáticas medievales de la Historia de Cataluña respecto a las de España, el aumento de los contenidos de la Historia Contemporánea y la disminución de las temáticas de la Historia Antigua.

En cuanto al contenido, el inicio y finalización de una etapa respecto de otra se mantiene prácticamente sin alteración, desapareciendo el concepto de Antiguo Régimen y dando realce a los contenidos de la Historia de España en la etapa de la ESO, los cuales se especifican mucho más en comparación con la Ley anterior.

**Gráfico 5. Distribución espacio-temporal total contenidos y etapas
(Comparativa LOE y LOMCE)**



4.1.1.3. La identidad social y cultural en los currículos

La identidad es un concepto que se encuentra, en su mayoría, como sustantivo más que como adjetivo, es decir, más como objeto abstracto que como valor añadido a algún otro concepto socio-político. Se concentra en las partes prescriptivas del currículo y no aparece nunca ni como competencia, ni como objetivo, ni como contenido, ni como criterio de evaluación en las dos regulaciones curriculares consultadas. Es decir que la palabra se encuentra más frecuentemente en las partes generales y prescriptivas de los currículos, pero luego no se concretiza en sus partes más didácticas (contenidos, objetivos, criterios de evaluación, etc.). Por tanto, desde la normativa curricular no se construye un puente entre la identidad como concepto abstracto y la práctica educativa, sino solo aparece como un recurso conceptual carente de pragmatismo educativo.

La palabra identidad y cultura son conceptos de baja frecuencia cuantitativa en comparación con otros conceptos de naturaleza sociopolítica. La palabra cultura, tanto en su acepción de adjetivo como de sustantivo, está más presente en el currículo y en ocasión se utiliza como sustituido del concepto de identidad (Sáez, Bellatti y Mayoral, 2016).

A pesar de la escasez con la que se encuentra el termino, su presencia es implícita, oculta y/o nula, por lo que es posible entender a quién va dirigido el currículo y qué posición asume la educación delante la forma de entender la colectividad. Por su parte, la ciudadanía es una de las palabras que con más frecuencia se repite. Su presencia hace referencia a la comunidad, marcando la función educativa de la historia.

La identidad se considera como competencia en cuanto está vinculado al desarrollo de la propia conciencia personal y al del propio ser social, a través del reconocimiento de un pasado común y en la formación de la capacidad de actuar sobre la sociedad.

La palabra nación y derivados (naciones, nacional, nacionales, nacionalismo) aparece solo una vez, en contraste con las 17 frecuencias de aparición de la palabra global y derivados (globalización, globales). Si el concepto de ciudadanía se asocia al concepto de globalidad (Sáez y Bellatti, 2015), la identidad se asocia también a palabras como territorio y cultura.

La palabra identidad (o identidades) aparece 8 veces en las concreciones curriculares para la enseñanza Secundaria, 42 en la ordenación de contenidos para la ESO y 26 en la de Bachillerato en el currículo de la LOE, ya que en la LOMCE prácticamente no aparece nunca.

En el ámbito de la materia que nos es propio, la enseñanza de las ciencias sociales, contamos 10 veces la palabra identidad en las páginas prescriptivas del currículo, 9 veces en las partes prescriptivas de la educación para la ciudadanía, 1 vez como contenido, 1 vez como criterio de evaluación en la asignatura Ético-cívica del 4º año y 2 veces como contenido. De la misma manera, la palabra aparece 47 veces en el Decreto 187/2015, documento que regula la denominada educación para la vida en el estado español, donde se desglosan las competencias específicas del ámbito social.

Al analizar este decreto nos centramos en la palabra referida exclusivamente al ámbito de las ciencias sociales, a fin de comprender la conceptualización del término en el ámbito curricular, de la misma manera que se procedió respecto al término de significación, tomando en consideración su localización en el currículo, su relación con otros atributos y su uso como sustantivo.

Se trata, en consecuencia, de establecer categorías para comprender, desde su uso y desde las asociaciones entre las palabras, su significación dentro del currículo. Asimismo, buscamos comprender a quiénes va dirigido el currículo, qué tipo de sociedad describe, con qué función didáctica y educativa se relaciona, y su intención -o no- de promover la construcción identitaria. De esta forma pudimos observar si la educación histórica asume una función regeneradora, reproductora o anestésica de la formación identitaria que se deberían fomentar en una sociedad cohesionada.

Identidad aparece como sustantivo y acompañado de otras palabras, cuya relación nos permiten comprender su significado intrínseco. En la Tabla 29 resumimos su frecuencia:

Tabla 29. Frecuencia concepto de identidad en el currículo (LOE)

identidad territorial y cultural	2 veces
identidad política, social y cultural	1 vez
identidad personal, social y cultural	1 vez
identidad personal y social	1 vez
identidad propia	1 vez
identidad nacional y catalana	1 vez
cultura e identidad catalanas	1 vez
identidad personal	1 vez
identidad personal y colectiva	2 veces

Como sustantivo viene utilizado como sinónimo de diversidad cultural: *“En un món globalitzat i interconnectat cal cercar espais comuns de coneixement per a alumnes amb realitats culturals i socials diverses, que serveixin de referència a tots, respectant les diferents identitats”* (Departament d’Educació, Servei d’ordenació curricular, 2008, p. 111); o lisa y llanamente no viene definido: *“El paper de l’ensenyament de la història en la formació de les identitats ha de tenir en compte la pluralitat i la complexitat del nostre món i les opcions de les persones per prendre lliurement i autònoma les decisions relacionades amb la construcció de la seva personalitat i del seu futur”* (Departament d’Educació, Servei d’ordenació curricular, 2008, p. 112). También viene dado como en alternativa al concepto de alteridad:

Els coneixements bàsics i fonamentals de cada bloc es poden seleccionar i seqüenciar a partir de conceptes socials clau, per exemple: identitat i alteritat, diferenciació, racionalitat i irracionalitat, organització social, canvi i continuïtat, creences i valors, i interrelació. Aquests coneixements, a més, s’haurien de presentar a partir de problemes socials rellevants, de situacions problema o de la problematització dels continguts (Departament d’Educació, Servei d’ordenació curricular, p. 111)

Según esta descripción la identidad se entiende en términos de unicidad y no como alteridad. La identidad, cuya conceptualización reconstruye el antropólogo García Martínez (2007), desde el enfoque psicosocial, significa clasificar o poner un etiqueta a algo para diferenciarlo de otro. En otras palabras, se diferencia lo idéntico de lo que no lo, y se distinguen entre dos grupos: el propio y el otro. Esta conceptualización no se refleja en las partes prescriptivas del currículo que, al contrario, reconoce tres tipos de identidad: la identidad personal (el propio punto de partida), la identidad social (la relación con los otros) y la identidad cultural (o identidad de destino, definiéndose esta última en relación a un territorio). Todos estos núcleos son idénticos a si mismos y no contemplan la diferencia como parte de un proceso de identificación y diferenciación a la vez. De esta forma las tipologías de la identidad son abstractas, inmutables y atribuidas sobre las cuales

los alumnos se tienen que reconocer siguiendo esta progresión que es sinónimo de la misma observada en la distribución espacio-temporal de los contenidos sugeridos: de lo personal a lo más general, siendo esto limitado conceptualmente por un territorio y, por tanto, una narrativa histórica concreta.

Los alumnos tienen que progresar en la conformación de la propia identidad en relación a estas tipologías abstractas, sin hacer apelo a las variaciones perceptivas de estas mismas tipologías que se alimentan de las experiencias fuera del aula y que hacen oscilar la objetividad de lo abstracto. De esta forma el currículo plantea un aprendizaje más pasivo en la conformación de la propia identidad entendida como algo que tiene a que ver con la personalidad (identidad individual), la relación de esta con demás personalidades (identidad social) que son parte de una misma comunidad (identidad cultural). En ningún momento se está procurando una confrontación con las propias creencias animando a desvelar los orígenes sociales y culturales de las mismas, cuya reflexión histórica pondría de manifiesto la asunción acríticas de las segundas (social y cultural) respecto a las primeras (personalidad).

Esta visión de la identidad tripartida individual, social y cultural (limitada por un territorio, por tanto excluyente), se aproxima bastante al del área de sociales del que dan cuenta Miralles y Molina (2011) en la educación Infantil:

La identitat territorial i cultural permet, per la seva banda, l'adquisició d'una consciència de territorialitat que és bàsica per entendre la globalització i les actuals relacions entre allò global i allò local i per poder emetre judicis i prendre decisions sobre l'impacte territorial i ambiental de determinades decisions polítiques i econòmiques que afecten simultàniament les realitats més properes i les més distants (Departament d'Educació, Servei d'ordenació curricular, p. 107).

La identidad personal viene definida en las partes introductorias del documento de ordenación curricular, sobre todo en relación a la competencia personal:

La competència personal està vinculada al desenvolupament i a l'afirmació de la identitat personal i es tradueix en l'afirmació dels seus propis valors i autonomia, però també en actituds d'obertura, flexibilitat i de compromís vers les altres persones. Aquest aprenentatge implica, d'una banda, fer-se com cadascú desitja i, de l'altra, usar la pròpia manera de ser per desenvolupar-se en les situacions que l'àmbit escolar i la pròpia vida li plantegen, tot tenint en compte les variacions que cal introduir per potenciar la construcció de la identitat femenina i de la masculina (Departament d'Educació, Servei d'ordenació curricular, 2008, p.108).

Como vemos, la identidad de género sería el primer paso para el reconocimiento de la característica social de la propia identidad.

Luego, la identidad social es parte del proceso del desarrollo de la propia identidad personal, a saber, “*configurar la pròpia identitat personal, social i cultural, amb els referents culturals i històrics disponibles del seu entorn*” (Departament d’educació, servei d’ordenació curricular, p. 109), en la que incuban las responsabilidades individuales hacia la colectividad y en nombre de un pasado histórico común:

Les societats occidentals confien en l’ensenyament de la història i en la formació d’una ciutadania informada i crítica, capacitada per participar en la vida democràtica dels seus països. També confien que l’ensenyament de la història permetrà a les joves generacions formar el seu pensament, la seva consciència històrica i les seves identitats. A més, l’ensenyament de la història ha de possibilitar que les joves generacions preservin per al futur la memòria històrica del passat i el patrimoni cultural (Departament d’educació, servei d’ordenació curricular, 2008, p. 112).

Asimismo “*l’estudi de les diverses realitats socials del present i del passat hauria de conduir l’alumnat a construir la seva pròpia visió del món a partir (...) del sentiment de pertinença i la seva identitat social, política i cultural*” (Departament d’Educació, Servei d’ordenació curricular, 2008, p. 108). Por tanto se otorga a la historia un significado cultural en tanto forma de comprender y dar sentido a la realidad. Así se expresa en la Tabla 30.

Tabla 30. Análisis del concepto de identidad LOE

Curso Escolar	Ubicación	Significado
ESO	Partes prescriptivas (10 veces)	Identidad esencialista
BACH	Partes prescriptivas (2 veces)	Identidad en construcción
	Partes didácticas (2 veces)	Identidad en construcción

Como se puede observar la identidad aparece en las partes didácticas del currículo, una vez como contenido de Historia de España Contemporánea (2º de Bachillerato) en relación a la “*recuperació de la identitat nacional catalana i dels orígens del catalanisme polític, així com d’altres nacionalismes [en España], durant el segle XIX*” (Departament d’Educació, Servei d’ordenació curricular, 2009, p. 90). Más adelante, aparece como contenido de historia relacionado con la Geografía, siempre en el Bachillerato: “*Coneixement de la cultura i la identitat catalanes com a factors decisius de l’evolució històrica i del present*” (Departament d’Educació, Servei d’ordenació curricular, 2008, p. 92).

De las 14 veces que encontramos la palabra identidad vemos que la tendencia es a ser descrita como parte del proceso de aprendizaje de las Ciencias Sociales y de la formación de la competencia del desarrollo personal, con miras a la adquisición de

una identidad social y colectiva fundamentada en la conciencia histórica y cultural de un determinado territorio. En este sentido, la historia en particular tendría la función de dotar de sentido histórico a la propia identidad personal, contribuyendo así a la construcción de responsabilidades cívicas, y atribuyéndose parte de responsabilidad y compromiso de la educación en la sociedad.

Sin embargo, se otorga a este proceso de aprendizaje un destino concreto:

La consciència històrica, entesa com la capacitat de pensar-se com a ésser històric i de donar sentit al passat, és fonamental per a la construcció de les identitats personals i socials dels joves i per saber-se membres d'un grup o col·lectiu amb el qual comparteixen una història, un territori, unes tradicions i una determinada visió del món (Departament d'Educació, Servei d'ordenació curricular, 2008, p. 112)

desde la cual comprender la complejidad de la globalidad:

La identitat territorial i cultural permet, per la seva banda, l'adquisició d'una consciència de territorialitat que és bàsica per entendre la globalització i les actuals relacions entre allò global i allò local i per poder emetre judicis i prendre decisions sobre l'impacte territorial i ambiental de determinades decisions polítiques i econòmiques que afecten simultàniament les realitats més properes i les més distants (Departament d'Educació, Servei d'ordenació curricular, 2008, p. 107)

y ponderar la diversidad: *“Respectar i assumir la diversitat cultural com a font de riquesa personal i col·lectiva, per enriquir la pròpia identitat i afavorir la convivència”* (Departament d'Educació, Servei d'ordenació curricular, 2008, p. 109). La diversidad cultural se considera, sobre todo, como una oposición de dos grupos homogéneos: el nosotros y ellos, reduciéndose el concepto a la cultura al origen, sin considerarla en su sentido más extendido. En otras palabras, no se hace referencia (explícita ni implícita) a los sujetos sociales y culturales desde una visión más heterogénea de la realidad cultural, en la que todos somos portadores de distintas visiones de mundo cobijadas bajo el techo del libre ejercicio de la democracia y la ciudadanía.

La identidad es un concepto que no vienen definido, aunque sí descrito a partir de sus atributos: identidad personal, cultural, territorial, social, política, de género, entre otras. A pesar de esta ausencia, tenemos referencias para comprender su valor en términos homogéneos y únicos, por tanto, aunque no se define nacionalmente, no se considera tampoco su pluralidad a partir de cánones multinacional, plurinacional, supranacional o político; mas sí sus implicaciones en el mundo global. A pesar de ello no se hace referencia a la identidad en términos

más sociales o culturales, o referentes a la diversidad y a la fragmentación de las identidades modernas (Castells, 2001).

En la Tabla 28 compacta el proceso de codificación del concepto de identidad en el currículo de la ESO, vigente durante la escolarización de los participantes a nuestra investigación.

Tabla 28. Concepto de identidad (LOE)

CATEGORÍA	SIGNIFICADO	FRECUENCIA	CITA
Unicidad de la identidad (valor intrínseco)	Sinónimo o contrario a diversidad cultural	4	<i>En un món globalitzat i interconnectat cal cercar espais comuns de coneixement per a alumnes amb realitats culturals i socials diverses, que serveixin de referència a tots, respectant les <u>diferents identitats</u>. (Departament d'educació, servei d'ordenació curricular, 2008, p. 111)</i> <i>Els coneixements bàsics i fonamentals de cada bloc es poden seleccionar i seqüenciar a partir de conceptes socials clau, per exemple: identitat i <u>alteritat</u>, diferenciació, racionalitat i irracionalitat, organització social, canvi i continuïtat, creences i valors, i interrelació. Aquests coneixements, a més, s'haurien de presentar a partir de problemes socials rellevants, de situacions problema o de la problematització dels continguts. (Departament d'educació, servei d'ordenació curricular, 2008, p. 111)</i>
Atribuido (valor intrínseco)	Dotar la identidad de conciencia territorial y cultural	5	<i>Configurar la pròpia identitat personal, social i cultural, amb els referents culturals i històrics disponibles del seu entorn. (Departament d'educació, servei d'ordenació curricular, 2008, p. 109)</i>
Acción del aprendizaje (construcción)	Dotar de sentido histórico la propia identidad	5	<i>La consciència històrica, entesa com la capacitat de pensar-se com a ésser històric i de donar sentit al passat, és fonamental per a la construcció de les identitats personals i socials dels joves i per saber-se membres d'un grup o col·lectiu amb el qual comparteixen una història, un territori, unes tradicions i una determinada visió del món. (Departament d'educació, servei d'ordenació curricular, 2008, p. 112)</i>

La cultura a la que sí se hace referencia explícita es a la territorial y del entorno, reconociendo la relación entre la localidad y la globalidad:

La identitat territorial i cultural permet, per la seva banda, l'adquisició d'una consciència de territorialitat que és bàsica per entendre la globalització i les actuals relacions entre allò global i allò local i per poder emetre judicis i prendre decisions sobre l'impacte territorial i ambiental de determinades decisions polítiques i econòmiques que

afecten simultàniament les realitats més properes i les més distants
(Departament d'Educació, Servei d'ordenació curricular, 2008, p. 107).

En una ocasió la identitat territorial se relaciona con occidente, en tanto se considera la historia en las sociedades occidentales como una manera de adquirir una formación informada y crítica, común a la vida democrática.

El hecho de que no se especifique a que territorio se refiera la identidad que hay que aprender, podría estar relacionado con la tendencia a crear un currículo aparentemente cada vez más neutro, tal como venía diciendo el mismo Lündgren (1992) en su teoría del código curricular. Esto podría ser confirmado por el hecho de que la palabra nación aparece raramente (Sáez, Bellatti y Mayoral, 2017), por tanto el territorio es algo implícito a la nación, tal como indica la selección de contenidos a estudiar, que se engloba en contexto más genéricos conforme avancen las etapas escolares.

En ningún ocasión se hace referencia concreta a la identidad española ni a los procesos de su constitución, lo cual no nos lleva a confirmar lo señalado por Sáiz y López Facal (2012). Para estar seguros de ello hemos ido a comprobar su presencia en el BOE de la LOE, donde la palabra aparece 5 veces. La primera vez lo hace en la forma activa, confiriendo a la educación en general la función de construir la personalidad de los alumnos y conformar su propia identidad personal para su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica (Departament d'Educació, Servei d'ordenació curricular, 2008, p. 4).

La segunda vez se manifiesta en relación a la Educación Infantil, para destacarla respeto a las demás, por tanto sin el valor social y cultural que buscamos. La tercera vez aparece en relación al desarrollo de la formación profesional en los grados superiores, por tanto tampoco hace referencia al concepto que estamos analizando. La cuarta vez viene dada como artículo para las normas de convivencia en el marco de la filosofía educativa institucional que representa la escuela, junto con las medidas correctoras deberán ser proporcionadas a las faltas cometidas:

Aquellas conductas que atenten contra la dignidad personal de otros miembros de la comunidad educativa, que tengan como origen o consecuencia una discriminación o acoso basado en el género, orientación o identidad sexual, o un origen racial, étnico, religioso, de creencias o de discapacidad, o que se realicen contra el alumnado más vulnerable por sus características personales, sociales o educativas tendrán la calificación de falta muy grave y llevarán asociada como medida correctora la expulsión, temporal o definitiva, del centro (Departament d'Educació, Servei d'ordenació curricular, 2008, p. 74)

En la quinta se presenta como elemento jurídico de educación, en tanto se garantiza por normativa ningún tipo de discriminación en la formación integral del alumno, en el respeto de su identidad, integridad y dignidad (Departament d'Educació, Servei d'ordenació curricular, 2008, p. 105).

De forma más específica, en el BOE de la LOMCE, se inserta la identidad como contenido de Ciencias de la Naturaleza, en las partes introductorias de la enseñanza de lengua extranjera, como valor social y cívico para la construcción de la identidad individual, como fortalecedora de la convivencia, y como criterio de evaluación: *“la percepción de la propia identidad integrando la representación que hace de sí mismo y la imagen que expresan los demás”* (p. 194).

En el texto de las Competencias de Sociales para la ESO, la palabra identidad aparece 47 veces, desde las cuales se desprenden acciones como valorar, aprender, construir o entender la propia identidad individual o personal y colectiva dentro de un mundo global diverso. En una ocasión se hace referencia a una construcción en relación al entorno, pero su aparición es mucho más genérica y específica que en las ordenaciones curriculares exploradas.

En el decreto que regula la ESO en Cataluña, la identidad aparece 128 veces, de las cuales 61 está asociada a la identidad digital propia y el reconocimiento de la identidad digital ajena; a la valoración de las manifestaciones culturales de la cultura catalana en el marco del mundo global; al territorio y a la cultura del entorno; y en mayor medida como valor personal y colectivo. También en dos ocasiones se utiliza en oposición a los otros, y en ocasiones vienen solo citadas. El concepto de identidad atribuida surge en el siguiente extracto: *“Aquesta competència fa referència al fet que els individus són protagonistes del temps històric en tant que membres d'un col·lectiu i d'una societat que els dona identitat”* (Departament d'educació, servei d'ordenació curricular, 2008, p. 114). Con este concepto se resume toda la idea de una identidad intrínseca al territorio que es la que dona sentido a la propia identidad contrariamente a lo que aquí venimos postulando, es decir que sea la revisión histórica sobre los orígenes sociales y culturales de la propia identidad que permitan su conformación más crítica y libre.

4.1.3. Conclusiones parciales (Parte I: los currículos)

El currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y Post-Obligatoria otorga a la historia, en sus partes prescriptivas, una función educativa tendencialmente activa y competencial. Esto dialoga directamente con la Ley Orgánica de Educación (LOE), donde el concepto de significación histórica aparece 16 veces. No obstante, en la nueva Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) aparece solo una vez.

El concepto de significación histórica, teóricamente, proporciona un planteamiento más activo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Tal como fue descrito teóricamente en el segundo capítulo de esta tesis, la significación histórica alude a un proceso cognitivo que va más allá de la mera memorización de hechos, conceptos, lugares y fechas, sino que invita a reelaborar y reflexionar sobre el conocimiento histórico, invitando los alumnos a dotarle de un significado enlazando el propio presente con el pasado. Un planteamiento didáctico de la significación histórica genera la habilidad crítica de explicar la contingencia de los acontecimientos históricos y de contextualizar sus consecuencias a largo plazo (Seixas, 1996).

Si analizamos el significante del concepto en función de la acción que sugiere, los currículos reducen la enseñanza y el aprendizaje de la historia a la mera comprensión de los contenidos (por tanto el significado es atribuido), y no promueve un proceso más activo de contextualización y análisis del hecho histórico. El fin de la narrativa es intrínseca a los contenidos históricos, no es un pretexto para la reflexión, por tanto, implica mera memorización. La narrativa es fin a sí misma y no una ocasión para despertar preguntas y cuestionamientos, siendo la formulación de hipótesis y contrastaciones de fuentes el esencia de la historia. Saber historia, por sí, no significa desarrollar espíritu crítico, pero conocer como se ha ido construyendo este saber permite al futuro profesorado entender una versión más procesual de la historia, implica su participación en el proceso de significación, acerca la historia a la vida diaria y se convierte en un método que permite analizar el valor social y cultural de las propias creencias (Prats, 2011).

Volviendo al análisis de los currículos, la versión más activa del concepto es más frecuente en las materias relacionadas con la materia de arte, contemplando el proceso de significación como parte del aprendizaje del alumno a la hora de interpretar y desvelar el lenguaje artístico (en tanto técnica y mensaje) desde un punto de vista semiótico.

En el caso de la historia como materia escolar devela una completa ausencia de esta significación que se cimienta en habilidades meta-cognitivas. Es por ello que hemos trabajado el concepto de significación histórica a fin de transformarlo en una categoría operativa, que nos ha permitido establecer algunos criterios para evaluar empíricamente la importancia, los motivos, y el punto de vista como sus descriptores; desde los cuales observamos sus caracteres intrínsecos e implícitos en las partes prescriptivas y didácticas del currículo.

Desde estos tres lentes podemos vislumbrar que la importancia del “saber de historia” predomina por sobre el “saber pensar la historia”. No se contempla la disciplina histórica como parte de una cultura de la *temporalidad*, innata a las personas, que se manifiesta materialmente e inmaterialmente en innumerables

formas (Rüsen, 2004), tantas cuantas las capacidades investigativas de un historiador de hacer hablar las pistas del pasado. Contrariamente la historia se convierte en narrativa secuencial de hechos, más similar a la cronología que a la narrativa histórica. Los alumnos no saben que pueden ser parte de la historicidad y construir la suya propia. Se privilegia la objetividad y la neutralidad respecto a la búsqueda de la veracidad. Una actitud didáctico-crítica nos convoca a que debería ser a la inversa.

Vemos, en definitiva, cómo se propicia desde los currículos una visión propedéutica de la historia escolar, en tanto medio para la adquisición del pensamiento crítico, pero en ningún caso en tanto promotor de un planteamiento didáctico que favorezca su realización.

En este sentido, ninguno de los dos currículos analizados explicita el análisis del punto de vista como parte de las habilidades a desarrollar, ni contempla la interpretación como parte de la creación histórica. Conceptos significativos como la contingencia histórica, la simultaneidad temporal y espacial de los eventos históricos, la convencionalidad de las decisiones narrativas, no aparecen ni de forma explícita ni implícita y eso no da pie a desarrollar espíritu críticos.

No se hace referencia al proceso del quehacer histórico, ya sea en términos procedimentales de selección o explicación causal, y no se contemplan las percepciones previas como procedimiento de enseñanza y aprendizaje, sino como puntos de partida desde los cuales comenzar a construir, sustituir o acumular los nuevos conocimientos y aprendizajes sugeridos.

La palabra interpretación aparece en 20 de las 410 páginas del documento orientado a la Educación Secundaria Post-Obligatoria, en contraste con las apenas 5 recurrencias en la Secundaria Obligatoria (LOMCE) y 6 en su homólogo anterior (LOE). Parece ser que la capacidad interpretativa es algo atribuible a niveles más avanzados que a las edades tempranas de la escolarización. Contrariamente, desde la investigación de la didáctica de las ciencias sociales se viene teorizando que no solo es posible enseñar a interpretar historia en los ciclos de Primaria, aprovechando de la natural disposición y curiosidad de los niños por saber cosas (Jiménez Torregrosa, 2017), sino que este aprendizaje también potencia la capacidad creativa y analítica (Pluckrose, 1994; Cooper, 2002 y 2014; Kitson, Husbands y Steward, 2011), en otras palabras, posibilita el desarrollo de una compleja red de habilidades meta-cognitivas.

La prescripción y normativa que fundamenta un currículo, no ha pasado por un proceso riguroso de significación en el que se contemplen los elementos interpretativos de la realidad y del pasado. Este es nuestro respaldo para argüir la posible causa de la divergencia entre escuela y realidad. Pensamos que el efecto de esta escisión se materializa en la escasa motivación del alumnado hacia la historia al no entender este último la utilidad de su aprendizaje (Harris y Haydn, 2011; Grever *et al.* 2011 y 2012, etc.). A la vez la historia escolar no se erige entre la

inmensidad de la cultura histórica como alternativa, o forma de contrastación, a las fuentes de información que no pasan bajo el filtro riguroso de la ciencia histórica (Barton y McCully, 2005). Fuentes de información seleccionadas, en nuestros dispositivos electrónico de consulta online, por criterios comerciales y que nos obligan a mirar el mundo solo desde nuestra perspectiva.

Obviando estas características propias del proceso creativo del quehacer del historiador, pensamos que la misma prescripción curricular dificulta la asunción de una perspectiva histórica en la emisión de los juicios de valor, ya que la historia se entiende como una sucesión determinista y monocausal de hechos, propio de un enfoque positivista. Por tanto, a pesar de las buenas intenciones y de una renovación y actualización de la finalidad educativa de la historia, no se potencia el valor competencial de la materia, que imposibilita, a nivel institucional, las posibilidades teórico-críticas de ciertos conceptos históricos, sin siquiera ofrecerles espacio para emerger en el proceso de selección y ordenación de los contenidos estudiados. En un sentido epistemológico, es el mismo currículo el que sofoca al proceso interpretativo individual (no condicionado) y al de toma de decisiones para llegar a un juicio propio de esa interpretación, la cual, en un sentido *vygostkyano*, es siempre construida en un contexto histórico - e historiográfico - concreto.

La idea del conocimiento como algo acabado y socioculturalmente construido se refleja cuando analizamos el concepto de identidad social y cultural. Mientras en la LOMCE el concepto de identidad no aparece nunca, en la LOE su presencia es más frecuente. Del análisis propuesto, una vez más, se resalta la tendencia a tratar el significado de la identidad como algo atribuido, implícito, circunscrito a un territorio específico que se articula desde la cultura del entorno.

Sin embargo, ponemos de relieve que todo apunta a que la identidad como conceptos curriculares de naturaleza esencialista y organicista, no surte el efecto esperado en términos de motivar a los futuros maestros a generar este tipo de saber histórico. Por ello creemos que se debe trabajar la enseñanza de la historia desde la propia identidad personal hasta el descubrimiento de su componente social.

Tal como veremos más adelante, el aprendizaje de la identidad, como concepto a comprender y no a significar, se pauta en niveles de progresión que vienen marcados más por el espacio que por variables de complejidad, tal como sugiere el análisis de la distribución espacio-temporal de los contenidos propuestos (Hernández Cardona, 2002). Es decir, desde la identidad personal se pasa a la comprensión de la propia identidad en relación al lugar que el currículo institucional representa, para luego pasar a comprender la realidad global y así promover la asunción de responsabilidades sociales y cívicas.

Aunque en las partes prescriptivas del currículo se plantea un aprendizaje más interconectado, en la realidad esta interconexión no es una medida para el planteamiento de los contenidos a estudiar que respete los niveles de progresión indicados, a saber personal/local y general/global, sin especificar los matices de la naturaleza poliédrica de la identidad actual. De esta manera nos hemos dado cuenta de que se favorece implícitamente la propuesta de una identidad como concepto homogéneo más que heterogéneo (García Martínez, 2007). La identidad, por tanto, se concibe curricularmente como un concepto unitario, que se opone a otro concepto unitario que es el de la alteridad.

Para Hall y du Gay (1996), la idea de la identidad como unidad tiene que ver con la decisión política de procurar homogeneidad interna en un espacio circunscrito. Para ellos esta es una forma errónea de entender la identidad, porque encierra y demarca los límites de aceptación y rechazo a nivel institucional, y decide sobre cuáles características o criterios educarla. Esta acepción es contraria a la naturaleza del concepto, en su acepción más subjetiva y perceptiva, ya que la identidad es compuesta por una infinidad de diferencias, que se combinan entre ellas en múltiples niveles.

Tal como hemos anticipado al principio de estas conclusiones parciales, la palabra identidad, desde el análisis lexicográfico es derivada de idéntico, por tanto en un sentido literal la identidad tiene relación con las características personales e individuales que hacen un individuo en cierta medida equiparable a otro sujeto. Sin embargo, un análisis subjetivo de la identidad también abarca aquellos rasgos individuales que difieren de las características de los otros (lo que no me hace idéntico), es decir, los rasgos propios de mi personalidad (individual, social y cultural) que me hacen diferente respecto del otro; o en palabras simples, lo que me hace auténticamente un otro. En este sentido el análisis de contenido propuesto sobre los currículos apunta a que la prescripción curricular que aborda la formación identitaria desde la acepción más abstracta y homogeneizadora del término, en detrimento de aquello que nos hace únicos.

Ante el desafío de educar históricamente a la ciudadanía en su etapa escolar, la actual ley de educación española, que bebe directamente de las normativas europeas, opta por una educación que tienda al análisis e interpretación de las identidades en su esfera más amplia o normalizadora, que parte desde ella misma, sin expresar la necesidad de que también se aborden desde el yo; por ejemplo, indagando la historia desde lo familiar en sus esferas cultural, religiosa y/o política. Esta perspectiva, que sin duda es mucho más rica en términos de que promueve un pensamiento reflexivo que parte desde uno mismo, permite proyectar cambios sociales realmente revolucionarios porque nacen desde el pensarse (de lo meta-cognitivo) y no desde lo que el sistema busca que el estudiante piense. Probablemente aquí esté la clave del cambio sociocultural que

se espera en las sociedades futuras con miras a la supervivencia de la humanidad. No obstante, para los sistemas capitalistas este tipo de educación les es peligrosa porque fomenta un tipo de pensamiento crítico que podría llegar a desbaratar el modelo económico y social hegemónico. Es por ello que el currículum prefiere atender más al desarrollo de la identidad desde fuera, es decir, a partir de lo que se preestablece como identitariamente educable en términos objetivos, y no desde la acepción más subjetiva que surge de un proceso de reflexividad desde dentro hacia fuera, ya que esta incita la emancipación. En este sentido, el concepto de identificación, muy próximo al de significación, sería el más conveniente para expresar, conceptualmente, la dotación de valores significativos que permiten el rechazo y la aceptación de las categorías sociales por parte de los individuos, dándoles margen para la acción.

Asimismo, García Martínez (2007) expresa lógica de la diferencia identitaria “solo puede expresar una relación (de aceptación o de rechazo), puesto que sin dicha relación no habría posibilidad de identificar ninguna identidad” (p. 213). Según este autor, la identidad es un efecto temporal e inestable de las relaciones humanas: el concepto se define a sí mismo a partir del auto-reconocimiento de las personas con ciertas categorías sociales y, a la vez, es un concepto social y culturalmente construido por los mismos individuos que forman parte de una colectividad. La identidad goza de una multitud de significaciones, según las cuales las manifestaciones culturales de un territorio pueden extenderse y ampliarse universalmente, para convertirse en el reto social que garantice los derechos humanos, en tanto se asienta en el respeto por las diferencias.

La identidad en el currículum también se refiere al desarrollo de la identidad personal como una competencia básica vinculada a la competencia comunicativa, y al primer paso necesario para adquirir una actitud abierta y flexible de compromiso hacia las demás personas (p. 28). Como identidad personal e individual se considera también la identidad de género, en el ámbito específico de la educación a la ciudadanía, para integrar en la educación tópicos como la discriminación y la violencia. En definitiva, las prescripciones generales del currículum (LOE) consideran la identidad como un proceso progresivo de toma de conciencia sobre el componente social del propio ser.

Esta adquisición identitaria de carácter progresivo se pauta a partir de tres niveles que resumimos en la Tabla 29. Esta pauta señala cómo desde la definición de la propia individualidad se promueve el “descubrimiento” de su ser social, desde el lugar que cada joven ocupa en la familia y en un entorno cada vez más extendido, conforme aumentan las etapas escolares, tal como hemos visto en el desglose de los contenidos a estudiar (sobre ello volveremos en el análisis de los contenidos de los libros de texto).

Tabla 29. Niveles de aprendizaje de la identidad en el currículo

Nivel 1: identidad personal	Afirmación de los valores propios, hacerse como cada uno desea (individualidad), dándose cuenta de las variaciones que comporta la propia identidad de género. Se considera la identidad de género como el primer paso para darse cuenta que la propia individualidad actúa y se conforma a partir de papel que se ocupa en la familia y en el entorno.
Nivel 2: Identidad como adquisición de la conciencia de ser un sujeto social	Integración de los propios valores (familiares, personales y de género) con el propio entorno más próximos. No sabemos a qué entorno se refiere porque no se explicita, pero está claro que los hijos de inmigrantes deberían llegar a asumir e integrar los propios ancestros con la comunidad de acogida.
Nivel 3: Aceptación de la diferencia y abertura de los horizontes	Desarrollo de la capacidad de posicionarse en el mundo como individuo capaz de decidir y participar de los debates de la sociedad, y de reconocer la diferencia cultural de su entorno. El desarrollo de identidades personales, sociales o culturales no se contempla ni se promueve, e inclusive una lectura crítica podría sugerir que se suprime.

Se pasa, por tanto, del desarrollo de la propia identidad individual a la idea de adquisición de competencias sociales y cívicas, en pro del respeto a la colectividad y a la cohesión.

Tal como señalaban Miralles y Molina (2011), para el currículo de la Educación Infantil los niveles de progresión siguen el siguiente procedimiento para su desarrollo: 1) desarrollo personal de la identidad: la regulación de las emociones, el aprendizaje de la auto-exigencia, el desarrollo del pensamiento crítico y de la responsabilidad; 2) desarrollo social de la identidad: descubrimiento del género (masculino o femenino), comprensión de la propia individualidad y aceptación de la diversidad física y social; y 3) desarrollo cultural de la propia identidad: aceptación de las diferencias (diversidad cultural).

En este sentido, tal como han destacado Sáiz y López Facal (2012), la identidad cultural no es algo que se tiene que aprender a hacer, sino tan solo a comprender en relación a la diferencia, cuestión que implica su asunción acrítica y no contextualizada en la contingencia histórica. La identidad, tal como se plantea en el currículo emanado de la LOE, Tabla 30 y de la misma manera que ocurre con la historia, no es un concepto sobre el cual se plantee reflexionar. Tampoco es visto como un recurso educativo para la construir su significación histórica desde la experiencia y desde el contacto entre alumnos y profesores. Al contrario, está dado como un concepto atribuido e implícito del que no se especifican sus características y las múltiples acepciones que componen su noción. Observamos así que el currículo limita culturalmente la identidad a un entorno genérico y a una territorialidad relegada a la selección y ordenación de los contenidos a estudiar. Por tanto, no es concebida como un concepto que sea susceptible de ser convertido en objeto de estudio, ni como un constructo social que vehicula las dinámicas históricas de la colectividad en el tiempo. Valoramos que ni siquiera se da la

oportunidad de abarcarla por alguna de estas dos vías. Estas carencias impiden que la identidad se convierta en ocasión de regeneración y mejora de la sociedad desde una formación autónoma y crítica (Sacristán y Pérez Gómez, 2009); tal como ocurre con el concepto de ciudadanía analizado en un estudio anterior (Sáez, Bellatti y Mayoral, 2015).

2NDA PARTE: LOS LIBROS DE TEXTO

4.1. Análisis de los contenidos de los libros de texto

El análisis del significado social y cultural que se desprende de la selección y organización de los contenidos de historia sugeridos en los currículos, se presenta como una detallada revisión de los mismos desde la concreción curricular que proponen los libros de texto.

Los libros de texto constituyen el recurso didáctico más frecuente en las aulas (Martínez Valcárcel, 2016), aunque su uso es alternado y no continuo a lo largo de la Educación Secundaria, tal como nos confirman los participantes del estudio aludiendo a su recorrido escolar.

Centramos el análisis en dos editoriales, Vicens Vives y Santillana (desde ahora VV y S), sobre las cuales se ha procedido a la descripción y análisis de los criterios de selección y organización de los contenidos a estudiar desde la distribución espacio-temporal del temario. Tal como hemos anticipado, este tipo de distribución constituye una dimensión fundamental de la causalidad histórica, además de una manera de observar el punto de vista oculto de la narrativa histórica.

Por tanto, el análisis *per se*, permite explorar las tres categorías históricas conceptualizadas: qué es importante, por qué lo es y para quiénes.

En la discusión de los resultados confrontaremos los hallazgos encontrados en el presente análisis tanto con teorías historiográficas recientes que exploran el significado social y cultural de la periodización y organización espacial de la narrativa histórica, como con otras investigaciones conducidas en el área de la didáctica de las Ciencias Sociales sobre la comprensión de la historia y su función propedéutica en términos culturales y cognitivos.

Por tanto, analizaremos los contenidos indicados en los libros de texto de historia, realizando un vaciado del temario de las dos editoriales más vendidas en Cataluña (véase Anexo IV. Tabla de Análisis de los Datos).

No hemos modificado la nomenclatura de los enunciados encontrados en los índices de las dos editoriales, y hemos respetando su jerarquización temática, tal como se ha realizado con el análisis de los currículos, respetando la secuencia de las etapas escolares que coinciden con la periodización histórica convencionalmente reconocida (de lo más antiguo a lo más reciente).

En las tablas de vaciado se ha indicado el lugar en el que acontecen los eventos descritos. La decisión tomada para la ubicación de los contenidos ha sido realizada, en parte, por lo que explicitan los mismos titulares del índice y, en parte, remitiendo al contenido del corpus textual.

Una vez ubicado espacialmente y temporalmente todo el temario de las dos editoriales para las seis etapas escolares analizadas, se cuantificó la distribución espacio-temporal.

El análisis nos permitió explorar ideas latentes, indagar en la selección y ordenación de los contenidos que se consideran importantes estudiar en historia y

explicar el significado social y cultural implícito en los criterios adoptados, para así avanzar conclusiones parciales sobre el punto de vista que proporcionan.

En esta 2ª Parte del Análisis de los Datos, además, hemos incluido el análisis de una pregunta del cuestionario que permiten contrastar la percepción que el futuro profesorado que tiene sobre la distribución espacio-temporal de los contenidos estudiados con la selección de los libros escolares.

No ha sido posible comparar los datos obtenidos del análisis de frecuencia realizado en las dos editoriales con los datos obtenidos por la realización del ejercicio de la línea de tiempo debido a los límites temporales y espaciales que se han escogido como criterios para la selección de los acontecimientos de las fichas. Para un análisis más detenido hubiera sido más adecuado un análisis de contenidos de pocas temáticas. Sin embargo, el análisis de frecuencia que proponemos nos ofrece puntos de reflexión desde la lógica de los criterios de progresión y volumen de contenidos, así como desde la distribución que asumen de forma implícita las editoriales.

4.2.1. Descripción de los libros de texto

Los libros de texto analizados concretizan la selección de los contenidos de historia a estudiar, según lo establecido por la ordenación curricular de la Educación Secundaria Obligatoria (Decreto 143/2007), y por la ordenación curricular de la Educación Secundaria Post-Obligatoria (Decreto 142/2008) que especifica en la Comunidad Autónoma de Cataluña la normativa de la enseñanza mínima prefijada por la Ley Orgánica de Educación (2/2006 del 3 de mayo, LOE en adelante).⁶⁴

Los contenidos de historia de los libros de texto de la editorial Vicens Vives constan de cinco volúmenes, sin considerar el volumen de Geografía del 3º de ESO. De esta colección el más antiguo es el de Historia del Mundo Contemporáneo para 1º de Bachillerato en la modalidad obligatoria y le sigue el de Historia de España Contemporánea, de 2008 y 2011 respectivamente. Todos los demás libros han sido publicado en 2012, tal como resume en la Tabla 30:

⁶⁴ Generalmente las editoriales actualizan los contenidos de sus textos en concomitancia con la aprobación de una nueva reforma educativa. Sin embargo, las editoriales también siguen sus necesidades de mercado y las actualizaciones suelen tardar hasta los dos años posteriores a la publicación en el BOE de las nuevas concreciones curriculares. Como se ha señalado en otras ocasiones, las prescripciones curriculares entre la LOGSE y la LOE, en cuanto a las indicaciones sobre los contenidos de enseñanza mínima, no cambian mucho. Las mayores diferencias se encuentran en el Bachillerato, ya que con los libros de texto que seguían las indicaciones de la LOGSE volvían a retomar en 1º de Bachillerato los contenidos de historia de España, desde la Prehistoria hasta la Actualidad. En el caso de Santillana la cronología que se retoma para tratar la Historia de España Contemporánea es a partir de la unión dinástica de la Corona de Castilla y la de Aragón, a diferencia de Vicens Vives que retoma la secuenciación desde el Antiguo Régimen. Sin embargo, eso tiene más que ver con decisiones de los autores que con la normativa vigente, por lo que hemos considerado comparables las dos opciones temporales ofrecidas para las dos editoriales.

Tabla 30. Libros de texto consultados editorial VV

ETAPA	LIBRO	PUBLICACIÓN
1º ESO	Ciències Socials, Geografia i Història. Nou Polis	2012
2º ESO	Ciències Socials, Geografia i Història. Nou Polis	2012
3º ESO	GEOGRAFÍA	2012
4º ESO	Ciències Socials, Geografia i Història. Nou Polis	2012
1º BACH	Història del món contemporani	2008
2º BACH	Història. Matèria comuna	2011

Por otro lado, los contenidos de historia de los libros de texto publicados por Santillana, constan de ocho volúmenes de los trece destinados a la enseñanza de la Educación Secundaria Obligatoria y Post-Obligatoria . En este caso los libros de la ESO son de 2007, y los de Bachillerato de 2008 y 2009.

Por otro lado, los contenidos de historia de los libros de texto publicados por Santillana constan de ocho volúmenes de los trece destinados a la ESO y Bachillerato. En este caso los primeros son de 2007, y los segundos de 2008 y 2009 (resumen en Tabla 31).

Tabla 31. Libros de texto consultados editorial S

ETAPA	LIBRO	PUBLICACIÓN
1º ESO	Geografia i Història (2º volumen)	2007
2º ESO	Geografia i Història (1º y 2º volumen)	2007
3º ESO	Geografia	2007
4º ESO	Història (1º, 2º y 3º volumen)	2007
1º BACH	Història del món contemporani	2008
2º BACH	Història. Matèria comuna	2009

En los textos de la ESO desarrollados por la editorial Vicens Vives la historia del arte se reduce a temáticas muy puntuales dentro de las mismas unidades didácticas dedicadas al estudio de la historia. En este sentido, su posición es subalterna y complementaria a la disciplina histórica, como ya muchos autores han señalado con anterioridad (Trepal, 2002).

Los contenidos de geografía ocupan el 49% de las páginas del volumen entero de 1º de ESO, disminuyen a un 28% en 2º, y llegan a ocupar la totalidad del temario de ciencias sociales en 3º año de la ESO. Los contenidos de historia para el 4º curso se retoman cronológicamente desde el 2º año a partir de la época de la crisis del Antiguo Régimen. En este volumen los contenidos de historia del arte del siglo XX ocupan dos capítulos enteros del temario.

En 2º de Bachillerato los temas de Historia del Arte se organizan en un volumen aparte, que responde a las exigencias de la normativa de la selectividad.

De forma similar ocurre en los libros de la editorial Santillana en lo que concierne la historia del arte. Los contenidos de geografía, por otro lado, también se organizan en volúmenes separados.

En la Tabla del Anexo VI. Tablas de Análisis de los Datos, reportamos los contenidos de historia indicados en las dos editoriales, siguiendo el índice que proponen los libros consultados por etapa escolar. Así, procesando se crean tablas de contenido que siguen el orden cronológico indicado por los mismos libros, desde la Prehistoria hasta la historia más reciente, y cuya secuencia coincide con la progresión de los seis cursos de la enseñanza Obligatoria y Post-Obligatoria .

Los contenidos de historia indicados en los libros, se organizan de forma jerárquica. Respetando las decisiones editoriales, en la Tabla del Anexo VI. Tablas de Análisis de los Datos reportamos su organización, dividiendo los titulares de los bloques, de las unidades de contenidos, de los capítulos y de los párrafos, tal como se indica en la siguiente Tabla.

Hemos coloreado de amarillo los titulares sobre los cuales se ha procedido a realizar el análisis de la distribución espacio-temporal que proponemos en la Tabla 32:

Tabla 32. Organización de los contenidos en los libros de texto

1º ESO			
Bloque	SOCIETATS PREHISÒRIQUES. EDAT ANTIGA		
Unidad de Contenido	<i>LA PREHISTÒRIA</i>		
Capítulo	<i>1. Els primers éssers humans</i>		
Párrafo	<i>1.1. Adaptació i evolució</i>		
1º BACHILLERATO			
Bloque	ELS ANTECEDENTES: LA CRISI DE L'ANTIC RÈGIM		
Unidad de Contenido	<i>EL SEGLE XVIII</i>		
Capítulo	<i>1. La Monarquia absoluta dels Borbó</i>		
Párrafo	<i>1.1. La Guerra de Sucesión (1700-1714)</i>		

Los titulares de los bloques, en los libros del ciclo inferior de la ESO, vienen utilizados para distinguir la materia de historia de la de geografía, mientras que en el ciclo superior y en el Bachillerato reagrupan los grandes hitos del estudio de la historia.

Las unidades de contenidos dividen el temario en unidades didácticas, desglosándose cada una en capítulos y párrafos que especifican los contenidos a tratar en cada ámbito.

En los libros de la editorial Santillana, los capítulos y los párrafos coinciden, simplificando la organización de las temáticas a estudiar. En el Bachillerato la estructura se hace más compleja y es la misma que hemos apreciado en la editorial Vicens Vives.

Una vez organizados los contenidos, siguiendo los índices de los libros de texto, hemos procedido a ubicar los acontecimientos históricos a estudiar en función de la ubicación espacial explicitada en cada párrafo. Así hemos creado códigos temporales (Prehistoria, Historia Antigua, Historia Medieval, Historia Moderna, Historia Contemporánea, Historia reciente); y espaciales (Cataluña, España/Cataluña, España, Europa, América Latina, Mundo) por cada uno de los contenidos indicados en los libros de texto, tal como se puede comprobar en el

Anexo IV. Tablas de Análisis de los Datos, y cuyo significado se especifica en el capítulo de metodología.

Para obtener mayor fiabilidad, hemos indicado, además, la suma de las páginas que se dedica a cada contenido, a contrastar con la suma de frecuencia de la ubicación espacial y temporal de cada párrafo.

La Tabla 33 resume la cantidad de contenidos a estudiar en todas las etapas de la ESO propuestas para los libros de texto de las dos editoriales analizadas. Se indican las cantidades de bloques, unidades de contenidos, capítulos y párrafos de cada curso escolar. La primera columna, indica los grandes hitos que organizan las unidades de contenidos; la segunda columna indica las unidades didácticas presentes en cada curso; la tercera y cuarta columnas puntualizan el desglose de capítulos y contenidos específicos o párrafos; la quinta indica, por cada curso escolar, la página de inicio y la de finalización de los volúmenes dedicados al estudio de la historia; y la última columna proporciona la cantidad real de páginas ocupadas por el corpus textual de los libros, excluyendo las temáticas de historia del arte, de geografía y demás recursos didácticos, y haciendo una aproximación del espacio ocupado tanto por las partes gráficas, como por las partes textuales⁶⁵.

Tabla 33. Organización y cantidad contenidos a estudiar VV

	Bloque	Unidad contenido	Capítulos	Párrafos	Cantidad páginas	Páginas reales
1º ESO	1	8	37	99	132-267	64
2º ESO	2	12	55	167	4 - 207	101
4º ESO	3	13	94	291	4 - 341	178
ESO	6	33	186	557	675	343
1º BACH	4	16	74	269	6 - 359	218
2º BACH	4	15	84	282	6 - 385	227
BACH	8	31	158	551	732	445
TOTAL	14	64	344	1108	1407	788

Se trata de 64 unidades didácticas (desde ahora UD), distribuidas entre los tres años de la ESO en los que se cursa la asignatura de historia. De ellas 33 UD

⁶⁵ Siguiendo Pingel, (2010) hemos dividido las partes textuales de las partes gráficas de cada página en 4. Nuestra intención es poder operar una comparación cuantitativa fiable entre las dos líneas editoriales, aunque nuestra intención no es ofrecer una comparación exhaustiva entre ellas, si no ofrecer una distribución del análisis de frecuencia espacio-temporal de los contenidos de los libros analizados. Por tanto, dividiendo cada plana de los libros en 4, obtendremos aproximadamente que la mitad de la página es enteramente dedicada a recursos gráficos y actividades de profundización o de síntesis, y las otras están ocupadas por texto escrito. Tales recursos son más abundantes en la ESO que en el Bachillerato, donde la parte textual es acompañada por la mayoría por ilustraciones y fotografías. A partir de este cómputo resulta que la mitad del corpus de cada volumen de la ESO es ocupada por los recursos gráficos y la otra mitad por el texto escrito, aunque, como habíamos dicho, esta proporción disminuye en Bachillerato. Es importante destacar que el cómputo de las páginas que ocupa el texto de los contenidos en los libros analizados es muy aproximativo, ya que es muy complejo establecer la distribución exacta entre partes escritas y recursos gráficos. Estos recursos gráficos no se distribuyen de la misma manera en cada plana, y no todos los capítulos cuentan con los mismos recursos o contenidos añadidos. Además, muchos de los recursos gráficos añaden información al texto, o ejemplifican aspectos complejos, y por tanto, en muchas ocasiones se podrían considerar parte del texto mismo (una unidad discursiva).

corresponden a la ESO y 31 UD a Bachillerato. Estas UD se desglosan, a la vez, en 344 temáticas, siendo 186 obligatorias. Para quienes habían escogido la modalidad Humanística y Ciencias Sociales, que es el caso de la mayoría de los participantes a nuestra investigación, hay que sumarle 158 temáticas más por un total de 344 capítulos y 1108 contenidos. Los contenidos se distribuyen 557 en la ESO y 551 a estudiar en los dos años de duración del Bachillerato. Para las demás modalidades a los 186 capítulos obligatorios se le suman 84 temáticas más 282 contenidos específicos. Es decir, quienes continúan los estudios en la enseñanza Secundaria en las modalidades del Bachillerato Científico, Artístico, o Lingüístico cursarán un 67% de quienes cursarán el Bachillerato de la modalidad Humanístico y Ciencias Sociales.

Esta progresión va aumentando en la selección de contenidos propuestos por la editorial Santillana, tal como se aprecia en la Tabla 35. Hemos coloreado de rosa las casillas que nos indican el aumento de los contenidos a estudiar, proporcional a los números de páginas que ocupan tales contenidos.

Contemplando la necesidad de comprobar la fiabilidad de las decisiones de las editoriales en organizar los contenidos que contienen los párrafos, hemos afianzado el cómputo de los números de páginas.

Tabla 34. Organización y cantidad contenidos a estudiar S

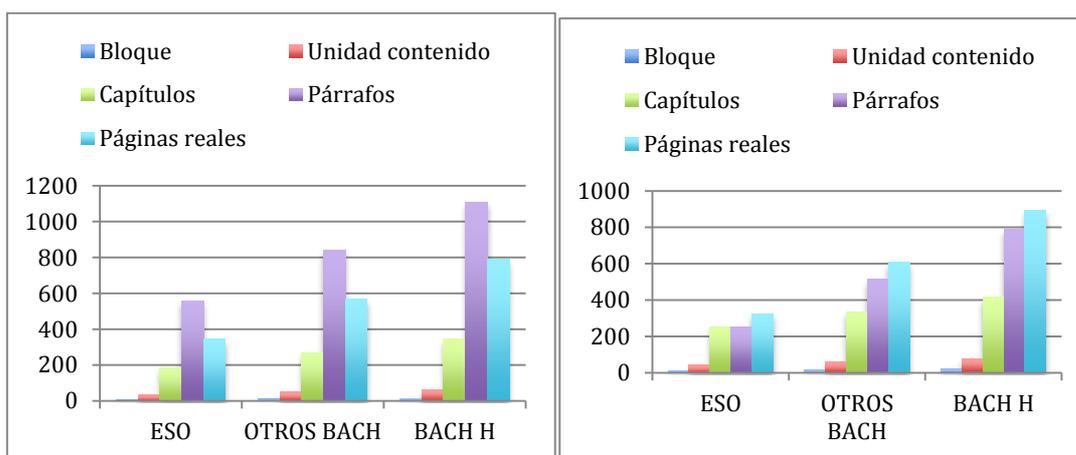
	Bloque	Unidad contenido	Capítulos	Párrafos	Cantidad Páginas	Páginas reales
1º ESO	4	11	60	60	136-263	53
2º ESO	4	15	80	80	14-277	87
4º ESO	3	16	114	114	8-351	185
ESO	11	42	254	254	565	325
1º BACH	4	16	81	259	10-409	281
2º BACH	4	17	81	277	10-417	290
BACH	8	36	152	536	806	571
TOTAL	19	78	414	793	1371	896

En los Gráficos 6 vemos la organización de los contenidos a estudiar indicados por los libros de texto de las dos editoriales, y su progresión por etapas escolares. Es posible comparar esta progresión con el aumento de los números de las páginas reales ocupadas por los contenidos de historia. Hemos diferenciado la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria de la del Bachillerato, sumando la totalidad de los contenidos de los dos años del Bachillerato, en el caso de la modalidad humanístico y de ciencias sociales (BACH H), y restando los contenidos del 1º año del Bachillerato en las demás modalidades que contemplan la historia como materia común de selectividad en el 2º año (OTROS BACH).

En este caso vemos que a 79 unidades de contenidos le corresponden 414 capítulos que se desglosan en 793 contenidos a estudiar en cinco años de obligatoriedad, distribuidos en 896 páginas. En este caso los dos años del Bachillerato constituyen en total el 64% de los contenidos a estudiar en páginas, y el 76% de la totalidad de los contenidos.

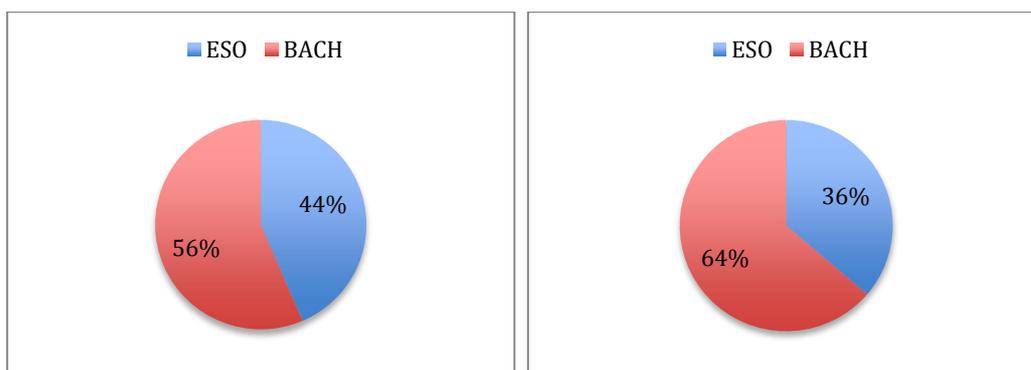
Se puede observar el aumento progresivo de los contenidos conforme aumentan también las páginas dedicada al estudio de la historia. La disminución de las unidades de contenido en Bachillerato, respecto al aumento de temáticas y subtemáticas, se podría explicar por una idea implícita que lo “específico” en las etapas superiores de la Educación Secundaria, tendría más importancia de los aspectos “generales”, con una tendencia a articular los contenidos en tópicos cada vez más concretos. Sin embargo, el aumento de contenidos desde 4º de la ESO a 1º de Bachillerato es más del doble.

Gráficos 6. Organización de los contenidos a estudiar VV y S



En ambas editoriales vemos que al aumentar las páginas a estudiar, también aumenta la proporción de bloques, unidades de contenidos, capítulos y párrafos. Los párrafos son los que concretamente contienen el texto escrito, es decir, discurso histórico; y en las demás partes corresponden simplemente a los titulares que van organizando los capítulos y apartados de forma jerárquica, es decir, el temario, indicando la etapa histórica, el hito principal, el argumento y, finalmente, el acontecimiento. En los Gráficos 7 comprobamos que el número de páginas previstas para el estudio de la historia aumenta en la etapa del Bachillerato respecto a la ESO en la modalidad de Ciencias Sociales de un 12% (relativo al total en VV) a un 28% (relativo al total en S).

Gráfico 7. Porcentajes páginas reales a estudiar VV y S



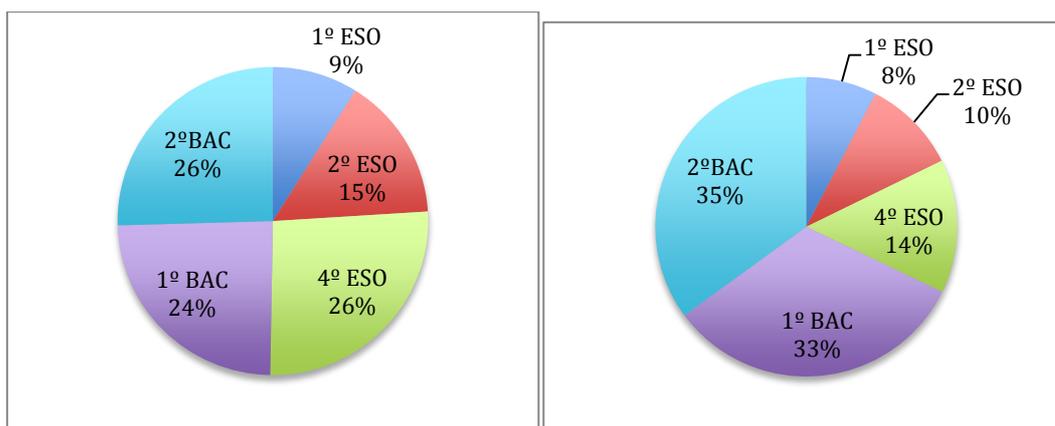
Si analizamos la cantidad de páginas en las dos etapas de la Educación Secundaria, (5 años en la modalidad de Bachillerato Humanístico y Ciencias Sociales y 4 años en las demás modalidades que contemplan la historia como materia de selectividad), de las 343 páginas reales de los tres años de la ESO, se pasa a 445 páginas reales, en el caso de estar cursando el Bachillerato Humanístico y Ciencias Sociales (218 en el primer año, y 227 en el segundo de Bachillerato), por un total de 788 páginas y 1108 contenidos en la editorial VV. Los contenidos se reducen a 826 por 570 páginas en el caso de cursar demás modalidades del Bachillerato.

En el caso de S los 254 contenidos de la ESO (distribuidos en 325 páginas reales) se suman los 806 contenidos del Bachillerato (distribuidos en 571 páginas reales) por un total de 793 contenidos en 896 páginas reales. En el caso de las otras modalidades del Bachillerato las páginas reales se reducen a unas 615 por 531 contenidos.

El estudio de la historia en 4º de la ESO asciende, en VV, a 291 contenidos en 178 páginas. Luego, en 1º de Bachillerato estaríamos hablando de 269 contenidos en 218 páginas. En S la diferencia es aún más evidente: los 114 contenidos previstos para 4º de la ESO son distribuidos en 185 páginas, en 1º de Bachillerato aumentan a 259 contenidos en 289 páginas.

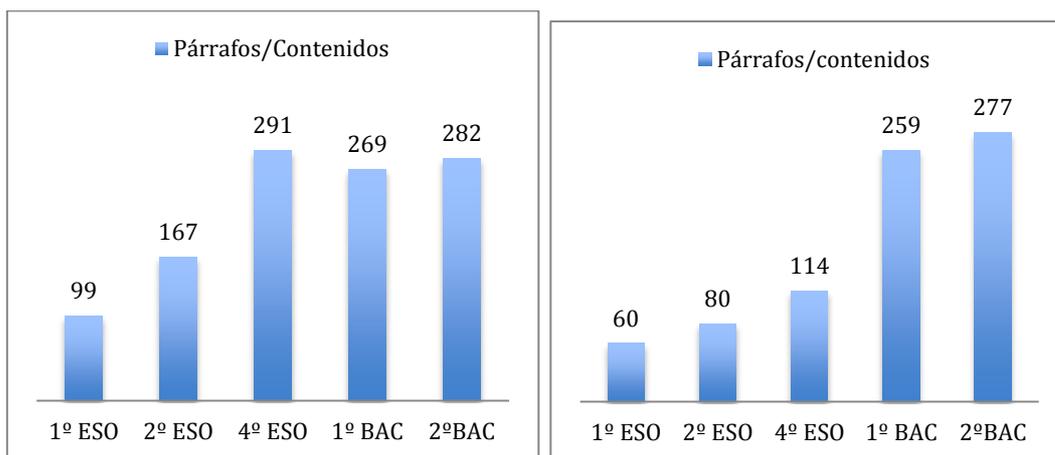
Asimismo, tal como se reporta en los Gráficos 9 hemos calculado el porcentaje de la distribución del temario (totalidad contenidos) por etapas escolares: de un 9% en 4º de la ESO se pasa al 26% en 2º del Bachillerato (VV) y de un 8% se pasa a un 35% (S).

Gráfico 8. Porcentaje temario a estudiar por cursos escolares VV y S



En los Gráficos 10 se reporta la distribución de contenidos (extraídos de los párrafos) por etapa escolar. VV en 4º de la ESO representa la etapa escolar con más contenidos a estudiar (291 sobre los 1108 del total), en cambio en S la Historia como materia común del 2º año del Bachillerato supera a las demás con 277 contenidos sobre un total de 793.

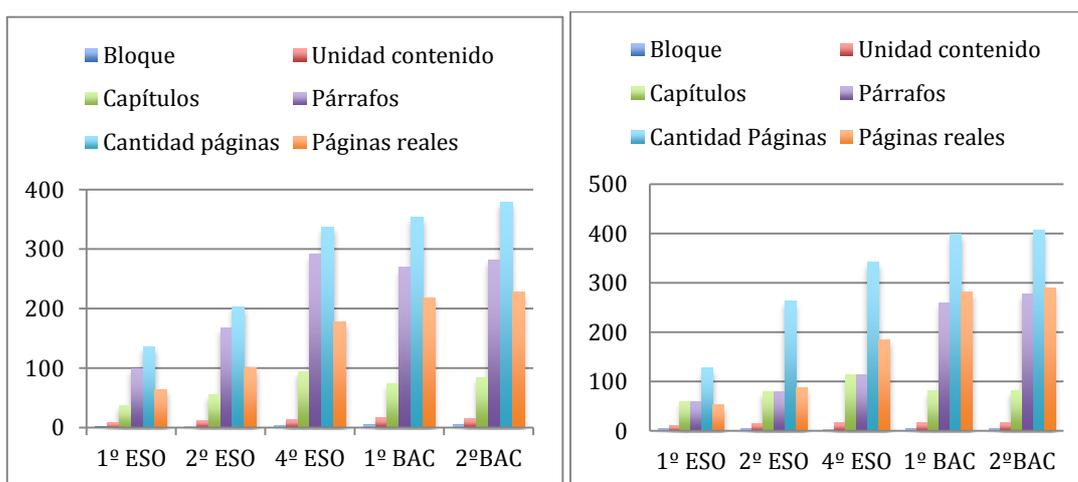
Gráfico 9. Total contenidos a estudiar por etapa escolar VV y S



Es fácilmente visible el aumento progresivo por etapas de contenidos a bloques, de los que se deduce una idea de secuenciación y estructura jerárquica en la manera de organizar los temas a estudiar. Mayor cantidad de capítulos y párrafos, corresponde a una mayor cantidad de bloques, siendo esta una relación constante en los libros de ambas editoriales.

Por ello es posible afirmar la idea de una equivalencia entre progresión escolar -en términos de cursos- y aumento de los contenidos, reflejado en la cantidad de páginas a estudiar. Sin contar los recursos gráficos, ni las páginas de actividades y propuestas didácticas, en teoría a los participantes de la investigación les correspondió estudiar entre 788 páginas de historia en el caso de hacerlo con VV, y 869 en el caso de hacerlo con S. Se resumen la organización y cantidad de contenidos en los gráficos 11.

Gráfico 10. Organización y cantidad de contenidos a estudiar VV y S



Si los bloques al principio de la ESO sirven para marcar las etapas históricas convencionales, a partir de 4º de la ESO marcan al interior de una misma etapa los momentos más indicativos del periodo. Estos sugieren un cambio de orientación,

ya que son relacionados con elementos bélicos, revolucionarios o de ocupación; o bien políticos, sociales, económicos o culturales. Este giro hacia una visión historiográfica es subyacente a la manera de entender la narrativa histórica y su cronología, tal como analizaremos con más detalle en la discusión de los resultados de la distribución temporal del apartado sucesivo.

4.2.2. Criterios temporales de la ordenación de los contenidos

Los contenidos de historia en los libros de texto de las dos editoriales analizadas se organizan a partir de una secuenciación cronológica convencional, de lo más antiguo a los más reciente. De esta manera reconstruyen una narrativa histórica sobre los acontecimientos que se consideran más importantes estudiar durante los años de escolarización.

Estudiar la distribución temporal de los contenidos en los libros de texto es una manera para entender la organización del temario y las decisiones curriculares latentes en la organización del conocimiento escolar.

En la Tabla 36 se resumen los límites temporales de la organización de los contenidos escolares de los libros de texto analizados.

Para realizar la Tabla 36 hemos resumido con unos conceptos claves los últimos contenidos específicos indicados al final de cada etapa histórica de los libros de texto ambas editoriales analizadas. Estos nos sirven como referente que marca el inicio de la siguiente etapa a estudiar, tal como indican explícitamente los titulares de los bloques de contenidos, o como aparece en los titulares de las mismas unidades de contenidos.

Como se puede observar, la estructura es prácticamente igual en los libros de texto de ambas editoriales. Las únicas diferencias se aprecian: 1. en la datación sobre fragmentación del Imperio Romano que en VV concluye con la Historia Antigua y en S abre el inicio de la Historia Medieval; 2. el inicio de la Historia Moderna que en VV parte con los matrimonios dinásticos de la Corona Aragonesa y de Castilla, mientras que en S lo hace con el descubrimiento de América; y 3. el inicio de las temáticas de la Historia Contemporánea en 2º de Bachillerato se retoman en S resumiendo las fases de la Monarquía Hispánica.

Además, las dos editoriales no coinciden en las fechas de inicio sobre los orígenes de la humanidad, siendo retrotraída en VV a 1.500.000 años. Otra disonancia se ve en la edad asignada al nacimiento de la escritura que en S se retrotrae a 1.500 años, posterior a la indicada por VV. El dato no es un error particularmente significativo si consideramos que los hallazgos arqueológicos y las nuevas explicaciones antropológicas vienen modificando la ubicación temporal y espacial, y ofreciendo nuevas interpretaciones (Zapatero Ruíz y Álvarez-Sánchez, 1997 y 1998) y nuevas dataciones más exactas.

Tabla 35. Organización temporal contenidos VV y S

ESO	Vicens Vives	Santillana
Prehistoria	3.500.000	5.000.000
Inicio	Origen del ser humano	Origen del ser humano
Fin	Edad de los metales e invención de la escritura	Edad de los metales e invención de la escritura
Antigua	3.500 a. C.	5.000 a. C.
Inicio	Las civilizaciones fluviales	Las civilizaciones fluviales
Fin	La fragmentación del mundo antiguo	La romanización
Medieval	711 a. c.	476 a. c.
Inicio	Expansión del islam	Fin del Imperio Romano de Occidente
Fin	Origen y expansión de los reinos cristianos	Origen y expansión de los reinos cristianos
Moderna	1400	1492
Inicio	Crecimiento económico, Humanismo y descubrimiento de América	Descubrimiento de América
Fin	Crisis hegemónica de la Monarquía Hispánica a Europa	Crisis hegemónica de la Monarquía Hispánica a Europa
Contemporánea	1789	1789
Inicio	La ilustración y revolución americana	España Borbónica y revolución americana
Fin	Transición democrática y siglo XXI	Siglo XXI y Transición democrática

1º Bachillerato	Vicens Vives	Santillana
Contemporánea	Siglo XVIII	Siglo XVIII
Inicio	Crisis del Antiguo Régimen	Crisis del Antiguo Régimen
Fin	Globalización	Globalización

2º Bachillerato	Vicens Vives	Santillana
Contemporánea	1700	1492
Inicio	Absolutismo borbónico	Monarquía Hispánica: auge y fin
Fin	Transición democrática y autonomía	Cataluña y el mundo globalizado

Lo que sí es significativo destacar es la falta de consideraciones sobre la importancia de las fuentes históricas, los medios y capacidades técnicas e intelectuales interpretativas de algo ocurrido en tiempos remotos. Así, como vienen diciendo algunos autores, las circunstancias históricas dotan de significado políticos a ciertas decisiones temporales y espaciales, tanto en el texto como las imágenes de los libros de texto (Ruíz Zapatero y Álvarez-Sánchez, 1997). Como ejemplo, tenemos a las ilustraciones que sirvieron al franquismo para generar una mitología del español primigenio en la proclamación de la nación (Ruíz Zapatero y Álvarez-Sánchez, 1998), la que sigue aún vigente ofreciendo errores interpretativos históricamente ya superados (Hernández, Álvarez-Sánchez y Martín, 1995)⁶⁶.

Vicens Vives hace coincidir el inicio de la Edad Media con la expansión del islam, en acuerdo (no sabemos si voluntariamente) con la teoría del historiador belga Henri Pirenne, cuya teoría confronta la teoría general de que la Edad Media se inicia con la caída del Imperio Romano. El argumento es que los poblados germánicos no destruyeron, sino que por el contrario, se romanizaron y lo utilizaron económica y

⁶⁶ Desde el ámbito que nos es propio no ha sido posible recabar bibliografía más reciente sobre lo indicado aquí, ya que supera con creces los alcances del presente estudio y por tanto no se ha tenido en consideración.

culturalmente para beneficiarse de él. Por esta razón conservaron el Mediterráneo como el *Mare nostrum* de los romanos para continuar con el comercio y el intercambio de la misma manera que lo hizo el Imperio. Asimismo, la nueva teoría otorga a Bizancio un importante lazo aglutinador del Imperio Romano, conservando el eje comercial en Roma hasta que los árabes invadieron parte de Europa en el siglo VII. Desde esta perspectiva, por tanto, es aquí donde se produce el verdadero inicio de la Edad Media. Se mantiene una visión tradicional de fragmentación del Imperio Romano, aunque hay que decir las teorías sobre la *tardía antigüedad* pueden ser consideradas interpretaciones eurocéntricas a la vista de la Nueva Historia, tal como indicaremos en la discusión de los resultados. En la Tabla 37 se indican las etapas escolares analizadas y se distribuye la cantidad de contenidos específicos por cada uno de los seis periodos históricos encontrados. De esta distribución se calculan los porcentajes aproximativos de frecuencia del periodo histórico por etapa escolar. Asimismo, se especifica el número de páginas asignado.

Los 99 contenidos previstos en 1º de la ESO, Prehistoria e Historia Antigua, se distribuyen en 64 páginas.

Tabla 36. Distribución temporal por etapas escolares VV

	Prehistoria	Antigua	Medieval	Moderna	Contemporánea	Reciente Actualidad	Total
1º ESO⁶⁷	15	84	0	0	0	0	99
páginas	10	54	0	0	0	0	64
2º ESO	0	0	122	45	0	0	167
páginas	0	0	56	45	0	0	101
4º ESO	0	0	0	0	249	42	291
páginas	0	0	0	0	167	11	178
1ºBACH	0	0	0	0	221	48	269
páginas	0	0	0	0	176	42	218
2ºBACH	0	0	0	0	262	20	282
páginas	0	0	0	0	207	20	227
Contenidos	99		167		842		1108
Páginas	64		101		623		788

De la misma manera, en los textos de S los contenidos de historia se distribuyen en la periodización histórica convencional y en función de la progresión de las etapas escolares. Es decir, a partir de 4º de la ESO, a diferencia de VV, las páginas son más numerosas de los párrafos. Esto tiene dos explicaciones: la primera es que S concentra los contenidos en titulares más amplios (Tabla, 38) por lo que se reúnen más aspectos en un mismo párrafo, y la segunda y más importantes, es que la cantidad de páginas previstas para la Educación Secundaria no Obligatoria son un poco más numerosas en VV, tal como hemos indicado anteriormente.

⁶⁷ En la primera línea de cada etapa se indica la cantidad de contenidos distribuidos por franja temporal en la segunda las páginas. Al final, en color verde, reportamos la totalidad de contenidos y páginas por etapa escolar, coincidiendo estas con la progresión cronológica de la periodización histórica convencional. Coloreamos de morado, tal como se ha hecho en el análisis curricular, los periodos que no se estudian en las diferentes etapas escolares.

Tabla 37. Distribución temporal por etapas escolares S

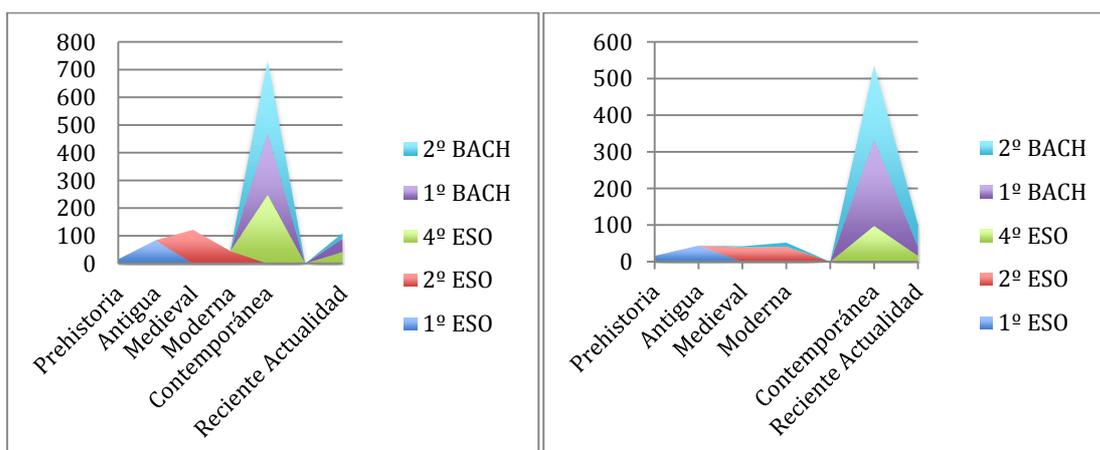
	Prehistoria	Antigua	Medieval	Moderna	Contemporánea	Reciente Actualidad	Total
1º ESO	16	44	0	0	0	0	60
páginas	11	42	0	0	0	0	53
2º ESO	0	0	39	41	0	0	80
páginas	0	0	45	42	0	0	87
4º ESO	0	0	0	0	98	16	114
páginas	0	0	0	0	158	27	185
1º BACH	0	0	0	0	234	25	259
páginas	0	0	0	0	246	35	281
2º BACH	0	0	3	11	203	60	277
páginas	0	0	2	8	200	70	290
Contenidos	60		80		650		790
Páginas	53		104		749		896

De una etapa escolar a la otra se observa una secuenciación cronológica lineal distribuida a lo largo de toda la escolarización secundaria, sin embargo, entre 4º de la ESO y 2º de Bachillerato muchos de los contenidos de la Historia Contemporánea se solapan y se repiten.

Se denota, así, una concentración de temáticas a aprender por números de páginas, desde las cuales deducimos su carácter más informativo que explicativo, ya que no hay una continuidad explícita entre una etapa escolar y la otra, ni tampoco de un periodo histórico al otro, a pesar de los conceptos históricos de continuidad y simultaneidad de larga, media y corta duración.

Tal como nos indican los Gráficos 12 la mayoría de los contenidos se concentran en las etapas más avanzadas del recorrido de Enseñanza Secundaria, así como vimos en el apartado anterior. En otras palabras, se centran en el periodo de Historia Contemporánea, Reciente y de la Actualidad, concentrándose en mayor medida en el curso escolar de 4º de ESO, y 1º y 2º de Bachillerato.

Gráfico 11. Distribución temporal contenidos por etapas escolares VV y S



Para su mayor comprensión resumimos en los gráficos siguientes la frecuencia temporal de los contenidos de historia en ambas editoriales, sumando todos los contenidos de 4º de la ESO, 1º y 2º de Bachillerato. Deducimos que avanzando en el recorrido la cantidad es una característica implícita para la adaptación del

temario al nivel escolar.

En los Gráficos 13 que siguen se observa con más claridad la importancia que se atribuye a la Historia Contemporánea en concordancia con algunas teorías curriculares, como trataremos en el apartado de discusión de los resultados. Para ellos nos hemos centrado en la frecuencia temporal más que en su distribución en las etapas escolares.

Analizamos los periodos históricos en la globalidad del temario inserto en los libros de texto de ambas editoriales, calculando el porcentaje de dedicación temporal de los contenidos. La relación entre páginas y contenidos es muy similar en la ESO, aunque sujeta a variaciones, como hemos indicado para el caso de Bachillerato y 4º de la ESO. A pesar de esto, la dedicación global vista desde el temario es relativamente proporcional al número de páginas.

La Prehistoria ocupa alrededor de 1% del temario de VV para la Educación Secundaria Obligatoria y Post-Obligatoria (15 contenidos sobre 1108, distribuidos en 10 páginas), y S un 2% (16 contenidos sobre 790 en 11 páginas). La Historia Antigua ocupan entre un 8% y un 7% en VV y S, respectivamente (84 temáticas en 54 páginas en el primero y 44 contenidos en 42 páginas en el segundo).

Por tanto, el temario a estudiar en el primer año de la Educación Secundaria, constituye el 9% y el 7% de la totalidad del recorrido escolar de la enseñanza Secundaria Obligatoria y Post-Obligatoria en el caso de los alumnos que hayan cursado el Bachillerato Humanístico y de Ciencias Sociales.

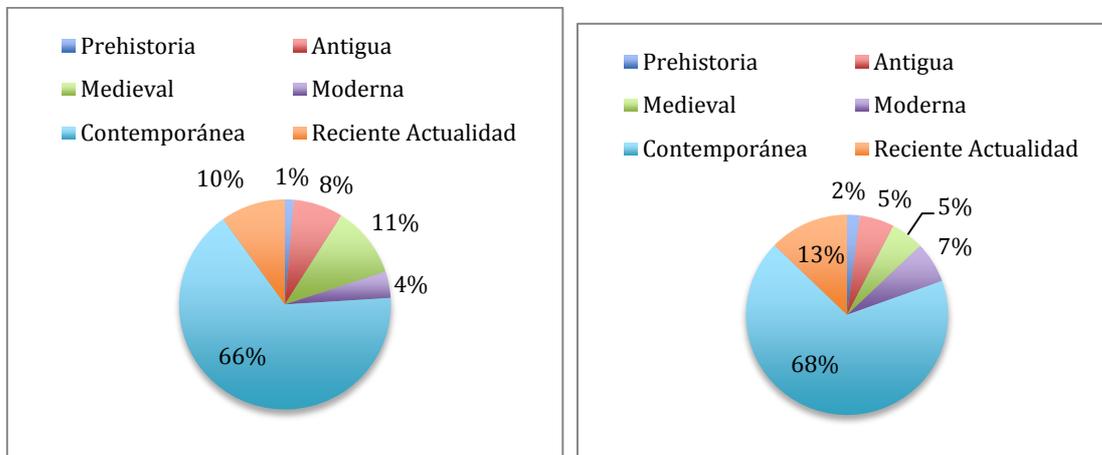
En 2º de la ESO la Historia Medieval y la Historia Moderna suman un 15% de la totalidad de los contenidos a estudiar en VV, y un 12% en S. En el caso de VV la Historia Medieval engloba la mayoría de los contenidos en un 11% (122 contenidos sobre 1108 en solo 56 páginas) y los contenidos de Historia Moderna en un 4% (45 contenidos en 45 páginas); mientras que en S es la Historia Moderna la más frecuente con un 7% (39 contenidos sobre 790 en 45 páginas), contra los 5% de la Historia Medieval (41 contenidos en 42 páginas). Así se observa en los Gráficos 13.

A estas cantidades hay que sumarle los contenidos de Historia Medieval y Moderna de 2º de Bachillerato, por lo que la proporción total es de un 5% de ambos periodos por el total de los contenidos, mientras que los contenidos pasan a ser 42 en la Historia Medieval en 47 páginas y 53 para la Historia Moderna en 50 páginas. Es decir, aunque en S de 2º de ESO se cuentan más contenidos específicos de Historia Moderna que de Historia Medieval respecto a VV, en realidad el recuento de las páginas más la distribución de las temáticas por periodo histórico en la totalidad de las etapas escolares, disminuye un poco respecto de los textos de VV.

Desde 4º de la ESO el temario está enteramente dedicado al estudio de la Historia Contemporánea, con algunos contenidos de la Historia Reciente y de la Actualidad.

En S los 535 contenidos de Historia Contemporánea se reparten en 604 páginas: 98 para 4º de la ESO, 234 en 1º de Bachillerato y 277 en 2º de Bachillerato, siempre sobre los 790 contenidos.

Gráfico 12. Total porcentaje contenidos por períodos históricos VV y S



En VV los contenidos de Historia Contemporánea son unos 732 contenidos sobre los 1180 de la totalidad da estudiar en el Bachillerato Humanístico y Ciencias Sociales, distribuidos en 249 en el último año de la Secundaria Obligatoria, 221 y 262 en el 1º y 2º de Bachillerato, respectivamente, distribuidos en 550 páginas. En este caso, como para el anterior, las temáticas de Historia Contemporánea de 4º de la ESO, se repiten en los de 1º y 2º de Bachillerato en función de las temáticas de Historia del Mundo o de la Historia de España/Cataluña.

En este caso la Historia Contemporánea ocupa la mayoría del temario, ligeramente menos que en S, ya que en esta última los contenidos del Bachillerato aumentan considerablemente, y con ello las temáticas del periodo. En S en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria la Historia Contemporánea ocuparía la totalidad de los contenidos (551 sobre 1808), y en el caso de los demás Bachilleratos que contemplan la Historia como materia común, suman 732 contenidos sobre 1808.

Por lo que concierne la Historia Reciente y Actualidad en VV, estos ocupan el 10% de la totalidad de los contenidos respecto a los demás periodos, y en S el 13%, siendo aquí más numerosos por el aumento de las temáticas del Bachillerato.

4.2.1.1. Contenidos a estudiar por periodo histórico

Al analizar el contenido perteneciente a la periodización histórica indicada, comprobamos que los contenidos se organizan en capítulos aislados, en los que la continuidad histórica se encuentra implícita y marcada por la sucesión cronológica.

La totalidad de los contenidos de las etapas del Bachillerato se centra en el estudio de la Historia Contemporánea, sin embargo, como hemos visto, S contempla para la historia como materia común de selectividad en 2º de Bachillerato tres temas de

Historia Medieval y nueve de Historia Moderna. Se trata de contenidos para repasar las fases esenciales de la Monarquía Hispánica, desde la unión dinástica hasta la Guerra de Sucesión.

Se trata de contenidos relativos a algunas etapas de la Monarquía Hispánica, desde la unión dinástica de la Corona de Aragón con la de Castilla, haciendo un repaso por las fases más significativas de la hegemonía de la casa de Austria, hasta la victoria borbónica. Antes de pasar a tratar el temario de historia contemporánea, retoma la Guerra de Sucesión y sus consecuencias en Cataluña, para pasar a situar la sociedad de los siglos XV-XVII.

Esta presencia de contenidos de Historia Medieval y moderna en el 2º año del Bachillerato es la única diferencia realmente apreciable de una continuidad de temario, a parte de la repetición de las temáticas de historia contemporánea en 4º de la ESO y las otras dos etapas del Bachillerato.

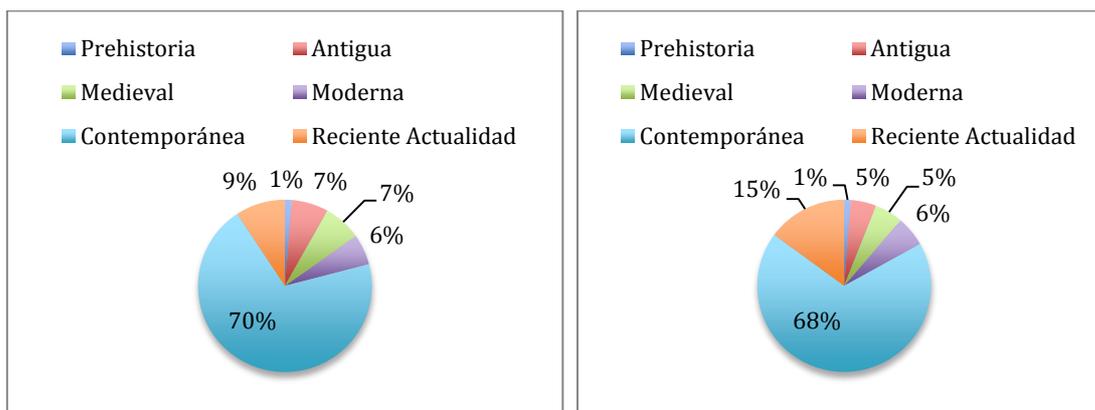
Aunque en los textos de cada contenido, se suele contextualizar el evento en España, Cataluña u otras partes de Europa, la simultaneidad de los acontecimientos no se aprecia en las historias particulares de los demás países del mundo; y, cuando se hace, es siempre desde la narrativa oficial española, catalana o europea, como en el caso de la historia precolombina, que en el caso de VV es posterior a la presentación del contenidos sobre el “descubrimiento de América” y no en Prehistoria. En el caso de S se constituye como una temática de profundización y, por tanto, optativa para el profesor.

Sobre el concepto de protohistoria vs Prehistoria que permitiría, en esta etapa tratar de forma más compleja y fiel a la realidad, la simultaneidad histórica y los ritmos temporales, volveremos en la conclusión de esta segunda parte del análisis de los datos.

Si observamos la distribución por páginas de los periodos históricos repartidos por etapas, llegamos a las mismas conclusiones de los cálculos realizados sobre los contenidos, tal como se observa en los Gráficos 14.

La proporción entre páginas y contenidos es prácticamente la misma, es decir, la tendencia es que al aumentar los párrafos o contenidos, también, aumentan las páginas. Sin embargo, en los libros de S para Bachillerato la proporción es exactamente la inversa: al progresar las etapas escolares el número de las páginas es mayor que los contenidos/párrafos, aunque estos aumentan respecto de la ESO. Por lo que se deduce, igualmente, que los contenidos ocupan más páginas que en las etapas anteriores.

Gráfico 13. Total porcentaje páginas a estudiar por períodos históricos VV y S



4.2.3. Criterios espaciales de la selección de los contenidos

Si la dimensión temporal de los contenidos nos indica el criterio para la organización del temario, la dimensión espacial es un manera para entender el criterio que guía el punto de vista en la selección del conocimiento histórico.

Tal como hemos indicado anteriormente, la explicación histórica que fundamenta la adopción del significado, se viste de tres componentes: la selección, la explicación causal con su dimensión temporal y espacial, y el punto de vista.

La ubicación física del contenido indicaría quiénes protagonizan el devenir histórico y la acción de la narrativa: quienes colonizan y quienes vienen colonizados, los ganadores y los perdedores, los conquistados y los conquistadores y por tanto, de la misma manera que la adopción temporal, no es imparcial (Atienza Cerezo y van Dijk, 2010).

En la Tabla 38 resumimos la distribución de los contenidos a estudiar en las categorías espaciales emergentes encontradas, calculando la totalidad de los contenidos previstos en los libros de texto por etapa escolar.

Tabla 38. Distribución espacial contenidos por etapas escolares VV

	Cataluña	España Cataluña	España	Europa	América	Rusia	Resto Mundo	Universal	Total
1º ESO	5	7	14	48	0	0	0	25	99
2º ESO	47	0	54	53	4	0	9	0	167
4º ESO	28	27	80	91	15	18	11	21	291
1º BACH	0	0	0	147	12	22	29	59	269
2º BACH	55	76	146	0	5	0	0	0	282
Total	135	110	294	339	36	40	49	105	1108

Para realizar la distribución espacial, se han ubicado los contenidos específicos a estudiar, siguiendo las indicaciones de la parte textual de los párrafos. Sucesivamente se ha sintetizado la variedad de las indicaciones creando categorías más generales, y cuyos criterios hemos explicado en el capítulo de metodología en la creación de categorías emergentes. A través de la comparación constante de los

códigos con el texto y la teoría, se han ido organizando los contenidos de los libros de texto en escalas específicas (Sherman y Webb, 1988).

Coloreamos de lila las casillas en las que no se prevé estudiar ningún contenido. De esta manera se visualiza un recorrido espacial por etapas escolares, tal como propusimos para su ordenación temporal en el apartado anterior, lo cual nos indica lo que se considera importante estudiar a lo largo de la escolarización secundaria. Es posible observar que no hay grandes diferencias entre la propuesta de las dos editoriales en cuanto a presencia de las escalas espaciales, por lo que ha sido posible crear y aplicarles las mismas categorías durante el proceso de vaciado. En cuanto a la frecuencia, sí que se aprecian diferencias debido a la variaciones de cantidad de contenidos presentes en las dos editoriales y a la manera de organizarlos. La escala catalana y la escala española, aunque en diferentes medidas, están presentes en todas las etapas escolares menos en 1º de Bachillerato, enteramente dedicada al estudio de la Historia del Mundo Contemporáneo. Asimismo la escala europea está presente en todas las etapas menos en 2º de Bachillerato, dedicado por completo al estudio de la Historia Contemporánea de España. Entre los países fuera de Europa, América (los dos hemisferios) y Rusia (tanto en su faceta europea como asiática) son los más frecuentes, siendo su estudio más numeroso en VV que en S en todas las etapas, menos en 1º de la ESO donde se estudia la Prehistoria y la Historia Antigua.

En S, tal como se resumen en la Tabla 39, la escala americana aparece a partir de 4º de la ESO destinada el estudio de la Historia Contemporánea, mientras que en VV los temas de historia precolombina se incluyen antes del “descubrimiento y conquista” de América.

Tabla 39. Distribución espacial contenidos por etapas escolares S

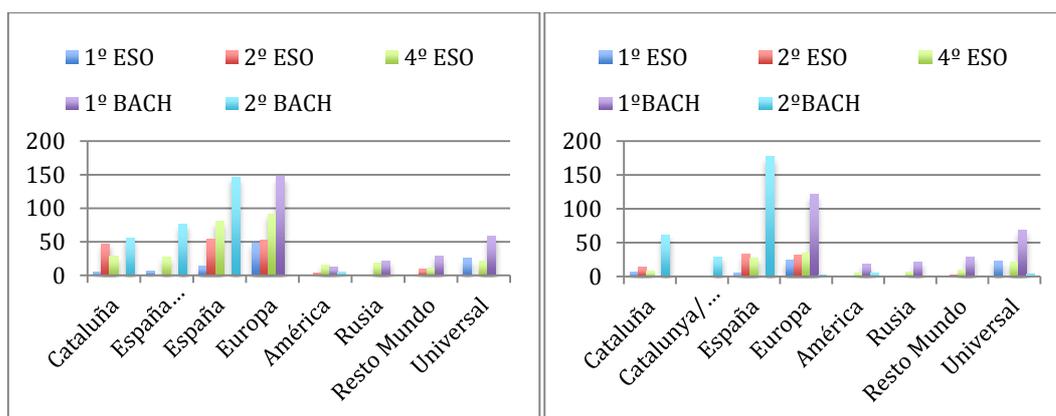
	Cataluña	España Cataluña	España	Europa	América	Rusia	Resto Mundo	Universal	Total
1º ESO	7	0	5	25	0	0	0	23	60
2º ESO	14	0	33	31	0	0	2	0	80
4º ESO	8	0	27	35	5	7	10	22	114
1º BACH	0	0	0	121	18	22	29	69	259
2º BACH	61	29	177	2	5	0	0	3	277
Total	90	29	242	214	28	29	41	117	790

Por lo que concierne la escala rusa, las temáticas de la revolución de 1905 y de 1917 se insertan a razón de las temáticas de la Primera Guerra Mundial, tanto en 4º de la ESO como en 1º de Bachillerato. Los contenidos espaciales de escala mundial (resto del mundo) están presentes en 2º de la ESO debido a los contenidos relativos la “conquista musulmana” en la Península Ibérica. Así, se dedican 9 contenidos en VV y 2 en S a la cultura y creencias del mundo árabe y a la peculiaridad del al-Ándalus. La escala universal se aprecia sobre todo en 1º de la ESO, cuando se estudian los orígenes de la humanidad y las civilizaciones fluviales, es decir, Mesopotamia y Egipto, cunas de la cultura clásica. Los contenidos

espaciales de escala mundial en 4º de la ESO y 1º de Bachillerato tratan temas que tienen a que ver con cuestiones geopolíticas de la Historia Contemporánea, como también con los temas relativos a la actualidad del mundo globalizado. A diferencia de la dimensión temporal, que se distribuye de forma consecutiva en las distintas etapas escolares, en la escala espacial los contenidos de historia contemporánea se repiten en los diferentes espacios estatal/autonómico y transnacional, desde 4º de la ESO hasta 1º y 2º de Bachillerato.

En los Gráficos 14 se puede apreciar la distribución de la selección curricular del saber histórico por etapas escolares. Observamos una tendencia común en ambos libros de texto en cuanto al aumento del temario a partir de 4º de ESO: lo es más gradual en VV, con una extensión muy similar a la del Bachillerato, y más brusca en S. Por lo tanto, aunque la escala catalana, la española y la europea sean las más frecuentes en los libros de texto de ambas editoriales (4º de la ESO, 1º y 2º de Bachillerato), es necesario tener presente que coinciden con las etapas escolares en que se estudia la historia contemporánea, periodo histórico en que se encuentra la cantidad más alta de contenidos a estudiar.

Gráfico 14. Distribución espacial contenidos por etapas escolares VV y S

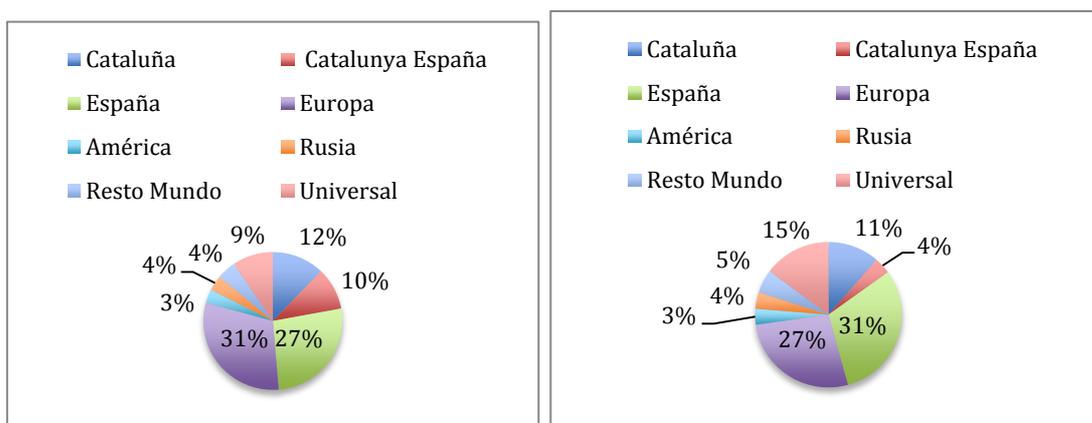


La escala universal está mayormente presente en 1º y 2º de la ESO, y en 1º de Bachillerato, mientras que el resto del mundo en 2º y 3º de la ESO, y en 1º de Bachillerato. A su vez, la historia de Rusia se narra en 4º y 1º de Bachillerato. La Historia de América (conquista, colonización e independencias) en 4º y 1º de Bachillerato. En VV se encuentran 4 contenidos también en 2º de la ESO sobre los poblados amerindios. Vemos, sin embargo, que la distribución espacial por lo general es bastante similar con ciertas diferencias, por lo que concierne la escala España/Cataluña.

Mientras S tiene la tendencia a especificar en párrafos distintos los contenidos para la Historia de España de la Historia de Cataluña, en VV la tendencia es la de narrar desde las dos vertientes, la estatal y la autonómica, los acontecimientos históricos compartidos.

Calculando el porcentaje de los contenidos distribuidos en cada una de las categorías espaciales encontradas, la diferencia entre una editorial y la otra es mínima (Gráficos 15). Las escalas estatal y autonómica ocupan el 49% del temario en VV (539 contenidos) contra los 46% de S (361 contenidos). Le sigue la trasnacional, en la que englobamos Europa, América y Rusia, con un 38% en VV y un 34% en S. En tercer lugar está la universal, que oscila entre un 9% en VV y un 15% en S, donde los contenidos se centran sobre todo en la Historia Reciente y de la Actualidad, mientras en VV en la Prehistoria. Finalmente en la categoría resto del mundo tiene una presencia de 4% en VV y de un 5% en S.

Gráfico 15. Total porcentajes contenidos por categorías espaciales VV y S



Si lo miramos por separados, las demás escalas tienen prácticamente el mismo porcentaje: 3% de Historia de América contra un 4% de Historia de la Rusia, y entre un 4% y un 5% (VV y S, respectivamente) en temas de historia de países de Arabia, Asia y África.

Los alumnos que han cursado otras modalidades del Bachillerato no estudiaron todos aquellos contenidos relativos a la Historia del Mundo Contemporáneo que hemos contemplado en la categoría universal.

Asimismo, los alumnos que han accedido a la universidad sin cursar el Bachillerato tendrán un conocimiento general de la historia sobre todo en su escala estatal/española y autonómica/catalana.

4.2.3.1. Contenidos a estudiar por espacio geográfico

En la categoría espacial universal se ubican contenidos de carácter genérico, internacional, mundial y global. En la Prehistoria las teorías sobre el origen del ser humano y el poblamiento de la tierra por parte de los primeros hombres, las características de la revolución del neolítico, del paleolítico y de la Edad de los metales, y sus consecuencias en la organización social, se narran desde una escala espacial muy genérica en la que encontramos África, Medio Oriente, Eurasia y

América del Norte. Lugares específicos se nombran solo en referencia a hallazgos arqueológicos en localidades concretas, utilizados como ejemplos visuales⁶⁸.

La dimensión europea se encuentra sobre todo en relación al relato sobre la formación de las civilizaciones fluviales, siendo Mesopotamia y Egipto especificadas en ambas editoriales. Solo la editorial S hace referencia también a China e India, ofreciendo una ligera alternativa a la apropiación occidental del relato universalista de la historia, aunque de forma puntual y como profundización de la temática, más que como parte del mismo relato, indicado por el hecho de que se estudian en apartados específicos de profundización.

La escala universal en la que hemos contemplado los contenidos de Historia Contemporánea, Reciente y Actualidad, tienen que ver con las relaciones internacionales entre los países europeos durante los conflictos mundiales, la consolidación de los bloques de la guerra fría, el telón de acero, la desintegración del bloque comunista, el papel de la ONU y de la OTAN en el mundo actual, el mundo después del 11-S, la mundialización económica y su crisis, las economías emergentes, grupos BRIC (solo en VV), los cambios sociales del siglo XXI, entre otras problemáticas.

En 1º de Bachillerato se intensifica la presencia de la escala, a las que se añaden algunos contenidos sobre el periodo de entreguerras y la crisis económica, y sobre todo aumentan, respecto de la etapa anterior, los contenidos de actualidad occidental: sistemas políticos democráticos contra regímenes autoritarios, violación de los derechos humanos, la globalización, la economía mundial, la desigualdad, las alternativas sostenibles, entre otras. En S se le dedica más atención a temáticas relativas la Guerra fría en los países asiáticos y africanos. Respecto a la globalización social y económica, se dedica espacio a algunas temáticas relativas a las transformaciones culturales occidentales en relación a los avances tecnológicos y a la secularización de las creencias religiosas. No hay división entre occidente y oriente, aunque, La centralización de la Historia de Europa, correspondientes a los países centrales, se observa en todas las etapas históricas. Se homogenizan las diferencias nacionales (siendo las locales neutralizadas por el mismo procedimiento espacio-temporal en el macro contexto de la nación) y se “nacionaliza” Europa a través de recursos históricos que abstraen e idealizan ciertos conceptos, de la misma manera que lo había observado con anterioridad López Facal, 2002 en la etapa de la Historia Medieval Europea.

Los contenidos de ambos textos son prácticamente iguales, salvando algunas puntuales diferencias. En VV se organizan la mayoría de los contenidos de forma

⁶⁸ Podría ser este el caso de la Venus de Willendorf de Austria (p. 138), en el caso de VV; o la vida en el poblado neolítico de Çatal Hüyük en la actual Turquía (VV p. 142) (S p. 149).

genérica, sin una ubicación espacial concreta, y cuando esta aparece se concretiza en África y Oriente próximo. En S las temáticas prehistóricas también se amplían al Oriente Medio, China, América y Anatolia (Asia menor). Pero, mientras que aquí se dedica solo un contenido a la Prehistoria de la Península Ibérica y 3 a Cataluña, en VV los 3 contenidos sobre la Península Ibérica también se especifican desde el punto de vista de la Comunidad Autónoma. Es interesante señalar cómo Cataluña aparece ya como una unidad territorial del todo similar a la actualidad, mientras que España se diluye en una más amplia perspectiva histórico-cultural ibérica, tal como viene representada, también, en los recursos cartográficos.

El texto de VV viene complementado por actividades de síntesis, mapas y dibujos didácticos que explican las partes del cuerpo de los esqueletos humanos, y hay fotografías de utensilios, de hallazgos arqueológicos, de esculturas de la madre tierra en diferentes lugares de la Europa occidental, concretamente Francia y España. Aunque se utiliza el caso de un poblado prehistórico localizado en la actual Turquía, en las referencias al arte de las cavernas se utilizan pinturas rupestres "occidentales". Los orígenes humanos no se ubican en el texto y solo se consideran en un mapa aparte. En otras palabras, se tratan los orígenes de la humanidad de forma general, desde una visión historicista antropológica basada en la evolución. No se dedica ningún contenido específico a las teorías sobre el poblamiento del planeta y a las migraciones, que serían de mucho interés para la comprensión de cómo las diferencias culturales y sociales se podrían relacionar con distintas formas de adaptación al ambiente.

La narrativa genérica, sin ubicación espacial concreta, a excepción de alguna referencia al Oriente Próximo, procura una visión de la historia de la humanidad positivista concentrada en ubicar los orígenes el centro del mundo. En ningún momento se hace referencia a la diversificación de los poblados como consecuencias de los grandes movimientos migratorios que llevaron a extender la raza humana por el resto del planeta. Esta visión es positivista, ya que no existen contradicciones a la idea general de una caracterización uniforme de las dinámicas que sintetizan el origen de la humanidad.

Solo en un mapa se hace referencia a la difusión del neolítico en diferentes zonas del planeta, incluso en América y Asia.

El tema del arte prehistórica y las figuraciones rupestres se consideran temas de historia porque las referencias son más históricas que artísticas. Aparecen para identificar y entender las jerarquías sociales a través de la pintura. Hay aspectos propios de la historia del arte ilustrativo, pero son contenidos para dar a entender cómo vivían los primeros hombres y cual eran sus cosmovisiones. Se reduce la representación de "lo local" al caso de la península ibérica y a Cataluña, que aparece representada cartográficamente en las dimensiones territoriales y actuales.

En este sentido, la escala universal se centra sobre todo en el primer año de Bachillerato (59 contenidos), sin embargo, ocupa el 20% de las temáticas de 1º de la ESO y un 18% de las de 1º de Bachillerato en VV. En S, de forma similar, el 28% de 1º de la ESO sobre la totalidad de los contenidos de la etapa, bajando a un 21% de la totalidad de los contenidos en 1º de Bachillerato.

En la categoría espacial europea, la mayoría de los contenidos de 1º de ESO, se centran en la Historia Antigua, tratándose de contenidos relativos la historia grecorromana, considerada convencionalmente como las bases de la cultura europea. En VV los 84 contenidos dedicado al estudio de la Historia Antigua se suman a los 15 contenidos de la Prehistoria, así como en S los 44 de Historia Antigua con los 16 de la Prehistoria.

En relación a la totalidad de los contenidos, la escala europea, en ambas editoriales, se centra en 1º de Bachillerato (147 contenidos en VV, y 121 sobre 1108 en S). Sin embargo, en relación a la totalidad de los contenidos por etapas, la escala europea es la más frecuente en 2º de ESO con el estudio de la Historia Antigua.

Se ubican en la categoría europea lugares como la Grecia, los reinos Helenísticos, el origen y fragmentación del Imperio Romano, y la formación de los Reinos germánicos, siendo los últimos dos parte de la Historia Medieval en S.

España es la escala más frecuente en relación a todo el recorrido escolar, siendo más representativa en 2º de Bachillerato, tanto en relación a la totalidad de los contenidos en ambas editoriales, como también en relación a las etapas escolares.

En VV la Península Ibérica y Cataluña⁶⁹ constituyen los lugares históricos de la narración, de forma paralela a la narración más generalista, es decir, se especifica la Prehistoria en su dimensión “española” y “catalana”, haciendo referencia a los restos más antiguos, los hábitats, los hallazgos de instrumentos, entre otros datos, reportando ejemplos más generales y locales. Respecto a la mismas zonas en S se dedica un capítulo entero a describir la peculiaridad del caso de Cataluña, después de haber organizado los contenidos en una narración universal, tal como hemos definido anteriormente en el capítulo de metodología.

La escala catalán-española es prácticamente inexistente en S. No obstante, es frecuente en todas las etapas en VV a excepción de 2º de la ESO y 1º de Bachillerato, donde prevalecen los contenidos de la escala europea y española. En S está presente solo en 2º de Bachillerato, distinguiendo claramente cuándo un contenido se ubica en España y cuándo en Cataluña. También en VV la etapa en la que se cuenta con más frecuencia es en 2º de Bachillerato, seguido por 4º y 1º de la ESO.

⁶⁹ Hay que señalar que se habla de Península Ibérica buscando la unidad territorial de la futura Monarquía, tanto como se nombra de forma anacrónica a Cataluña con su nomenclatura medieval.

La escala catalana, tal como la española, está presente en ambas editoriales en todas las etapas, excepto en 1º de Bachillerato, en el cual se cursa Historia del Mundo Contemporáneo, aunque presenta ciertas diferencias en cuanto a distribución entre editoriales. En VV la escala se reparte sin grandes diferencias entre el 2º y 4º curso de la ESO, y aumentan en 2º de Bachillerato. En S la escala catalana es realmente mucho más presente en este último curso respecto de los demás.

Si miramos en relación a la cantidad de los contenidos, la escala autonómica es ligeramente más frecuente en VV (11%) que en S (10%). Pero hay que tener en cuenta que esta diferencia podría ser mucho más significativa si no fuese porque hemos querido destacar la tendencia de VV en organizar los contenidos relativos la escala catalana conjuntamente con los de la española.

Calculando el porcentaje de frecuencia en relación a las etapas, la escala catalana estudiada es más frecuente en 2º de la ESO en el estudio de la Historia Medieval. El VV la presenta en este curso con un 22% y le sigue 2º de Bachillerato con un 16%. La Historia Contemporánea, Reciente y de la Actualidad en 4º de la ESO está presente con un 9% y la Prehistoria e Historia Antigua con un 5%. En relación a la cantidad de los contenidos en 1º de la ESO estos no llegan a un 1%, pero la representatividad aumenta en 2º de Bachillerato común con 5% en relación al aumento de los contenidos, y disminuye en 2º de la ESO a un 4%. En 4º de la ESO se presenta con apenas un 2%. En S, también la escala autonómicas es la más representativa respecto a la totalidad de los contenidos: en 2º de Bachillerato con un 7%, le sigue 2º de la ESO con un 2%, y 1º y 4º de la ESO con apenas un 1%, tratándose de 1 y 14 contenidos, en las escalas catalanas y españolas, respectivamente, sobre un total 790. Sin embargo, en relación al total de los contenidos a estudiar en cada etapa, la representatividad de la escala españolas en 2º de Bachillerato es del 18%, en 2º de la ESO del 15%, en 1º de la ESO un 10% y en 4º un 7%.

La escala americana es muy poco representativa en ambas editoriales. Tal como se observa en la Tabla 39, corresponde a un 3% de la totalidad de los contenidos.

Sin embargo, se aprecian ciertas diferencias en su distribución en las etapas escolares. En VV se dedican 4 contenidos al estudio de América precolombina, prevalentemente Hemisferio centro/sur del continente, es decir, el que ha estado más directamente involucrado en los procesos de conquista y colonización del siglo XV. No obstante, la mayoría de los contenidos se despliegan en 4º y 1º de Bachillerato en VV, y en 1º de Bachillerato en S. Esta editorial reparte la escala en igual medida entre 4º de la ESO y 2º de Bachillerato, mientras que disminuye mucho en VV.

En relación a los contenidos de la escala la más frecuente es en 4º de la ESO con un 5%, le sigue 1º de Bachillerato con un 4%, y 2º de la ESO y Bachillerato con un 2% cada uno. En relación a la totalidad de los contenidos la diferencia entre 4º de la

ESO y 1º de Bachillerato disminuye mucho, mientras que en 1º de Bachillerato y de la ESO casi desaparece.

De la misma manera en S la escala se concentra en 1ero de Bachillerato común con un 6%, le sigue 4º de la ESO con un 4% y 2º de Bachillerato con apenas un 2%. En relación a la totalidad de los contenidos la etapa más representativa sigue siendo 1º de Bachillerato. Las otras dos no llegan al 1%.

La escala rusa es otra a la que se recurre bastante en el recorrido por la historia escolar, sobre todo en el estudio de la Revolución de octubre, la formación de la Unión Soviética y del bloque comunista. Esta escala en ambas editoriales está presente, tanto en 4º de la ESO como en 1ero de Bachillerato, aunque en diferente medida: el 3% en VV (Tabla 39) y llega al 4% en S (Tabla 40). Es particularmente interesante si se considera que solo se estudia en relación a los grandes eventos de la Historia Contemporánea y Reciente hasta la caída del muro de Berlín. En relación a la totalidad de los contenidos la escala rusa en VV ocupa apenas el 2% en 4º de la ESO y en 1º de Bachillerato, y el 6% y el 8% respectivamente en S, proporcional al aumento de los contenidos de estos cursos escolares. En S la frecuencia aumenta ligeramente en 1º de Bachillerato a un 3%, disminuyendo a poco menos de 1% en 4º de la ESO. En relación a la totalidad de los contenidos de la escala rusa por etapa, la proporción es prácticamente la misma.

La escala resto del mundo sería la escala prevalente de 1º de Bachillerato, siendo el contenido que más la alberga la Historia del mundo Contemporáneo, aunque desde nuestro vaciado resulta que aquí se concentran temas relativos la historia de Europa y sus relaciones con demás países, cuya frecuencia es de apenas un 4% en VV y de un 5% en S. La escala está presente en 2º y 4º de la ESO, y en 1eº de Bachillerato.

En relación a la totalidad de los contenidos a estudiar, la escala resto del mundo representa apenas un 1% en 2º y 4º de la ESO, y aumenta a apenas un 3% en 1º de Bachillerato en VV. Esta proporción se respeta en relación a la frecuencia de los contenidos por etapas: en 2º de la ESO parece ser un poco más alta con un 5%, en 4º con un 4% y en 1ero de Bachillerato con apenas un 10%, a pesar del título del libro. En S es prácticamente lo mismo: en 2º y 4º de la ESO llega apenas a un 1% y a un 4% en 1º de Bachillerato, respecto a la totalidad de los contenidos. Si vemos en el detalle por etapas el 2% del temario previsto para 2º de la ESO corresponde al estudio de la historia del islam que se repite también brevemente en 4º de la ESO y 1º de Bachillerato.

4.2.4. Distribución espacio-temporal de los contenidos de los libros de texto

En este apartado relacionamos las categorías espaciales encontradas con las categorías temporales, con el fin de extraer información sobre los criterios de selección y organización de los contenidos de historia a estudiar indicados en los

libros de texto de las dos editoriales, considerando la frecuencia, la distribución, y la interrelación del temario.

Primero reportamos la Tabla de la distribución de VV y después la de S para así analizar paralelamente sus diferencias y similitudes. No pretendemos establecer comparaciones, sino solo observar los cambios que se producen entre las categorías, lo cual nos permitirá analizar con más detalle el objeto de estudio. Tal como se ha observado en estudios anteriores (Bellatti, Gámez y Trepal, 2015; Valls, 2001 y 2012; Blas, 1999), la tendencia es relatar la historia desde un enfoque más universal, desde su pasado remoto hasta centrarse cada vez más en lo específico, siendo en nuestro caso, lo estatal/peninsular y regional/autonómico. A excepción del primer curso del Bachillerato Humanístico y Ciencias Sociales, en el que las temáticas contemporáneas y más recientes, por indicaciones curriculares, vuelven a tener un carácter más global, internacional, o incluso mundial.

Esto vale tanto para la organización de los libros de texto de la editorial VV, como para los de la editorial S, como se puede comprobar en las Tablas 40 y 41 y en los Gráficos 16 y 17.

Tabla 40. Distribución espacio-temporal contenidos por etapas escolares VV

Etapa	Periodo	Cataluña	España	España Cataluña	Europa	América	Rusia	Resto Mundo	Universal
1º ESO	Prehistoria	0	0	3	0	0	0	0	12
	Antigua	5	14	4	48	0	0	0	13
2º ESO	Medieval	37	35	0	41	0	0	9	0
	Moderna	10	19	0	12	4	0	0	0
4º ESO	Contemporánea	23	63	24	89	14	17	9	10
	Reciente	5	17	3	2	1	1	2	11
1º Bach	Contemporánea	0	0	0	132	11	22	26	30
	Reciente	0	0	0	15	1	0	3	29
2º Bach	Contemporánea	50	133	73	0	5	0	0	0
	Reciente	5	13	3	0	0	0	0	0
TOTAL		135	294	110	339	36	40	49	105

Como vemos la narrativa se vuelve cada vez más universal, conforme se tratan contenidos de Historia Reciente y de la Actualidad proyectados en el futuro como parte de los desafíos de la contemporaneidad.

La escala catalana, española y europea son las más frecuentes en todas las etapas, sobre todo desde la Historia Antigua hasta la Historia Reciente y de la Actualidad. La frecuencia de dichas escalas van aumentando conforme aumentan los contenidos, sin embargo, la escala catalana es más frecuente en el periodo de la Historia Medieval en VV, y en la Historia Reciente y de la Actualidad en 2º de Bachillerato de S. Asimismo, la escala universal, mundial, internacional, resto del mundo y global resultan más representativa en S que en VV. A pesar de ello su presencia es constante en ambas editoriales en 1º de la ESO y 2º de Bachillerato. La escala americana y rusa, son las más frecuentes más allá del relato eurocéntrico, no obstante, se concentran en la Historia Moderna y Contemporánea de los últimos años de escolarización Secundaria Post-Obligatoria.

En la Tabla 41 similarmente se resume la distribución espacio-temporal de los contenidos de los libros de texto sugeridos por etapas escolares por la editorial S.

Tabla 41. Distribución espacio-temporal contenidos por etapas escolares S

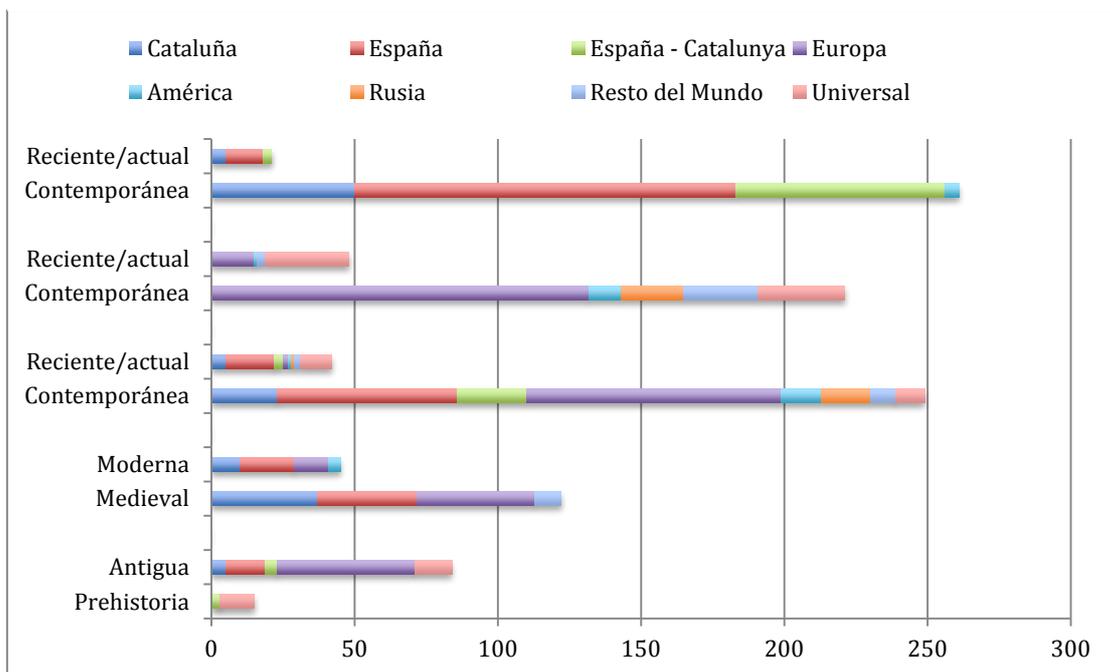
Etapa	Periodo	Cataluña	España	España Cataluña	Europa	América	Rusia	Resto Mundo	Universal
1º ESO	Prehistoria	3	0	0	0	0	0	0	13
	Antigua	4	5	0	25	0	0	0	10
2º ESO	Medieval	8	17	0	12	0	0	2	0
	Moderna	6	16	0	19	0	0	0	0
4º ESO	Contemporánea	6	21	0	34	4	6	7	19
	Reciente	2	6	0	1	1	1	3	3
1º Bach	Contemporánea	0	0	0	120	16	22	22	54
	Reciente	0	0	0	1	2	0	7	15
2º Bach	Medieval	0	3	0	0	0	0	0	0
	Moderna	4	6	1	0	0	0	0	0
	Contemporánea	33	135	27	2	5	0	0	3
	Reciente	24	33	1	0	0	0	0	0
TOTAL		90	242	29	214	28	29	41	117

Observando los dos gráficos es posible deducir una tendencia similar a la hora de organizar temporalmente el temario y ubicar espacialmente los contenidos en relación a las etapas. Es decir, desde lo más genérico de la Prehistoria, se pasa a una escala de identificación geográfico-cultural eurocéntrica en la Historia Antigua, para hacerse cada vez más española y catalana. Esta misma especificidad se vuelve a internacionalizar con la Historia Contemporánea, Reciente y de Actualidad, volviéndose luego a centrar en lo específico estatal y regional en 2º de Bachillerato. Las escalas catalana, española y europea están presentes en la mayoría de las etapas escolares y periodos históricos, seguida por la universal, presente en las primeras y las últimas (Tablas 41 y 42, Gráficos 16 y 17). Sin embargo, hay alguna diferencia que comentaremos en seguida, a partir de los gráficos de resultados extraídos de las tablas aquí debajo.

Por indicaciones del mismo currículo, el segundo trimestre de 1º de la ESO está enteramente dedicado al estudio de la Prehistoria y de la Historia Antigua; indicación que ambas editoriales acatan.

En el primero de los dos periodos históricos a estudiar, los contenidos se distribuyen en su mayoría a través de la escala espacial *universal*: 12 contenidos sobre 15 en VV y 13 contenidos sobre 16 en S (Gráficos 16 y 17). Los tópicos específicos se relacionan con la aparición de los primeros homínidos y la evolución a *homo sapiens*; las teorías sobre el poblamiento y los procesos de hominización del planeta Tierra; y la progresiva adaptación y dominación del entorno gracias al control de técnicas de cultivo, caza, conservación de alimentos, etc. Estas representan el 80% de la totalidad de estos contenidos en VV, y un 81% en S. El restante 20% (3 contenidos sobre 15) está dedicado al estudio de las comunidades paleolíticas, neolíticas y de la edad de los metales, asentadas tanto en la Península Ibérica como en Cataluña, haciendo referencia a hallazgos, peculiaridades y aspectos concretos, tanto de la escala más general como de la más local.

Gráfico 16. Distribución espacio-temporal contenidos VV

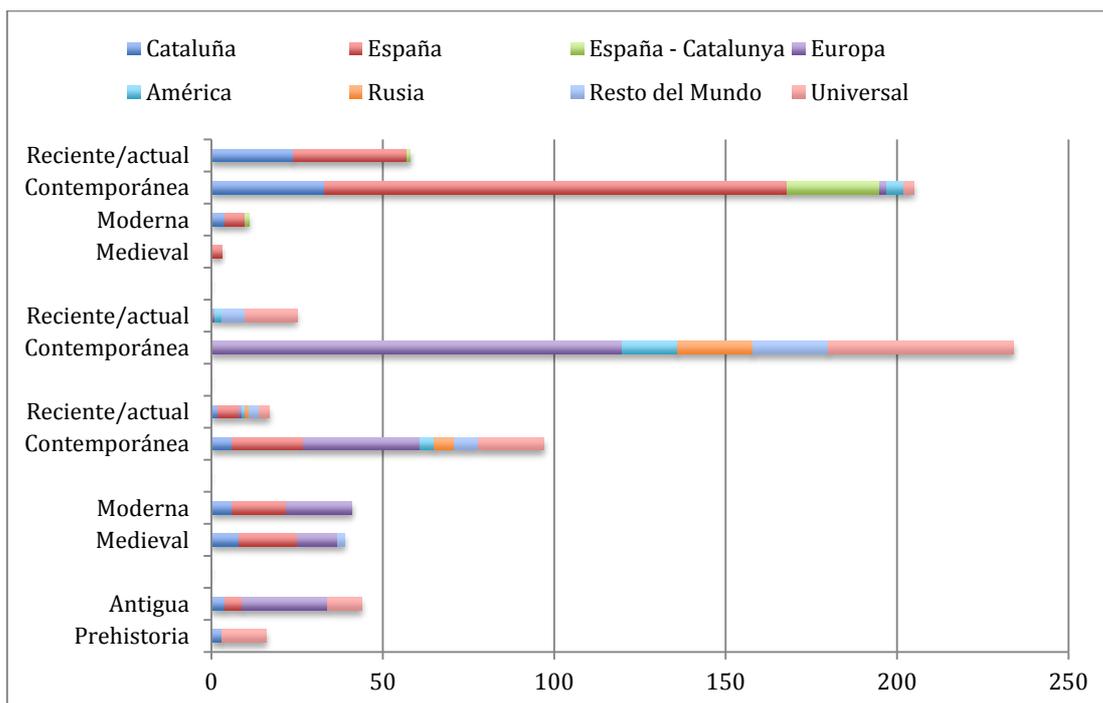


En S se especifican estos contenidos en la escala catalana un 19% respecto a la totalidad de la etapa, es decir se les dedican 3 contenidos sobre los 16 previstos. La mayoría de los contenidos a estudiar durante el curso se centran en la Historia Antigua (73% S y 85% VV) en su escala europea en ambas editoriales. En VV de los 84 contenidos 48 se centran en el estudio de la formación y expansión de la civilización grecorromana, hasta la formación de los Reinos Germánicos y el Imperio Carolingio. Por su parte en S 25 contenidos sobre 44, se dedican al estudio de los mismos contenidos, pero se interrumpen con los procesos de romanización de Cataluña y España.

Ambas editoriales se dedican al estudio de las primeras civilizaciones fluviales en escala universal (13 y 10 contenidos, respectivamente), además de tratar los procesos de colonización fenicia, cartaginesa, griega y romana en su escala catalana y sobre todo ibérica.

A diferencia de VV, S trata los contenidos sobre los poblados iberos exclusivamente desde su dimensión más genérica de la península, mientras VV trata los mismos contenidos de forma conjunta desde el ámbito catalán y desde el ámbito propiamente peninsular. VV y S concentran los contenidos específicos sobre Cataluña en relación a la conquista romana y sus consecuencias en las formación de nuevas ciudades y vías de comunicación, así como en la producción agrícola, la organización territorial y el legado patrimonial (Gráfico 17).

Gráfico 17. Distribución espacio-temporal contenidos S



Aquí no solo se evidencia la historia clásica romana como algo importante para el presente, en tanto patrimonio material e inmaterial debido a la “*llarga presència de Roma al territori de l’actual Catalunya va deixar una important empremta que arriba fins als nostres dies. L’herència es concreta principalment en tres aspectes: la llengua, el dret i la religió...*” (Geografía i Història, Vicens Vives 1ero de la ESO, 2007, p. 258).

En VV, la categoría de significación podría considerarse más contemporaneista, es decir, más relativa a la adopción de elementos culturales que fueron importante por aquel entonces, siendo esto un proceso de asimilación que viene definido por la romanización. No hace referencia a su legado en el presente, sino solo de forma indirecta a través del patrimonio (Geografía i Història, Vicens Vives 1ero de la ESO, 2007, p. 250).

Los acontecimientos relativos las colonizaciones indoeuropeas, fenicias, cartagineses, griegas y romanas entre los siglos XI y VI a.C. se tratan desde la dimensión más general peninsular.

En texto de 2º de ESO de la editorial VV la escala espacial más frecuente en el estudio de la Historia Medieval es la *europaea* (41 contenidos sobre 122), mientras que en S lo es la *española* (17 sobre 39 contenidos). Se trata de un 34% en VV contra un 31% en S, en relación a temáticas sobre el proceso de feudalización en términos genéricos, que luego se centran en aspectos cada vez más específicos relativos la formación de la Monarquía española (35 contenidos sobre 122 en VV; 17 sobre 39 en S), y los orígenes de Cataluña entre los siglos VIII y XII (37 sobre 122 en VV; 8 contenidos sobre 41 en S). Por tanto, mientras S les dedica un 44% al

estudio a la escala *española* y un 20% a la escala *catalana*; VV dedica un 30% a la escala catalana y un 29% a la española. Como vemos es mucho más significativa la importancia atribuida en términos de cantidad al estudio del Al-Ándalus, a la expansión de los reinos cristianos y a la formación de la Corona de Castilla en S, que a la Edad Media catalana. Por su parte, en VV está más dirigida al estudio de la Europa Feudal.

Los contenidos que se consideran de la escala universal, 9 en VV y 2 en S se refieren a la Península Arábiga y al islam, ya que, como cita el mismo texto, se hacen alusión a aspectos relativos la historia política de la formación de los reinos islámicos y su expansión bélica y cultural durante la Edad Media, aunque tenga que ver con una perspectiva más eurocéntrica de la escala universal.

En VV la renovación cultural de la Edad Moderna no se vincula, por ejemplo, a las aportaciones islámicas a la modernidad, sino que lo describen como un fenómeno europeo donde lo árabe es tangencial al crecimiento económico del siglo XV, a los descubrimientos y exploraciones mercantiles (contenidos de 40 a 44 2º de la ESO), al aumento demográfico, a las transformaciones sociales y al nacimiento del estado moderno (contenidos de 45 a 48 2º de la ESO). En VV se relaciona el mundo árabe al crecimiento agrícola, al nacimiento de la banca y el ascenso de la clase burguesa, así como al reforzamiento de la monarquía (contenidos de 93 a 97, 2º de la ESO). Sin embargo, esta misma editorial, tal como se había leído por vínculo romano, indica que “*els vuits segles de presència de l'islam a la Península hi van deixar una empremta que segueix present en la cultura, l'art, els costums i la llengua*” (Geografia i Història, Vicens Vives 2º de la ESO, 2007, p. 4).

Asimismo, en S se trata al islam desde la periodización occidental y se lee como titular del cuarto capítulo: *L'islam en l'Edat Mitjana*.

Si miramos la Historia Moderna vemos que es ligeramente más abundante en S: 42 contenidos contra los 39 de la Historia Medieval. Por su parte en VV contiene 45 contra los 122 de la Historia Medieval.

La escala estatal en VV se nombra de forma genérica, sin hacer alusión a su delimitación geográfica ni a lugares en concreto, con 14 contenidos, en contraste con los 5 en S. En este se tratan sobre todo de las invasiones indoeuropeas, las colonizaciones fenicias, cartaginenses y griegas en la Península Ibérica. Tanto VV como S dedican algunos contenidos específicos al estudio de la Cataluña en el tiempo de la conquista del Imperio Romano: 4 contenidos en S y 5 en VV.

La Historia Contemporánea y Reciente aglomera la mayoría de los contenidos a estudiar en toda la Educación Secundaria, ocupando el 70% del temario en VV y el 81% en S, respecto a sus totalidades; y sus contenidos se distribuyen entre 4º y 2º de Bachillerato humanístico. Si excluyéramos los contenidos de 1º de Bachillerato, la Historia Contemporánea y Reciente en VV quedaría ocupando el 68% del

temario, y en S subiría al 71%, ya que hemos dicho, esta editorial aumenta ostensiblemente lo que se considera importante estudiar a lo largo de las etapas, sobre todo en el Bachillerato.

Estos contenidos se distribuyen en 732 temáticas para la historia contemporánea en VV más otro 110 de Historia Reciente o Actualidad, sobre un total de 1108. Por su parte, en S variarían entre 535 en Historia Contemporánea y 101 en Historia Reciente, siendo esta última más representativa que en VV en el 2º año del Bachillerato. En esta editorial no solo se tratan temas relativos la transición democrática, sino que hay 33 (del 230 al 263, Anexo IV. Tabla Análisis de Datos) contenidos más relativos la políticas democrática de la década de 1980, y 10 contenidos relativos la globalización en Cataluña (contenidos de 264 a 274 Anexo IV. Tabla Análisis de Datos).

Si nos concentramos en 4º de la ESO veremos que ambas editoriales siguen la misma distribución espacio-temporal, es decir, la mayoría del temario se distribuye entre la escala europea, española y mundial, siendo la escala internacional y global la más representativas en cuanto a frecuencia. En VV persiste una manera de compartir ciertas temáticas entre España y Cataluña. Por ejemplo, los procesos de industrialización en el siglo XIX, los orígenes del movimiento obrero, el Bienio conservador y el Frente Popular, la Guerra Civil, la postguerra y la represión, y los cambios sociales en la última etapa franquista. Los mismos contenidos en S se trabajan sobre todo desde la escala estatal, especificando ciertos aspectos en el contexto catalán.

Los espacios que se refieren a la categoría Resto del Mundo tienen que ver con temas relativos el imperialismo y la descolonización.

En 1º de Bachillerato la Historia del Mundo Contemporáneo, en las dos editoriales, se distribuye de una forma bastante similar, es decir, prevalece la escala europea, Resto del Mundo y Mundial, siendo esta última más representativa en S que en VV. Le siguen América y Rusia. Respecto a estas categorías en el temario de la Historia Reciente, sin embargo, se aprecian algunas diferencias entre editoriales: en VV prevalecen aspectos relativos la formación de la Unión Europea (contenidos de 222 a 235, Anexo IV. Tabla Análisis de Datos), mientras que en S se concentran en la comprensión de un nuevo contexto global internacional, con la hegemonía de los Estados Unidos, la emergencia de nuevas potencias, las guerras del siglo XXI (Kuwait, Golfo, Cáucaso, africanos), el terrorismo y aspectos generales relativos a la globalización, los Derechos Humanos y los cambios culturales y sociales.

En la escala europea se tratan temas de historia política y bélica, la crisis del antiguo régimen, el liberalismo y nacionalismos, los totalitarismos, las guerras mundiales, la guerra fría, entre otros tópicos referentes a conflictos; temas económicos y sociales, como la revolución industrial, los movimientos obreros, las represas y las crisis económicas de entre guerras, por destacar algunos. En S se dedica más atención al estudio de las potencias europeas como el Reino Unido,

Alemania, Francia e Italia desde finales del siglo XIX, mientras que en VV se estudian sobre todo en relación a los totalitarismos.

Rusia aparece en relación a la revolución soviética, la formación del URSS hasta la constitución de bloques de influencia después de la guerra mundial. América, de la misma manera, aparece mayormente en referencia a los Estados Unidos y su proceso independencia, a su auge como fuerza económica y a la formación del bloque democrático.

Se puede distinguir una escala más internacional alrededor de las guerras mundiales, y una más global desde la guerra fría. Los temas de América Latina se refieren a la crisis de Cuba. Las temáticas sobre el Resto del Mundo tienen que ver con el imperialismo y la descolonización, siendo Japón, China, India, África las más representativas. En ambas editoriales la relación escalas, tiempo y contenidos no varía mucho, aunque analizaremos ciertas diferencias más adelante, que nos permitirán reflexionar sobre los criterios sociales y culturales en la selección y organización de los contenidos.

En cuanto a la Historia de España Contemporánea, materia común de 1º de Bachillerato, evidentemente la escala más frecuente es la española. Sin embargo, se aprecian también temáticas relativas a la Historia de América, europea y mundial, estas dos últimas solo en S. Las 3 temáticas en la escala mundial son relativas a la guerra entre Cuba y Estados Unidos en una narración geopolítica, y el imperialismo en Marrueco; mientras que las 2 temáticas europeas se refieren al reinado de Amedeo I entre España, Francia, Austria y Prusia, y a la caída de las dictaduras de Portugal y Grecia. En VV las temáticas americanas tienen que ver con la independencia de las colonias españolas, pero esta vez desde la perspectiva más americana: las guerras de ultramar.

Esta vez en ambas editoriales se representa una escala mixta española/catalana. Aquí se encuentran temáticas relativas a la crisis del antiguo régimen, las transformaciones económicas relativas a la primera revolución industrial, el reinado de Fernando VII, el sexenio democrático, la segunda revolución industrial, los movimientos obreros, las consecuencias de la crisis del 98, y las transformaciones económicas y sociales del siglo XX. El centro se mantiene en las temáticas catalanas sobre el nacimiento, desarrollo y consolidación del catalanismo, y aparecen para especificar otras temáticas puntualmente al final de ciertas unidades de contenidos. En S se contemplan además algunos contenidos de Historia Moderna relativos a la Guerra de Sucesión, se otorgan muchos contenidos a la transición democrática conducente a la obtención de la autonomía, y los cambios y retos sociales, económicos y culturales de Cataluña dentro del mundo globalizado.

Al observar la distribución espacio-temporal de los contenidos, tal como se seleccionan y se organizan en la editorial VV (Gráfico 18), hay una tendencia a tratar los contenidos desde una escala más universal y genérica en la etapa prehistórica y Antigua, y luego en la Contemporánea y Actual.

En la escala catalana predominan temas específicos relativos a la Historia Medieval (37 contenidos) y sobre todo Contemporánea (73 contenidos), aunque hay que tener en cuenta, en relación al aumento progresivo de los contenidos por etapas y periodos históricos, que en Historia Antigua representa el 6% de la escala del temario, en Historia Medieval el 29%, en Historia Moderna el 12% y en Historia Contemporánea el xx%; aunque aumenta a 73 contenidos su frecuencia respecto al total de un 9%, que junto al 8% de la Historia Reciente sube la tasa a un 17%. Se trata de temáticas que se estudian en 4º de la ESO, siendo su frecuencia un 8% respecto al temario. En 2º de Bachillerato aumenta su frecuencia al doble (16%). Por tanto, la representatividad de la escala catalana es relativamente baja, sobre todo si es comparada con la escala estatal, representando España el 21% de la totalidad de los contenidos, sobre el 11% de Cataluña; o los de Europa que representan el 23%. Destacando los contenidos relativos a: los orígenes de la Cataluña entre los siglos VIII y XIII, es decir, durante la conquista islámica); la formación de los condados, la feudalización y expansión; las actividades económicas y los intercambios a través los pirineos con la corona carolingia; o la incorporación a la corona de Aragón, entre otros tópicos. Estos se consideran, en términos cuantitativos, incluso más destacables que los relativos a la formación del catalanismo político del siglo XX.

La escala España/Cataluña ocupa el 9% de la totalidad de los contenidos. Sin embargo, vemos que la escala española destaca respecto a las demás en la Historia Moderna con un 31% sobre el total del temario, y la escala europea en la contemporánea con un 23% (siendo distribuidos sobre todo en 1º de Bachillerato), y la historia Antigua con un 36%.

Aunque el volumen de 1º de Bachillerato se titula *Història del Món Contemporani*, nuestro análisis reporta que esta temática ocupa, entre Historia Contemporánea y Reciente, tan solo el 10% del temario de la etapa, siendo frecuente solo un 4% en la totalidad de los cursos. Si le sumamos la escala universal, en la que se engloba la internacional y global, y que representa el 9% de la totalidad de los contenidos, la representatividad de países fuera de la Unión Europea aumenta solo a un 13%. Finalmente destacan la Historia Reciente y Actualidad con un 26% de la totalidad entre 4º de la ESO y 1º de Bachillerato.

Los temas de historia de otras partes del mundo, en la escala universal, se concentran en la Prehistoria (un 44%), siendo estos los que se refieren a aspectos relativos a las teorías sobre el poblamiento humano, los avances en el control del medio ambiente, etc. Luego baja a un 13% cuando se trata de la etapa anterior a los imperios griegos y romanos.

Si le sumamos el 3% de la frecuencia de la escala americana, en su vertiente nórdica, caribeña o latina, y rusa, se llega a un 16% de representatividad de los países fuera del contexto europeo.

La distribución espacio-temporal en S no cambia mucho respecto a VV, aunque hay que delinear ciertos aspectos distintivos.

Por ejemplo, la tendencia a narrar eventos similares desde las correspondientes escalas peninsular/estatal-española y regional/nacional-catalana, se resumen de forma conjunta en el temario de 2º de Bachillerato en Historia Moderna (2%), de Historia Contemporánea (5%), y Reciente y Actual (12%) en relación a la totalidad de los contenidos por periodo histórico. Así y todo representa solo un 5% de la totalidad de la frecuencia de la escala catalana que aumenta en los temas de la Prehistoria a un 11% respecto a la no presencia específica de VV, y a un 8% en la Historia Antigua, aunque como comentaremos aquí debajo, tiene la tendencia a disminuir a favor de la escala española.

En VV la escala catalana está presente en toda las etapas, aunque ocupa solo el 10% de la totalidad de los contenidos concentrados en la escala contemporánea (7%) y reciente (21%) en relación a la totalidad de las temáticas de este periodo; siendo el 17% en 2º de Bachillerato, centrándose sobre todo en contenidos relativos a la Cataluña autonómica, y un 7% para el caso de 4º de la ESO. De esta forma el 9% de las temáticas están dedicadas al estudio de la Historia Contemporánea. Esto significa un 2% más que en VV. Por su parte en S Cataluña suma un total de 16% entre la Historia Medieval y Moderna, es decir un 4% más en esta última etapa que VV, pero un 13% menos en Historia Medieval.

Esto podría decirnos algo sobre la manera de entender la historia de la nación. VV prefiere buscar los orígenes y S se detiene en presentar su actualidad. En S la representatividad de Cataluña en toda la etapa es ligeramente inferior a la de VV (10% y 11%, respectivamente).

La totalidad de los contenidos de la escala española supera de un 3% la totalidad de VV, siendo el 23%. La mayoría de los contenidos de la Historia Medieval, que representan un 38%, se centran en el relato de la formación, consolidación, desarrollo, expansión, y crisis de la Monarquía Española.

La Historia Antigua en VV aumenta a un 10%, sobre todo en relación al periodo de las conquistas hasta la formación de las provincias hispánicas dentro el Imperio Romano. A la Historia Moderna se le dedica un 24% de la totalidad de los contenidos dedicados al periodo entre 4º de la ESO y 2º de Bachillerato, volviéndose a tratar la guerra de sucesión y la formación de la España Borbónica (24%), disminuyendo la Historia Contemporánea (23%), y siendo ambas superadas por la Historia Reciente y Actualidad (28%).

En S los contenidos fuera del enfoque eurocéntrico, tal como ocurre en VV, se centran en la Historia de las colonizaciones, de los movimientos de independencia, de la descolonización, y de la formación de los estados nacionales en las etapas modernas y contemporánea. Vemos que un 5% de los contenidos de la escala Resto del Mundo tienen que ver con la historia del islam, constituyendo los primeros

contenidos de la etapa medieval en 2º de la ESO. No obstante, desaparecen en la Historia Moderna, para volver emerger en la Contemporánea, constituyendo el 5% del periodo. Siguiendo esta línea ascendente, la escala del resto del mundo aumentan a un 9% respecto de la totalidad de los contenidos en la Historia Reciente y Actualidad, sobre todo en relación a las guerras del siglo XXI descritas arriba.

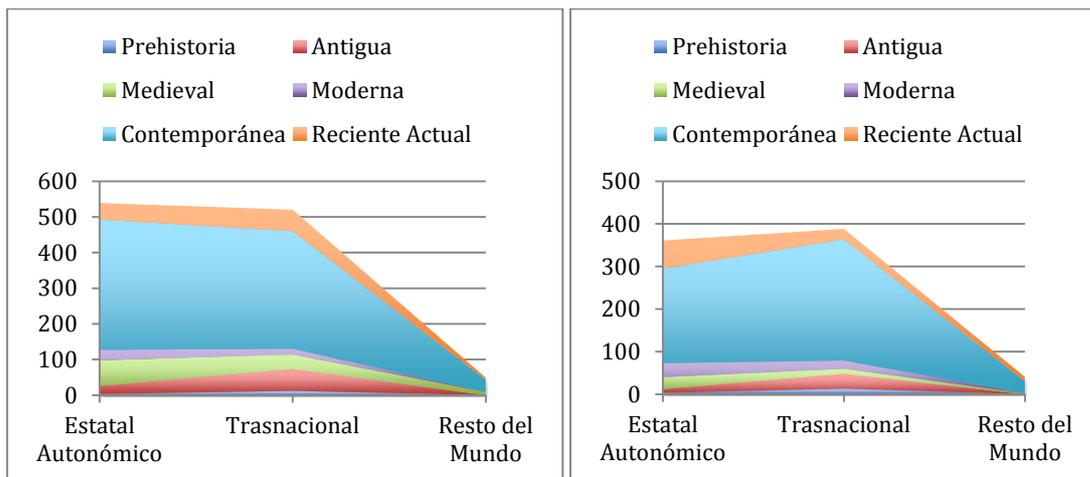
Si le sumamos los contenidos que hemos contemplado en la escala universal, es decir, un 13% que engloba la internacional y la global, veremos que se mantiene en un 18% de la totalidad de los contenidos. Los que consideramos temas tratados de forma interconectada en la escala universal, se centran en la Prehistoria con un 49%, le siguen las poblaciones fluviales de la Historia Antigua con un 19%. De esta forma un Historia Contemporánea y la Historia Reciente tienen una presencia de un 12% y un 15%, respectivamente. Sin embargo, si lo observamos en consideración a la totalidad de los contenidos, la mayoría de las temáticas universalistas o mundialistas se centran en la Historia Contemporánea, ocupando un 64%, más un 15% de la Historia Reciente, repartiéndose el restante entre la Historia Antigua (9%) y la Prehistoria (12%).

Hemos tratado de resumir las escalas espaciales reduciéndolas a tres: la estatal autonómica, en la que entrarían los temas ubicados en la escala *española, catalana y española/catalana*; la escala trasnacional, en la que contemplamos tanto temas de Historia de América, Rusia y Europa, como temáticas que hemos contemplado de carácter universalista; y la escala Resto del Mundo que contempla xxx. De esta manera será más visual lo que venimos destacando desde las tablas parciales de tiempo y del espacio.

En los siguientes Gráficos 18 es posible observar cómo conforme se separa el tiempo, desde el pasado prehistórico hasta actualidad y proyectado hacia el futuro, el espacio es más amplio en la escala estatal autonómica de partida, la cual se centra y va aumentando en la historia contemporánea.

La Prehistoria es la narrativa del origen de la humanidad, que se especifica en su vertiente occidental en la historia de la Grecia y Roma clásica. La Historia Medieval y moderna es el origen de la historia estatal y autonómica, en tanto formación territorial y política del estado nación. La historia de occidente predominante se corrobora con el aumento de los contenidos a estudiar en la historia contemporánea que se centran en la española, catalana y europea, y su relación con demás países, sobre todo en relación a acontecimientos bélicos, y la Historia Reciente y de la Actualidad. La historia del resto del mundo también progresa en la historia de 1º de Bachillerato, pero se vuelve a contraer en la Historia Reciente y de la Actualidad.

Gráfico 18. Distribución contenidos espacio-temporal VV y S



4.2.5. Distribución espacio-temporal según los recuerdos del alumnado

La mayoría de los participantes a nuestra investigación había conseguido el acceso a la universidad con el Bachillerato Humanístico y Ciencias Sociales. Esto es cierto para once de los doce alumnos que estaban cursando el Grado de la Educación Infantil a la hora de participar en la investigación. La única excepción es una alumna originaria de Curitiba, Brasil, que estaba de estancia Erasmus en Barcelona. De la misma manera, diez de los catorce participantes que estaban cursando el último Grado de la Educación Primaria, habían obtenido el título de Bachillerato Humanístico y Ciencias Sociales. Dos habían cursado el Bachillerato de Ciencias y Tecnologías, y dos más venían de un Ciclo Formativo de Grado Superior en Educación Infantil.

Se les consultó en la pregunta 25 del cuestionario si tenían algún recuerdo de haber estudiado más la historia de España, Cataluña, Europea o Mundial, a lo largo de su escolarización. Por cada dimensión espacial se le daba su correspondiente ubicación temporal. El vaciado de la pregunta se presentan en la Tabla 42 y en el Gráfico 20.

Tabla 42. Distribución temporal contenidos (futuros maestros)

	Cataluña	España	Europa	Resto del Mundo
Prehistoria	8	15	8	26
Antigua	14	19	11	18
Medieval	18	24	15	15
Moderna	23	23	20	13
Contemporánea	33	35	25	24
Reciente Actualidad	23	20	21	18

Los alumnos ubican sus recuerdos de Prehistoria en la categoría universal, pero recuerdan también haberla estudiado en el contexto específico de la Península

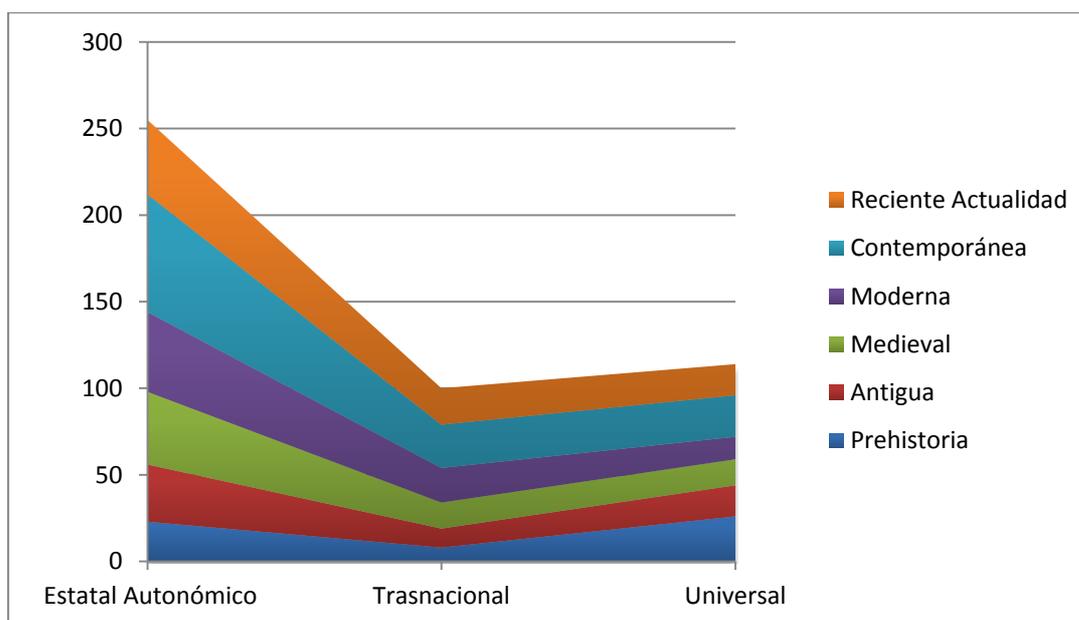
Ibérica. Asimismo, que en los libros de texto la categoría *estatal (España)-autonómico (Cataluña)* aumenta conforme nos acercamos a la historia contemporánea, que es posiblemente la que mayormente recuerdan por haberla cursado como materia de selectividad. La categoría transnacional europea es la que con menos frecuencia recuerdan haber estudiado en todas las etapas escolares.

En las respuestas de frecuencia y distribución de los alumnos se puede observar claramente que cuando aumentan los contenidos en la etapa estatal autonómica, disminuyen en la escala universal y viceversa. Sin embargo, la relación entre etapas escolares y periodos históricos, confirma la idea de que mientras más alejado en el tiempo, más alejado en el espacio es su conocimiento de la historia, o al menos, lo que recuerdan o creen recordarse de ello.

Juntamente porque se tratan de recuerdos vemos que, a diferencia de cuanto ocurre en los libros de texto, la Historia Universal se centra en el temario de historia contemporánea, más específicamente en la Historia del Mundo Contemporáneo, estudiada en 1º de Bachillerato.

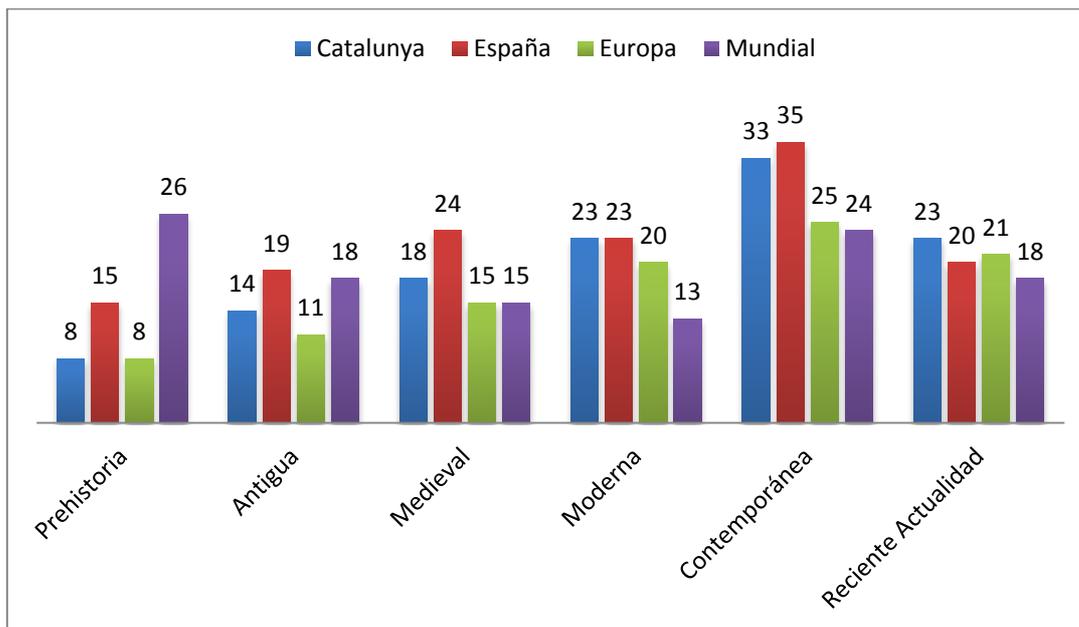
En el gráfico 20 se visualiza la distribución temporal de los contenidos

Gráfico 19. Distribución temporal contenidos (futuros maestros)



Al dividir la distribución autonómica y estatal vemos que se repite lo que ocurría en los libros de texto. Es decir, la escala española es más abundante que la catalana según los recuerdos de los alumnos, tal como se puede comprobar en el Gráfico 21.

Gráfico 20. Distribución espacial contenidos (futuros maestros)



4.2.7. Conclusiones parciales (Parte II: libros de texto)

Las editoriales de los libros de texto concretizan las indicaciones curriculares sobre lo que se considera importante estudiar de historia en la Educación Secundaria (Obligatoria y Post-Obligatoria), en un extendido listado de contenidos que aumenta progresivamente a medida que avanzan las etapas escolares. Esto sugiere que la cantidad es un criterio para la organización del temario en tanto indicador visible de la demarcación del nivel de dificultad.

Las dimensiones espacial y temporal de los contenidos son un criterio que delimita, de forma relativamente explícita, la selección y ordenación del temario. El espacio en el que acontecen los eventos históricos se aleja o se aproxima al punto de vista territorial en el que se ubica implícitamente el alumno conforme transcurren las etapas históricas en su recorrido escolar.

Según este principio la importancia histórica sigue siendo implícita en tanto no sugerida al alumnado de forma patente. De la misma manera que se ha observado en los currículos, el punto de vista señalado por las dimensiones espaciales y temporales de los contenidos a estudiar, tiene una pretensión objetivable que concibe el conocimiento histórico como acabado, lineal, sucesivo, circunscrito y alejado de la realidad de los alumnos, donde lo local y lo global están mucho más interconectados.

Las editoriales, sin embargo, siguiendo las indicaciones de los criterios curriculares, desglosan el temario según exigencias de naturaleza más comercial que propiamente didácticas. La asunción de narrativas maestras dominantes con

una única dimensión temporal (lineal) y espacial (local-estatal-global), así como lo señala López Facal (2002), es sinónimo de una falta de reflexión sobre lo que es la historia y su función educativa o, dicho de otra manera, puede ser estimada como una tácita aceptación de lo que se considera históricamente importante aprender. La tendencia a la neutralidad de los contenidos de los libros de texto se acerca a una voluntad de reducir el saber histórico a un manual que reúna todo el temario evaluable de las etapas escolares, es decir, a un conocimiento sesgado que mira hacia el adoctrinamiento de la población. Esto no sustrae a las editoriales la decisión y responsabilidad de presentar el relato histórico como la historia *per se* más que como el producto del quehacer de un historiador. Es decir, la narrativa histórica es el resultado de la búsqueda de evidencias entre las huellas del pasado (fuentes históricas) a las cuales el historiador dota de significado. El pasado, al igual que la narrativa, es algo que se construye, no es algo acabado que el historiador únicamente relata.

El sentido común del saber escolar, tal como afirma López Facal (2002), es aceptado por parte de los diferentes agentes y sectores de la educación y es el resultado de múltiples factores: “las prescripciones sobre el currículo; los materiales escolares, fundamentalmente los libros de texto; la formación del profesorado; la práctica profesional de los y las profesoras; las ideas previas con que el alumnado accede a las aulas y, por supuesto también, por las representaciones sociales dominantes que forman parte del pensamiento común y que se potencian a través de los medios de comunicación” (López Facal, 2002, p. 12).

La persistencia de una narrativa nacional maestra (en el sentido de dominante), a pesar de los importantes cambios impugnados desde los autores de los libros de texto (Sáiz, 2017), no ha favorecido un planteamiento de la historia como evidencia del pasado. Las ocasiones para hacer de los componentes textuales o iconográficos una oportunidad de análisis de fuentes documental, siguen siendo pocas, tanto en el planteamiento (Gámez, 2016 y Bel, 2017), como en las actividades de aprendizaje (Sáez-Rosenkranz, 2015), quedando subyacente un impronta historiográfica determinista y positivista (Gómez y Molina Puche, 2017). Dicho esto, para las conclusiones de esta parte del análisis de los datos, nos avala de la fórmula de Valls y López Facal (2010) al considerar el contenido de los libros de texto como fuente para el conocimiento de la cultura histórica escolar, sobre la cual no tenemos pretensión de considerarla la realidad educativa en sí misma.

La tendencia a una perspectiva eurocéntrica que homogeniza las diferencias y las difumina en el tiempo y en el espacio, consideramos, es una consecuencia más que una causa predeterminada por la manera de pensar el saber escolar. Por ello abordamos los sesgos identitarios implícitos como una problemática de naturaleza didáctica y no ideológica, aunque seamos conscientes de ello (Bellatti, Gámez y

Trepat, 2014), ya que la primera armoniza más con los propósitos de esta tesis doctoral.

La dimensión temporal y espacial de los contenidos son aspectos implícitos de la significación histórica en cuanto informan sobre la importancia, explicación y punto de vista de la narrativa propuesta. El tiempo y el espacio son criterios para la selección y ordenación de lo que se considera importante estudiar y nos indican el punto de vista desde la lógica de la ubicación espacial y temporal de los acontecimientos históricos.

Las dos dimensiones referidas, como categorías que engloban elementos políticos, sociales y culturales (Trepat y Comes, 2006), nos indican quiénes son los protagonistas de la narración. Por tanto, ni las convenciones temporales son iguales en todo el mundo, ni las ubicaciones espaciales son excedentes de significados identitarios, en este caso, eurocéntricos.

La dimensión temporal marca la secuencia de los contenidos a estudiar en las etapas escolares con una progresión cronológica y cuantitativa creciente. El conocimiento escolar se organiza, en ambas editoriales estudiadas, y en acuerdo con las indicaciones curriculares, con una ordenación temporal ascendente que parte del acontecimiento más antiguo hasta llegar al más reciente. De la misma manera, la progresión de los niveles escolares es condicionada por el aumento de la cantidad de los contenidos y de las páginas a estudiar.

Estos mismos contenidos, distribuidos en la periodización histórica tradicional, vuelven a indicar la importancia que se le atribuye a la historia contemporánea en términos cuantitativos.

Las conexiones de una etapa a la otra se desarrollan a partir de la repetición y ampliación de los últimos contenidos estudiados en la etapa precedente. Esto es sobre todo válido entre 2º de ESO y 1º de Bachillerato, consecutivamente. Es decir, los contenidos de Historia Moderna se repiten en la etapa siguiente, pero no ocurre con los contenidos de los otros cursos escolares. Esto refleja una secuenciación cronológica lineal distribuida a lo largo de la escolarización que atribuye a la Historia Contemporánea mayor importancia, en la medida que no se aprecia una interconexión históricamente significativa con demás periodos históricos⁷⁰. Al contrario, se podría empezar a estudiar desde cualquier capítulo cuyo contenido es tratado de forma aislada del anterior y del siguiente. La única justificación

⁷⁰ Estas interconexiones podrían ser explicadas, desde una coyuntura económica y social de larga duración, por ejemplo, a razón de la articulación de la organización social moderna tras la revolución industrial y la consecuente transformación de los sistemas de supervivencia ancestrales en los sistemas de excedencia y consumo; la organización administrativa, la división de clases sociales, la entrada de las clases trabajadoras y de las mujeres en la política, y la polarización del mundo en la esfera occidental y oriental; las revoluciones tecnológicas; la transferencia del concepto de mercado al de mercantilismo y comercialización hasta los sistemas financieros de la actualidad.

apreciable al empezar cada temática es una breve introducción que no conecta contenidos entre capítulos distintos ni conecta el alumno con el temario. Por tanto, la secuencia de la narrativa es organizada que ubica, desde criterios implícitos, los acontecimientos bélicos, políticos y sociales.

En ambas editoriales la narración histórica propuesta empieza con las teorías sobre los orígenes del ser humano y las fases de dominación del medio por parte de los poblados prehistóricos; sigue la formación de esferas culturales de dominación en la Edad Antigua; se articula la estructura social estamental en las distintas etapas de la Edad Media, y la afirmación de la monarquía absoluta para la cohesión social y política ante la fragmentación de la etapa anterior; las novedades de la modernidad, el ingreso de las fuerzas sociales en los acontecimientos políticos y las relaciones de poder internacional, en la que quedan relegada a una visión eurocéntrica las poblaciones conquistadas y colonizadas; para concluir con los retos tecnológicos y sociales de la era de la globalización.

La Historia Medieval es más importante en VV que en S, la cual prefiere relevar más páginas a la Historia Moderna. Aunque no sea significativa la diferencia en términos de cantidad de contenidos, lo es a la hora de anticipar o post-poner el origen de la formación territorial y política que dará origen a las naciones modernas.

Se aprecia un aumento considerable de contenidos en S, desde la Educación Secundaria Obligatoria a la Educación Secundaria Post-Obligatoria, mucho más considerable que en VV, donde los contenidos de 4º de la ESO son prácticamente los mismos que en 1º de Bachillerato, aumentando un poco más en 2º de Bachillerato. Asimismo, se aprecia una diferencia en la distribución de la cantidad de contenidos de la Historia Reciente y de Actualidad, concentrados en 2º de Bachillerato en S, y en 4º de la ESO en VV. Posiblemente esta disparidad aluda a una potenciación de la carga del temario en la etapa obligatoria, ESO, en VV, siendo S en este caso la que otorga mayor importancia al Bachillerato, tanto en cantidad de contenidos como en páginas a estudiar.

Los cálculos realizados sobre el número de las páginas nos confirma el resultado de la distribución temporal obtenida por los contenidos, o mejor dicho, la organización didáctica del temario en párrafos.

No se ha podido comparar el número de páginas con la frecuencia de la categoría espacial, debido a que su codificación es más compleja dada la variación dentro de una misma secuencia textual, es decir, del párrafo.

Para la ubicación espacial de los contenidos nos hemos atendido al contenido expresado en las partes textuales de los libros de texto, aproximando la ubicación en categorías más amplia que la de la codificación inicial por países, tal como se aprecia en el Anexo IV. Tablas Análisis de los Datos.

La distribución de los contenidos de historia de las editoriales en categorías espaciales y temporales emergentes, contrastadas con las partes textuales de los libros consultados, nos lleva a la formulación de la ecuación piagetiana

> alejados en el tiempo > alejados en el espacio

La distribución espacio-temporal de los contenidos aleja a los alumnos de las etapas históricas donde el temario tiene la tendencia, si no a ser más interconectado, a ampliar los contextos espaciales. Estas se corresponden con las etapas de la Prehistoria y de la Historia Contemporánea, Reciente y de la Actualidad. Los contenidos de Historia del Mundo Contemporáneo solo son estudiados por los alumnos de la Modalidad del Bachillerato Humanístico y de Ciencias Sociales. El conglomerado de contenidos dedicados a 4º de la ESO visibilizan la posición de España y de Cataluña en relación a los otros países (y nunca al revés).

La escala europea o americana, de la misma manera que la escala nacional-estatal, homogeniza las peculiaridades de la localidad según las exigencias reduccionistas de la narrativa tradicional dominante de naturaleza nacional y estatal.

En este sentido la formación completa de los alumnos es una mixtura de: 1) la historia de la nación/estado, que representa la institución de la que emanan los currículos y que se relaciona con la historia de los demás países; 2) las historias transnacionales europeas o americanas, que se convierten en un conglomerado de lugares que han compartido conquistas, colonizaciones, guerras, crisis económicas, cambios sociales y culturales intrínsecamente explicados. En ningún caso se potencia la visualización de las interconexiones desde sustratos más sociales (a excepción de las revueltas o movimientos obreros) o culturales (a excepción de ciertos contenidos sobre la figura de las mujeres, los cambios en la vida cotidiana tras los años 20 y la globalización).

De esta forma el aprendizaje de la ciudadanía global no corresponde a la realidad de su recorrido escolar en cuanto a temario, a pesar de que este concepto muchas veces aparece en los currículos, aunque como algo que hay que aprender y no como algo que hay que significar desde el entorno y desde la realidad de los alumnos (Sáez, Bellatti y Mayoral, 2015).

La investigación didáctica y las teorías alrededor del aprendizaje de las ciencias sociales, tratan de indicar, desde hace muchos años, que no es la cantidad ni la cercanía en el espacio lo que favorece el aprendizaje en los alumnos, si no la introducción de variables cada vez más complejas conforme van aumentando las etapas escolares (Hernández, 1999). Los niveles de progresión se tienen que basar en secuenciaciones didácticas significativas y progresivas en relación a las teorías psico-evolutivas de los futuros maestros, la ciencia de referencia y la teoría

educativa (Trepát y Comes, 1999), las cuales deben ir de lo más concreto a lo más abstracto (Anderson y Krathwohl, 2001).

Según se ha investigado hasta el momento, no es garantía de aprendizaje la organización “didáctica” del conocimiento escolar por etapas escolares y periodos históricos de forma lineal. Probablemente los acontecimientos históricos gozarían de mayor comprensión si fuesen tratados en su multidimensionalidad, a partir del concepto de simultaneidad histórica (Trepát, 1998; Torres, 2001; Maestro, 2002).

La asunción no contextualizada de las convenciones temporales puede perturbar las finalidades propiamente didácticas y propedéuticas de la historia, reduciendo la disciplina a una simplificación de la narrativa al “sentido común” que rodea el saber escolar. Al reducir el relato a una secuencia cronológica lineal newtoniana, se perjudica el entendimiento de una temporalización más social de larga y corta duración, y más cercana a las vivencias de los alumnos (Maestro, 2002). Tal como encuentran Gómez, Gutiérrez y Miralles (2014) y Miralles y Gómez (2017), la dimensión política y nacional sigue siendo el hilo conductor de la narración histórica, orientada más a la búsqueda y reafirmación de los orígenes del proceso de formación del Estado moderno liberal (siglo XIX en Europa y siglo XX en España), que al aprendizaje del saber pensar históricamente (Sáiz, 2017).

La linealidad cronológica newtoniana es una convención para organizar de la forma más ordenada posible el conocimiento escolar, pero esto no significa que debe ser asumida como la única forma de hacerlo⁷¹.

Lo que más ha interesado a los historiadores alrededor la temporalización ha sido, entre otras cuestiones:

1. Decidir si los intervalos de tiempo se tienen que fundamentar en las rupturas o en la continuidad, y cuáles serían las características que definirían tanto la primera como la segunda. Este ha sido, por ejemplo, el debate interno que llevó el historiador belga Henri Pirenne, en *Mahoma y Carlomagno* (1935), a post-poner el inicio de la Historia Medieval al periodo de las conquistas occidentales de los árabes, contrariamente a la postura tradicional de colocar la finalización de la Historia Antigua con la invasión de los poblados nórdicos que provocan la caída del Imperio Romano. Para justificar su teoría estudia las actividades económicas alrededor del Mediterráneo que perdurarán, según él, hasta que los árabes

⁷¹ Las edades históricas convencionales fueron introducida por el historiador Cristóbal Cellarius, profesor de retórica e historia a la Universidad de Halle, sobre todo a partir de la publicación del libro *Historia Antigua*, editado en 1685. Al autor se le debe el uso de la terminología específica de Historia Antigua, Medieval y Moderna. Aunque la denominación de las etapas escolares se ha quedado prácticamente inmutada desde su creación, la datación ha ido siendo objeto de discusión por parte de los historiadores, que la han ido cambiando por defectos o por exceso de fechas límite entre una etapa y otra. Estas discusiones, pensamos, podrían ser interesantes a nivel didáctico, ya que ofrecerían puntos de reflexión para los resultados descritos arriba, y sobre las cuales volveremos en las conclusiones finales de la tesis doctoral.

cerraron el *mare nostrum*, convirtiendo la Europa marítima en Europa continental;

2. El historiador francés Pierre Guichard, al estudiar los procesos de ruptura y continuidad de la estructura de la sociedad islámica occidental en el *al-Ándalus* (1972), reflexiona indirectamente sobre la sutil diferenciación entre estos dos conceptos (el de islam y el de *al-Ándalus*), llegando a la conclusión que la ruptura o continuidad depende de si ponemos el acento en la fluidez de la integración de los reinos cristianos al califato y el traumatismo que provocó la recuperación de su dominio en la Península;

3) Braudel en *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II* (1949) conceptualiza la coyuntura histórica entre aquella de larga duración y la de corta duración, estudiando la evolución de la explotación del Mediterráneo hasta la época del Felipe II. Sin poner en discusión la convencionalidad de la periodización histórica, los autores citados empiezan a dotar al tiempo de una nueva posibilidad interpretativa⁷².

Para Hobsbawm (2009), el historiador mantiene una relación muy personal incluso con el periodo no vivido directamente, por lo cual podría estar influido por su familia u otros testimonios que denomina *zona de sombra*:

No pretendo afirmar que el pasado más remoto carezca de significación para nosotros, sino que nuestra relación con el pasado es diferente. Cuando se trata de épocas remotas sabemos que nos situamos ante ellas como individuos extraños y ajenos, como puedan serlo los antropólogos occidentales que van a investigar la vida de las tribus papúas de las montañas. Cuando esas épocas son cronológica, geográfica o emocionalmente lo bastante remotas, solo pueden sobrevivir a través de los restos inanimados de los muertos: palabras y símbolos escritos, impresos o grabados; objetos materiales o imágenes. Además, si somos historiadores, sabemos que lo que escribimos solo puede ser juzgado y corregido por otros extraños para quienes el pasado también es otro

⁷² Entre estas nuevas posibilidades interpretativas citamos al historiador americano Bentley (1997) que propone una periodización histórica más afín al devenir de la actividad humana que a su cronología, con el fin de ofrecer una visión más interconectada y más global de la historia de la humanidad. Afirma que una de las tareas más importante de la historia es la periodización, que involucra aspectos interpretativos, sociales y culturales que van más allá de su función simplemente cronológica y, por tanto, del tiempo histórico. La periodización, según el autor, no solo depende de las evidencias y hallazgos históricos, sino que implica decisiones *a priori* por parte de los historiadores sobre lo que se considera importante marcar como cambio y continuidad en el devenir histórico. Por tanto, esta periodización histórica se establece a partir de criterios comunes aplicables a diferentes sociedades. Sin embargo, esta no es simplemente una convención historiográfica, sino un criterio narrativo excluyente de todas aquellas sociedades a las que no se les puede aplicar criterios temporales inventados por la historiografía occidental utilizada desde el siglo XX. Es improductivo extender el examen de la experiencia de las sociedades occidentales a las otras sociedades, y resulta prácticamente imposible aplicarla cuando se quiere estudiar procesos históricos más allá de las fronteras políticas y religiosas en términos culturales y en sentido global. Por ello se utiliza el concepto de *cross culture interaction* para organizar una narrativa histórica enfocada a resaltar los cambios en la tipología de interacción entre las culturas, perspectiva que se considera la más adecuada para un enfoque más mundialista de la narrativa histórica. Es así como en función de cuánta sinergia y sincronía surge es que se justifica el lanzamiento de una nueva periodización.

país (Hobsbawm 2009, p. 12).

Como hemos puntualizado en las primeras líneas de este apartado, ciertas persistencias hay que enfocarlas desde la naturaleza sistémica del saber histórico escolar, donde el tiempo y el espacio vienen presentados como categorías objetivas, restringiendo la mirada de los alumnos y ocultando el punto de vista.

En ningún de los casos los libros de texto hacen referencias a dataciones alternativas que implicaría una redefinición de las categorías espaciales preformación de los estados nacionales, librando los acontecimientos históricos anteriores de una organización anacrónica nacional que tiene la tendencia a dividir y separar, y no a hacer interactuar pueblos cuyos orígenes están mucho más conectados de lo que aparece en los libros de texto (Carretero, 2013). Sólo S dedica algunas páginas en 1º de la ESO a explicar qué es la historia, cómo se construye el saber histórico y bajo qué criterios se resume la periodización convencional.

Si pensamos, por ejemplo, en el periodo denominado Prehistoria su convencionalidad es particularmente evidente.⁷³

En los libros de textos analizados el estudio de la Prehistoria coincide con la aparición de los primeros humanos hasta las primeras civilizaciones fluviales. En S la Prehistoria es la etapa más larga de la historia “*ja que va durar uns 5 milions d’anys*” (Geografia i Història. 1ero ESO, p. 138). En ella se incluyen el paleolítico, el neolítico y la edad de los metales. Para VV la Prehistoria comprende “*un llarg període de temps que s’inicia amb l’origen de l’espècie humana, fa més de dos milions d’anys, i arriba fins a la invenció de l’escriptura (3500 a.C.)*”. (Geografia i Història. 1ero ESO, p. 132).

Es así como la Prehistoria en S, considerado el proceso de hominización de la Tierra, se iniciaría entre 1.500 y 2.500 millones de años antes de lo que viene indicado en VV; concluyendo en ambos con la aparición de la escritura y la difusión de la explotación de los metales en los poblados prehistóricos. Estos hechos marcarían el paso de las comunidades paleolíticas a las sociedades agrícolas.

En el corpus del texto en ningún momento se hace alusión a la asunción de la Prehistoria como una convención humana, a las posibles variaciones interpretativas en función de los hallazgos arqueológicos, ni a los distintas aproximaciones sobre las teorías de la evolución del ser humano.

En ambas editoriales analizadas se hace referencia a la aparición de los primeros homínidos (una aproximación biológica y antropológica posiblemente permitiría enriquecer las explicaciones) y a los hallazgos materiales (fósiles, utensilios,

⁷³ Según la definición clásica es aquel periodo de tiempo comprendido entre los orígenes de la humanidad (5000 a.C. aproximadamente) y la invención y difusión de la escritura (3300 a.C. aproximadamente). De los tiempos históricos es el que más carácter de universalidad refleja, siendo su objeto de estudio el ser humano y su evolución en el tiempo desde el aparición del *homo sapiens* y el desarrollo de comportamientos propiamente sociales. El sedentarismo y el uso de los metales constituirían el punto de inflexión en el proceso evolutivo de la más larga de las etapas históricas.

yacimientos arqueológicos, dibujos rupestres, entre otros) y textuales (como papiros o lapidas) que fundamentarían las teorías sobre el poblamiento humano en la Tierra y sus transformaciones (Ruíz Zapatero y Álvarez-Sánchez, 1997). Se hace hincapié a la revolución agrícola, la transformación y adaptación del ser humano en el medio gracias al desarrollo de instrumentos para la caza, la recolección, y conservación de los alimentos, lo cual implica una concepción evolucionista del devenir histórico, fundamentada en la idea del progreso tecnológico.

Ambas editoriales coinciden en indicar el nomadismo, la revolución agrícola y el descubrimiento de la metalurgia como indicadores de este lapso de tiempo de la historia de la humanidad. La revolución del paleolítico, del neolítico y de la edad de los metales son momentos históricos concebidos como peculiaridades, más que como procesos. En S este tipo de contenidos vienen acompañados por otros de naturaleza más social y cultural, como las creencias, el arte, las maneras de vida, de vestir y de alimentarse. En estos contextos la cultura material no es utilizada como punto de partida explicativo, sino como añadido a la reconstrucción evolucionista de las sociedades prehistóricas.

Las dos editoriales hacen coincidir la finalización de la Prehistoria con la Edad de los metales. Asimismo indican casi indefectiblemente que el hecho fundamental que marcaría el inicio de la Historia sería la aparición de la escritura. A pesar de que S hace mención a otras civilizaciones fluviales que no son ni la mesopotámica ni la egipcia, como la china o la india, la invención de la escritura resulta el elemento clave de pasaje de una era a la otra.

Es importante señalar que, según las nuevas interpretaciones de la ciencia histórica, la Prehistoria es un término carente de significado real, al menos en el sentido que fue entendido por las pasadas generaciones.

Si se considera la Historia, desde la definición de Bloch (2001), como el “acontecer humano en el tiempo”, todo es Historia existiendo el ser humano, y la Prehistoria podría, forzosamente, solo entenderse como el estudio de la vida antes de la aparición del primer homínido en la tierra. Desde el punto de vista cronológico, sus límites están lejos de ser claros, pues ni la llegada del ser humano ni la invención de la escritura tienen lugar al mismo tiempo en todas las zonas del planeta.

Los últimos estadios de la Prehistoria (o Protohistoria) englobarían, según algunas interpretaciones, los periodos sin escritura de ciertas culturas contemporáneas a los pueblos históricos, cuyos textos nos dan una información adicional sobre estos grupos ágrafos. Estas definiciones son bastante limitadas, siendo la primera escasamente útil fuera del ámbito europeo. Así, debido a la complejidad del concepto éste es poco usado y las culturas protohistóricas suelen incluirse tanto en el estudio de la Prehistoria como en los primeros momentos de la Historia Antigua.

La invención de la escritura no constituye el punto de inflexión que tradicionalmente

siempre ha marcado el final de la Prehistoria. Son las primeras civilizaciones fluviales las que marcan la entrada en el periodo denominado Historia Antigua, en virtud de criterios económicos y sociales, que marcarían el fin de una etapa, y el inicio de un nuevo periodo. Los principales factores que caracterizan este paso serían: una estructuración creciente de la sociedad, una modificación sustancial del hábitat, la aglomeración en ciudades, una socialización más avanzada y jerarquizada, la aparición de estructuras administrativas, el uso de la moneda para el intercambio, y el incremento de los intercambios comerciales de larga distancia. En este sentido sería el desarrollo de civilizaciones complejas lo que marcaría la narrativa evolucionista fundamentada en el progreso de los alcances obtenidos en la estructura social. Blanco (2002), en su tesis doctoral, analiza el tiempo histórico en los contenidos de los libros de texto de 1º y 2º de la ESO. En su estudio llega a categorizar tres niveles de complejidad en la forma de tratar la temporalización en la narrativa escolar. Las categorías encontradas (Blanco, 2008) vienen creadas a partir de una taxonomía fundamentada en la teoría histórica, sobre todo en Torres (2001) y se resumen en la Tabla 43.

En su estudio, el autor, apunta a la frecuencia de un primer nivel básico o sencillo, que tiene que ver con la datación, sucesión y simultaneidad, es decir, más concretamente a con la cronología. Categorías temporales más complejas como la permanencia, continuidad, cambio, secuenciación, el ritmo del tiempo histórico y la periodización, prácticamente no aparecen ni en la narración ni en las propuestas de actividades.

Blanco (2002) concluye que el tiempo histórico debería ser un contenido para el aprendizaje de la historia, ya que contextualizar, reflexionar, explicar la convención histórica como proceso abstracto y cognitivo permite una comprensión más articulada del saber histórico.

La explicación causal, considerada por Prats (1997) como categoría temporal y espacial, es la más difícil de aprender entre los conceptos históricos. Es una convención científica que utiliza el historiador para dotar de significado el pasado, relacionando entre ellas las evidencias encontradas durante la búsqueda y análisis de las fuentes históricas. Además es un recurso semántico para la construcción de un relato que se convierte en la representación significativa del pasado (Ankersmit, 2006).

Esto no niega que existan actuaciones humanas espontáneas causales, ni niega la aleatoriedad y la contingencia del devenir histórico. En el quehacer humano hay tanta voluntad como imprevisibilidad, así como causalidades y casualidades (Pellicer, 2015; Monero, 2013).

Tabla 43. Conceptualización y niveles de progresión del tiempo histórico en los contenidos de los libros de texto

Fuente Blanco (2002)

CONCEPTOS TEMPORALES	CATEGORÍAS	DIFICULTAD
1) Datación o cronología. Forma precisa de medir el tiempo con el objeto de establecer límites claros y definidos a la actividad humana.	a) Datación amplia: era • edad • etapa • periodo • época • reinado • momento. b) Datación exacta: fechas concretas • fechas altamente precisas • fechas aproximadas • fechas precisas y amplia.	BAJA
2) Sucesión. Ordenación de los acontecimientos según un antes y un después, de una manera lógica y progresiva.	a) Sucesión cronológica: aumentativa de pasado a presente • progresión creciente • lineal. b) Sucesión biológica: cíclica • física • natural.	
3) Simultaneidad. Realización de un hecho que está ocurriendo al mismo tiempo en otro sitio.	a) Simultaneidad cronológica: externa • interna. b) Simultaneidad cualitativa o contemporaneidad: de tipo geográfico • generada por contacto.	
4) Permanencia. Fenómeno que se resiste al cambio y al progreso y mantiene inalterables sus esencias más importantes.	a) Permanencia como continuidad de un fenómeno en el presente. Permanencia como continuidad en el pasado y como expansión de un cambio.	MEDIA
5) Secuenciación. Acción emprendida en un momento determinado y que tiene continuación posterior en un tiempo impreciso no muy lejano. Los acontecimientos se suceden de forma ordenada en la línea del tiempo y facilitan la comparación entre dos situaciones relacionadas entre sí.	a) Secuenciación cerrada. b) Secuenciación abierta.	
6) Continuidad. Hechos o estructuras que se extienden en el tiempo y conservan sus rasgos sin transformaciones excesivas. La situación se modifica por efecto de un cambio brusco, una crisis o una revolución.	a) Continuidad con sentido de duración. b) Continuidad con sentido de cambio.	
7) Cambio. Acontecimientos o situaciones que han sufrido una transformación en el tiempo y han provocado el nacimiento de nuevos sistemas. Esta modificación altera el curso de las cosas y origina el surgimiento de un periodo distinto, incluso opuesto, en el que la colectividad se organiza de un modo diferente al realizado hasta ese momento.	a) Cambio de ritmo variable. b) Cambios progresivos. c) Cambios regresivos.	
8) Duración. Tiempo que transcurre entre el comienzo y el fin de un proceso.	a) Duración corta. b) Duración media. c) Duración larga.	ALTA
9) Periodización. División de la historia en unidades de tiempo más pequeñas caracterizadas por la coherencia interna de los acontecimientos y un marco cronológico determinado por unos hechos significativos que individualizan el periodo.	Periodos o etapas históricas	

La reconstrucción histórica, sin embargo, se atiende a la causalidad y la crea en una perspectiva de futuro que va más allá de la contingencia de sus actores en una visión temporal a largo o corto plazo, juntando o separando hechos históricos, y encontrando similitudes o diferencias (Jacott, 1995). La casualidad, por tanto, debería ser parte de la formación del profesorado (Montanero, Lucero y Méndez, 2008), ya que favorece el ejercicio de la empatía histórica, en el sentido de crear relaciones causales entre los hechos del pasado y el presente, enseñando a los alumnos a valorar las perspectivas coyunturales (Foster, 2002). La causalidad también estimula la comprensión de la diferencia entre una temporalidad histórica experiencial y una temporalidad histórico-científica con proyección humanista (Ordeix, Santacana y Hernández, 1992).

Al contrario, la datación, la categoría temporal más sencillas en la escala de Blanco (2002), tiene que ver con aspectos básicos de la organización de la información, más cercanos a la cronología que a la ciencia histórica.

El lugar y el tiempo de los acontecimientos históricos son la esencia de la narrativa histórica convencional, ya que sitúan a los protagonistas de las acciones explicadas. Si en el caso del tiempo esto queda implícito a la orientación historiográfica occidental clásica, desde la cual nace la convencionalidad de la temporalidad histórica, en el caso del espacio el punto de vista es más patente. En los casos observados la distribución espacial de los contenidos se desarrolla en círculos concéntricos que se alternan entre lo local y lo global. La localidad se combina sucesivamente con la narración estatal y global desde su conjunto, es decir, se establecen relaciones entre la una y la otra, mas no interrelaciones. Así lo demuestra la repetición de las temáticas de Historia Contemporánea y de Historia Reciente y de Actualidad en tres de los cursos de la Educación Secundaria: 4º de la ESO y 1º y 2º de Bachillerato que aquí se solapan; así como el corpus textual de los libros, donde la interacción entre Cataluña y España se manifiesta solo con temáticas, por ejemplo, relativas la llegada de los romanos a Ampurias (específica y global a la vez), o la industrialización y nacimiento de los movimientos obreros. Mientras, en el resto de los casos, sigue siempre una relación de espacios separados entre Cataluña, España, Europa y el Mundo.

La idea según la cual el saber escolar se organiza por círculos concéntricos secuenciales es explicada por Straforini (2004) en el ámbito de la didáctica de la geografía. Según este autor la predominancia de esta estructura es debida a una malinterpretación piagetiana que no permite representar el espacio como punto de encuentro de las lógicas locales y globales, lejanas y próximas, en las que se entrelazan situaciones que dotan de sentido a la realidad cotidiana. Tal como Callai (2010) afirma: “el mundo es en todos los lugares” y para comprenderlo es necesario establecer constantemente relaciones y no se puede aislar la acción humana de la pluri-dimensionalidad de su contexto.

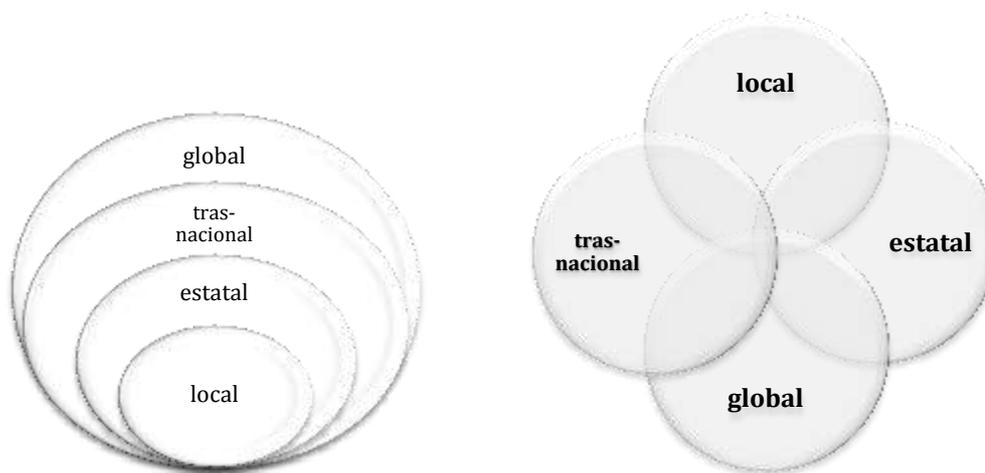
Si se organiza el contenido en círculos concéntricos se aísla el conocimiento a un único espacio y no se establecen interrelaciones significativas y simultáneas. El alumno se queda en una dimensión que no le lleva comprenderse como fruto de miles de interconexiones empezadas en las etapas más remotas y que se convierten en globalidad en la actualidad.

Sin favorecer un aprendizaje fundamentado en las interacciones humanas, ¿cómo podrían los alumnos entender el mundo global? ¿cómo podrán tomar una posición consciente de cara al futuro? ¿cómo se puede generar empatía, tolerancia y cohesión?

Anderson (2013) evidencia la pretensión de la narrativa maestra nacional de imponerse anacrónicamente sobre un pasado donde los reyes de grandes imperios siquiera hablan los idiomas de sus reinos, ni conocían sus costumbres. La excepcionalidad arcaica y clásica de las interacciones humanas se resolvía en la vida cotidiana, de la misma manera que ahora ocurre con el desarrollo de Internet en una globalidad lejana e incomprensible.

En la Ilustración 8 representamos dos teorías para la distribución espacial de los contenidos a estudiar. La primera refigura la distribución clásica de los espacios concéntricos y la segunda ofrece una interacción constante entre las cuatro dimensiones posibles.

Ilustración 5. Distribución espacial concéntrica versus interconectada



Las temáticas relativas a la globalización y al mundo del siglo XXI difícilmente puede tener sentido sin contextualizar las controvertidas relaciones entre la localidad y la globalidad de todas las etapas históricas (Saurnier, 2013). Asimismo, el espacio se vacía de aquella fuerza vital de la diferencia, base de la lucha para una justicia social que tiene sentido solo a nivel global, ya que solo se entiende en la actualidad en tanto salvaguarda y protege la naturaleza (Harvey, 1997), y al ser humano como parte de ella.

Observar los micro-contextos, así como observar las minorías, es la manera para filtrar y reajustar los debates y las problemáticas que competen a las mayorías y es una manera para matizar las grandes narrativas maestras.

De la distribución espacial observamos que la escala catalana no sirve para explicar, contextualizar o crear niveles de significación porque no es una alternativa a la escala estatal, sino que es paralela a ella. De esta forma la localidad se convierte en un espacio homogéneo y no en un espacio desde el cual explicar las interrelaciones del devenir humano, con miras a evidenciar las contradicciones de la globalidad. La relación entre lo local y lo global, de hecho, no parece ser resuelta, ya que la localidad se convierte en el conglomerado de las localidades administrativas de una región, y no en el entorno próximo de la cotidianidad de los alumnos que es, como decíamos, local y global a la vez.

La dimensión espacial administrativa y política se destaca por sobre una dimensión espacial más conceptual y dinámica que es, en definitiva, más cercana a los alumnos.

Bajar a la acción humana cotidiana la mirada de la historia escolar permitiría tratar de una forma más articulada estas cuestiones, de la misma manera que la microhistoria lo ha promovido en la historiografía del siglo XXI.

Aunque no hemos realizado finalmente un análisis de contenido, desde nuestra secuenciación podemos observar que el origen de España está implícito en la Historia Moderna y en la consolidación de la Monarquía Hispánica, por lo que España existiría desde el inicio de los tiempos, tal como han encontrado anteriormente López Facal y Sáiz (2015).

Por lo que concierne Cataluña en referencia a su origen, aparece de forma explícita con su formación territorial a partir de las uniones de los condados hasta la unificación con la Corona de Aragón. Del nacionalismo de Cataluña se habla contemporáneamente aludiendo a los avances de otros nacionalismos de la Península y de Europa.

En cuanto a las escalas más transnacionales, como el mismo López Facal (2010) ha encontrado en relación a la europea y Bellatti, Gámez y Trepal (2015) en relación a la americana, no constituyen una alternativa a las escalas nacionales y estatales, sino que tienen la tendencia a homogenizar una diferencia que se acomoda en las convenciones y simplificaciones de la escala más grande.

Respecto a los espacios, hay que señalar que los orígenes de las civilizaciones se ubican en África y Medio Oriente, pero no se hace ninguna referencia a India o a China; las cuales, aunque cronológicamente de tardía influencia, seguramente son más interesantes de estudiar por su singularidad, en tanto pueden ofrecer al alumnado una idea de la antigüedad de las realidades políticas y económicas propias de la actualidad. Estos temas tienden a aparecer solo posteriormente al tratar la historia contemporánea a partir de los procesos de colonización del siglo

XIX-XX, la Segunda Guerra Mundial y el post-imperialismo.

Esto es particularmente interesante si pensamos que, aparte de las 4 páginas en VV sobre las historias americanas previa a la conquista y por tanto estrictamente conectada con España, no existe ninguna otra narración sobre las historias de África o de Asia, por ejemplo, previas a los grandes acontecimientos internacionales del siglo XIX. Inferimos, así, una visión completamente eurocéntrica de la narración histórica oficial a estudiar y una inscripción de la historia escolar a la narrativa eurocéntrica de la Historia Universal.

La temporalización de las historias no eurocéntricas, aparte de la precolombina, también puede ser considerada como contenido nulo, cuya ausencia afecta a la percepción del mundo y la globalidad de sus relaciones. Esto sería remediable si se tratara la secuenciación temporal desde un punto de vista más cultural (y menos geopolítico) y desde el sincretismo de las relaciones humanas.

La Historia Antigua se limita cronológicamente al surgimiento y desarrollo de las primeras civilizaciones fluviales en Oriente Medio y Asia (IV a. c.) y a la caída del Imperio Romano de Occidente (476 d.C.). El traspaso de la etapa prehistórica a la histórica se marcaría convencionalmente por la invención de la escritura durante la Edad del Bronce (IV milenio a.C.), tiempo del que datan los primeros hallazgos arqueológicos.

Definen la primera etapa de la Historia Antigua dinámicas sociales que llevaron a la formación de las primeras civilizaciones, caracterizadas por la asunción de organismos funcionales que organizaban las sociedades Antiguas alrededor de símbolos culturales asumidos como distintivos. Asistimos a la formación de ciudades estados e imperios, debido al crecimiento de la productividad económica fomentada por las revoluciones tecnológicas, la dominación de cultivo y utensilios, y la comercialización, entre otros alicientes. Todas estas actividades dieron inicio y consolidaron la vida urbana y las dinámicas de producción surgidas en la proximidad de los grandes ríos de Mesopotamia y del Valle del Nilo.

Las características de este periodo alcanzaron su máxima plenitud con la civilización grecorromana, las cuales definen la antigüedad clásica (siglo VIII a. C. - V d. C.). En esta etapa también podríamos revelar una perspectiva como la anterior, es decir, de universalidad, ya que describe aspectos comunes a otros lugares y civilizaciones como la asiática, la americana o la africana. Sin embargo, la edad clásica y la cultura grecorromana se usan tradicionalmente para explicar el punto de inflexión entre la Europa central y el resto del mundo, considerando el Imperio Romano desde la centralidad de sus dominios y no desde las peculiaridades de su extensión. De esta definición clásica quedarían excluidos todos los poblados nómades que se mantuvieron activos y en movimiento hasta el siglo XVII, y que tuvieron un papel importante en la interconexión de lugares aislados respecto de la Europa romana, sobre todo con el mundo asiático y con el

resto de los continentes conocidos. La Historia Antigua, según la idea clásica, comienza con el origen de la escritura y la organización de las que se consideran ciudades estados.

La Historia Antigua en VV terminaría con la fragmentación del mundo antiguo en los reinos germánicos, el Imperio Bizantino, la Hispania visigótica y el Imperio Carolingio.

En S, en cambio, la Historia Antigua concluiría con la conquista del Imperio Romano y el proceso de romanización en España y en Cataluña, englobando estos procesos en temáticas de la Edad Media, junto con el declive del Imperio, las invasiones bárbaras y la formación de los reinos germánicos.

Aquí las civilizaciones fluviales se tratan por su importancia en los avances tecnológicos y su estricta conexión con el desarrollo de civilizaciones cada vez más complejas y organizadas, en términos sociales más que naturales o ancestrales, siempre con respecto a la etapa precedente. En la misma línea de narración, en términos de evolución y progreso de la Prehistoria, temas como la organización estatal, los avances agrícolas, las creencias y prácticas religiosas y el nacimiento de primeros conglomerados más funcionales con la historia del Imperio Romano, empiezan a ser consideradas como elementos característicos propios y originales de la edad clásica, con una implícita tentativa de occidentalizar oriente.

Sin embargo, esta periodización es válida solo para la historia occidental, por tanto, asumiendo este tipo de periodización se halla implícita la dimensión cultural de la historia. La caída del Imperio Romano y todo lo que vino después caracteriza solo una parte del mundo. En Oriente siguió el Imperio bizantino hasta 1453, ligado al Imperio Romano. En esta misma línea, la periodización posterior excluye a Asia, África y América. Incluso dentro la historiografía occidental existen un debate sobre si retrasar la Historia Antigua hasta los siglos VI y VII; o incluso al siglo IX u XI con la llegada y retirada de los árabes. Estas interpretaciones ponen el acento en cuestiones económicas o de las relaciones de trabajo (de la producción esclavista al modo feudal); en la política (desaparición del imperio e instauración de los reinos germánicos); en cuestiones ideológicas y religiosas (del cristianismo al islamismo); e inclusive filosófica o artísticas (desde el arte antiguo clásico al arte paleocristiano y prerrománico). Este periodo se caracteriza desde luego por la intensa conexión entre civilizaciones distintas, momento en que el mapa geográfico era muy distinto al actual.

En los libros de texto se trata de buscar la unidad y se aplican de forma anacrónica espacios y conceptos posteriores, como por ejemplo el de Grecia vs. el más adecuado de Hellade, reduciendo la complejidad de las relaciones culturales al concepto grecorromano. No se habla de persas, de babilonios o de sirios, y de su relación e influencia en el mundo romano. Muy confusa es la manera de explicar la formación del Imperio de Alejandro Magno y las ciudades estados, que se asumen

como parte de una Grecia que no existía aún, por lo que no se entiende la idea helenística del emperador en tratar de unificar el imperio desde la aceptación de sus diferencias; momento en que los confines no fueron ni occidentales ni orientales, si no hasta su caída.

Sería muy importante tratar estos aspectos desde este punto, porque permitirían entender incluso acontecimientos bélicos contemporáneos, como la formación del Imperio Austro-húngaro y Otomano, la Primera Guerra Mundial, su cese, e incluso las guerras de la ex Yugoslavia.

El momento de ruptura entre una la etapa antigua y la medieval es muy interesante. En VV el momento fundamental es la conquista del islam en S el final del imperio romano y los reinos germánicos. En S *“arribada dels germànics es va produir en una època en què l'Imepri d'Occident patia una gran crisi, de manera que els emperador tenien cada vegada més dificultats per defensar-se d'aquestes invasions. L'any 476, el capitost germànic Odoacre va vencer Ròmul Augústul, l'últim emperador romà d'Occident. Aquest esdeveniment és tan important que, per als historiadors, constitueix l'origen d'una nova etapa de la historia: l'edat mitjana”* (Geografia i Història. 1ero ESO, p. 14).

Vicens Vives inserta la fragmentación del mundo antiguo aún en la Historia Antigua, posiblemente porque considera *“el cristianisme i l'esglèsia l'únic element de cohesió cultural entre el món antic i el nou mon medieval”* (Geografia i Història. 1ero ESO, p.254); y porque considera que la acción de Carlo Magno fue una reconstrucción del Imperio de Occidente, siendo la fragmentación imperial y la formación de nuevos reinos separados un elemento que considera fundamental para el inicio de la nueva era.

La Historia Medieval es el periodo histórico comprendido entre el siglo V y el XV. Su comienzo se sitúa convencionalmente en el año 476 d. C. con la caída del Imperio romano de Occidente, y concluiría en 1492 con el descubrimiento de América. Para la Historia de España eso suele coincidir con las invasiones germánicas y la conquista de Granada, seguido de los procesos de expansión de los reinos cristianos en la Península y la caída de los reinos árabes. Suele dividirse en dos grandes períodos: Temprana o Alta Edad Media (siglo V a siglo X); y Baja Edad Media (siglo XI a siglo XV). La Historia Medieval es fundamentalmente un periodo histórico con pretensiones europeístas, ya que quedan excluidas de esta temporalización las dinámicas de civilizaciones que no sufrieron las consecuencias de la caída del Imperio Romano, o que no participaron del fenómeno de feudalización. Este tratamiento podríamos tildarlo incluso eurocéntrico, porque generalmente las características del medioevo se alimentan de las dinámicas de las regiones centrales del continente, quedando excluidas las dinámicas “periféricas” orientales, como podrían ser las rumanas, las polacas, las nórdicas y las escandinavas.

Se hace coincidir la Edad Media con la desaparición del Imperio Romano de Occidente en el año 476: *“Des del principi del segle VII l'espai que havia ocupat l'Imperi romà es va dividir en tres civilitzacions: l'Imperi bizantí, l'islam i els regnes germànics. Cadascuna d'aquestes civilitzacions es caracteritzava per tenir una religió i una manera de viure pròpies”* (Geografia i Història. 2º ESO, p.12). Trata de recordar que la historia media es exclusividad europea, por lo que nos ayuda a limitar espacial y culturalmente el libro de texto. Esto nos ayuda a dilucidar por qué la Historia Universal es tratada solo hasta la Historia Antigua: porque después hay una clara voluntad de ubicar los contenidos en una Europa genérica y generalista, tal como la define (López Facal, 2002). Así se reporta en VV: *“A Europa, durant l'edat mitjana es va imposar una civilització peculiar basada en un món rural en què la majoria de la població estava sotmesa al poder de la noblesa i l'Església; aquesta civilització tenia sobre tots els aspectes de la vida i pel desenvolupament d'un art particular que va tenir com a màxims exponent els estils romànic i gòtic”* (Geografia i Història. 2º ESO, p. 12).

Lo que no parece evidente es la idea de una afirmación eurocéntrica, ya que se está hablando solo del Medioevo del centro de Europa.

La Edad Media se concluiría con el expansionismo cristiano en Europa y en la Península Ibérica y, por consiguiente, con la Marca Hispánica y con la consolidación de la nueva Cataluña. La Edad Media se caracterizaría por la división de tres civilizaciones del territorio ocupado por el Imperio Romano: Imperio Bizantino, el mundo islámico i los reinos germánicos.

En VV la Edad Media empieza con la difusión del islam y la formación del al-Ándalus. Aquí también hay un capítulo que resume la temporalización de esta etapa que se extiende desde el fin del Imperio romano hasta la llegada a América. También aquí se habla de la formación de tres grandes áreas culturales: l Imperio Bizantino, los poblados germánicos y las tierras ocupadas por el islam. Se acabaría, así, con los orígenes y la expansión de la Corona de Castilla.

El concepto de Edad Media nació como la segunda edad de la división tradicional del tiempo histórico de Cristóbal Cellarius (1688), quien la consideraba un tiempo intermedio, con apenas valor sí mismo, entre la Edad Antigua (identificada con el arte y la cultura de la civilización grecorromana) y la renovación cultural de la Edad Moderna en la que él se sitúa (comienza con el Renacimiento y el Humanismo). Actualmente los historiadores del periodo prefieren matizar esta ruptura entre Antigüedad y Edad Media de manera que entre los siglos III y VIII se suele hablar de Antigüedad Tardía, que habría sido una gran etapa de transición en todos los ámbitos: en lo económico, con la sustitución del modo de producción esclavista por el modo de producción feudal; en lo social, con la desaparición del concepto de ciudadanía romana y la definición de los estamentos medievales; en lo político, con la descomposición de las estructuras centralizadas del Imperio

romano, que dio paso a una dispersión del poder; y en lo ideológico y cultural, con la absorción y sustitución de la cultura clásica por las teocéntricas culturas cristiana o islámica (cada una en su espacio). En esta continuidad subyace la teoría del historiador Perry Anderson (Elliot, 2004).

Asimismo, el choque de civilizaciones entre cristianismo e islamismo se pone de manifiesto en la ruptura de la unidad del Mediterráneo (hito fundamental de la época, según Henri Pirenne, en su clásico *Mahoma y Carlomagno*), en la Reconquista española y en las Cruzadas. Este choque tuvo también su parte de fértil en el intercambio cultural (escuela de Traductores de Toledo, Escuela Médica Salernitana) que amplió los horizontes intelectuales de Europa, hasta entonces limitados a los restos de la cultura clásica salvados por el monacato altomedieval y adaptados al cristianismo. De esta forma también es impropio hablar de Historia Medieval en otras civilizaciones, yerro en el que incurren ambas editoriales, y que marca el carácter occidental de la periodización histórica en sus libros de texto.

En S la Historia Moderna se considera como la tercera de las etapas históricas. Desde esa perspectiva, sería el periodo en el que triunfaron los valores de la modernidad (el progreso, la comunicación y la razón) que se asume como una superación del periodo anterior, la Edad Media, identificada como una edad oscura, o en paréntesis de retraso, o una época de aislamiento y oscurantismo.

La fecha de inicio de la Historia Moderna coincidiría con la toma de Constantinopla por parte de los turcos en 1453, que marcaría la caída de la antigüedad, la invención de la imprenta y el desarrollo del Renacimiento. Se caracteriza por el interés suscitado en la recuperación de los textos clásicos griego, exportados en Italia a obra de bizantinos exiliados. Más comúnmente se hace coincidir con el Descubrimiento de América (1492), y concluiría con la difusión de las ideas liberales y las revoluciones nacionalistas entre finales del siglo XVII y la primera mitad del siglo XVIII.

Tal como ocurre con las otras etapas históricas, la denominación Edad Moderna proporciona una visión eurocéntrica de la historia, incluso limitada únicamente a la historia de la Europa Occidental. Desde un punto de vista aún más restrictivo, las características de la Historia Moderna se agotarían en aquellos países de la Europa Occidental que tuvieron una formación social histórica del Antiguo Régimen, que transcurre más o menos desde mediados del siglo XVI a finales del siglo XVIII; por lo que el desarrollo comercial y las conquistas se estudian desde Europa y su expansión. Así, la modernidad se considera una prerrogativa del Viejo mundo con méritos exclusivamente occidentales; además de ser considerada como una superación de las etapas precedentes, en relación a la idea de progreso y avance tecnológico.

Como consecuencia del aumento demográfico, se avencinan periodos de avances en la producción y en la organización de una sociedad más desarrollada, más estructurada, que decantan en la formación de imperios. Aparece un mapa como

guía de las rutas comerciales que se extienden hasta China, aunque este recurso existe como un ente implícito para los alumnos que no lo han estudiado antes ni en geografía ni en historia según la continuidad del programa. La idea de expansión espacial se vincula al tema de extensión del mundo occidental hacia las conquistas de nuevas rutas comerciales, a fin de satisfacer las necesidades mercantiles. Mientras en la Historia Antigua la narrativa se traslada desde oriente hasta occidente, en la Historia Moderna el movimiento parece ser el inverso. En ningún caso se ofrece protagonismo a las singularidades y particularidades de las historias orientales o africanas, y en ningún caso son los hombres y sus vivencias los protagonistas de los intercambios culturales, sino que predomina una visión geopolítica, bélica y económica de las causas y consecuencias de los contactos ultramarinos.

La Historia Contemporánea es un periodo de tiempo histórico comprendido entre la revolución francesa (1789) y la actualidad, aunque la fecha de inicio puede oscilar entre la independencia y formación de los Estados Unidos (1776), la guerra de Independencia Española (1808) o las guerras de independencia hispanoamericanas (1809-1824).

El carácter eurocéntrico de la temporalización se refuerza por los tópicos connotados del periodo: fin del antiguo régimen, aceleración de los cambios económicos y sociales debido a la afirmación del capitalismo, la ciencia y la tecnología. Otro gran refuerzo es el tratamiento de la progresión económica global del mundo, en la que encontrarían lugar también los países subdesarrollados, en la medida que entran a formar parte de los juegos geopolíticos internacionales, y sobre todo a partir de las guerras mundiales y los procesos descolonizadores.

La historiografía anglosajona no contempla esta etapa, ya que considera que estamos aún en la Edad Moderna, identificando al periodo comprendido entre los siglos XV al XVIII como *Early Modern Times* - temprana edad moderna - y considerando los siglos XIX y XX como el objeto central de estudio de la *Modern History*. Esta otra visión de la historia contemporánea es muy interesante y volveremos sobre ello más adelante.

La Edad Contemporánea, tanto en S como en VV, empieza con un capítulo general sobre el siglo XVIII y el Antiguo Régimen con el triunfo del absolutismo, el despotismo ilustrado y su choque con el desarrollo del pensamiento liberal. Sin embargo, S concretiza la Edad Contemporánea con la revolución americana y VV, con la francesa. El primero hace más eco de las ideas liberales europeas y su concretización con los acontecimientos nacionalista americanos; en cambio VV se decanta por la corriente europea de la difusión de las ideas liberales, contemplándose la revolución americana como parte de las explicaciones sobre el fin del Imperio Hispánico y la construcción del régimen liberal en Cataluña y España. S posiblemente pone más el énfasis en el avance de las ideas liberales y en los movimientos que llevaron al cambio de etapas.

VV concluye el estudio de la historia con el mundo actual, que hemos tratado de aislar respecto a la historia contemporánea en nuestro análisis, siendo estos vinculados a la caída del muro de Berlín y al apogeo de la sociedad globalizada.

S concluye con la transición democrática en España y en Cataluña, y con una mirada del mundo de principios del siglo XXI anticipado por los procesos de democratización de después del franquismo. Analizar el motivo de esta perspectiva significaría recorrer otros derroteros lejanos al de nuestro estudio, aunque ponemos de relieve que no acabamos de entenderlo. Posiblemente sea porque la desaparición de los bloques de la guerra fría es temporalmente anterior a la transición, y de esta forma buscan dar una continuidad cronológica que permita entender la historia de España y de Cataluña dentro de las contingencias mundiales. En S la transición concluye en el temario de 4º de la ESO, es decir, no sigue un orden cronológico, de hecho la unidad 15 sobre el mundo a principios del siglo XXI, es anterior a los procesos de transición democrática en España y Cataluña; mientras que VV quiere dar continuidad a los planteamientos más globales y mundiales del 1º volumen de Bachillerato.

La Historia del Mundo Contemporáneo en 1º de Bachillerato, tanto en VV como en S, es un larguísimo recorrido que empieza con el Antiguo Régimen en Europa (tal como 4º de la ESO), hasta llegar a la globalización. También se siguen indicando la Revolución Francesa y la revolución americana como los eventos que marcan el paso a la nueva fase de la historia. La globalidad se entiende a partir de la Guerra fría y la geopolítica de la actualidad, dónde los demás países empiezan a aparecer en relación con los procesos de descolonización y formación de nuevos estados, así como la división entre mundos desarrollados y no. Es decir, la globalidad se entiende desde el desarrollo de la historia Europea, su mundialización y su emersión en nuevas realidades, como la asiática. Se incide en el desarrollo de una nueva globalidad, donde las bases son occidentales vinculadas al poder del capital, y cuyo efectos se extienden a todo el mundo. Emergen muchas siglas de organismos internacionales que van quitando peso a los conceptos espaciales físico y territorial.

Asimismo, la representación de mundos olvidados tienen valor solo por su poder geopolítico en la lucha por el poder de mercados occidentales, a fin de que se entienda, por ejemplo, el desarrollo de potencias asiáticas, que parecen emerger solo con la revolución de Mejin y la guerra fría y con el avance de tecnologías. Habría que hacer hincapié en cómo estos mundos en realidad nunca han sido inferiores, sino que la programación curricular los confinan a ser parte de una tradición milenaria adaptada a la globalidad de la misma Europa, y así se expresa en los lineamientos didácticos de ambas editoriales.

En S la historia contemporánea de España se desarrolla para entender tanto la monarquía hispánica hasta su crisis, como el papel de Cataluña en este proceso; mientras que VV la trata desde el absolutismo borbónico hasta la transición. Habrá

que ver qué significa, en un sentido más global y general, que hasta ahora se respeta más la relación España, Cataluña, Europa Mundo en VV, mientras S parece enfocarse más a la Historia de Cataluña, a pesar de que hasta 4º de ESO había sido más España, Europa y el Mundo.

En los libros de texto de historia es frecuente encontrar bloques dedicados al estudio del mundo actual, que coincidirían con corrientes historiográficas muy nuevas y de utilización controvertida en el ámbito académico. Posiblemente dos son los factores decisivo de su creación: primero, la ya citada cuestión relativa a la dilatación de la historia contemporánea en el tiempo; y, segundo, como analizaremos con más detalles en el apartado de discusión de los resultados, debido a un extendido interés por la historia cultural, la conciencia histórica y el uso público de la historia en la política, en los medios de comunicación y en los grupos sociales. Seguramente su delimitación temporal tiene que ver con la historia cultural de la guerra en el siglo XX que estudia los sistemas autoritarios, totalitarios, los colonialismos y los post-colonialismos de dominación de las sociedades del siglo XX, con especial énfasis en la memoria, el testimonio, la representación histórica y el papel de los historiadores en la actualidad.

La historia del tiempo presente es muy cuestionada por la cercanía del historiador con los hechos que quiere reconstruir. La Historia Reciente se puede referir al mundo posterior a la perestroika y la caída del muro de Berlín, siendo temas más concretos de la actualidad los acontecimientos desde el 11 S. Los historiadores franceses Pierre Chaunu y Jean-Pierre Azéma comprenden la Historia Reciente desde el momento posterior a la Segunda Guerra Mundial, mientras que la Historia Reciente en España se data a partir de la muerte de Francisco Franco y la Transición.

Nosotros fijamos la Historia Reciente al mundo después de caída del muro de Berlín y posterior la Transición para el contexto español. Por actualidad nos referimos a los contenidos que vienen reagrupados en capítulos que hemos rotulado como Mundo Actual. Para simplificar la codificación las hemos englobado en la misma categoría, pero las analizaremos de forma separada cuando el análisis amerite destacar ciertos aspectos relevantes y diferenciales.

Esta organización factual de los contenidos, donde el relato es confundido con la historia misma y no como el resultado del quehacer del historiador en su búsqueda de evidencias para dotar de sentido del pasado, no permite hacer entender la historia como cultura, cuyo saber se construye dinámica y constantemente. Asimismo, no permite actualizar la Didáctica de la Historia al reto de la ciudadanía, ya que no ayuda a los alumnos a poner en duda las propias creencias y dotarle de un significado más riguroso e históricamente contrastado. Por otro lado, la falta de plural-narrativas, o de una narrativa más interconectada, no ofrece una visión positiva de la diversidad como parte de

nuestro propio ser social, y no ofrece un entendimiento de las interconexiones constantes entre los pueblos a lo largo de la historia. Así, esta perspectiva se opone a la idea de una teoría sociocultural para la Didáctica de la Historia, y no promueve la empatía como fruto del entendimiento de la especificidad de los contextos y de las circunstancias históricas (Molina, 2016).

Los espacios geográficos, tanto físicos como culturales, y el tiempo, pueden ser también contenidos para el aprendizaje.

Del análisis propuesto, concluimos, que la justificación curricular es seguramente muy importante pero no es suficiente para explicar las decisiones latentes la tendencia a distribuir los contenidos a estudiar por parte de las editoriales.

Se ha visto en las conclusiones de la Primera Parte de este capítulo, que los currículos, a pesar de ciertas diferencias apreciada entre las dos leyes analizadas, promueven un aprendizaje activo de la historia, aunque es promovido solo a nivel discursivo y menos a nivel didáctico. Circunscribir la narrativa histórica escolar a un territorio y una cultura concreta, desde la cual entender el mundo y sus interconexiones, tiene a que ver con la asunción comúnmente aceptada de lo que se considera importante ser estudiado en la Educación Secundaria. Aceptación que no se fundamenta ni en la experiencia empírica del área, ni en las reflexiones teóricas y que tiene a que ver con la esencia de la historia y su función educativa, o al menos lo que de ella se considera primordial, es decir aprender hechos del pasado y saberlos ubicar temporalmente y espacialmente. La selección y organización de los contenidos a estudiar no es una problemática que venga asumida como algo fundamental para la innovación de la Didáctica de la Historia respecto a la más debatida innovación metodológica, por ejemplo, ya que esto pondría en discusión profundamente su función educativa y su concepción epistemológica y rompería con este enfoque implícito y oculto de hacer de la educación un manera de nivelar y homogenizar la población que no es muy distante de su función en etapas anteriores donde el adoctrinamiento era más explícito.

La historia tiene que ser un proceso en *vivo* de transmisión y creación de la significación histórica donde leer, pensar y discutir debería ser la base de su aprendizaje.

Contra la tendenciosidad de ciertos estudios que se han recientemente publicados nos disociamos de la idea de que el análisis de los libros de texto se convierta en una caza de brujas infructuosa y compartimos la idea que estudiar su contenido tiene a que ver con nosotros, los seres humanos, para conocer mejor el origen de las nuestras creencias y ponerlas en discusión en la línea que lo plantea Valls (2001)⁷⁴ y, más indirectamente Wertsch (1998) cuando afirma

⁷⁴ Valls (2001), señalaba la necesidad de un cambio en los manuales escolares dirigido sobre todo a las aportaciones provenientes de distintos ámbitos académicos relativos la nueva historia

que la historia no es solo un producto de la sociedad sino que es también un instrumento cultural que revela las representaciones que los individuos utilizan para sentirse y reconocerse como parte de una colectividad. Asimismo es parte de la misma actividad humana toma lugar a partir de procedimientos y símbolos preexistentes que tienen a ver con un contexto cultural particular, histórico e institucional (Carretero, 2008).

Del análisis propuesto, concluimos, que la justificación curricular es seguramente muy importante, pero no es suficiente para explicar las decisiones latentes en las decisiones editoriales sobre la distribución los contenidos a estudiar.

Se ha visto en las conclusiones de la Primera Parte de este capítulo, que los currículos, a pesar de guardar ciertas diferencias apreciadas entre las dos leyes analizadas, de todas formas coinciden en promover un aprendizaje activo de la historia, aunque más a nivel discursivo que a nivel didáctico. Circunscribir la narrativa histórica escolar a un territorio y una cultura concreta, desde la cual entender el mundo y sus interconexiones, tiene que ver con la asunción comúnmente aceptada de lo que se considera importante ser estudiado en la Educación Secundaria; aceptación que no se fundamenta ni en la experiencia empírica del área, ni en las reflexiones teóricas, sino con la esencia de la historia y su función educativa, al menos lo que de ella se considera primordial. En otras palabras, aprender hechos del pasado y saberlos ubicar temporalmente y espacialmente debería ser el desafío del currículo.

No obstante, la selección y organización de los contenidos a estudiar no es una problemática que venga asumida en la programación oficial como algo fundamental para la innovación de la Didáctica de la Historia. Tal vez la discusión en torno a la innovación metodológica sea la que permita un cuestionamiento actual de la función educativa de la historia y su concepción epistemológica, que permita romper con este enfoque implícito y oculto del hacer historia en el contexto educativo. Hemos visto que la manera actual del proceder didáctico en torno a la historia tiende a nivelar y homogenizar la

social de la cultura o de la historia cultural de la sociedad en el marco de una perspectiva histórico-social de análisis no determinista del relato histórico, con mayor posibilidades educativas. Asimismo indicaba que el estudio de los manuales no se puede considerar como algo aislado al uso y consumo que se hace de ello por parte de profesores y alumnos, y su capacidad de generar conocimiento, y sobre todo la interacción existente entre historia enseñada, la aprendida, y la deseada. Es decir poner el foco en la eficacia de ciertas medidas editoriales en relación a la comprensión de los alumnos, para generar programaciones que cuenten lo suficiente con las investigaciones. Yo, además, añadiría los criterios de selección y organización de los contenidos en relación a las indicaciones de concreción mínima curricular. Aunque muchos avances han sido realizado desde entonces, sobre todo desde una mayor visualización de la historia social, Trave, Estepa y Delval (2017) se preguntan si realmente deberíamos esperarnos de la narrativa de los libros una mejora cuanto fundamentación didáctica sino cuanto en su uso.

población, lo cual no es muy distante de su función adoctrinadora en las etapas escolares anteriores, donde se hace todavía más explícito.

La historia tiene que ser un proceso en vivo, es decir, actual y pragmático de transmisión y creación de la significación histórica, donde leer, pensar y discutir debería ser la base de su aprendizaje.

Contra la tendenciosidad de ciertos estudios que se han publicado recientemente, nos disociamos de la idea de que el análisis de los libros de texto se concibe como una caza de brujas infructuosa. En su lugar adherimos a la idea de que estudiar su contenido tiene que ver con nosotros, con los seres humanos, para conocer mejor el origen de las nuestras creencias y ponerlas en discusión, en la línea con lo que plantea Valls (2001)⁷⁵ e indirectamente Wertsch (1998), cuando afirma que la historia no es solo un producto de la sociedad, sino que es también un instrumento cultural que revela las representaciones que los individuos utilizan para sentirse y reconocerse como parte de una colectividad. De esta forma, la historia como parte de la misma actividad humana toma lugar a partir de procedimientos y símbolos preexistentes que tienen a ver con un contexto cultural particular, histórico e institucional (Carretero, 2008).

De hecho, aunque se haya insistido mucho sobre la presencia del libro escolar en las aulas españolas como recursos educativos por excelencia (Martínez Valcárcel, Valls y Pineda, 2011), este convencimiento parece estar menos resuelto en términos de uso por parte de los maestros (Molina, Alfagème y Miralles, 2012) y de los mismos alumnos (Martínez Valcárcel, 2016).

Los libros de texto se convierten en transmisores de conocimientos históricos dentro el aula, sobre todo respecto a lo que ocurre fuera del aula, los cuales finalmente se convierten en un recuerdo del propio aprendizaje que luego incide en la forma de enseñar la historia en el futuro profesorado (Martínez Valcárcel, Valls y Pineda, 2009). De la misma manera la investigación histórico-didáctica ha discutido sobre la eficacia de aumentar los contenidos de Historia

⁷⁵ Valls (2001) señala la necesidad de un cambio en los manuales escolares, rescatando sobre todo las aportaciones provenientes de distintos ámbitos académicos relativos la nueva historia social de la cultura, o de la historia cultural de la sociedad, en el marco de una perspectiva histórico-social de análisis no determinista del relato histórico. Según estos círculos esta concepción histórica más cercana a lo social conserva mayores posibilidades educativas. Asimismo, indica que el estudio de los manuales no se puede relegar al uso y consumo que se hace de ello por parte de profesores y alumnos, sino que volcarse hacia su capacidad de generar conocimiento y, sobre todo, al análisis de la interacción existente entre historia enseñada, la aprendida, y la deseada en sus páginas. En otras palabras, propone poner el foco en la eficacia de ciertas medidas editoriales en relación a la comprensión de los alumnos, para generar programaciones que cuenten con las sugerencias de estas investigaciones. Nosotros, además, añadiríamos la necesidad de establecer criterios de selección y organización de los contenidos en relación a las indicaciones de concreción mínima curricular. Aunque muchos avances se han hecho desde entonces, sobre todo desde una mayor visualización de la historia social, Trave, Estepa y Delval (2017).

Contemporánea, ya que la experiencia de los docentes indica que apenas llegan, y con muchas dificultad, a tratar la Transición Democrática (Martínez Rodríguez, 2013). También existen estudios que ponen de relieve la discusión sobre la necesidad de tratar la aparición de problemáticas sociales dentro el aula, dadas las repercusiones directas que puede tener el estudio del empoderamiento social en el ámbito educativo. También existen estudios que ponen de relieve la discusión sobre la necesidad de tratar la aparición de problemáticas sociales dentro el aula, dadas las repercusiones directas que puede tener el estudio del empoderamiento social en el ámbito educativo. Por todo ello hemos estudiado los libros de texto más como consecuencias de la cultura histórica que como su causa.

3ERA PARTE: LOS FUTUROS MAESTROS

4.3. Ideas previas del futuro profesorado sobre la historia y la identidad

En este apartado se analizan los datos obtenidos, tanto cuantitativamente que cualitativamente, de las respuestas de los participantes al cuestionario (véase Anexo) y de las entrevistas grupales e individuales realizadas en relación del ejercicio de la línea de tiempo.

Por lo que concierne el cuestionario, se trata de preguntas que tratan de entender la manera en la que los maestros en su formación inicial perciben la historia como disciplina y como materia escolar, por un lado, y la identidad cultural y social, por el otro. De esta forma se quiere contextualizar el punto de partida desde el cual los participantes describen su ser social y conciben la historia.

En las conclusiones combinaremos los hallazgos parciales del cuestionario con los motivos de selección y reconstrucción narrativa de los contenidos de historia en el ejercicio de la línea de tiempo, para comprender la manera en que el futuro profesorado otorga sentido social y cultural al saber histórico estudiado.

Para ello, como se ha indicado en el apartado de metodología, utilizaremos un análisis axiológico, vinculando los códigos obtenidos por los demás instrumentos de investigación utilizados, y así resolver los objetivos de investigación.

Nos detenemos en comentar el análisis del cuestionario.

Como comentando en el capítulo de metodología, para el análisis cuantitativo de las respuestas a las preguntas del cuestionario, se realizan Tablas y gráficos, en el que se destaca la frecuencia de las respuestas, en función de los ítems contemplados. Para el análisis cualitativo, se visibiliza el resultado del proceso de codificación, aclarando la manera de proceder en la creación de códigos descriptivos y la creación de familias conceptuales más complejas, que nos permitirán, en las conclusiones finales de la tesis, crear categorías explicativas. Así procediendo se irá componiendo nuestro conocimiento sobre la construcción del significado social y cultural de saber histórico escolar, sin dar por descontado el punto de vista de los participantes al estudio.

Las preguntas relativas la percepción de la historia como materia escolar tienen a que ver con los recuerdos de la muestra sobre el proceso de aprendizaje, además de tener que valorarla en relación a las demás materias escolares. También, tiene a que ver con la concepción de la disciplina como materia que están aprendiendo a enseñar, valorando sus ideas sobre la importancia que tiene en la escolarización Primaria.

En las Tablas se indica la frecuencia de cada código, su significado y se reportan ejemplos de citas textuales a las que se refiere todo el proceso de codificación.

Cada código puede aparecer más de una vez en la respuesta de un mismo alumno, aunque en raros casos, y por tanto la frecuencia de los códigos

corresponden a la totalidad de las unidades hermenéuticas analizadas, y no a la totalidad de la muestra.

Se concluye este primero apartado con una conclusión parcial sobre el punto de vista desde el cual parten nuestros participantes a la hora de realizar la actividad de la línea de tiempo.

4.3.1. Percepción de la historia como disciplina aprendida y como materia a enseñar

En la pregunta 18 del cuestionario los participantes tenían que manifestar su agrado por las materias estudiadas a lo largo de su escolaridad, en escala de Likert de 1 a 5, dónde el 1 se considera el nivel más bajo y el 5 el más alto.

La clasifica de los participantes se resumen por frecuencia de respuesta en la siguiente Tabla 44, distinguiendo entre las respuestas del 1º curso de la Educación Infantil y el último de la Educación Primaria.

Se colorean de verde las materias escolares que ocupan, a decir de la muestra, los primeros tres lugares de la clasifica y de morado las últimas tres posiciones.

Tabla 44. Clasifica de agrado de las materias escolares (futuros maestros)

Materias	Infantil	Prioridad	Materias	Primaria	Prioridad
Plástica	45	1º	Ciencias Naturales	60	1º
Catalán	44	2º	Historia	59	2º
Ed. Física	43	3º	Plástica	57	3º
Inglés	38	4º	Ed. Física	57	3º
H. del Arte	38	4º	Inglés	56	4º
Ciencias Naturales	37	5º	Geografía	52	5º
Historia	36	6º	Matemáticas	44	6º
Ciudadanía	36	6º	Música	43	7º
Música	36	6º	H. del Arte	41	8º
Filosofía	34	7º	Catalán	36	9º
Castellano	34	7º	Filosofía	36	9º
Matemáticas	33	8º	Castellano	35	10º
Geografía	32	9º	Ciudadanía	24	11º
Religión	18	10º	Religión	20	12º

Para la muestra del Grado de la Educación Infantil (I en adelante) las materias que ocupan los tres primeros lugares son: Plástica, Lengua y Literatura Catalana y Educación Física. Ocupando los últimos, la Religión, la Geografía y las Matemáticas. Por lo que se remarca el perfil de “letras” de estos futuros maestros, detectado en la descripción de la muestra en relación al graduado escolar que les ha dado acceso a la universidad.

Cuanto a la muestra del Grado de la Educación Primaria (P en adelante), el primer lugar es ocupado por las Ciencias Naturales, el segundo la Historia y el tercero la Educación Física. Asimismo la Religión, la Educación para la Ciudadanía y Lengua y Literatura Castellana, ocupan los últimos tres lugares.

En este caso se confirma el perfil académico de la elección de estos futuros maestros que han elegido la Primaria en Ciencias Sociales, para finalizar su

recorrido formativo, todo y que, como vemos en la pregunta abierta, para pocos había sido su primera opción.

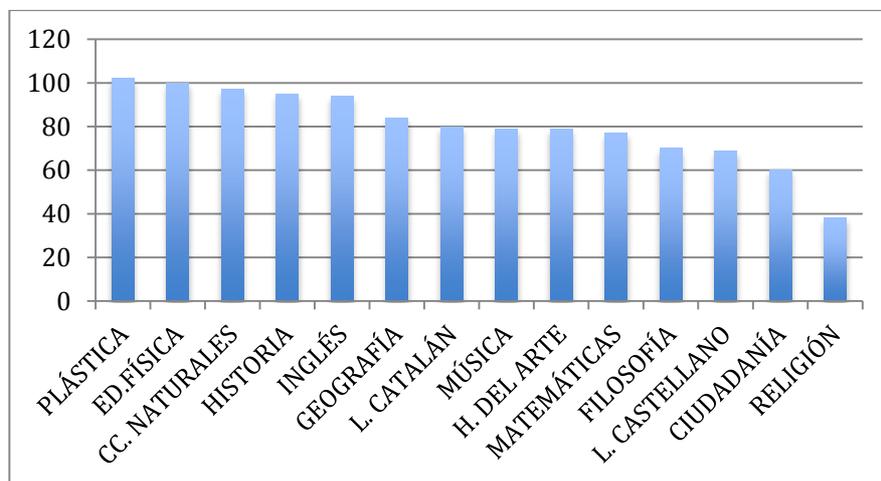
Para ambos grupos la materia de Religión es la menos valorada y la Educación Física la tercera mejor valorada. La historia oscila entre un 7º y 3º lugar, por lo que generalmente no es una de las peores valoradas.

Es posible que los alumnos asocien las ciencias sociales con las Ciencias Naturales, debido a la nomenclatura de la asignatura en la anterior ley educativa, tal como indican algunos estudios que evidencian como los alumnos con dificultad diferencian entre las materias propiamente sociales, cuales historia, y, sobre todo geografía, y las naturales, a excepción de evento bélicos y políticos (Tonda, 2010 y Fernández y Vega, 2016).

Respeto al estudio de Harris y Haydn (2006, p. 327), por ejemplo, donde la historia ocupaba una 5ª posición en relación a la Educación Física, el Diseño Tecnológico, las TIC y al Arte, respectivamente, en nuestro estudio el agrado hacia la materia varía en función del curso académico, pasando de una 6ª posición en el Grado de Infantil, a una 2ª posición en el Grado de Primaria que ha escogido la mención en Ciencias Sociales y Naturales.

Al calcular la media de respuestas entre la totalidad de los participantes vemos que la historia es una de las cuatro materias favoritas, al primer lugar la plástica, al segundo la educación física y al tercero las Ciencias Naturales. La ciudadanía y la relación siguen siendo las asignaturas menos favoritas y lengua y literatura catalana goza de mayor preferencia que la castellana, aunque si lo observamos por grupos de muestra, hay una diferencia de siete posiciones entre I respecto a P. Según la valoración parcial, ocupa entre un 2º y 6º lugar, siendo la valoración de la muestra de la Primaria, por todo lo afirmado anteriormente, mucho más alta que la valoración de la muestra de Infantil (Gráfico 22).

Gráfico 21. Clasifica agrado materias escolares (futuros maestros)



En la pregunta 19 se les pedía de explicar los motivos de su preferencia, pero contestaron solo la muestra del grupo de P, que son los que vamos a describir aquí.

En nuestra codificación no nos interesa tanto dividir e incidir en los aspectos positivos o negativos de la enseñanza y aprendizaje de la historia, y demás materias escolar, cuanto describir estos aspectos en términos generales, y relacionarlos con los demás datos recogidos. Recordamos que nuestra investigación tiene su sentido en el conjunto de instrumentos utilizados y no parcialmente, todo y que las conclusiones parciales nos permiten abocar a conclusiones más generales, una vez presentados todos los resultados de los instrumentos utilizados.

En la Tabla 45 los resultados del proceso de codificación de las respuestas a la pregunta 19. En el curso del análisis no hemos considerado necesario distinguir entre valoraciones positivas y valoraciones negativas cuanto a forma de alegar motivos de agrado y de desagrado sobre el proceso de aprendizaje de la historia; tampoco hemos diferenciado entre los motivos referidos a la historia y los motivos referidos a demás materias. Nuestra intención ha sido explorar, de forma genérica, los significados de las motivaciones reportadas por los futuros maestros, sean estas negativas que positivas; que se refieran o menos a la historia o demás materias escolares.

Nuestro objetivo es dividir entre argumentaciones y respuestas intrínsecas por lo que hemos considerado oportuno no entrar en detalles que nos alejarían de los objetivos de nuestra investigación.

La muestra señala la importancia de la metodología de enseñanza adoptada por el profesor y la eficacia del aprendizaje recibido, y aduce motivos personales, no especificados, que hacen referencia al interés tanto de las materias en sí, como de su contenido, por tanto intrínseco a los gustos e intereses personales. También intrínsecos son los motivos que hacen referencia a la personalidad o capacidad no especificada del profesor en saber cautivar el interés de los alumnos. En solo tres ocasiones los participantes consideran que el aprendizaje escolar ha tenido utilidad en su vida cotidiana.

Tabla 45. Codificación de la explicación de los motivos de agrado de las materias escolares

CÓDIGOS	AGRUPACIÓN	FRECUENCIA	SIGNIFICADO	CITA
Metodología de enseñanza	METODOLOGÍA	9	Se apunta a la manera de plantear la asignatura por parte del profesor y la actitud, o resultado del aprendizaje	<i>La relación con las ciencias sociales y naturales, siempre me han gustado. He tenido buenos profesores (más o menos) y son temas que me despiertan curiosidad. Las asignaturas de idioma siempre se me ha dado bien, pero eran fáciles y aburridas. Música, para acabar, no me ha motivado nunca ya que era muy teórica y aburrida.</i> (Gracia CG4P)
Metodología de aprendizaje		4		
Interés por los contenidos	VALOR INTRÍNSECO AL SUJETO	5	Señalan aspectos que tienen a que ver con aspectos personales y propios al sujeto en su disposición y actitud hacia la materia	<i>Simplement per les coses que tractaven les matèries i a vegades pels professors com les ensenyaven.</i> (Eva CG1P)
Intereses personales		2		
Facilidad en el aprendizaje		4		
Motivación	VALOR INTRÍNSECO AL PROFESORADO	4	Aducen a la capacidad del profesor y a su dinámica o manera de actuar en clase	<i>Todo dependía del maestro y de cómo enfocaba la materia. Pero las que me gustaban las veía como un cuento o una motivación para superar y hacer cosas. Les que no me gustaban eran las típicas y año atrás de año todo era igual.</i> (Gloria CG4P)
Manera de ser		4		
Interés por los contenidos	UTILIDAD DEL APRENDIZAJE	2	Consideran los contenidos de las ciencias sociales más cercanos a la realidad	<i>Me gustan las asignaturas que considero útiles para explicar las cosas tal como son (como puede ser la historia o las Ciencias Naturales). Les que me atraen menos son las que no considero tan importantes o útiles, me parecen aburridas, aunque depende del maestro y de cómo esté planteada la asignatura.</i> (Florencia CG3P)

Hay que destacar que en tres ocasiones los participantes no distinguen entre Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

Esta confusión, posiblemente, se ha producido a raíz de la Ley Educativa LOE y la combinación de las dos áreas del conocimiento científico, natural y social, en la asignatura del Conocimiento del Medio Social y Natural de Primaria, que es lo que estos alumnos están aprendiendo a enseñar.

Según nuestros datos los motivos de agrado o de desagrado hacia las materias escolares pueden modificarse por una metodología de enseñanza y aprendizaje adecuada conforme la capacidad del profesor de motivar y dinamizar su asignatura. Todo y así, la disposición natural de los alumnos hacia las materias, y el interés que suscitan los contenidos a aprender, es un aspecto importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje; la didáctica puede ser más exitosa cuando el profesor suscita motivación en los alumnos. La motivación no tiene a que ver con diversión; los alumnos consideran motivador cuando entienden la importancia y utilidad del aprendizaje de ciertos contenidos; se relaciona con la metodología de aprendizaje y enseñanza, sobre todo en función de las dotes comunicativas y personales del profesor. De la misma manera que lo expresan Addey y Biddulph (2001 y 2004) y los mismos Harris y Haydn (2006).

En la Tabla 46 presentamos las respuestas del grupo de Primaria a la pregunta del cuestionario sobre las materias escolares que consideran más relevante para la formación de los niños de Educación Primaria. Evidenciamos de color verde las primeras cuatro clasificadas y de morado las últimas tres.⁷⁶

La tendencia observada es la de considerar las materias troncales, Catalán y Castellano, Matemáticas y Ciencias Sociales y Naturales, más importantes de Plástica, Música y Arte.

Tabla 46. Clasifica importancia materias escolares Educación Primaria

Materia	Primaria	Prioridad
Catalán y Castellano	64	1º
Conocimiento del medio natural	64	1º
Conocimiento del medio social	63	2º
Matemáticas	61	3º
Educación Física	60	4º
Inglés	59	5º
Arte	59	5º
Plástica	56	6º
Música	52	7º
Religión	25	8º

⁷⁶ El resultado se ha obtenido sumando la puntuación dada por los participantes en escala Likert donde 1 era la valoración más baja y 5 la más alta.

Si comparamos las respuestas de estos futuros maestros con las respuestas de la pregunta anterior, vemos que aunque el estudio del Catalán y del Castellano no goza de buena reputación, se consideran prioridad para la enseñanza Primaria. Ulteriores estudios deberían ser desarrollados en este sentido para saber si en esta valoración gana el discurso institucional de la importancia de las materias troncales sobre demás materias, por ejemplo más artísticas o físicas, o realmente asistimos a un cambio conceptual en pensar la materia aprendida a materia enseñar.

Las Ciencias Sociales y Naturales siguen ocupando los primeros lugares, aunque la Geografía, en su valoración de las asignaturas aprendidas, se disocia de la Historia de tres posiciones.

Asimismo la Educación Plástica, que goza de una tercera posición, ocupa la 6ª cuanto importancia como materia a enseñar. Las troncales por tanto siguen siendo consideradas las fundamentales, pasando el Inglés a ocupar un lugar inferior que al de Educación Artística y Educación Física, que ocupan mejor posición en el recuerdo de su escolarización, aunque solo por una posición.

La muestra del Grado de Infantil, también considera como prioridad el desarrollo de la comunicación y del lenguaje, dotando de un segundo lugar el Inglés y el arte, que asume prioridad respecto a sus compañeros de la Educación Primaria que le otorgan una 5ª posición.

La religión sigue ocupando el último lugar junto a la Educación Musical, como se aprecia en la muestra de Primaria, así como En este caso la asignatura de psicomotricidad (Educación Física en Primaria), ocupa la misma 4ª posición en los dos grupos, a pesar del grado de la educación por lo cual están pensando.

No sabemos si los participantes contestan a razón de su experiencia o a razón de sus conocimientos recibidos en la formación de maestros, lo que si se puede destacar como el lenguaje, en su versión de idioma extranjero, y la Educación Artística asumen la prioridad en la Educación Infantil, y que las Ciencias Sociales o Naturales se consideran más importante en la Educación Primaria que Infantil. Así como el arte es más considerada en la Educación Infantil , y las matemáticas recubren posiciones similares (Tabla 47).

Tabla 47. Clasifica importancia áreas escolares Educación Infantil

Materia	Infantil	Prioridad
Comunicación y lenguaje	59	1º
Inglés	58	2º
Arte	55	3º
Matemáticas	54	4º
Psicomotricidad	53	5º
Descubrimiento del entorno	52	6º
Descubrimiento de uno mismo y de los otros	50	7º
Música	50	7º
Religión	20	8º

Además de valorar la importancia de las materias, o áreas escolares, a impartir, en la Educación Infantil y Primaria, se les preguntaba que detallasen los motivos de su valoración. Para conocer las opiniones de los participantes hemos tenido que dirigir dos preguntas distintas a los dos cursos. En la pregunta número 21, dirigida a los participantes a la investigación del grupo de Primaria, se les preguntaba que nos indicasen los motivos para los cuales sus alumnos tendría que aprender la historia, entre las demás materias a estudiar.

En la Tabla 48 se resumen el resultado del proceso de codificación, cuya creación se puede corroborar en el Anexo.

En esta ocasión se llegaron a crear 13 códigos que agrupamos en 5 familias similares. Los códigos creados resumen los motivos específicos para el aprendizaje de la historia, dividiéndose éstos en orden de frecuencia: 1º) motivos curriculares, relacionados con las competencias, objetivos y propósitos de la enseñanza de la historia; 2º) categorías propias de la significación histórica, y que potencian la visión de la historia como maestra de vida; 3º) aprendizaje de contenidos; 4º) motivos identitarios, que no necesariamente aparecen en el currículo, y que tienen a que ver con el “desarrollo del sentimiento de pertenencia” y la comprensión de ser “sujetos sociales”; además de un 5º) motivo que trasciende las cuestiones propiamente didácticas, refiriéndose a motivos personales.

Si el punto 1 y 3 tienen a que ver con cuestiones convencionales del saber, los puntos 2 y 4 se refieren a cuestiones más transversales y meta/cognitivas del saber ser. Desde luego no vemos reflejado en la contestación de los participantes nada parecido al saber hacer: aprender a leer mapas, comprender un texto, interpretar fuentes, etc.

Todos los participantes de este grupo de Primaria hacen referencia a la importancia de estudiar historia para desarrollar competencias sociales citando, casi textualmente, los motivos curriculares, así como nombran la importancia de adquirir conocimientos culturales al que asocian la materia, aduciendo la importancia de conocer tanto el entorno más próximo que el más alejado, solo tres personas hacen referencia al medio, o metodología para conseguir tales competencias. Solo una persona indica la contraposición entre conocimientos versus habilidades, en el caso que manifiesta adquisición de valores.

Los futuros maestros no hacen referencia a eventos o personajes históricos concretos si no cualifican la importancia de aprenderla. Indicando su valor moral y funcional, reconocen la historia como maestra de vida, por tal de no repetir los errores del pasado, y una manera para comprender las propias orígenes. En este sentido valorar la importancia de aprender su ser social desde el reconocimiento de la importancia de saber de donde vienen como colectivo.

Tabla 48. Per què creus que els teus alumnes haurien d'aprendre història?

CÓDIGOS	AGRUPACIÓN	FRECUENCIA	SIGNIFICADO	CITA
Desarrollo pensamiento crítico	MOTIVOS CURRICULARES	4	Aducen aspectos relativos su aprendizaje curricular, citando casi textualmente las competencias curriculares del área de las ciencias sociales en Primaria, Asimismo a los objetivos específicos del área.	<i>Creo que al igual que otras asignaturas, tiene un alto porcentaje para desarrollar competencias, como ser autónomo, el conocimiento de su entorno, etc.; pero lo que creo que más ayuda es al sentimiento de pertinencia a un grupo, o a realizar dicho seguimiento y búsqueda; aporta herramienta para la convivencia y para su desarrollo como ciudadanos.</i> (Elvira, CG1P)
Despertar interés y curiosidad		2		
Competencia social y ciudadana		5		
Competencias de autonomía		2		
Competencia del conocimiento e interacción con el mundo físico		6		
Desarrollo del sentimiento de pertinencia	IDENTIDAD SOCIAL Y CULTURAL	1	Hacen referencia a aspectos relativos la construcción y comprensión de su "ser social" y cultural	<i>Perquè ells algun dia formaren part de la història i els seus actes estan reflectit en les generacions posteriors. Així, cal entendre el passat per poder viure el futur.</i> (Alberto, CG2P)
Entenderse sujetos sociales		1		
Importancia presente-pasado-(futuro)	TIPOLOGÍAS DE SIGNIFICACIÓN HISTÓRICA	5	Se refieren a las categorías de significación histórica exemplificante y morales del aprendizaje de la historia	<i>Por entender su propia historia, no cometer los errores del pasado y conocer otras culturas y realidades.</i> (Fátima, CG3P)
Importancia simbólica		4		
Importancia moral		2		
Conocimientos de la propia historia y de otras culturas y tradiciones	SABER	3	Se refieren a la importancia de la historia entendida como saber y conocimiento en general o aspectos concretos como por ejemplo la propia historia y la historia de otras culturas	<i>Perquè entenguin el present, d'on venen, que va passar en un passat, per conèixer altres cultures i tradicions.</i> (Eva, CG1P).
Conocimientos genéricos o informativos		2		
Conocimiento/información del pasado y del presente		2		
Interés personal	MOTIVOS NO DIDÁCTICOS	1	No se refiere a motivos propiamente formativos o educativos, si no a intereses personales	<i>Para mi todas las materias tienen el mismo grado de importancia, así que por ese motivo deberían aprenderlas, luego cada uno se decanta por lo que le gusta.</i> (Frida, CG3P).

Cuando se atribuye un valor moralizante o simbólico a la historia, así cuando se le otorga el valor de desarrollar pensamiento histórico, no se hace referencia a metodología o manera de conocer y aprender la historia, si no que se hace referencia directamente a los conocimientos. Es decir que el saber, en cuanto tal, provocaría una visión de la historia como maestra de vida. Asimismo como el conocer, por sí solo, es un medio de desarrollo del pensamiento crítico. La importancia de la metodología a las que se referían anteriormente pensando en su experiencia, aquí desavanece.

Esta confianza de la historia maestra de vida es más retórica o prescriptiva que algo concreto o didácticamente alcanzable. Es algo que se refiere a su aprendizaje pedagógico y discursivo, propio de su formación, pero que no se relaciona a prácticas y técnicas concretas para que se cumpla.

Aprender algo de la Guerra Civil o de la Segunda Guerra Mundial no desarrolla por sí sola una actitud pacifista y tolerante inverso los demás; posiblemente reflexionar sobre ello. Aunque los futuros maestros indican la importancia del pensamiento histórico y crítico, el desarrollo de la competencia social y ciudadana, o de la competencia autónoma, estas habilidades del saber historia se asocia directamente al saber en cuanto contenido, y no al saber más procesual relativo el quehacer del historiador, o al saber más meta-cognitivo de aprender a reflexionar sobre el conocimiento sustantivo.

Solo una alumna hace referencia a la necesidad de experimentar para conocer: *“Para que los niños conozcan su entorno, tienen que experimentar e entender el porque de todo los que les rodea. La historia puede ayudarles a entender la actualidad, y ver los cambios que han ido surgiendo.”* (Irene, CG5P). Aunque este porque, solo describe un aspecto más reflexivo, del aprendizaje del mero conocimiento.

Tal como plantea Gracia (CG5P): *“Porque las Ciencias Sociales permiten conocer la cultura que ha llevado la sociedad a la actual. Tener información del pasado y del presente permite abrir la mente y ayudar a los niños a ser críticos y a pensar por ellos mismos. Además, genera curiosidad e interés por la vida cotidiana.”*

Esto nos lleva a preguntarnos que si aún han aprendido el discurso curricular alrededor del valor competencial de la asignatura, no queda claro si han aprendido a cómo conseguirlo en sus futuros maestros y si han aprendido a programar las actividades de aprendizaje y evaluarlas según estas directrices, al no haberlas vivido en el proceso de su aprendizaje (Labraña, 2006 afirma que por la mayoría se enseña de la misma manera que nos han enseñado, o buscando recetas alternativas que solucionen ciertas faltas sin insertarlas en una estrategia didáctica en concreto). Este alumnado ya ha cursado variadas asignaturas de didáctica específicas, incluso de Historia y de Geografía, sin embargo, me atrevería a decir que su experiencia con una versión más reflexiva y

competencial de la historia sigue siendo la que marca sus respuestas; con el valor añadido de saber expresar de forma ‘competente’ los motivos curriculares pedagógicos de la importancia del aprendizaje de la historia, más que los propiamente didácticos.

Tal como hace Gema (CG4P) reconoce que la historia es importante *para desarrollar actitud, respecto y curiosidad por el entorno cercano. Interés por conocer el funcionamiento y la organización de una ciudad. Conocer los orígenes de su entorno y que sean capaces de desarrollar su propias ideas y de actuar autónomamente en el entorno*, pero en la mejor tradición curricular teórica, se indica la finalidad pero no como conseguirlo.

Solo Inés se atreve a decir que la historia sirve: *“Para comprender lo que les rodea y saber el porque de las cosas, y por sobrevivir.”* Pero no especifica mucho más a lo que se refiere con sobrevivir (CG5P).

A los participantes de la investigación del grupo de Infantil se les preguntaba de señalar un par de motivos sobre las áreas curriculares mejor valoradas en la pregunta 20, para el aprendizaje de los infantes.

En la Tabla 49, la codificación de sus respuestas se tienen que hacer una vez más a partir de códigos descriptores, que, sin embargo, nos permiten llegar a agrupaciones significativas conceptualmente más explicativas.

Tal como se puede comprobar, también sus respuestas han sido más propedéuticas y descriptivas que didácticas, repitiendo los aspectos básicos y generales del currículo, aprendidos en asignaturas de su formación, aunque, en este caso, justificables por el hecho que este grupo de la muestra no había cursado aun ninguna asignatura del área.

En este caso por tanto los motivos curriculares son los que más predominan, citando casi textualmente los conceptos claves de la Educación Infantil, presente en el currículo: el desarrollo de la descubierta del entorno, desde uno mismo, desarrollo del lenguaje, desarrollo integral, etc., finalmente se hace referencia a aspectos del saber, concretamente alcanzar conocimiento sobre otras culturales, desde el área de la descubierta del entorno, y conocimiento procedimental: *La comunicació i els llenguatges tenen un ventall molt ampli. Els nens han de saber (parlar, cantar escriure, ballar, escoltar, etc.)* (Begònia, CG2I).

También se refieren a temas relativos el desarrollo de la creatividad y sensibilidad desde el área artística. En este caso se divide entre materias creativas y materias para el conocimiento, tal como señala Cristina *La comunicació, la descoberta d'un mateix etc. son àrees que ens donen coneixement que podrem posar en pràctica en un futur. L'art, la música i la plàstica ens van bé per a la creativitat* (CG3P).

Tabla 49. Quins són les àrees de la educació Infantil més importants?

CÓDIGOS	AGRUPACIÓN	FRECUENCIA	SIGNIFICADO	CITA
Pedagógico genérico		2		<i>Totes les àrees son importants per a la formació integral del alumne. Una mica menys religió o anglès.(Bàrbara, CG21)</i>
Conocimientos para el futuro Socialización	MOTIVOS CURRICULARES	3 1	Aducen aspectos relativos su aprendizaje curricular, citando casi textualmente los conceptos claves de la Educación Infantil, presente en el currículo	<i>Davant la comunicació i llenguatge, és molt interessant ja que és una eina essencial per al dia a dia i el futur dels infants. El fet de descobrir l'entorn a un mateix i als altres fa que l'infant pugui establir relacions i sigui capaç de reflexionar i argumentar temes exposats de manera autònoma. (Antonia, CG11)</i>
Crecimiento personal		2		
Comunicación		2		
Conocimientos de otras culturas	SABER	1	Se refieren a la importancia de los conocimientos, sea estos relativos al saber que al saber hacer, indicando habilidades que deberían aprender en la etapa los niños	<i>La comunicació i els llenguatges tenen un ventall molt ampli. Els nens han de saber (parlar, cantar escriure, ballar, escoltar, etc.) (Begònia, CG21)</i>
Conocimientos procedimentales		1		
Creatividad	CREATIVIDAD	2	Se refieren al desarrollo de sensibilidad y creatividad dentro del área artística	<i>La comunicació, la descoberta d'un mateix etc. son àrees que ens donen coneixement que podrem posar en pràctica en un futur. L'art, la música i la plàstica ens van bé per la creativitat. (Cristina, CG31)</i>

De la misma manera, Harris y Haydn (2010) encuentran que los alumnos de Secundaria contestan sobre los motivos a partir de tres ítems que tienen mucho sentido aquí también: 1) la historia sirve para entender el presente; 2) para trabajar como maestro o documentalista; 3) para evitar de repetir los mismos errores del pasado.

Una visión más funcional de la enseñanza y aprendizaje de la historia sería lo que los futuros maestros piden para darle sentido a su aprendizaje.

De forma similar los hallazgos de Grever, Pelzer y Haydn (2011) parecen llegar a la misma conclusión: los futuros maestros consideran interesante estudiar histórica porque les relaciona con su historia y la historia de los demás. En este caso se distinguen, además, respuestas de alumnos originarios de otros lugares que necesitan una mayor conexión con la propia historia familiar.

En este caso, además, aparecen motivos de agrado intrínseco y menos explicativos por la tipología de preguntas ofrecidas a los futuros maestros. Tales como *es importante historia para saber más de historia*.⁷⁷

En la siguiente pregunta abierta del cuestionario, pregunta 21, (Anexo II. Instrumentos) los participantes de la muestra del curso de Infantil tenían que reflexionar sobre los posibles motivos por los cuales existe una asignatura obligatoria de DCCSS en su formación docente.

En la Tabla 49 se ha resumido el resultado del proceso de codificación, cuya creación se añade en el Anexo IV. Tabla Análisis de los Datos.

La familia de códigos más frecuente es la que explica como los participantes se refieren a la necesidad de aprender 1) metodologías y recursos para la enseñanza, a lo largo de su recorrido formativo profesional, la acumulación de 2) saber escolar, y el desarrollo de 3) competencias curriculares para poder llevar a la práctica en un futuro en el aula, el aprendizaje formativo.

Este análisis recubre más sentido si analizamos la pregunta 23 (Anexo IV. Tabla Análisis de los Datos) en el que se solicitaba indicar cuales de las metodologías había sido empleada en sus aulas de la Educación Primaria y Secundaria. Diferenciamos con 7 ítems maneras activas y más tradicionales de aprender historia.

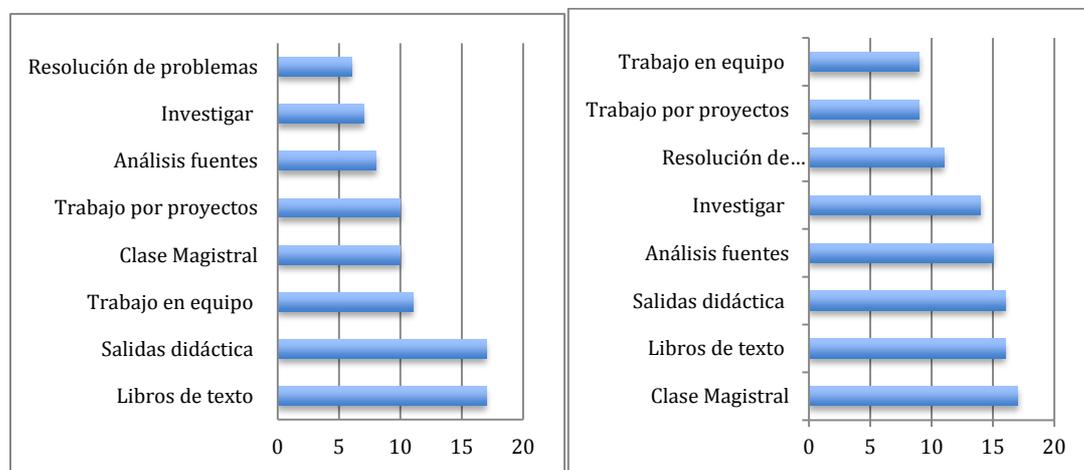
En sus respuestas, tal como organizamos en los dos gráficos 23, apreciamos cierta diferencia entre los dos niveles escolares.

⁷⁷ Nuestra hipótesis es que si a lo largo de su escolarización hubiesen aprendido didácticamente la historia, como simulación o reproducción del quehacer del historiador para conocer y dar sentido a la realidad del presente desde el pasado, posiblemente mencionarían cuestiones más concretas que tengan a que ver con aspectos más específicos de la responsabilidad ciudadana. Asimismo, raramente, nombran aquello que sí habían indicado en la pregunta 18, como motivos de agrado de las asignaturas, la utilidad del aprendizaje de la historia en su vida cotidiana, la capacidad del profesor en despertar curiosidad e interés utilizando metodologías variadas. Esto explicaría como las respuestas entre un grupo que ha apenas empezado su formación docente inicial, no cambia demasiado del otro que está a punto de acabarlo.

En ambos ciclos escolares, el uso de libros de texto, juntamente a las salidas didácticas son las que ocupan los primeros tres lugares en los recuerdos de la muestra. Hay una ligera diferencia entre el trabajo en equipo de la Educación Primaria y las clases magistrales de la Educación Secundaria.

Se aprecia una cierta diferencia en la presencia de actividades de investigación, utilizar fuentes primaria y resolver problemas sociales que son más frecuente en las aulas de Secundaria que en las de Primaria. Asimismo los trabajos por proyectos y el trabajo en equipo serían las metodologías activas más presentes en Primaria. Cuatros futuros maestros admite no conocer el trabajo en equipo, la resolución de problemas sociales y el trabajo por proyectos ni en la Educación Primaria que Secundaria.

Gráfico 22. Metodologías de aprendizaje de la historia en la escolarización Primaria y Secundaria (futuros maestros)



En este sentido las clases tradicionales, predominan en ambos cursos, siendo la salida didáctica y el trabajo en equipo, el recurso activo más frecuente.

El análisis de las fuentes es más frecuente en Secundaria que en Primaria. Estos datos no son representativos más allá de la muestra de nuestro estudio, sin embargo nos invitan a reflexionar sobre la idea, tan defendida por algunos, de trabajar la historia, sobre todo en Primaria, a partir de objetos y fuentes materiales, siendo esta, vista en este caso, como algo más complejo y trabajable con cursos más altos.

Los participantes de este grupo de Infantil, que aun deben cursar la asignatura en DCCSS, esperan recibir información sobre metodologías de enseñanza y aprendizaje de las materias, adquirir habilidades, por tal de hacer de la signatura algo entretenida, motivadora, para que los niños aprendan la utilidad de su aprendizaje en la vida cotidiana. También aducen las competencias curriculares de autonomía, interacción con el mundo físico, y social y ciudadana de la misma manera que atribuyen a la asignatura el potencial de dar conocimientos específicos sobre contenidos, expresándolo de diferentes maneras. La idea

recurrente es la de entender la asignatura en específico, y la carrera en general, como un recetario de buenas prácticas.

En este sentido vuelven aquellas consideraciones que había expresado como faltas o buenas prácticas en la pregunta número 20 sobre el agrado y desagrado de las materias escolares.

En la Tabla 50 contestan porque piensan que tienen que recibir una formación en DCCSS siendo futuros maestros de infantes. En las abreviaciones: C corresponde a Cuestionario; FG más el número, al grupo; la letra I distingue los futuros maestros del Grado de Infantil (I) de los del Grado de Primaria (P). Sin embargo, en ningún caso este grupo de futuros maestros, hace referencia a cuestiones más meta/cognitiva, sobre la importancia de reflexionar o pensar la enseñanza, el aprendizaje, o la misma materia, y, por lo general, lo que se esperan de esta asignatura, son fórmulas o recetas para poder enseñar, y una vez más se asocia la idea que el conocimiento de la historia, de per sí, dotaría de sentido de la realidad sin hacer referencia a la manera para conseguirlo, tal como refleja el comentario de Antonia: *El fet de treballar les ciències socials fa que coneguis el motiu de perquè el món és així i quin motiu ens fa actuar així. Espero aprendre allò que encara no he après, aquells motius que ens porten actuar d'una manera en concret. Penso que és una assignatura obligatòria ja que sí no entenem el passat, no entendrem allò que està per vindre.* (CG1I).

Las buenas prácticas que esperan aprender son: despertar curiosidad, aprender a poner en práctica recursos útiles y básicas, enseñar de una manera dinámica y divertida, hacer que los niños aprendan a observar y actuar cada vez más autónomamente en relación a su entorno, saber programar, etc. Entre los cuales no se nombran por ejemplo conocimiento personal sobre la materia, ni se hace referencia a las TIC aplicada a sociales.

En este sentido, recurren aquí los motivos de agrado y desagrado de la asignaturas escolares, metodología, conocimientos, actitud de despertar interés en los alumnos para que entiendan la utilidad de la historia en la comprensión de la realidad.

Tal como dice Bárbara: *Perquè és important per als nen, ja que així coneixen el món que els envolta. Espero aprendre la manera correcta d'apropar les ciències socials als nens, de forma globalitzadora i contextualitzada i perquè sigui interessant per a ells. Perquè cal que sàpiguen conviure en el món, i per fer-ho cal que el coneixen.* (CG1I). También hacen referencia al saber, es decir a la importancia de conocer contenidos, pero se refiere a contenidos que tienen que aprender los niños, más que a lo que tiene que aprender ella en cuanto futura maestra.

Tabla 50. Per què creus que has d'estudiar didàctica de les ciències socials en la teva formació de mestre de l'Educació Infantil?

CÓDIGOS	AGRUPACIÓN	FRECUENCIA	SIGNIFICADO	CITA
Competencia social y ciudadana	COMPETENCIAS CURRICULARES	3	Aducen aspectos relativos su aprendizaje curricular, citando casi textualmente las competencias curriculares del área de las ciencias sociales en Primaria, Asimismo a los objetivos específicos del área.	<i>Jo crec que hi és ja que és important aprendre de tot per poder ensenyar més als nostres futurs alumnes. Espero aprendre coses útils i bàsiques per poder-ho posar a la pràctica. Crec que és obligatòria ja que hem d'aprendre habilitat i capacitat per transmetre-les en totes les matèries. (Alicia, FG11)</i>
Competencia de autonomía		1		
Competencia conocimiento e interacción con el mundo físico		3		
Competencias procedimentales	METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA	5	Se refieren a estrategias de enseñanza para saber programar, desarrollar actitudes de interés y recibir recursos didácticos	<i>Perquè és important per als nen, ja que així coneixen el món que els envolta. Espero aprendre la manera correcta d'apropar les ciències socials als nens, de forma globalitzadora i contextualitzada i perquè sigui interessant per a ells. Perquè cal que sàpiguen conviure en el món, i per fer-ho cal que el coneixen. (Bàrbara, CFG21)</i>
Recursos didácticos		2		
Programar		1		<i>Perquè la matèria de ciències socials està molt vinculada a l'àrea 2 (coneixement de l'entorn i dels altres) i ens ha de donar les eines per saber planificar activitats amb els nens/nenes i treballar les ciències socials. (Begònia, FG21)</i>
Conocimientos de la propia historia y de la diversidad cultura	SABER	4	Aducen a conocimientos relativos el aprendizaje de la historia	<i>Para desarrollar en los niños conocimiento sobre la diversidad y que hay algo más allá de lo que conoces sobre su propia cultura, familia, en verdad, es despertar la curiosidad en los niños. Creo que es obligatorio porque si desde niños ya somos seres sociales y solo la interacción ayuda al desarrollo individual. (Ana, FG11)</i>
Conocimientos genéricos		2		
Conocimientos relación pasado-presente-futuro		1		<i>El fet de treballar les ciències socials fa que coneguis el motiu de perquè el món és així i quin motiu ens fa actuar així. Espero aprendre allò que encara no he après, aquells motius que ens porten actuar d'una manera en concret. Penso que és una assignatura obligatòria ja que sí no entenem el passat, no entendrem allò que està per vindre. (Antonia, FG11)</i>

En la pregunta 23 (Anexo II. Instrumentos), a los futuros maestros de Primaria, se le invitaba a reflexionar sobre la utilidad de haber cursado asignaturas en didáctica de las Ciencias Sociales en su formación profesional.

En la Tabla 43 codificamos sus respuestas y encontramos que los futuros maestros considera relevante aprender de Didáctica de las Ciencias Sociales en su formación inicial por 1) familiarizarse con metodologías de enseñanza y aprendizaje; 2) por alcanzar conocimientos genéricos de historia y el currículo; 3) reconocen que no creen que no le haya servido de mucho de cara ejercer su propia profesión.

Hay que destacar las respuestas de Gema y Gloria ya que ambas hacen referencia a algo en concreto de los conocimientos y metodologías aprendidas. Gema, por un lado, considera haber aprendido de que manera la historia incide en la propia vida cotidiana, mientras que Gloria hace referencia al haber aprendido a como hacer ver a los niños la historia como algo útil. No solo nombran cuestiones genéricas del currículo, o alagan los recursos aprendidos, si no que consideran aspectos más concretos que se refieren a sus respuestas en las preguntas anteriores, sobre la importancia de motivar y crear interés en el alumnado, en relación a la comprensión de la utilidad de su aprendizaje.

Cuando los futuros maestros manifiestan su interés por la asignatura, aprecian los conocimientos teóricos recibidos, y, Florencia hace referencia a la metodología del profesor: *“La geografía me ha sido útil ya que me ha proporcionado algunos recursos educativos, pero no me gustaba el planteamiento de la asignatura ni el maestro, por lo que no he disfrutado. La de historia, en cambio, me encantó porque el maestro sabía muchísimas cosas e iba a las clases con muchas ganas y curiosidad. Además, hemos trabajado la conexión entre hechos (algo que nunca habíamos hecho) y nos ha proporcionado diferentes recursos útiles”* (CG3I).

Quizás se lo hubiésemos preguntado si se sienten preparados para desarrollar la profesión, hubiéramos podido explorar mejor esta pregunta, aun así, tanto aquella que hemos dirigido al grupo de Infantil que al grupo de Primaria, los futuros maestros lo que quieren son recetas para poder enseñar, y citan, casi textualmente, las competencias del currículo. En pocas ocasiones se refieren a conocimiento personal, desarrollo de habilidades en pensar la enseñanza y el aprendizaje, así como el evaluación, o los contenidos, etc. Aunque se nombre el pensamiento crítico, esto se relaciona directamente con el conocimiento más que con metodologías de enseñanzas. No parece haberse desarrollado un cambio conceptual entre su versión escolar y disciplinaria de la materia entre lo que se ha aprendido y lo que se tienen que enseñar. Pues no es suficiente indicar la importancia curricular de estudiar historia, si no se conocen los medios para su alcance. Sobre todo cuando estos medios son frases curriculares y no propósitos didácticos en concreto (Tabla 51).

Tabla 51. Per què has d'estudiar didàctica de la història en la teva formació de mestre de Primària?

CÓDIGOS	AGRUPACIÓN	FRECUENCIA	SIGNIFICADO	CITA
Recursos educativos	METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	4	Se refieren a aspectos genéricos aprendidos relativos la manera de programar, evaluar, desarrollar actitudes de interés en el alumnado	<i>Principalment per a saber com ensenyar les ciències socials a primària i quins recursos fer servir. (Elvira, CFG1M)</i>
Metodologías de enseñanza		6		
Metodologías de aprendizaje		1		
Competencia de autonomía		1		
Desarrollo pensamiento crítico		1		Para describir su importancia, así como también la incidencia en nuestra vida cotidiana. Entender que las ciencias sociales potencia el pensamiento crítico y la capacidad de ser autónomo. (Gema, CG4P)
Conocimientos de la propia historia y demás culturas	CONOCIMIENTOS	1	Se refieren a aspectos genéricos aprendidos relativos los conocimientos de historia	<i>M'ha servit per entendre millor com ensenyar als alumnes a situar-se en l'espai, saber d'on venim, les diferències entre persones d'altres cultures. (Eva, CG1P)</i>
Conocimientos contenidos Conocimientos currículum				<i>Per analitzar llibres de text i comprovar si realment els continguts s'ajustaven al que havien de ser. Conèixer el currículum de ciències socials més en profunditat. Tenir recursos. (Alberto, CG2P)</i>
No ha servido de mucho		6	No ha tenido ninguna utilidad en la formación inicial	<i>Realmente, a las asignaturas realizadas anteriormente sobre Ciencias Sociales no he aprendido nada. (Inés, CG5P).</i>

Pues el pensamiento crítico no se desarrolla automáticamente desde los conocimientos escolares, sino desde una práctica constante de la propia racionalidad al momento de comprender estos conocimientos.

En la pregunta 22 los participantes del grupo de Primaria (Anexo II. Instrumentos), expresan las razones que les llevó a escoger por la Primaria de sociales al último año de su recorrido escolar. De esta manera es posible contrastar y resumir cuestiones surgidas anteriormente sobre la visión de la historia como materia y como disciplina y tener una idea más general sobre las ideas latente la enseñanza y aprendizaje de la historia.

Las unidades de análisis muestran como las razones que aducen los futuros maestros de su elección por la Primaria en CCSS, está más relacionado a motivos personales, que a motivos propiamente formativos.

En la Tabla 52 se resumen la codificación y agrupación del análisis realizada en la muestra.

Los futuros maestros hacen referencia al interés intrínseco que les suscita la materia, su experiencia positiva en el proceso de su aprendizaje, cuanto metodologías, contenidos y capacidad del profesor en motivar y suscitar interés. Sin embargo, hay que señalar que la mitad de las respuestas de los participantes admiten que están cursando la Primaria en CCSS por cuestiones que se escapan a los motivos formativos. Es decir que, al haber perdido la plaza de su primer opción, según la normativa de la Universitat de Barcelona, han sido recolocados en esta especialidad.

Los que sí se encuentra aquí por propia elección, señalan la importancia de aprender metodologías de enseñanza motivadoras y eficaces, y para recibir más conocimientos sobre las Ciencias Sociales y Naturales. Metodologías, recursos y conocimientos, son los grupos de familias más recurrentes entre los motivos de la percepción de la historia como materia a aprender y materia a enseñar, siendo lo que con más frecuencia se apunta a ser las razones de la falta de interés de las materias a estudiar en general, y de la historia en concreto. Todo y que la historia no resulta ser la asignatura menos valorada por la muestra como hemos visto con anterioridad. También cuando viene escogida como primera opción, los motivos formativos (aprender metodologías, etc.) no es prioridad. Los motivos intrínsecos a los intereses y gustos, habilidades y disposición parece ser el que más predomina junto a cuestiones administrativas, haciendo referencia, incluso, a su obligatoriedad para la superación en el plan formativo.

Tabla 52. Per què t'has decidit per a la menció de en ciències socials?

CÓDIGOS	AGRUPACIÓN	FRECUENCIA	SIGNIFICADO	CITA
Interés personal	MOTIVOS INTRÍNSECOS EL SUJETO	9	Manifiestan interés por aprender la asignatura en consideración de sus gustos personales y experiencia positiva recibida con el profesorado que impartía las materias de CCSS	<i>Penso que les ciències, en general, són importants i m'agraden molt i m'agradaria transmetre això als alumnes. (Elvira, FG1M)</i>
Experiencia personal		2		
Conocimientos	MOTIVOS FORMATIVOS	4	Indican su interés por la Primaria en CCSS a pesar, en algunos casos, de no haber sido la primera opción, para aprender metodologías de enseñanza motivadoras y eficaces, y por recibir más conocimientos sobre las ciencias sociales y naturales	<i>Realmente quería educación especial pero no había plazas y me decante por esta que pensaba que abarcaría de todo un poco. (Frida, FG3M)</i>
Metodología de enseñanza		3		
Obligatoriedad de la materia	MOTIVOS NO EDUCATIVOS	1	Aducen explicaciones relativas a cuestiones más burocráticas que educativas: como la obligatoriedad de la misma, o el no haber sido escogidos en su primera elección.	<i>Realmente mi menció es la educació física. Esta signatura en mi universitat de origen es una obligatoria en su plan de estudio. (Érica, FG1M)</i>
2ª opción		7		

4.3.2. La fuente del saber histórico

En las preguntas 28 y 29 del cuestionario (Anexo II. Instrumentos) se ofrecían a los participantes 8 ítems para que contestaran cuales fuesen y cuales considerasen las fuentes más fiables para buscar información de naturaleza histórica en su vida diaria, puntuando en una escala Likert de 1 a 5, las fuentes históricas de más confianza entre las indicadas.

En la Tabla 53 se indica la frecuencia de sus respuestas, siguiendo el orden de prioridad que se le atribuye a la fiabilidad de ciertas fuentes de información respecto a otras.

Los 8 ítems se dividen entre fuentes de naturaleza “académica”, cuales los libros de texto: y fuentes de naturaleza “no académica”, refiriéndonos a los espacios públicos patrimoniales, los de la información, los institucionales, y los personales familiares y religiosos.

Coloreamos de verde la primera posición y de morada la última, tanto en la columna de frecuencia de selección que en la columna de clasificación de fiabilidad.

Tabla 53. Fuentes del conocimiento histórico (futuros maestros)

Fuentes	Infantil	Confianza	Fuentes	Primaria	Confianza
Mass media	11	4º	Películas	14	2º
Escuela	10	6º	Familia y amigos	13	6º
Internet	9	5º	Internet	11	5º
Familia y amigos	9	7º	Mass media	10	3º
Eventos conmemorativos	8	5º	Escuela	8	7º
Películas	8	3º	Museos	8	1º
Libros	7	2º	Libros	7	4º
Museos	5	1º	Eventos conmemorativos	4	8º
Religión	1	8º	Religión	0	9º

De esta manera podemos observar como tanto para el grupo de Infantil que de Primaria, las fuentes históricas más utilizadas, no coinciden con las de mayor confianza. Por el contrario los *mass media*, que son los más utilizados por la muestra de Infantil, ocupa el 4º lugar en su clasifica, siendo el primero los museos, que son 5 alumnos admiten visitar y aprender de historia.

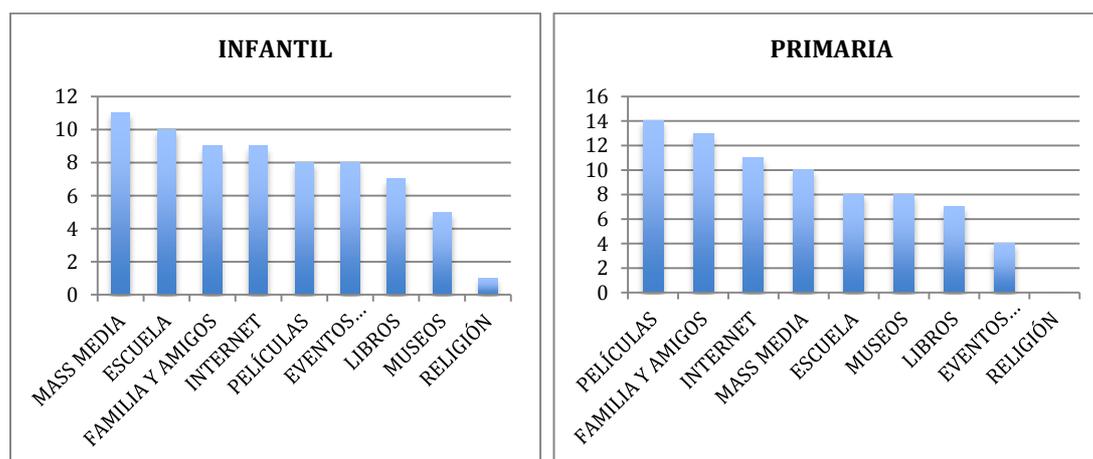
Asimismo, en la muestra de Primaria, aunque las películas son sus respuesta más frecuente, la que está al primer lugar de confianza son los museos, aunque las películas mantienen una 2ª posición.

En los gráficos 24 y 25 se observa esta relación entre clasificación de confianza y selección. Si analizamos el orden de prioridad en función de las respuestas de los futuros maestros, el más frecuente en las respuestas de los futuros maestros de Infantil son los *mass media*, las clases de historia recibidas, las charlas con

familiares y amigos. En el grupo de Primaria de una forma bastante similar seleccionan películas, las charlas con familiares y amigos, y los medios de comunicación, *mass media* e internet al mismo nivel.

En este grupo la escuela ocupa solo una 5ª posición, posiblemente debido a que tienen las clases de historia de su Educación Secundaria más alejadas en el tiempo respecto al grupo de Infantil al primer año de universidad.

Gráfico 23. Fuentes del conocimiento histórico (futuros maestros)



Así que vemos que para los dos grupos en las primeras cuatro posiciones, a excepción de las películas y la escuela, las fuentes informativas más consultadas se dividen entre los medios de comunicación y las conversaciones con familiares y amigos, solo en el grupo de Infantil las fuentes académicas tienen prioridad.

La consulta de libros históricos, o bibliografía, junto a los museos (I) y los eventos conmemorativos (P) son las menos fiables.

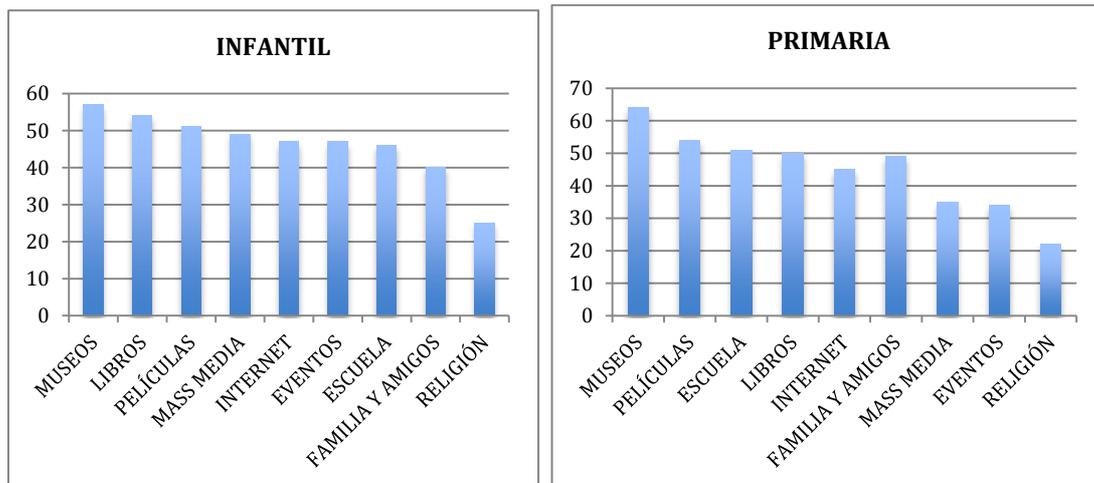
Si comparamos su selección con su grado de confianza, observamos que paradójicamente, las que más se seleccionan, son también las que menos confianza gozan entre los futuros maestros. En las entrevistas personales, se ve como los futuros maestros, a pesar de estas contradicciones, siguen pensando que las que más utilizan son las menos de fiar, sin poder poner remedio a ello.

En el grupo de Primaria la escuela y las películas son entre las primeras cuatro seleccionadas por frecuencia y gozan de una 2ª y 3ª posición respectivamente de fiabilidad, sin embargo la que está en primera en clasificación son los museos que están en una 5ª posición de frecuencia.

Asimismo, la muestra de Infantil, a pesar de que los museos son los penúltimos en ser seleccionados, son los que más gozan de fiabilidad, mientras que los *mass media* bajan a una 4ª posición.

Los museos son considerados bastante fiables por algunos, ya que al ser objetos no pueden engañar. En estos casos, los futuros maestros, no consideran la interpretación como algo manipulable y sujeto a interpretación.

Gráfico 24. Clasifica de fiabilidad de las fuentes del conocimiento histórico (futuros maestros)



Esta idea recurre cuando les preguntamos si creen que la historia es la verdad. Los futuros maestros nunca ponen en discusión el objeto/hecho histórico, pero si consideran que esto puede ser interpretables de muchas maneras. Al no poner en discusión el qué es importante, ni el porqué, las variaciones interpretativas también son limitadas a los intereses o ideologías de los sujetos, no a la naturaleza de su explicación, por tanto intrínsecos y no contextualizados, tal como trataremos más adelante, impide un análisis histórico de los sucesos.

La escuela también baja a una 7ª posición mientras que internet es estable en su relación entre selección y fiabilidad en ambos cursos.

La muestra de Infantil parece otorgar mayor fiabilidad a los libros de texto (2da posición) que el de Primaria que le otorgan una 4ta posición, también debido, posiblemente, a asignaturas de Didáctica de la Historia que tienen en su programación el análisis de los libros escolares.

Cuanto a fiabilidad también las conversaciones con familiares y amigos bajan de posición.

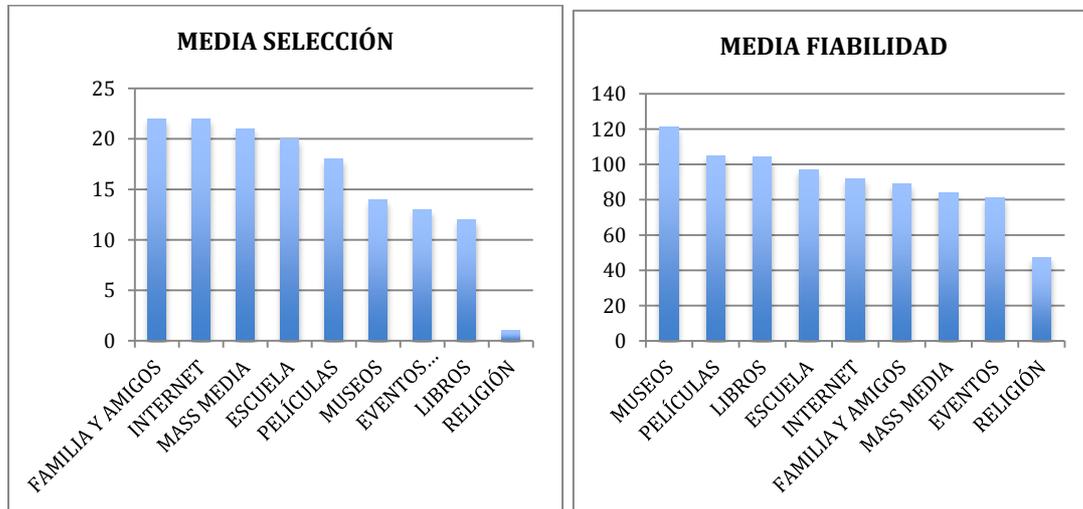
Una vez más, Gráfico 26, los participantes demuestran su poca conformidad con la religión, que considera la fuente menos atendible, casi por unanimidad.

En relación a la media de sus respuestas vemos que las conversaciones familiares y personales son las que más recurren en la información de los futuros maestros, aunque reconocen que no se pueden confiar de ello plenamente. Los eventos conmemorativos, y calendario institucional no es valorado por los futuros maestros. Consideran museos, películas y libros como más de fiar que las escuelas, aduciendo que los profesores pueden modificar la objetividad en función de sus ideales.

Por tanto diríamos que las fuentes institucionales, las académicas y religiosa ocupan el último lugar de su selección, siendo las mediáticas, lúdicas y familiares las más frecuente, confirmando lo que la investigación educativa analizada en el

capítulo de estado de la cuestión, vienen afirmando hace décadas, sobre la poca relevancia que tienen la escuela en la conformación de sus concepciones sobre la realidad.

Gráfico 25. Relación clasificación de fiabilidad y fuentes del conocimiento histórico (futuros maestros)



Los elementos sociales y culturales de la historia que derivan de su uso público predominan sobre el institucional o académico. Por lo que este último debería empezar a ocuparse de ello si es que el conocimiento escolar quiere competir con los de más fuentes de información, tiene que incorporarlas en su metodología de enseñanza, por tal que pueda ser un ejercicio de pensamiento crítico aplicado al conocimiento del pasado.

4.3.3. La percepción de los futuros maestros sobre la propia identidad social y cultural

En el cuestionario, preguntas 14-17 (Anexo II. Instrumentos) los futuros maestros tenían que reflexionar sobre su identidad social y cultural. La primera de esta pregunta, siguiendo el modelo de la *moreno question* (1986) tenían que valorar su pertinencia local, familiar, nacional, estatal y transnacional, a partir de 11 ítems, en una escala Likert, de 1 a 5, donde 1 era la puntuación más baja y 5 la más alta.

En la Tabla 54 organizamos el resultado de las respuestas de la muestra, distinguiendo entre los dos grupos de participantes. En las escalas Likert hemos sumado el valor numérico de sus respuestas por tal de generar una clasificación, cuyo resultado total presentamos en las últimas dos columnas.

Aquí vemos reflejada la valoración del sentimiento de pertinencia de la muestra desde ítems preseleccionados y que hacen referencia a comunidades políticas y geográficas, pero también culturales y sociales.

El sentimiento de identidad familiar es el más valorado para ambos grupos. Podemos comprobar como se clasifica el sentimiento de pertinencia desde lo más íntimo y personal hasta lo más global. Últimos dos lugares para el sentimiento de pertenencia a una clase social en concreto y la religión.

Tabla 54. Clasifica del sentimiento de pertinencia identitario (futuros maestros)

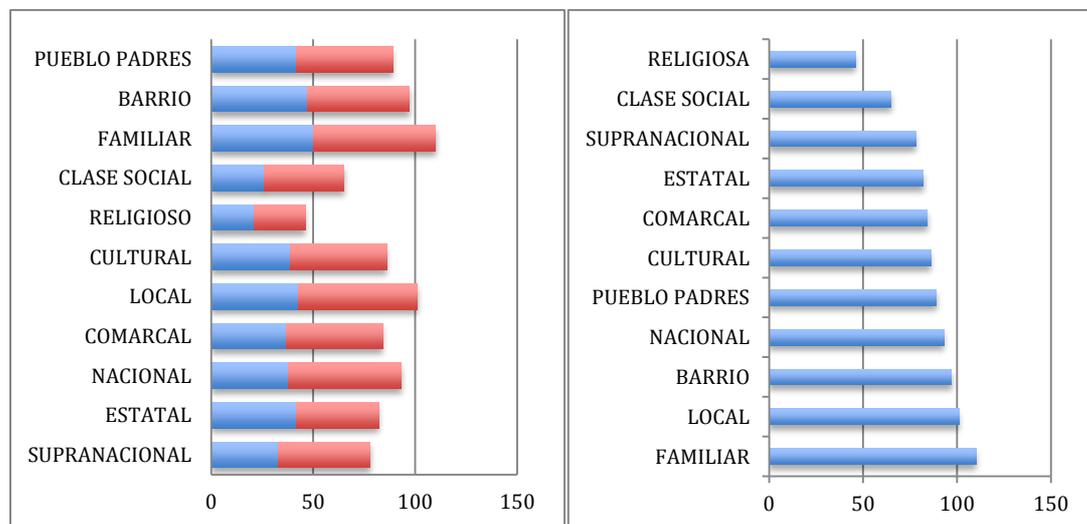
Ítems	Infantil	Ítems	Primaria	Clasifica	
Familiar	50	Familiar	60	Familiar	1º
Barrio	47	Local	58	Local	2º
Local	43	Nacional	55	Barrio	3º
Estatal	42	Barrio	50	Nacional	4º
Pueblo padres	42	Comarcal	47	Pueblo Padres	5º
Cultural	39	Pueblo padres	47	Cultural	6º
Nacional	38	Cultural	47	Comarcal	7º
Comarcal	37	Europea	45	Estatal	8º
Europea	33	Estatal	40	Europea	9º
Clase social	26	Clase social	39	Clase social	10º
Religiosa	21	Religiosa	25	Religiosa	11º

En este sentido, una vez más, se repite la ecuación espacial, pero con la añadida de la cuestión familiar.

En general hay una cierta similitudes entre las respuestas de valoración de la muestra de los dos grupos, respecto a la ecuación espacial que va de lo más cercano a lo más alejado, sin embargo hay variaciones, sobre todo por lo que concierne el sentimiento de identidad nacional catalán, y el estatal, siendo el 7º por importancia en el grupo de Infantil y el tercero en el de Primaria. Comparten sin embargo, una valoración muy baja del sentimiento de identidad religioso y de clase social.

En el primero de los dos gráficos 27 indicamos en rojo las elecciones del grupo de Primaria y de azul las elecciones de Infantil, en el segundo se organiza la clasifica de su valoración por puntuación dada entre los dos grupos.

Gráfico 26. Clasifica del sentimiento de pertinencia por grupo y total



En la pregunta 15 (Anexo. II Instrumentos) del cuestionario se les invitaba a definir, entre una serie de ítems, los factores que definen los catalanes como comunidad.

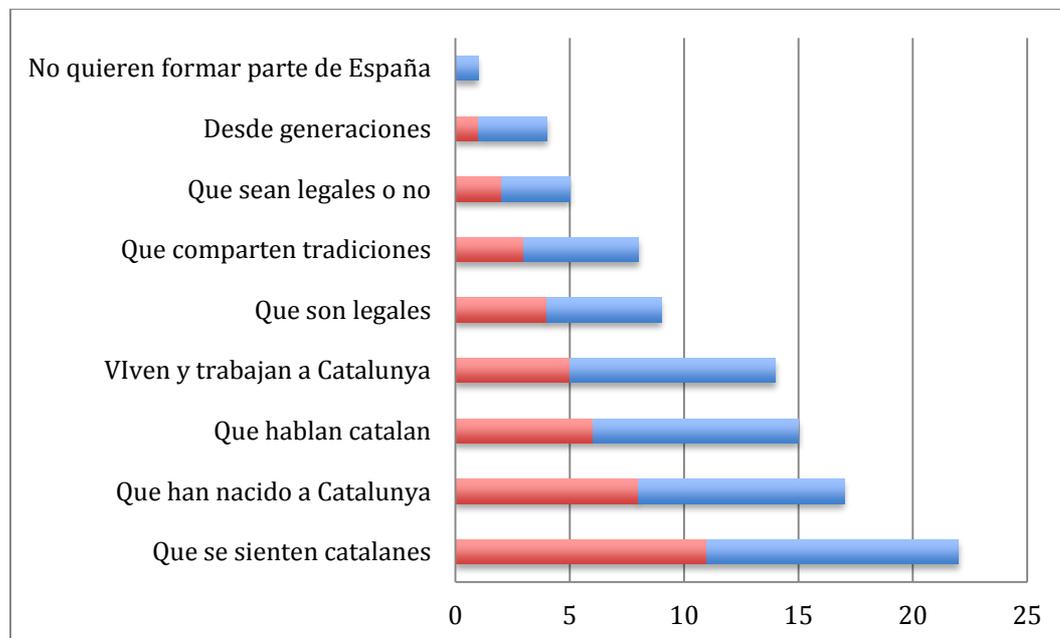
Para ello se indicaron opciones relacionadas con una versión 1) esencialista y territorial de la catalanidad, como el haber nacido en Cataluña, hablar catalán, tener en la propia familia generaciones autóctonas; 2) aspectos de ciudadanía jurídica: tener nacionalidad o permiso de residencia; 3) aspectos económicos y sociales: el vivir y trabajar en Cataluña; 4) aspectos más íntimos cuales el sentirse catalán; 5) cuestiones de naturaleza política: no querer formar parte de España; 6) cuestiones de asimilación cultural: compartir las tradiciones catalanas a prescindir de las propias orígenes culturales.

En el Gráfico 28 vemos las diferencias de las elecciones de los dos grupos y la totalidad de su selección.

De color azul la muestra de Primaria y de rojo la muestra de Infantil, confirman un grupo con una preferencia a la identidad nacional catalana de la identidad estatal española tal como se ha visto en la pregunta anterior. En esta ocasión describen la identidad catalana como algo contrastado a la identidad española.

En el momento de la aplicación del cuestionario, la alumna nacida en Canarias, y la alumna de Erasmus nacida en Brasil, se le especificó de pensar en su lugar de origen, pero que tuviesen la libertad de reflexionar sobre su experiencia de vivir momentáneamente en Barcelona.

Gráfico 27. Características de la identidad catalana (futuros maestros)



En este sentido vemos que se describe ser catalán como algo que íntimo que pertenece a las decisiones y sensaciones de cada persona, les siguen las características más esencialistas, haber nacido y hablar catalán, como requisitos

pero que no necesariamente llevan a un sentimiento de identidad catalán. El elemento jurídico no viene considerado una condición legal necesaria (solo dos personas se expresan en este sentido), si no algo que varía de las personas, y que depende del haber nacido en un determinado territorio. Asimismo, visto las orígenes familiares de la muestra, se confirma la idea que tener generación familiar catalana tampoco es condición necesaria para considerarse catalán. La muestra del grado de Primaria selecciona esta opción dos veces contra la única de la muestra de Infantil.

Estas respuestas parecen no reflejar los niveles de progresión encontrados por Hoyos, del Barrio y Corral (2004). Según los hallazgos de estos autores la edad es proporcional a una visión menos esencialista y más jurídica del concepto de identidad nacional. En nuestro caso, tal como argumentaremos poco más adelante en este mismo apartado, los futuros maestros sí consideran la identidad nacional como algo mutable, pero su condición temporal depende de una visión ingenua de que las personas puedan escogerla en función de los propios intereses y sentimientos adoptando lengua, costumbres y usos típicos del lugar de adopción.

Por tanto, el esencialismo de la identidad nacional no es dado por reconocer su permutabilidad en el tiempo, o al menos no exclusivamente. Las condiciones de su permutabilidad o cambio son incluso más importantes y significativas a la hora de condicionar ciertas visiones.

Aquí vemos que el aspecto esencialista, es muy importante, pero también el sentirse de un lugar puede ser justificación suficiente para sentirse parte de ello. El vivir y trabajar a Cataluña, se refiere a la vivencia a prescindir de las propias orígenes culturales. Esto tiene mucho sentido si pensamos que la mayoría de nuestra muestra tiene de media entre dos o tres abuelos originarios de otras comunidades autónomas de España, por lo que ser catalán puede prescindir del haber una familia que se haya mudado ahí.

El elemento esencialista o organicista viene puesto en duda por los fenómenos migratorios, que hacen que se pueda modificar o incluso perder el propio sentimiento de pertinencia originario, tal como explicarán más adelante los mismos alumnos. La cuestión de la legalidad, para ellos no es tan importante como el tema de las tradiciones y la adopción de costumbres propias del lugar. Cuestión, que, como trataremos más adelante, remarca la idea que la cultura está asociada con un territorio, tal como hemos visto que especifica, de forma explícita, el mismo currículo. El hecho de nacer o menos en un lugar, el vivir por mucho tiempo en un determinado sitio, podría permitir, a condición de su aceptación de la cultura del lugar de acogida, adoptar, como propia, las costumbres.

Ya como se verá en las demás preguntas, su identidad catalán no pone en discusión su identidad española, por lo que la idea de una identidad catalana, rechazo de una española, es entendido solo por un participante.

En estas preguntas vuelven aspectos ya encontrados anteriormente y que su análisis recubrirá más significado en relación al análisis de las preguntas abiertas que vienen a continuación.

En la pregunta del cuestionario número 8 (Anexo II. Instrumentos) es posible explicar la importancia de la identidad familiar, también a la luz de sus respuestas sobre la frecuencia de visitas con los miembros de su familia, contemplando, tal como se especificó en la aplicación del instrumento de investigación, de su parentesco y no solo refiriéndose al núcleo de los padres. Así que la muestra pensaba en las visitas o contacto diario, semanal, mensual o esporádico tanto con sus padres, que abuelos, tíos, primos. En este caso se quería no dar por descontado la posible variedad de combinaciones familiares de la muestra, y dejarle libertad de pensar como familia a cualquier núcleo considerase como tal. Asimismo que, a parte de la frecuencia con la que se encuentren con su núcleo familiar más directo, pensasen en general a su relación con el parentesco.

En el caso de la alumna canaria y brasileña, se le indicó de pensar a las dinámicas de su hogar de origen, ya que su presencia en Barcelona era temporal y no representativa para indicar diferencias.

En la Tabla 55 y en los gráficos 29 se resumen las respuestas de los futuros maestros, distinguiendo entre los dos grupos y sumando la frecuencia de su contestación por los cuatro ítems.

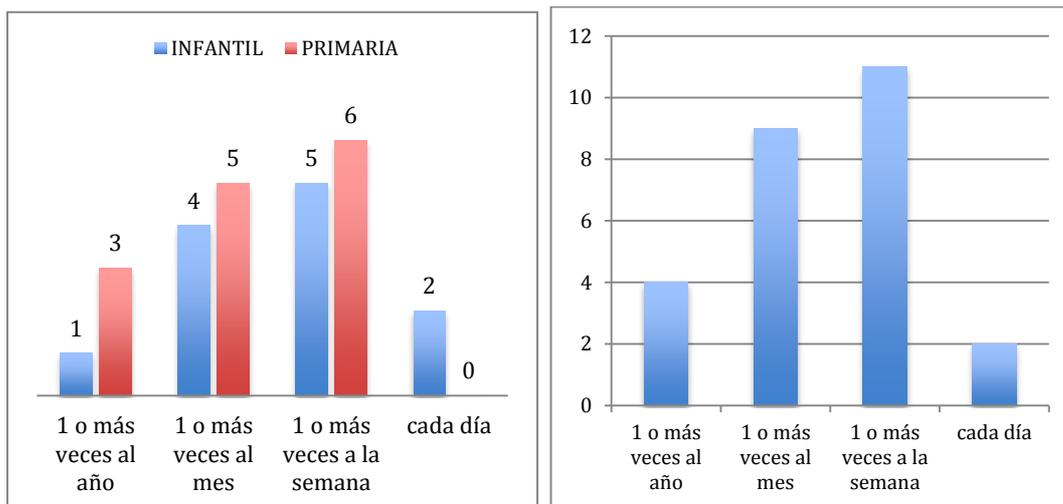
Comprobamos que la muestra de Infantil frecuenta con más asiduidad su familia que la muestra de Primaria, posiblemente siendo esta última mayor de edad y posiblemente más independiente.

Todo y así la respuesta más frecuente en los dos grupos es la que se refiere a una frecuencia asidua semanal.

Tabla 55. Frecuencia de visitas a los familiares (futuros maestros)

	1 o más veces al año	1 o más veces al mes	1 o más veces a la semana	cada día
Infantil	1	4	5	2
Primaria	3	5	6	0
Total	4	9	11	2

Gráfico 28. Frecuencia visitas a familiares (futuros maestros)



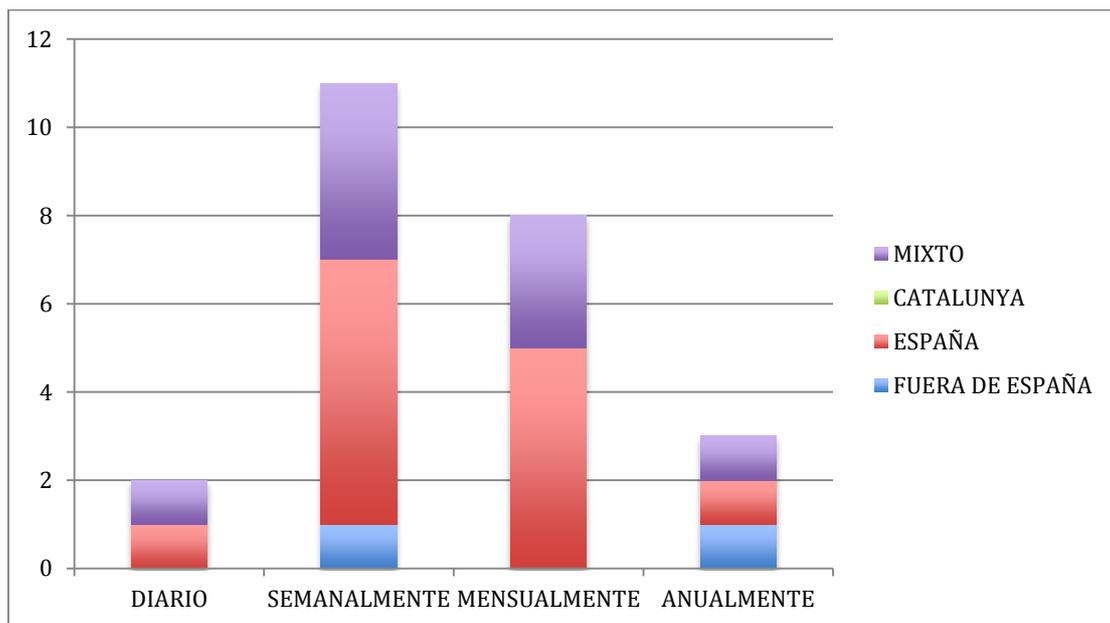
Quisimos cruzar la información recogida en la pregunta sobre las orígenes de sus familiares y la frecuencia con la que se juntan con ellos en el Gráfico 30.

Tal como habíamos comprobado en los datos reportados en el capítulo de metodología, no existen familias que sean completamente originaria catalana. Todos los futuros maestros pueden tener padre, madre, o abuelos paternos y maternos, que han nacido en otras partes de España.

En este caso, la mayoría las orígenes de los abuelos paternos y maternos de nuestros futuros maestros son españolas o mixtas. En este caso la frecuencia sigue siendo relativamente frecuente, entre una vez por semana y una vez al mes. La chica de origen peruano, confirma cierta frecuencia en la visitas de sus familiares, ya que muchos de ellos residen aquí, y con los cuales se siente muy unida, tal como expresa más adelante en las entrevistas. No es lo mismo por la chica brasileña, que ve a sus familiares muy esporádicamente también por las grandes distancias que hay que recubrir para juntarse con una familia muy dispersa en el territorio.

En la pregunta 16 del cuestionario (Anexo II. Instrumentos) los participantes tenían que describir las orígenes culturales de su antepasado. Nuestra intención es conocer saber si los futuros maestros tienen una comprensión cultural de sus orígenes familiares, que se vea reflejada, en el ejercicio de la línea de tiempo, en la manera de seleccionar y explicar los contenidos escolares de historia. Asimismo nos aproximamos a entender su manera de definir y expresarse en la naturaleza de esta identidad cultural.

Gráfico 29. Frecuencia visitas a familiares por nacionalidad



En la página siguiente, la Tabla 56 de la codificación de las respuestas a la pregunta abierta, revela cuatro manera de contestar a la pregunta, que ordenamos en orden decreciente de frecuencia. Son estas respuestas que hacen referencia a: 1) los aspectos informativos de su identidad familiar; 2) aspectos culturales, 3) aspectos lingüísticos, y, 4) aspectos sociales.

Los aspectos culturales siempre están relacionados con aspectos informativos relativos el lugar de nacimiento propio o de sus familiares, y por tanto el lugar marca la diferenciación entre el haber nacido o menos en un territorio con determinadas culturas y costumbres del lugar de proveniencia de sus familiares que no han nacido en Cataluña.

Así por ejemplo lo expresa bien Gloria: *De parte de madre y padre mis orígenes culturales vienen del Sud de España y las costumbres son muy diferentes de donde vivo ahora. Al pueblo donde vivían y aun vamos a visitar son muy religiosos y en cambio la religión a casa no es importante.* (CG4P). También el idioma puede ser asociado en estos términos tal como expresa Gracia: *Mi familia materna es catalana y de consecuencia las costumbres son relativas a Cataluña.* O, como en el siguiente caso de Frida: *Mi familia paterna es, en parte, originaria del Biezo (León) y tiene costumbres castellanas pero la relación que tengo con ellos es mínima ya que nunca he actuado utilizando el idioma castellano o las costumbres relativas a su cultura. Por este motivo, considero que la cultura me ha influenciado más y que siento propia es la catalana.* (CG4P).

Por tanto la cultura viene determinada por el lugar y por el idioma hablado por sus antepasados, y es la que marca la diferencia entre las regiones en las que hayan nacidos.

Tabla 56. Codificación características de las orígenes culturales de los antepasados (futuros maestros)

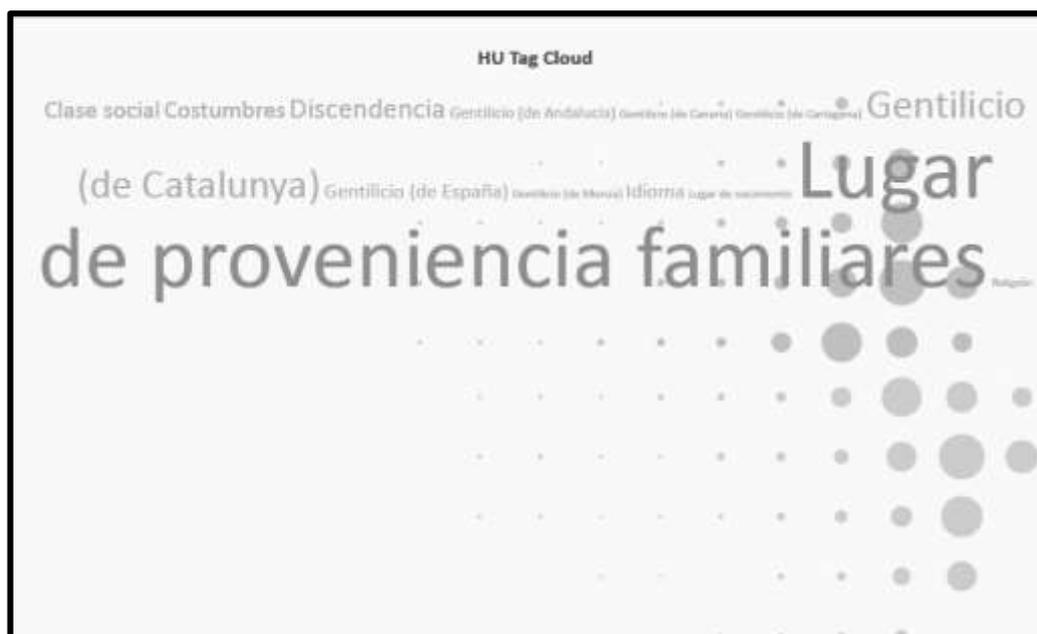
CÓDIGO	AGRUPACIÓN	FRECUENCIA	SIGNIFICADO	CITA
1. Lugar de nacimiento		1	Hacen referencia al lugar de su nacimiento en el que quedaría implícita su cultura	Nací en Manaos Brasil, pero mis padres, abuelos y tíos en el sur de Brasil (Ponta Grossa, Paraná). Mis bisabuelos tienen origen italiana y francesa. En realidad, la mayoría de los habitantes nacidos en el sur acostumbran tener descendencia europea pero no es importante esto para mí. (Ana, CG1I)
2. Lugar de proveniencia y descendencia	ASPECTOS INFORMATIVOS	24	Se refieren a la proveniencia de antepasados que no han, prevalentemente, nacido en Cataluña	
3. Gentilicio (de Cataluña, de Murcia, de Cartagena, de Canaria)		16	Utilizan el gentilicio para expresar la propia proveniencia y cultura y la de los familiares de forma genérica y no justificada	“Mi familia materna es catalana y de consecuencia las costumbres son relativas a Cataluña. Mi familia paterna es, en parte, originaria del Biezo (León) y tiene costumbres castellanas pero la relación que tengo con ellos es mínima ya que nunca he actuado utilizando el idioma castellano o las costumbres relativas a su cultura. Por este motivo, considero que la cultura me ha influenciado más y que siento propia es la catalana.”(Gracia, CG4P)
4. Costumbres		4	Consideran las costumbres y las tradiciones propias de un lugar, elemento diferenciador entre demás lugares	
5. Idioma	ASPECTOS CULTURALES	3	Utilizan el idioma para indicar las diferencias culturales de sus mismos antepasados y ubicarlos regionalmente	
6. Religión		1	Hace referencia a temas religiosos aunque para disociarse de ello	“De parte de madre y padre mis orígenes culturales vienen del Sud de España y las costumbres son muy diferentes de donde vivo ahora. Al pueblo donde vivían y aun vamos a visitar son muy religiosos y en cambio la religión a casa no es importante.”(Gloria,CG4P)
7.Clase social	ASPECTOS SOCIALES	5	Manifiestan una visión más compleja de su identidad, indicando aspecto relativo la clase social condicionada por el lugar en el que nacieron o sus actividades laborales.	“(…), els avantpassats per part de mare, crec que la gran majoria són de Catalunya ja que són persones que vivien en cases de pagès i per tant, han anat passant les diferents generacions per les mateixes cases però sense moure's del mateix poble o regió.”(Eva, CG1P)

A la pregunta los participantes de la investigación contestan, aportan, por la mayoría, información del registro sobre las orígenes regionales/nacionales de sus antepasados. Tanto bajo forma del uso de gentilicios como: mis antepasados son catalanes, peruanos, etc., que especificando el lugar de nacimiento o procedencia.

A demás de las informaciones descriptivas e informativas sobre las orígenes familiares, o atributivas de sus características culturales, existen respuestas de naturaleza más compleja que hacen referencia, además, a cuestiones de carácter social, que tienen capacidad más argumentativas a la hora de explicar las orígenes sociales y culturales de sus antepasados. Hay algún estudiante que al lugar de nacimiento especifica la profesión, mostrando una capacidad de explicación más social entre la relación del lugar en el que hayan nacido y su actividad. Es el caso de Eva, reportado en la Tabla, pero también de Alberto: *La meva família paterna prové de Granada, sempre han estat treballador del camp. La meva família materna prové de Cadis allà s'han dedicat a la pesca i a petits negocis familiars.* (CGEP). Alberto, a parte de la procedencia, incluye referencia a la condición social de sus antepasados, al indicar que eran trabajadores del campo y pescadores. (Tabla 56).

En la elaboración de los datos por Atlas.ti, ha sido posible realizar una nube de significados por frecuencia de códigos encontrados que nos visualizan las definiciones y atribuciones de lo que se entiende por antepasado ancestrales, figura 22.

Figura 22. Nubes de palabras características de las orígenes ancestrales (futuros maestros)



Los futuros maestros, como manifiestan en las entrevistas no habían reflexionado nunca sobre la cultura ancestral de su familia, de aquí sus explicaciones de carácter informativo y descriptivo. También tiene sentido que en sus clases de historia posiblemente nunca se habían detenido en comprender la componente social y cultural de sus ancestros, y por esto no relacionan el propio núcleo familiar con explicaciones históricas de carácter social y cultural.

En la última pregunta del cuestionario de esta batería, se dejaba un espacio en blanco, para que los participantes reflexionasen abiertamente sobre su propia identidad. El texto de la pregunta especificaba de que tipo de identidad se quería que reflexionasen, aludiendo a la propia identidad cultural, social, política, etc.

En la Tabla 57 indicamos la codificación de sus respuestas, la frecuencia con la que aparecen los códigos, y creamos familias de significado, tal como se ha venido haciendo por las demás preguntas abiertas del cuestionario.

En esta ocasión, además, hemos asociado los códigos extraídos de sus explicaciones, así como las agrupaciones que derivan de ello, por tal de entrar en el detalle de entender los elementos que definen sus descripciones, con un proceso de codificación axial (Strauss y Corbin, 1998). De tal manera ha sido posible hacer hincapié en los motivos que aportan para justificar sus afirmaciones, que nos permite entender los significados según los cuales el fenómeno investigado se manifiesta, en este caso, la comprensión de la propia identidad social y cultural.

De las respuestas encontramos, tal como se puede comprobar de la Tabla 57, que los participantes definen y justifican su identidad a partir de 32 códigos que hemos organizado en 7 familias: 1) uso de gentilicios de lugares; 2) motivaciones personales; 3) aspectos culturales; 4) motivos políticos y 5) jurídicos, 6) no aportan motivaciones; 7) y, en una ocasión, género.

Estas agrupaciones reúnen tanto las características de la identidad (soy catalán), que sus motivaciones (porque he nacido aquí).

Más adelante trataremos de combinar estas dos tipologías de agrupaciones y observaremos que son por su mayoría intrínsecas a los motivos aducidos.

Los futuros maestros expresan su identidad en termino de sentimiento, todo y que en el texto de la pregunta abierta, no se utiliza esta palabra, pero sí el de pertenecer. Las frases más recurrentes, tanto que escriban en catalán o en castellano son: “yo me siento...”; “mi sentimiento de pertinencia es..”, “mi sentimiento de identidad es...”, “siempre me he sentido...”, o incluso “ mi sentimiento de etnia...”; “sento que pertenyó.....”.

En alternativa los participantes utilizan expresiones como: “mi identidad es”, “me considero”, o “me defino como...” tanto en catalán que en castellano.

Tabla 57. Codificación descripción de la identidad (futuros maestros)

CÓDIGOS	FRECUENCIA	AGRUPACIÓN	SIGNIFICADO	CITA
1 de España	18	Gentilicio (43)	Definen su identidad utilizando el gentilicio del lugar al que se siente que pertenecen	<i>Jo em sento catalana ja que sempre he viscut a Catalunya i el sentiment d'ètnia és fort. Però també em sento espanyola ja que aquesta hi és dintre i tinc família de fora de Catalunya. Em sento de les dues.</i> (Alicia, FG11)
2 de Cataluña	16			
3 de Andalucía	3			
4 de Murcia	2			
5 de Europa	1			
6 de Perú	1			
7 de Canaria	1			
8 de Mataró	1			
9 del barrio	1	Lugar (41)	Se nombran donde se nace y son originarios familiares; se alude a donde se vive o se podría vivir	<i>Yo me considero, catalana, ya que he nacido aquí, mis padres también, por lo tanto, tengo un sentimiento catalán. (...)(Dana, FG41). (...)</i>
10 de nacimiento	20			
11 de proveniencia de la familia	11			
12 de donde se vive	6			
13 genérico	3	Personal (32)	Se define la identidad en relación a cuestiones personales de diferente naturaleza	<i>(...)M'estimo la meva terra, tot allò que he viscut i cada una de les experiències que he anat vivint al llarg d'aquests anys.. (...)</i> (Eva, CFG1P)
14 Experiencias personales	9			
15 Vínculos personales	9			
16 Familia	6			
17 Estimación de la tierra	5			
18 Estimación del idioma	1			
19 Ocio	1			
20 Comodidad	1			
21 Costumbres y Tradiciones	16	Cultura (29)	Se nombran características que se consideran propias, que marcar la diferencia de su identidad en términos culturales	(Dana, CFG41) <i>M'identifico com a Espanyola per la meva llengua i els costums que visc i celebros.</i> (Carla, FG31)
22 Religión	5			
23 Valores	1			
24 Idioma	7			
25 Posición política	1	Política (8)	Se definen por sus ideales y vínculos políticos, y hacen referencia a la separación de Cataluña de España para definir su identidad	<i>Que Catalunya pertany a Espanya? És cert. Que nosaltres estem dins Espanya? Doncs també. Simplement que no m'identifico amb res de tot el que ells consideren cultura i tradicions. Amb res.(...)</i> (Eva, FG1P)
26 Independencia	6			
27 Vínculos políticos	1			
28 Ciudadanía	4	Ciudadanía (8)	Señalan aspectos relativos la ciudadanía, en términos jurídicos o éticos, y a la propia nacionalidad jurídica catalana	<i>Jo em sento espanyola, perquè ho soc (...). (Diana, CFG41)</i>
29 Ciudadanía global	3			
30 Nacionalidad	1			
31 Tema no planteado	3	No aporta motivaciones	Admiten no haber reflexionado nunca sobre el tema	<i>Normalment no parlo ni sóc conscient de la meva identitat nacional ni cultural.(...)"(Carla, CFG31)</i>
32 Género	1	Género	Específica su identidad en consideración del género	<i>A grandes rasgos, me defino como una dona culturalmente catalana; penso que el hecho que me siento así, he estado influenciada por mi familia y mi entorno.(...) (Gracia, CFG4P)</i>

Puede ocurrir, en menos casos, que expresen que pertenecen a Cataluña o a España. Los gentilicios se acompañan de verbos como: “me siento”, “considero”, “pertenezco”, “soy catalana – *martoriniano* – español - peruana, murciana”, porque: “hablo este español (catalán)”, “me siento así”, “he nacido aquí”, “mi familia es de”, “he tenido ciertas experiencias de vida con determinadas personas”, etc.

El código más frecuente encontrado en las unidades de análisis es el uso del **gentilicio**, con el cual la muestra expresa su identidad. Lo encontramos en diferentes escalas, siendo la más nombrada, por las características homogéneas de la muestra señaladas anteriormente, la española y la catalana. Sin embargo son presentes, también, gentilicio cuales murciano, andalusí y peruano. Incluso encontramos el uso del gentilicio refiriéndose a la ciudad en la que vive la estudiante: *Personalmente desde siempre me he sentido mataronina, catalana y española. He nacido a Mataró, así como la mayoría de mis amigos, y de alguna forma me siento ligada a mi ciudad* (Florencia, CG3P).

De la manera similar Cristina (CG3I) afirma: *Nunca me he planteado si me siento catalana o española o europea. Siento mi cercanía, mi barrio y mi familia. El resto me queda muy grande.*

Se expresa el sentimiento de pertinencia desde lo más próximo y cercano a lo más alejado. En este sentido, junto al gentilicio, los futuros maestros indican un lugar para manifestar su sentimiento de identidad.

El lugar al cual se refieren los futuros maestros, en su mayoría, es aquel en el que se ha nacido (en ocasiones los futuros maestros se refieren incluso al barrio); el lugar de procedencia de los propios familiares; o viene utilizado, de forma genérica, sin especificar: “yo soy de aquí”. En cualquiera de sus acepciones el lugar-territorio es algo al cual todos los futuros maestros hacen referencia en el algún momento de su escrito.

El grupo de códigos que hemos llamado **personal** engloba toda una serie de aspectos que definen la identidad de los participantes de forma alternativa al uso del gentilicio. También puede añadir información a su forma de entender la identidad. En estas ocasiones los futuros maestros hacen referencia a momentos vividos en determinados lugares, con determinadas personas, aludiendo a cuestiones íntimas y, por tanto, personales.

Estas respuestas son, paradójicamente, las menos intrínsecas. Se justifica la propia identidad y se la considera algo que se ha ido creando en relación a las propias experiencias personales.

Tal como indica Frida (CFG3P): *No me siento de ninguna cultura en general, ni étnica ni nación. Me considero una persona que vive per lo que quiere hacer al momento. Me da igual hacer fronteras, todos pertenecen a este mundo.* De la misma manera lo expresa Bárbara (CG2I): *Tot i així com ja he dit el meu*

sentiment de pertànyer a un lloc a un altre va en funció dels moments viscuts i això depèn de la gent amb els què els he compartit, per a mi les persones son les que donen sentit als llocs, als moments i a la vida.

Los vínculos personales, la familia, las experiencias vividas, la estimación de la tierra y del idioma, y demás cuestiones, vienen a definir la identidad de la muestra en relación, tal como veremos, a un lugar, pero de una forma argumentada mucho más rica respecto a las demás asociaciones.

La característica personal de la identidad permite entenderla de forma más cambiante. En las entrevistas individuales, cuando les preguntábamos por sus respuestas en el cuestionario, incluso, algunos futuros maestros admiten que su identidad puede cambiar en función del lugar en el que se vive. Es decir que la identidad es territorial y puede cambiar llegando a vivir en otro sitio, tal como afirma Alicia EG11: *No, es que creo que de donde te sientas... puedes haber nacido en Cataluña pero si luego te vas a vivir, yo que sé a Nueva York y te sientes muy a gusto ahí, por qué no tener también la otra nacionalidad. O sea, te puede gustar, y también compartir, y pasar mucho tiempo ahí y sentirte uno de ellos.*

En la agrupación **cultura** se suman todos aquellos códigos que explican los aspectos de la identidad considerada como una unicidad respecto a demás unicidades: el idioma que se habla, la religión que se profesa, las tradiciones y costumbres que se celebran y se viven, e, incluso los valores.

Tal como veremos el lugar se asocia, de forma intrínseca a las tradiciones y las costumbres. Es decir que cada lugar profesa una cultura particular que es parte del territorio, entendida de forma homogénea y sin variaciones, refiriéndose al folklore o la gastronomía entre otras cosas. Así lo expresa Eva: *Sincerament, em sento Catalana. La resposta és molt concreta ja que em considero una persona catalana, que pertany a Catalunya i que s'identifica amb la llengua pròpia d'aquesta comunitat autònoma i amb les tradicions* (CG1P).

En ocasiones, sin embargo, se expresa la voluntad de querer profesar estas tradiciones y costumbres del lugar: *Me siento catalana y española. He puesto primero catalana porque he nacido y celebro sus tradiciones, con esto no quiero decir que sea por obligaciones, sino que he crecido aquí y me gusta sentirme catalana* (Inés CG5P).

En este caso el paquete lugar-costumbre viene acompañado de una explicación

El grupo **política** alude a algunos códigos en los que los participantes definen alternativamente su identidad por lugar o gentilicio, por los vínculos políticos, o hacen referencia a sus creencias: *Em considero català i espanyol (republicà)* (Antonio, CFG2P). También hay algunos participantes que se sienten que tienen que especificar o, incluso, justificar el uso doble de los gentilicios por la situación política actual de separación de Cataluña de España, o para justificar el uso de uno. El código independencia en este sentido es el más frecuente: *“Me defino como una persona que considera importante formar parte tanto de España que de*

*Cataluña. Creo que Cataluña tiene que tener algunas oportunidades, pero me siento Española y veo idiota separar dos cosas de las que formo parte (...) (Gloria, CFG4P).*⁷⁸

Ciudadanía reúne tres códigos que expresan, en alternativa al uso del gentilicio y a la citación del lugar, el sentimiento de pertenencia. En estas ocasiones se expresa la propia identidad haciendo referencia a las dos versiones del término ciudadanía, el ético y el jurídico (Lizcano, 2012). En relación a la primera acepción: (...) *El sentiment europeu es força baix, la veritat. Però com en descriuria jo realment és com a pertanyent a l'espècie humana i com a ciutadà del mon.(...) Però com en descriuria jo realment és com a pertanyent a l'espècie humana i com a ciutadà del mon. Penso que les persones com a individus són molt més importants que qualsevol etiqueta que es pugui posar perquè vingui, hagi nascut a un país, parli certa llengua etc.*" (...) (Elvira, CFG1P).

En este caso, aunque se niega el sentimiento de pertenencia europeo, se alude a una ciudadanía global que va por encima de los idiomas o de los lugares en los que se ha nacido. Sin embargo, el carácter estático de la identidad descrita, aunque en su versión global y universal no modifica la idea de una identidad esencialista, al no dar a entender la superación de una visión homogénea de la identidad territorial. Aunque estas alumnas afirman sentirse ciudadanas del mundo para librarse, posiblemente, de una definición marcada y restringida de la misma, no denota una comprensión históricamente cambiante de la identidad, tal como se ha descrito en la parte teórica. Caracterizan la propia identidad con los mismos elementos intrínsecos de los cuales huyen: un lugar, un territorio, unas costumbres, un idioma, etc. Aunque sienten que la identidad local o estatal limita su definición, recurren a la identidad global de la misma manera de cuando otros compaleros la expresan utilizando un gentilicio: no entienden las particularidades, la heterogeneidad y la complejidad de esta globalidad y no la significan. No hacen referencia a los conflictos de las sociedades plurales, ni parecen ser conscientes de la actitud asimiladora encubierta de las identidades nacionales homogéneas: (...) *Aunque no me quiero cerrar, si me voy a vivir en otro país y aprendo la cultura también seré una parte de ahí (...)* (Fátima, CG3P).

Algunos futuros maestros admiten no haberse planteado nunca sobre el sentido de la identidad. En estas ocasiones buscan una definición alternativa y

⁷⁸ En tres ocasiones el pertenecer a Cataluña se expresa en un contexto de justificación o diferenciación respecto a la resta de España. Las circunstancias políticas que se vivían en el periodo de la recogida de datos de la presente investigación, y que se renuevan en el momento de su entrega, condicionan ciertas reflexiones. Hay personas que remarcan la doble nacionalidad catalana y española como algo al que sienten la presión de proteger. Hay otras alumnas que justifican el propio sentimiento identitario catalán porque creen sentir la opresión del sentimiento identitario español. No nos hemos detenido en estas cuestiones porque nos alejaban de los objetivos de la presente tesis doctoral. Habrían motivos para poder seguir investigando sobre posibles fracturas sociales en relación a nuevas condiciones y condicionamientos políticos.

confunden la identidad social con la identidad personal: *No me siento de ninguna cultura en general, ni étnica ni nación. Me considero una persona que vive por lo que quiere hacer al momento. Me da igual hacer fronteras, todos pertenecen a este mundo.* (Frida, CFG3P); o se arrinden recurriendo a lo que sí conocen: *Normalment no parlo ni sóc conscient de la meva identitat nacional ni cultural. M'identifico com a Espanyola per la meva llengua i els costums que visc i celebro.*

La cuestión de género aparece solo una vez en las respuesta de la muestra, y de manera solo descriptiva: *A grandes rasgos, me defino como una dona culturalmente catalana; pienso que el hecho que me siente así, he estado influenciada por mi familia y mi entorno.*

La Ilustración 6 expresa en nubes de palabras la frecuencia de los códigos encontrado en las unidades de análisis. Como se puede observar el lugar, juntos a los gentilicios y costumbres y tradiciones son los códigos más resaltados.

Ilustración 6. Nube de palabras características de la identidad (futuros maestros)



En la Tabla 58, relacionamos las agrupaciones de los códigos encontrados en las unidades de análisis. De esta manera se puede llegar a crear combinaciones significativas que nos permiten avanzar en el proceso de categorización, pasando de una fase meramente descriptiva a una superior, más conceptual.

No todos los códigos de las agrupaciones se pueden relacionar entre ellos, por su características excesivamente descriptiva. Sin embargo es posible realizar, desde la agrupación a las que pertenecen cada código, algunas asociaciones significativas.

Tabla 58. Relación de criterios y motivos de la identidad (futuros maestros)

AGRUPACIÓN (ME CONSIDERO.....)	RELACIONES CÓDIGOS (PORQUE....)	ARGUMENTACIÓN	CITA
GENTILICIO	Lugar: de procedencia de la familia (10 veces); de nacimiento (20 veces); de donde se vive (3 veces); Idioma: hablar el idioma (6 veces), Costumbres y tradiciones: (12 veces) Experiencias y vínculos personales (10 veces), amar la tierra (5 veces), amar el idioma (1 vez) Política: (8 veces)	Intrínseco Explicativo	<i>Yo me considero, principalmente, catalana, ya que he nacido aquí, mis padres también, por lo tanto, tengo un sentimiento catalán. Además, celebro totes las fiestas populares de aquí, me siento que pertenezco a esta comunidad catalana... (Dana, CFG4I)</i> <i>...em sento Catalana..., que s'identifica amb la llengua pròpia i amb les tradicions. He nascut a Catalunya, en un poble de 1000 habitants... M'estimo la meva terra, tot allò que he viscut i cada una de les experiències que he anat vivint al llarg d'aquests anys. A casa sempre he parlat català, a l'escola, amb els amics, amb les persones del barri...així que el castellà ben poc l'he utilitzat, no perquè no vulgui ni perquè no m'agradi, simplement perquè m'he pogut comunicar amb el català. (Eva, CFG2P)</i>
LUGAR GENÉRICO O DE NACIMIENTO	Lugar donde se vive Experiencias personales (2); Vínculos personales (2); Costumbres; Lugar de nacimiento; ciudadanía	Intrínseco	<i>El meu sentiment de pertànyer a un lloc a un altre va en funció dels moments viscuts i això depèn de la gent amb els que els he compartit, per a mi les persones son les que donen sentit als llocs, als moments i a la vida... (Bàrbara, CFG3I)</i>
COSTUMBRES Y TRADICIONES	Familia (1); Lugar de nacimiento (9); Lugar proveniencia familiar (2); Lugar de donde se vive; (2) Lugar genérico (1)	Intrínseco	<i>Alhora hem sento murciana, perquè la meva família ha nascut allò, jo dino menjar com es menja allà, parlo el mateix o semblant castellà i tinc els costums que es realitzen allà perquè la nostra cultura és aquesta. ... (Diana, CFG4I)</i>
RELIGIÓN	Lugar de nacimiento	Intrínseco	<i>Religiosament crec que no m'hi representa cap pensament religiós. (Alberto, CFG2P)</i>
GÉNERO	Gentilicio	Intrínseco	<i>A grandes rasgos, me defino como una dona culturalmente catalana... (Gracia, CFG4P)</i>
CIUDADANÍA GLOBAL	Vínculos personales	Explicativo	<i>Nunca me he planteado si me siento catalana o española o europea. Siento mi cercanía, mi barrio y mi familia... Si el día de mañana me tengo que ir con mi familia a otro país, también sentiré reflejada en realidad más próxima.(Cristina, CFG3I)</i>
TEMA NO PLANTEADO	Gentilicio de España, de Cataluña, de Europa; ciudadanía global; experiencias personales	Intrínseco	

En la primera columna las agrupaciones de los códigos que los futuros maestros utilizan para contestar a la pregunta, en la segunda, las agrupaciones de códigos que utilizan para justificar y motivar sus respuestas, en la tercera clasificamos de intrínseco o explicativo el significado al que aluden. Intrínseco en el caso que el haber nacido en un lugar explica por sí solo el sentirse o considerarse catalán, español, murciano, etc.; por el contrario se considera un motivo explicativo cuando aluden a motivos específicos.

Finalmente estas asociaciones nos permiten llegar a concluir de una forma menos descriptiva la manera de expresar el sentimiento de identidad.

Esto nos permite entender niveles argumentativos de los futuros maestros en función de si los motivos que justifican los criterios de definición de la identidad sean intrínsecos o explicativos.

De esta relación vemos que los gentilicios se justifican intrínsecamente por el lugar en el que se ha nacido, vivido, o de procedencia de la propia familia. En parte de la misma manera que se aprecia en el currículo, a definir, en ocasiones la identidad como cultura de un territorio.

La mayoría de la muestra contesta a la pregunta utilizando un gentilicio, o indicando el lugar al que se siente pertenecer, siendo esto el lugar donde se haya nacido, vivido, o de dónde provienen los familiares. Asimismo el lugar es el que determina cultura, tradiciones, costumbres, por lo que aquellos que definen de forma abierta e inclusiva su identidad, declaran que pueden adaptarse o asumir otra cultura, una vez cambiado de lugar en el que se vive, que nos lleva a considerar la identidad como algo asumido acríticamente.

Este lugar puede ser también genérico, es decir no necesariamente referente a un gentilicio, que es portador por sí solo de cultura. En alternativa los vínculos personales o políticos pueden definir esta identidad, que tiene las características de estar relacionados con experiencias vividas en ciertos lugares y con ciertas personas. Por tanto hay códigos que definen la identidad y códigos que la justifican.

Por tanto podemos concluir, que la identidad se define por gentilicios y se justifica por lugares, personal, costumbres, decisiones políticas, y por tanto es intrínseco, y no históricamente construido.

No todos los alumnos explican su identidad aportando justificaciones. Incluso, algunos simplemente hacen referencia a una serie de aspectos que no necesariamente justifican su sentimiento de pertinencia.

Los motivos y las explicaciones tienen a que ver con cuestiones personales e íntimas, de experiencias vividas, personas conocidas, etc. Los elementos que justifican el uso del gentilicio tienen a que ver con algo emotivo que le permite distinguir su diferencia 'del otro'.

Tal como se ha indicado en la pregunta 15, el ser español o catalán, se justifica al haber nacido en un determinado lugar de España, o de Cataluña, por ejemplo,

por tanto la catalanidad o españolidad tiene a que ver con un territorio. Tal como analizaremos con más detalles, la relación con el territorio puede ser una explicación intrínseca o justificadas por las costumbres o idiomas que aquí se hablan y que definen este sentimiento de pertenencia, en el que se tienen experiencias de vida que marcan el sentirse de un lugar, como el haber nacido, la procedencia de la familia, las vivencias, etc. Es el caso de Bàrbara (CG2I): *Jo sento que pertanyo a tots aquells llocs al quals estic unida per una persona important, en el meu cas em sento tan espanyola com catalana, ja que tinc tan família de fora de Catalunya com de Catalunya.(...).*

Asimismo es posible encontrar respuestas que asocian un lugar a una determinada identidad, considerando que esta pueda variar en función de dónde se viva: (...) *Me considero Canaria, por haber nacido donde he nacido, y porque tengo esos referentes culturales, pero realmente no me considero que pertenezca a un grupo cerrado; es decir, si me fuera a vivir fuera, podría pasar a formar parte de otro grupo.(...)* (Erica, CG1P).

En todo caso, la asociación del gentilicio a un determinado lugar implícita la adopción de una identidad u otra, por lo que el dato más interesante en este sentido, es la asociación del territorio con la identidad, indicando una visión esencialista y organicista de la misma. Una versión de la identidad, según autores constructivistas como Hobsbawm (1992), que es errónea históricamente. La asociación de identidad a un territorio deriva de una malinterpretación del concepto ancestral que, en alemán, se define con la palabra *volg* y es trasladable a demás realidades lingüísticas. Históricamente el sentimiento de pertinencia a un pueblo no tiene a que ver con un territorio. De la misma manera, el concepto griego *nomos* (leyes), es el que define la identidad de un pueblo por encima de un territorio.

Aunque en la pregunta 8 del cuestionario la identificación con el lugar de proveniencia de la propia familia no tiene prioridad en la valoración del sentimiento de identidad, al contestar la pregunta 16, el lugar de nacimiento de sus familiares recubre cierta importancia en la definición de la propia identidad. En variadas ocasiones los futuros maestros implementan el uso del gentilicio de los lugares de nacimientos propios y de sus familiares generando dos identidades.

Las costumbres y las tradiciones en dos ocasiones se relacionan a la familia más que a un territorio: (...) *Además, las tradiciones que sigo familiarmente son aquellas que históricamente definen la nuestra cultura. (...)* (Gracia, CFG4P); o Diana (CFG4I): (...) *Alhora hem sento murciana, perquè la meva família ha nascut allò, jo dino menjar com es menja allà, parlo el mateix o semblant castellà i tinc els costums que es realitzen allà perquè la nostra cultura és aquesta.*

Este lugar puede estar relacionado con el sitio en el que se ha nacido, o del cual provienen los familiares, y con cualquier lugar en el cual se establecen relaciones

personales, tal como afirma Bàrbara (CFG2I): (...) *Tot i així com ja he dit el meu sentiment de pertànyer a un lloc a un altre va en funció dels moments viscuts i això depèn de la gent amb els què els he compartit, per a mi les persones son les que donen sentit als llocs, als moments i a la vida. Però, esta clar que no es pot negar el fet de viure en un lloc fa que adoptis una sèrie de costums que deuen a terme la gent que t'envolta.*

En ambas ocasiones, una vez más, las motivaciones personales llevan las futuros maestros a argumentar de una forma más específica su sentimiento de pertinencia.

Las combinaciones observadas se definen intrínsecas cuando se relaciona el gentilicio con un lugar, con la cultura y la ciudadanía, sea esta en su besante ética que jurídica; se definen explicativas cuando se relaciona el gentilicio con códigos, y familias de códigos, que se refieren a cuestiones personales o políticas ya que generan una serie de explicaciones más argumentadas que en los primeros casos.

4.3.4. La importancia de estudiar historia y la construcción de vínculos colectivos

Las preguntas del cuestionario número 27, 28 y 29, exploran, en diferentes niveles, las concepciones de los futuros maestros sobre la relación entre la historia escolar y la identidad nacional.

Tal como se ha indicado en el estado de la cuestión, son muchas las investigaciones que trata de abordar la relación existente entre la enseñanza y aprendizaje de la historia y la percepción de la propia identidad; se trata de establecer grados y niveles de implicación que puedan tener las clases de historia en la creación de la identidad colectiva de los alumnos y viceversa. Esto ocurre, sobre todo, en aquellos países donde la política educativa se decanta por rescatar consenso y cohesión social delante las preocupaciones que suscita la pluralidad de la composición nacional de algunos países europeos (Grever *et al.*, 2012).

Todo y que no se puede negar la repercusión que ciertas posturas ideológicas latentes la enseñanza de la historia puedan tener en la construcción del imaginario identitario del alumnado, nuestro interés se focaliza en el proceso de aprendizaje de la historia. Por tanto, como se ha indicado con anterioridad, la naturaleza didáctica de nuestra investigación más que afirmar o corroborar alguna tesis predefinida, quiere motivar una discusión sobre la importancia de comprender el significado social y cultural de los contenidos escolares y su estrecha relación con la metodología de enseñanza. Para nosotros la identidad es una problemática de naturaleza didáctica en el sentido de que está estrechamente relacionada con una versión factual vs procesual del planteamiento de la materia en el aula.

En este sentido la batería de preguntas que seguidamente analizamos nos permiten entender, de manera más específica, si la identidad nacional se concibe históricamente, validando las afirmaciones de los futuros maestros que hemos analizados en las preguntas anteriores.

En la pregunta 27 del cuestionario (Anexo II. Instrumentos), los futuros maestros tenían que valorar en una escala Likert de 1 a 5 los motivos sobre la importancia de aprender historia en la escuela, siendo 1 la valoración más baja y 5 la más alta. En la Tabla 59 se organiza la prioridad atribuida por los futuros maestros a cada ítems de la pregunta sumando su valoración sobre la importancia de aprender historia. En la última columna se sintetiza el significado de sus respuestas creando códigos conceptuales que permitan articular el discurso teórico.

Tabla 59. Por que es importante estudiar histórica (futuros maestros)

Ítems de la pregunta por orden de valoración	Prioridad	Significado
1 Per a comprendre el patrimoni cultural del meu entorn	110	Función cultural
2 Per extreure lliçons del passat nacional per avui i pel futur	107	Función moral
3 Perquè és interessant	106	Aneecdótico
4 Perquè m'ajuda a comprendre qui sóc, incloent els meus orígens culturals	106	Función cultural
5 Per aprendre a ser ciutadà en la societat actual	102	Función social
6 Perquè permet als joves de les comunitats d'immigrants adquirir coneixements sobre la història nacional	101	Función política de asimilación
7 Per trencar els mites dels discursos polítics sobre el passat nacional	94	Función crítica
8 Per a construir la meva identitat nacional	89	Función cultural
9 Per sentir-me connectat amb els meus ancestres	86	Función cultural
10 Perquè contribueix a reforçar els vincles que uneixen les persones d'un mateix país	80	Función política de asimilación
11 Per treure'm el graduat escolar	78	Ninguna función
12 Per sentir-me orgullós de la història nacional	76	Función política

Al ordenar las suma de los valores atribuidos por la totalidad de los futuros maestros, sin distinción entre el grupo de Infantil y de Primaria, de forma decreciente, la historia relacionada con el entorno asume prioridad sobre las demás funciones de la historia escolar.

Los resultados a las respuestas de esta pregunta contradicen los hallazgos a la pregunta 28. Aunque los futuros maestros, en media, sobrestiman la importancia del patrimonio cultural y de los museos como fuentes del conocimiento histórico, al no acudir a visitas patrimoniales, valoran, en la pregunta 29, los museos como las fuentes más atendible del saber histórico. Los futuros maestros consideran que el contenido patrimonial, al ser una fuente histórica material, no puede ser engañoso; no reflexionan sobre los motivos y mecanismos institucionales de musealización, ni en el proceso interpretativo del análisis, clasificación, y dotación de sentido histórico detrás de cada hallazgos arqueológicos.

La función identitaria de la historia ocupa los últimos lugares de la valoración de los futuros maestros. Se confirma la idea que la identidad es algo que se expresa como algo íntimo y condicionado por razones personales más que históricas.

La asociación de la historia con el aprendizaje del entorno es algo que hemos encontrado, también, cuando los futuros maestros, al recordar las metodologías de aprendizaje en su recorrido escolar, valoran las salidas didácticas muy presentes entre las actividades de enseñanza. Asimismo, en las preguntas del cuestionario en las que tenían que valorar los motivos por los cuales la historia debería ser presente en las aulas de Infantil y Primaria, el aprendizaje del entorno es uno de los motivos prioritarios (Tablas 50 y 51).

La comprensión del entorno era una de las competencias básicas prioritaria en su recorrido escolar (LOE), y es una característica de la competencia social y ciudadana del currículo (LOMCE) de la etapa Infantil y Primaria.

El segundo lugar mejor valorado entre los ítems proporcionado en la pregunta 28 (Tabla 59), es ocupado por una función simbólica y moral del aprender historia. La historia, maestra de vida, según muchos de nuestros futuros maestros (Tabla 48), es un medio para aprender del pasado y no repetir los mismos errores en el presente ni en el futuro.

Al tercer lugar los futuros maestros consideran que la historia permite comprender quienes somos, incluidos los orígenes culturales, todo y que, tal como se ha indicado con anterioridad, nuestra muestra no explica ni contextualiza históricamente los orígenes de sus antepasados, admitiendo no haber reflexionado nunca sobre este asunto. La falta de reflexión sobre esta temática se ve reflejada en los valores descriptivos e informativos de su identidad y poca habilidad en justificarla socialmente, culturalmente e históricamente, sea esta política, social, religiosa, etc. La función educativa de la historia, en los futuros maestros, es más clara cuando justifican sus ideas reproponiendo los discursos curriculares y lo es menos cuando tienen que concretar su viabilidad didáctica.

Es muy interesante destacar que el ítem sobre la importancia de la historia para crear vínculos entre recién llegados (6º clasificado) es considerada más importante del reforzar la propia identidad nacional (8º clasificado) y reforzar los vínculos entre personas que han nacido en el mismo país (10º clasificado). Es una pregunta clave que atribuye más importancia a una función política de asimilación, que a la política de construcción de la propia identidad nacional, aunque sea para desmitificar los discursos políticos (7º clasificado), siendo esta última la que más propiamente se relacionaría con una función crítica del aprender historia.

La valoración baja del ítem sobre la importancia de reforzar el sentimiento de identidad nacional gracias al estudio de la historia, clasificado al lugar 12º, nos valida la pregunta, en relación a las contestaciones de los futuros maestros en las

respuestas sucesivas sobre su disconformidad con el sentimiento de orgullo de identidad nacional.

Solo un estudiante del curso de Primaria pone la máxima puntuación a esta pregunta, pero, como veremos, criticándola. Los demás futuros maestros valoran que la historia ni refuerza ni no refuerza su sentimiento de identidad nacional, ya que, como afirman en las siguientes preguntas, la identidad nacional tiene a que ver con cuestiones íntimas y personales y la historia no tiene que estar relacionada con ello; causa adoctrinamiento y manipulación política: la historia tiene y es objetiva.

En la Tabla 60 que viene a continuación se resumen las respuestas de los futuros maestros a la pregunta número 29 del cuestionario (Anexo II. Instrumentos). Aquí los futuros maestros tenían que expresar la relación entre la enseñanza de la historia y el sentimiento de identidad nacional, seleccionando una, entre las cuatro opciones ofertadas.

La primera opción otorga a la historia escolar la función de forjar la identidad nacional; la segunda indica que esta función no debería ser prioridad de su enseñanza; mientras que en la tercera opción se niega del todo esta posibilidad; la cuarta opción, incluso, atribuía a la historia escolar la función de debilitar la identidad nacional.

La mayoría de los futuros maestros manifiestan su disconformidad con la relación identidad nacional y clases de historia y considera que la historia no debería forjar el sentimiento de identidad nacional, ni debería ser relevante en las clases de historia.

Tabla 60. Relación entre sentimiento de identidad nacional y aprendizaje de la historia (futuros maestros)

	Debería forjar	No debería ser relevante	No debería forjar	Tendría que debilitar
Infantil	5	4	3	0
Primaria	2	5	8	1
Media	7	9	11	1

El hecho que solo una persona contemple que la enseñanza de la historia no debería forjar la identidad nacional para evitar, como veremos en las respuestas abiertas, la competitividad entre países, excluyen, menos una estudiante, su intromisión en la propia identidad.

Con esta respuesta se confirma lo que se había observado anteriormente con la batería de preguntas sobre la identidad. Tomando distancia de la historia, parecen defender aun más su carácter personal e íntimo.⁷⁹

⁷⁹ No podemos descartar que el uso de la palabra sentimiento haya podido influenciar la idea de la identidad como algo más íntimo que histórico, pero las respuestas abiertas de los futuros maestros permiten adentrarnos más en lo específico de sus afirmaciones.

Dividimos entre quienes consideran que hay una relación entre identidad e historia: 1) para la creación de una memoria colectiva fin a sí misma (tener conocimientos del pasado); 2) para aprender del pasado (reivindicación de derechos civiles). Sin embargo la tendencia mayoritaria de los participantes es considerar que la historia no tiene nada que ver con la identidad, ya que esta se sustenta por cuestiones personales, e, incluso, que no debería relacionarse para 1) evitar confrontaciones entre demás identidades nacionales; 2) la objetividad de la historia (Anexo IV. Tabla Análisis de los Datos).

Tantos los futuros maestros que contestan que la historia no debería reforzar el sentimiento de identidad, que los que sí considera que debería, entienden la pregunta de forma muy similar. Atribuyen a la historia una función simbólica moral, dotándole un significado, además, que, Cercadillo (2000), codifica presente-futuro.

Entre los futuros maestros que contestan que sí consideran importante crear una memoria colectiva, sus motivaciones tienen que ver con no repetir los errores del pasado en el futuro. Entre los futuros maestros que indican que no debería influir, aducen como motivaciones la idea que la identidad es algo que va más allá de las clases de historia, jugando un papel importante lo que se ha aprendido en casa, o demás cuestiones personales. Lo explica claramente Antonia: *Cadascú crea la seva pròpia identitat nacional* (CG1I).

La mayoría de los futuros maestros consideran que la historia, más que debería o no debería influir en la construcción de la identidad nacional, no influye en su percepción, ya que esta depende de otros factores de naturaleza personal: el vivir en un lugar, la familia, las propias vivencias. Asimismo nos remarcan una función de la historia maestra de vida, promotoras de conocimientos que, algunos, afirman, permite comprender como las cosas son en el presente, y como se pueden mejorar en el futuro. Los pocos que afirman de que sí la enseñanza de la historia puede influir en la construcción de la propia identidad inciden en el valor simbólico de ésta. Es decir conocer las propias origines históricas reforzaría el sentimiento de identidad o podría, incluso, ponerlo en discusión en función del tipo de acontecimiento del que se estaría tratado: *Influeix perquè pots entendre d'on vens i la història de la teva nació.*(Begònia, CFG2I).

Los futuros maestros consideran que separar la historia de la identidad es algo que permite garantizar discursos neutros y no doctrinarios, ofreciendo una versión de la historia meramente informativa. Una narración de hecho históricos

En este caso hemos resumido las respuestas de los futuros maestros en afirmaciones que nos permiten destacar perfiles distintos, tal como se resume en la Tabla correspondiente de los Anexos VI. Análisis de los Datos.

ocurridos en el pasado, sobre los cuales adoptar posturas personales. Una visión que corroboraría la idea de una identidad nacional asumida acríticamente, y una visión de la historia como información neutra.

Hay dos participantes que consideran la objetividad del maestro y de la narración escolar necesarias para la enseñanza de la historia o bien para no herir el sentimiento de nadie, o bien para desarrollar un sentido crítico. Haciendo intuir, en este último caso, que el sentido crítico se asocia a una visión imparcial del pasado y, por tanto del presente: *No creo que lo que piense el maestro o lo que estudiamos sea motivo de posicionamiento. Hay que explicar las cosas pero de manera neutra. Así el alumno tiene un pensamiento crítico.* (Gloria, CG4P).

Asimismo los que atribuyen a la historia una función moral, consideran, por el otro lado, que esto no promueve, para ellos, un significado excluyente de la comprensión de la propia identidad nacional: *El fet d'estudiar la història no hauria d'influenciar a la identitat de cadascú, sí que és cert que fa que entenguis tot però ni t'allunya d'altres cultures ni tanca portes davant altres països i la seva història.* (Alicia, CFG1I). Por lo tanto, nos indican, en su mayoría, que es importante mantener esta separación, ya que su combinación podría afectar la idea que se tiene de los demás: *El fet d'estudiar la història no hauria d'influenciar a la identitat de cadascú, sí que és cert que fa que entenguis tot però ni t'allunya d'altres cultures ni tanca portes davant altres països i la seva història.* (Alicia, CG1I).

La idea que la identidad es parte de alguna construcción íntima, incluso emotiva, que no tienen a que ver con la historia, se refleja en esta respuesta: *“Si un nuevo inmigrante aprende de la historia de Cataluña o España no tendría que sustituir España por su nacionalidad.”* (Fátima, CFG3P).

Los futuros maestros entienden toda la nación como España, solo una alumna hace referencia a que su nación sería Cataluña: *“Perquè per a mi el meu país és Catalunya tot i que aquest no sigui considerat com a tal”.* (Eva, CFG1P).

Alicia afirma en el cuestionario: A: *Que la historia es importante pero también tú como persona, escoges o puedes ver que si eso era malo o... Tú como persona escoges, por ejemplo, en la época del nazismo había gente que estaba a favor o estaba en contra, entonces tú escoges si estás a favor o en contra, por lo tanto te estás creando tu propia identidad. Que la historia sí te condiciona pero tú mismo eres el que elige.*

En la pregunta número 30 los futuros maestros tenían que expresar, a partir de cuatro opciones, si se sentían orgullo por la historia del país en el que han nacido y tenía que justificar su respuesta.

En la Tabla 61 se resumen sus respuestas por frecuencia de ítems seleccionado. Tal como se puede comprobar, la mayoría de los futuros maestros manifiestan

disconformidad con la historia del país de origen aunque la diferencia entre quienes admiten no ser orgulloso y los que afirman serlo bastante es solo de cuatro respuestas. Si contrastamos la suma de las respuestas negativas (16), con la suma de las respuestas positivas (10) la diferencia aumenta, aunque la tendencia apreciada es la que lleva los estudiantes a asumir posiciones intermedias; los futuros maestros manifiestan su disconformidad con sentimiento de orgullo hacia el país en el que han nacido.

Tabla 61. Orgullo de la historia del país (futuros maestros)

	muy orgulloso	bastante orgulloso	no orgulloso	muy no orgulloso
Infantil	1	5	5	1
Primaria	2	2	6	4
Media	3	7	11	5

En la pregunta sucesiva los participantes describían los motivos de su sentimiento de más y menos orgullo hacia el país de origen (Tabla 62).

Los motivos aducidos por los futuros maestros, a la hora de expresar su orgullo, o falta de orgullo por la historia nacional del país en el que nacieron, son 1) políticos, 2) sociales, 3) bélicos, 4) motivos derivados de la confrontación con la visión que tienen de otras realidades políticas, 5) motivos que otorgan a los sucesos del pasado un valor moral.

La mayoría de los códigos que manifiestan el descontento y falta de orgullo de los futuros maestros delante la historia nacional del propio país es debido a cuestiones políticas cuales; la corrupción, las luchas para el poder político, la acción de personajes y líderes políticos, refiriéndose específicamente a la dictadura militar española (7 códigos), al que se suman (4 códigos) los motivos bélicos.

Las alegaciones de naturaleza social, lucha para la obtención de los derechos civiles, son por la mayoría motivo de orgullo del país, menos para una estudiante que, si bien valora el activismo social de los futuros maestros universitarios, expresa a la vez su falta de orgullo por la desigualdad social en la actualidad. En esta línea, algún estudiante, manifiestan su falta de orgullo para la historia del país, debido a la repetición de errores del pasado en el presente.

Tabla 62. Codificación orgullo de la historia nacional del país (futuros maestros)

CÓDIGOS	FAMILIAS	FRECUENCIA		SIGNIFICADO	CITA
		+	-		
Corrupción política	Motivos políticos	0	1	Aducen entre motivos de no orgullo delante aspectos relativos la dictadura militar, la corrupción, las luchas para el poder político y manifiestan la necesidad de la acción de personajes destacados de la historia y de la política	<i>No estoy orgullosa de mi país por la corrupción de los políticos, las desigualdades sociales, aunque aprecio los movimientos sociales, por los futuros maestros universitarios y la comunidad que está afectada de tanta desigualdad. (Ana, FG11)</i> <i>No estic molt orgullós del meu país perquè resulta que un país que tria una forma de govern democràticament va ser arrasada per la violència militar feixista durant 40 anys i encara no ens hem recuperat. (Antonio FG2M)</i> <i>Porque hay momentos dónde los personajes han hecho que tienen vergüenza sobre dónde estoy y lo que hacen. (Gloria, FG4M)</i>
Dictadura		0	3		
Personajes políticos		2	1		
Luchas de poder	Motivos sociales	0	2	Manifiestan orgullo en relación a los movimientos sociales y no orgullo delante la desigualdad social	<i>Realmente la historia de España, desde mi punto de vista, ha sido pisotear a otros para su bien durante casi todas las épocas; solo ha importando lo político-económico, y no lo social. (Érica, FG1M).</i> <i>No estoy orgullosa de mi país por la corrupción de los políticos, las desigualdades sociales, aunque aprecio los movimientos sociales, por los futuros maestros universitarios y la comunidad que está afectada de tanta desigualdad. (Ana, FG11)</i> <i>Si que estic orgullosa del meu país, tot i que hi ha hagut situacions que han endarrerit el país. Penso que ha estat un poble lluitador, que cercava els seus drets i encara que no van actuar de manera adient, ni van decidir amb coherència, ja que estaven sota una ideologia tancada. (Antonia, FG11)</i>
Desigualdades sociales		0	1		
Reivindicaciones sociales		3	0		
Guerras	Motivos bélicos	0	4	Manifiestan sentimiento de no orgullo por los episodios bélicos	<i>El saber més sobre el meu país crec que em compta de fer-me sentir orgullosa en fa menysprear-lo en molts casos, sobretot per les guerres. (Carol, FG31).</i>
Progreso respeto a otros países	Motivos externos	1	0	Aportan explicaciones externas a la historia nacional, confrontándose con otros países o aduciendo explicaciones personales	<i>Sí estic bastant orgullosa de viure a Espanya perquè comparant el nivell de vida d'altres països Espanya és un dels que els valors que comparteix en la societat són correctes als meus pensaments. Valors con el del Marroc són contraris als meus ideals. (Dora, FG41).</i> <i>Depende del acontecimiento histórico si ha creado un sentimiento u otro. Algunos me han gustado, pero otros no. (Irene, FG5M)</i>
Nivel de vida de otros países		1	0		
Motivos personales		1	0		
Repetición de los errores	Motivos moralizantes (historia maestra de vida)	0	3	Manifiestan no orgullo debido a la repetición de errores del pasado en la actualidad	<i>No (estic orgullosa). Perquè crec que tot i ser conscients de la història s'estan tornant a repetir molts errors. (Begònia, FG21).</i>
Posición neutra			4	No pueden posicionarse	<i>Simplemente porque no recuerdo muchas de las cosas que hemos estudiado y no afecta a mi sentimiento de pertinencia o de orgullo.(Florencia, FG3M)</i>

Entre los motivos de orgullo, dos estudiantes consideran que, a pesar de reconocer aspectos negativos de la política de la historia del país, manifiestan su orgullo de la historia del país en el que han nacido respeto otros que consideran peores sin especificar: *Els líders que han passat per Espanya no han estat els millors però d'alguna manera, gràcies a ells ara podem viure relativament millor que altres països com són Xina, països Sud-americans o Africans.* (Berta, CG2I).

Hay futuros maestros, además, que mantienen una posición neutra a la hora de expresar su posición, ya que consideran, tal como han expresado con anterioridad, que el orgullo por el propio país no depende de acontecimientos históricos, si no de experiencias vitales propias y decisiones personales que no se reflejan en la historia del país.

Esta pregunta había sido formulado con anterioridad por Rys, Mycock y McGlynn (2010), tal como hemos señalado en el estado de la cuestión. Siguiendo sus patrones, pero respetando la peculiaridad de nuestros hallazgos, hemos comparado las agrupaciones de los códigos descriptivos, con los datos del estudio británico.

En la Tabla 63 debajo se puede comprobar, en orden descendente, los aspectos de orgullo y vergüenza nacional indicados por más de 400 futuros maestros universitarios del ámbito de los estudios humanísticos y de Ciencias Sociales de cinco universidades del Noreste de Inglaterra, junto a los motivos indicados por nuestros futuros maestros.

A diferencia de nuestra pregunta, en el estudio británico, los futuros maestros tenían que manifestar su orgullo o vergüenza por aspectos de la historia del país a puntuando en una escala Likert 7 ítems (Tabla 63).

Tabla 63. Características del orgullo de la historia del país (futuros maestros)

Estudiantes Universitat de Barcelona		Estudiantes universidades británicas	
- orgulloso	+orgulloso	+orgulloso	- orgulloso
Motivos políticos	Motivos sociales	Motivos culturales	Racismo
Motivos bélicos	Motivos externos	Motivos sociales	criminalidad
Motivos moralizantes		Motivos deportivos	Motivos políticos
Posición neutra		Motivos políticos	Cultura
		Multiculturalismo	Actitud de las personas
		Actitud de las personas	Chavs
		Economía	Entorno
		World Standing	Inmigración
			Motivos sociales

Los ítems incluían visiones más conservadoras de la historia, y visiones más liberales o progresistas, sobre variados aspectos de la historia del Reino Unido, cuales la religión, la etnicidad, la política inmigratoria, etc.

Del análisis factorial de los autores resultó una correlación muy significativa entre aspectos relativos los derechos civiles, la cultura británica y el

multiculturalismo, así como una estrecha relación entre aspectos tales como el deporte, la economía y la tradición con una visión tradicional y conservadora de la historia nacional. Por lo que aspectos sociales y políticos eran asociados con una visión más liberal del currículo escolar, mientras que el orgullo generado por el deporte y los logros económicos, con una visión más autoritaria de la historia nacional.

Respecto al estudio británico, los futuros maestros que participan en nuestra investigación, destacan los elementos políticos en clasificar la falta de orgullo por la historia nacional del país en el que han nacido. En ningún caso se hace referencia a cuestiones relativas al racismo, a la inmigración, a cuestiones culturales, de tradiciones o costumbres tal como acontece en el estudio británico. Solo en un caso se nombran los aspectos económicos ya que se consideran han prevalecidos, juntos a los intereses políticos, sobre las cuestiones sociales.

Sin embargo, las desigualdades sociales son consideradas solo por Ana, como un elemento de no orgullo nacional. Puede por su origen brasileña y la contingencia de la política del país en el momento de la recogida de datos. La dictadura es el motivo más recurrente entre los políticos de falta de orgullo hacia el país, siendo los motivos bélicos los más numerosos en cuanto frecuencia de códigos encontrados.

4.4.1.1. Conclusiones parciales (Parte III: Los alumnos y la percepción de la identidad y de la historia)

A raíz del análisis de los datos obtenidos de las preguntas cerradas y abiertas del cuestionario, hemos explicado, por separado, las ideas del futuro profesorado sobre la función de la historia como disciplina y como materia escolar, y la percepción de su identidad social y cultural. Los códigos descriptivos emergentes del análisis cualitativo, han sido organizados en familias de significado que nos permiten concluir sobre la comprensión de la función social y cultural de la historia, y su escasa implicación en la percepción de la identidad.

El futuro profesorado tiene la tendencia a considerar la identidad como algo íntimo y personal, que, no tiene que ver con las clases de historia. Asimismo el significado de la identidad es algo intrínseco a los sujetos, que puede cambiar, o intrínseco a un territorio, que también puede cambiar.

Por tanto, en línea con los hallazgos de Sáiz y López Facal (2012) la identidad es descrita como algo esencialista y organicista (haber nacido y estar viviendo en un lugar, por tanto se define con un territorio que marca las diferencias culturales) pero que consta de posibilidades de cambio. Posiblemente, siguiendo la línea de Hoyos, del Barrio y Corral (2004), los jóvenes, creciendo, por un lado se dan cuenta del compromiso social que conlleva ser ciudadanos de un país, pero a la vez, van combinando una visión más versátil de la misma.

Los elementos legales observados en este estudio anterior, demuestran una mayor conocimiento de las dinámicas identitarias jurídicas, conforme los niños avancen con la edad, y se enriquece, posiblemente de un elemento subjetivo, ya notado por Hoyos, del Barrio y Corral (2004), y que tiene a que ver con aspectos más culturales: acostumbrarse a la cultura y aprender un idioma, por ejemplo.

Por tanto aunque nuestros futuros maestros describen su identidad en términos esencialistas y organicistas, reconocen el mundo como cambiante y en constante movimiento, tanto para ellos como para las personas que vienen de fuera de Cataluña. Tal como se observará en el ejercicio de la línea de tiempo, observar que sus familiares han sido migrantes, les permite de asociar esta visión cambiante de la identidad con su propia realidad.

El expresar y justificar el 'sentirse de un lugar', implica una acción del sujeto que hay que distinguir de la mera descripción intrínseca que representa la identidad esencialista.

Volviendo a las preguntas del cuestionario y la exploración de ideas previas de los participantes, nos ha permitido evitar de dar por descontado la manera en que los futuros maestros entienden la historia y su propia identidad, así como su relación, de cara a la fase sucesiva y conclusiva del análisis de los datos, en que trataremos de analizar si la identidad es históricamente comprendida, y si se refleja en la manera de dotar de significado los contenidos de historia.

En este sentido, estas baterías de preguntas amplían la metodología de Peck (2009) implementada, también por Wils et al. (2015), permite enfrentarse a parte del segundo de nuestros objetivos específicos y prepara a su plena exploración en el ejercicio de la línea de tiempo.

En la Tabla 64 que viene a continuación resumimos los hallazgos de las preguntas del cuestionario. Se exploran sus ideas a raíz de la valoración de la historia como materia escolar y se investiga en relación a sus ideas sobre el aprendizaje escolar y la formación académica profesional.

Hemos querido organizar aquí las agrupaciones del proceso de codificación de los ítems explorados, historia aprendida e historia a enseñar, rescatando sus significados explicativos, dividiendo entre motivos didácticos y motivos no didácticos.

Por motivos didácticos, entendemos las explicaciones que el futuro profesorado aduce para justificar el éxito, o fracaso del proceso de aprendizaje de la historia en los años de escolarización, y su visión sobre la función educativa de la materia. Por motivos no didácticos entendemos las respuestas intrínsecas a los intereses, gustos de los sujetos, la capacidad o habilidad del profesor en saber cautivar la motivación en el aprendizaje, y la citación de las metas curriculares y competenciales del aprendizaje de la historia.

Tabla 64. Relación códigos percepción de la historia y sentimiento de identidad social y cultural

ITEMS	MOTIVOS NO DIDÁCTICOS	SIGNIFICADOS	MOTIVOS DIDÁCTICOS	SIGNIFICADOS
Motivos del éxito, o fracaso, de aprender historia	1. El interés que suscita la materia es intrínseco al sujeto 2. El interés que suscita la materia es intrínseco al profesor	Gustos, disposiciones, habilidades personales Manera de ser del profesor, capacidad de motivar	1. La metodología de aprendizaje 2. Comprensión de la utilidad de aprender historia	La manera de enseñar, enfocar, programar presentar la materia La importancia de comprender para que sirve estudiar historia
Motivos para aprender historia	1. El motivo intrínseco a los intereses del sujeto 2. Para tener cultura general (intrínseco a los contenidos) 3. Para alcanzar metas curriculares (Intrínseco al currículo)	Los motivos son intrínseco a los intereses y gustos personales del sujeto Conocimientos genéricos, informativos, de la historia del país y demás cultura Aspectos prescriptivos y pedagógicos relacionados con el currículo aprendidos	1. Para no repetir los errores del pasado (Uso de categorías de significación histórica pasado-presente-futuro y simbólico) 2. Para crear identidad social	Significado simbólico y moral del aprendizaje Entenderse sujetos sociales
Motivos para aprender (y haber aprendido) didáctica de las ciencias sociales e historia	1. Para alcanzar competencias curriculares (Intrínseco al currículo) 2. Para tener cultura general (intrínseco a los contenidos)	Aspectos prescriptivos y pedagógicos relacionados con el currículo aprendidos Conocimientos genéricos, informativos, de la historia del país y demás cultura	1. Aprender metodologías y recursos de enseñanza y aprendizaje 2. Utilidad del aprendizaje 3. No se considera que haya servido para aprender a enseñar	La manera de enseñar, enfocar, programar la materia Para motivar y hacer entender la importancia de saber historia No se han obtenido recursos y aprendizaje metodologías necesarias

Los motivos didácticos atribuyen a la historia una función activa, en cuanto maestra de vida, aludiendo a su importancia moral para evitar errores del pasado y, solo para 2 futuros maestros de los 28, para formarse como seres sociales. Para conseguirlo aluden a la necesidad del uso de metodologías que motiven el interés del estudiante, hacer entender la importancia en aprenderla en su vida diaria. Incluso se consideran didácticas aquellas respuestas que, a pesar de que admiten que haber cursado didáctica de las Ciencias Sociales no ha servido para su formación docente, aluden a cuestiones que sí son de naturaleza didáctica. Todo y así hemos aunque los futuros maestros reconocen la importancia de la metodología para el éxito del aprendizaje de la materia, no la nombran entre los motivos para su aprendizaje.

No nombran, entre las finalidades educativas de la historia, la adquisición de procedimientos, o método, para conseguir las metas curriculares de las que especifican solo la formación del ser social de los alumnos, y la interpretación del pasado de cara al presente y al futuro.

Se vuelve a hablar de aprender metodologías y recursos para motivar, hacer interesante, dotar de utilidad el aprendizaje, de cara a la propia formación. Cuando se les pregunta de forma más exactas sobre la función educativa de la historia, los motivos curriculares prevalecen sobre los didácticos, y asocian el conocimiento y adquisición de contenidos, a las oportunidades educativas de la historia. En este sentido, el saber de historia sería suficiente para habilitar competencias sociales e interpretativas de la realidad.

De ninguna manera se nombran cuestiones de naturaleza más meta/cognitiva, relacionada con la comprensión de la naturaleza de la construcción del conocimiento escolar, y no se ofrecen puntos de vistas sobre las razones de su aprendizaje.

Esto significa que el futuro profesorado, aunque entiende la función social de la historia, no entiende su contingencia cultural que necesita ser contextualizada desde la manera en que se crea el conocimiento. Asimismo, implícitamente, consideran que aprender historia significa aprender contenidos, no saber razonar sobre ello, o adquirir habilidades del quehacer del historiador.

Para emitir un juicio de valores, y hacer de la historia maestra de vida, se necesita comprender profundamente la construcción del saber histórico, ya que solo ejercitando pensamiento crítico se desarrolla, a prescindir de la metodología que se utilice.

La significación histórica permite comprender el contexto de los acontecimientos, histórico, cultural y social y la manera en que estos se construyen y se relatan con la narrativa histórica (Seixas, 1996). Por lo que permite explorar su importancia, su explicación causal y el punto de vista.

Asimismo cuando indican que los actos del pasado tienen repercusiones en el futuro, y es necesario aprender historia para orientarse bien el futuro, los conocimientos no tienen por sí mismo esta capacidad. Para ello hay que realizar

un juicio de valores que tenga presente la perspectiva histórica, el contexto social y cultural del acontecimiento, y así extender el hilo de continuidad o cambio con el presente. Porque si queremos entender como las cosas son, en relación a su pasado, necesariamente deberíamos hacer referencia a una interpretación temporal historiográfica que se hace solo desde el método del historiador.

Cuanto a la percepción de la identidad, respecto a la investigación de Hoyo, del Barrio y Corral (2004), la identidad es esencialista pero no fija, es decir se justifica, intrínsecamente, en el territorio, en cuanto asociado a cultura, idioma, costumbres diferenciales, que puede modificarse a cambiarse el lugar de vida. Posiblemente las orígenes variadas de sus familiares configura esta visión esencial y territorial de la identidad modificable, que viene rechazada o aceptada siempre por explicaciones intrínseca al sujeto, y, en ningún caso históricas.

Al contrario, se considera que la historia no debería influir en la identidad, siendo esta íntima y personal, incluso interpretando esta cercanía peligrosa en la manera de aceptar demás identidades nacionales.

Consideramos la identidad por tanto esencialista, por que en ningún caso se contempla la posibilidad del surgimiento de una identidad nueva, combinatoria de la que se hereda por nacimiento con la que se aprende per experiencia.

También en la definición y explicación de la identidad prevalecen códigos intrínsecos que nos hacen pensar a la dificultad de saber argumentar su sentimiento de identidad más allá de añadir consideraciones informativas cuales el lugar de nacimiento o el gentilicio.

La tendencia de las explicaciones no intrínseca justifican su sentimiento de identidad en relación a vínculos personales, políticos o experiencias propias, lugares de nacimiento de los propios familiares. Por lo tanto, prevalece la idea de una identidad organicista, asumida acríticamente, relacionada con el lugar de nacimiento propio o de la familia; y una identidad más personal e íntima, sigue siendo estática aunque se contemple la posibilidad de que pueda cambiar, cambiando el lugar en el que se vive.

En algún caso los futuros maestros reconocen las circunstancias sociales como una manera de actuar y comprender el mundo, sin embargo no se aprecian códigos que nos permitan afirmar que exista una idea de la identidad como algo históricamente construido, faltando una comprensión más cultural y circunstancial de la misma, por tanto la libertad de acción en su concepción atributiva es solo de asunción o rechazo. Esto implícita una impasibilidad en la asunción de las responsabilidades que en el currículo se nombran entre las competencias sociales y ciudadanas.

Cuando, en referencia a los ancestros, dos futuros maestros introducen la cuestión social para explicar sus antepasados, no producen una visión más dinámica de la misma, ya que el hecho de haber nacido o no en una ciudad, el haber sido o no campesinos, determina sí el origen cultural, pero no se relaciona con el presente. Por lo que los futuros maestros no acaban de explicarlo en relación a su realidad o circunstancia presente, al menos que no sea para definir el propio carácter, tal como se aprecia en las entrevistas individuales. Y al no entenderlo, al no ver el proceso de cambio, la identidad es atribuida, estática, atemporal.

La visión negativa que suscita la relación entre identidad nacional y enseñanza de la historia nos lleva a especular sobre años de escolarización políticamente correcta que han prácticamente acerado, como vemos en el análisis curricular, la palabra nación y nacional, al menos en Cataluña, sustituida por orígenes culturales. Estamos de acuerdo con López Facal y Sáiz (2015) sobre la importancia de visibilizar este concepto y tratarlo sea desde su formación política, en el siglo XIX, que como común determinante para entender los cambios históricos en el concepto de colectividad (García Cárcel, 2013), que como una manera para explicar la pluralidad según proponen Berger y Lorenz (2011).

Una vez más, cuando los futuros maestros explican que la función educativa de la historia es entender el mundo que nos rodea ¿a qué se estarán refiriendo? No tiene una especificación concreta espacial. Por el análisis del cv se puede entender como el que rodea es lo más próximo en términos espaciales, y ordenado desde lo local a lo más global.

El hecho de que la identidad es una cuestión personal, íntima, familiar, incluso emotiva, que depende del lugar de dónde se ha nacido, y no histórica, mete en evidencia el que se considera el más significativo hallazgo de esta presente investigación en términos parciales, que luego confrontaremos con demás situaciones de análisis de datos, tanto documental que empírico. Se trata de una historia que es sí es maestra de vida, ya que permite evitar la violencia, las guerras, las decisiones políticas que desfavorecen la sociedad en bien del poder, que pero, no permite entender la responsabilidad individual en respeto la colectividad y que no mete en evidencias las decisiones de muchas de las circunstancias sociales y culturales que favorecen ciertas decisiones políticas.

Aun más significativo pensar que la idea de la historia como una manera para aprender de los errores del pasado atribuye a la identidad un valor de memoria colectiva, que busca, en los orígenes, las razones del presente y la proyección hacia el futuro. De la misma manera viene a clarificar una actitud neutra asumida por el currículo respecto a cuestiones de identidad nacional, comprobada en la escasa presencia de esta palabra en las dos concreciones curriculares analizadas.

La cultura no se define, pero se ubica, siendo dada por el lugar. No se entiende la cultura y la identidad como un constructo históricos. En ningún caso es la interacción entre de las personas. Esto nos revela la falta de una reflexión histórica sobre esta aceptación y rechazo de la cultura, por tanto una historia escolar que no permite superar esta relación íntima con el lugar con el que se ha nacido, dando explicaciones culturales y sociales de su formación. Por lo que es una historia cultural y social asumida, atribuida, aceptada o rechazada por cuestiones íntimas y personales. De la misma manera que hemos observado ocurre en los currículos.

La relación Cataluña versus España se interrumpe solo cuando se especifica el sentirse murciano y Ándalus. Cataluña se considera como el hecho diferencial cultural de España por lo general. Implícita que la comprensión de la pluralidad de España se contrasta desde la propia comunidad autónoma respecto al estado, a menos que, no se tenga un vínculo familiar estricto con demás territorios por lo que se utilizan otros gentilicios.

La idea de la identidad como algo históricamente construido se relaciona con la idea de la historia que no es una manera de reflexionar a partir de cómo se crea el saber histórico, sino que es algo que hay que saber y conocer.

Hemos podido concretar el significado de dos maneras de entender la identidad: una derivada por la **natalidad**, con la que se asocia una determinada de ver la asunción de la cultura como heredada, por lo que la definimos identidad heredad por sus orígenes o natalidades, tanto familiares, que personales; la otra, la definimos como una **identidad emotiva** (o íntima), derivada por una concepción íntima y personal de ciertos aspectos como pueden ser las relaciones, las experiencias, las vivencias compartidas con el territorio, el idioma, las personas. Según nuestros hallazgos las segundas vienen explicadas, las primeras son intrínsecas el territorio.

4.4. Análisis del ejercicio de la línea de tiempo y entrevistas

El que viene a continuación es el último de los cuatro apartados del análisis de los datos.

Exploramos aquí los criterios y los motivos de la importancia histórica y el punto de vista de los futuros maestros a la hora de seleccionar, ordenar y, finalmente, reconstruir narrativas históricas a partir de fichas que representan en imágenes algunos de los eventos estudiados a lo largo de su escolarización.

Las investigaciones que se consideran antecedentes a la propia se dividen entre las que se han orientado a explorar la besante más cultural de la significación histórica, y las que se han interesado más por su componente cognitiva.

Cuando la significación histórica se trata desde la lente cultural, el interés de los autores se focaliza en comprender las variaciones de narrativas posibles que pueden ofrecer colectivos de alumnos endogrupos versus exogrupos (o identidades estatales versus autonómicas/regionales); cuando se abarca como una problemática de naturaleza cognitiva, el interés se focaliza en observar la adquisición de perspectiva histórica y se establecen niveles de progresión para su mejora.

Encontramos, por un lado, investigaciones dirigidas a entender la implicación de la percepción de la propia identidad social y cultural en la comprensión y significación de los contenidos escolares (Yeager, Foster y Greer, 2002; Lévesque, 2005; Levstik y Barton, 2008; Peck, 2009; Peck 2010; Wils et al., 2013; Nieuwenhuyse Van & Wils, 2015). Por el otro lado contemplamos aquellos estudios que se han focalizado en establecer niveles de progresión en la adquisición de destrezas argumentativas, observando cómo los jóvenes comprenden la historia y dotan de significado a los acontecimientos históricos (Cercadillo, 2000).

Entre esta última tipología de estudios englobaríamos, también, aquellos que se interesan en establecer patrones para el planteamiento de actividades didácticas combinando el tratamiento de los conceptos sustantivos con los de según orden (Hammond, 2001; Osowiecki, 2004, 2005); y los trabajos que exploran como combinar las preconcepciones de los jóvenes para un más riguroso tratamiento de las propias creencias (Counsell, 2004; Conway, 2006; Bradshaw, 2005; Harcourt, Fountain, y Sheehan, 2011).

En todo caso, la significación histórica, como objeto de investigación de la Didáctica de la Historia, se trata como una problemática del aprendizaje y de la enseñanza, más que como una problemática de la formación del profesorado. Aunque los autores se interesan por establecer metodologías para trabajar en el aula la significación histórica, y alcanzar en los jóvenes destrezas en la adquisición de perspectiva histórica, no parecen haberse detenido, todavía, en la importancia de establecer patrones formativos para la formación inicial y continua del profesorado.

Aunque la demarcación entre el tratamiento cultural y el tratamiento cognitivo de la significación histórica es más sutil del expuesto, en nuestro estudio queremos tener presentes las dos posibilidades investigativas: la tipología de los significados sociales y culturales que los futuros maestros atribuyen a los eventos históricos, y la implicación de la percepción de la propia identidad en su proceso de significación; y establecer niveles de progresión en su capacidad explicativa. Consideramos que tanto los aspectos culturales como los aspectos cognitivos son ambas partes de la significación histórica.

La perspectiva histórica, finalidad educativa de la significación histórica, se mide, tal como afirma Cercadillo (2000), por la toma de conciencia del propio punto de vista a la hora de dotar de significado el pasado⁸⁰; por la capacidad de contextualizar un hecho histórico con un narrativa preexistente; y por la capacidad de enlazar un evento con demás eventos históricos.⁸¹

En este sentido se establecen dos aspectos cognitivos de la significación histórica: 1) la toma de conciencia, o autoconciencia interpretativa en las tipologías de significaciones posibles; 2) la de la contextualización explicativa en establecer criterios y motivos de la importancia o relevancia histórica (capacidad argumentativa).

El presente apartado consta de cuatro partes: en la primera parte se ordena y cuantifica la selección cronológica de los diez contenidos de historia escogidos por los nueve grupos que realizaron el ejercicio de la línea de tiempo; en la segunda parte se describen los criterios de la importancia histórica, los motivos alegados y las tipologías de significados encontrados durante el proceso de codificación de las transcripciones de los grupos de discusión y de las entrevistas individuales que siguieron la realización del ejercicio de la línea de tiempo; en la cuarta parte se reconstruyen modelos narrativos de la Historia de España y de Cataluña que se extraen de la selección, ordenación, justificación e identificación de la muestra respecto a los contenidos.

Se concluye el capítulo con unas conclusiones parciales que serán combinadas con las conclusiones parciales obtenidas por los demás instrumentos empleados en la recogida de los datos (cuestionario, currículos, libros de texto).

4.4.1. ¿Qué es "lo importante" en historia?

En las tablas y figuras siguientes se ordena y se representan los datos recogidos tras la aplicación del instrumento del ejercicio de la línea de tiempo.

Los futuros maestros, en grupos de 3, tenían que seleccionar un máximo de 10 imágenes de la Historia de España y de Cataluña entre las 64 que les ofrecíamos en formato de cartulina.

⁸⁰ VanSledright, (2001) nos habla de la toma de conciencia de la 'posición' cultural (*positionality*) desde la cual cada individuo observa la realidad. Wertsch (2001) considera que para la 'apropiación' o 'internalización' del conocimiento histórico (*magestry*) hay que ofrecer instrumentos culturales reconocibles por los alumnos (su percepción de la historia y su experiencia histórica).

⁸¹ En otras palabras: utilizo un evento del pasado para contextualizar mi punto de vista, relaciono diferentes eventos para explicar mi punto de vista, en acuerdo con la narrativa histórica, soy conciente de mi propio punto de vista.

En la Tabla 65 resumimos la selección de los futuros maestros: I es el Grupo del Grado de Educación Infantil y P es el Grado de la Educación Primaria (n=28 futuros maestros= 12 P +16 I).

Señalamos de color verde las temáticas que con una frecuencia > 2 vienen seleccionadas por los futuros maestros (distinguimos entre el grupo de I del de P). Así mismo coloreamos de verde en la tercera columna aquellas temáticas que, por la suma de los dos grupos, tienen una frecuencia de selección > 3.

De las 64 imágenes ofrecidas a los futuros maestros han seleccionado poco más de la mitad, es decir 37 imágenes. De estas 37 imágenes solo 16 no han sido repetidas más de una vez, y más de la mitad, 21 imágenes, han sido seleccionadas al menos 2 veces.

Las imágenes seleccionadas por temáticas son: *Los poblados Íberos, El al-Ándalus, Expansión de la Corona Aragonesa, los Reyes Católicos, la Expansión de los reinos cristianos, la Conquista y Colonización de América, la Guerra de sucesión, Las cortes de Cádiz, El primer ferrocarril, la Revolución Industrial, Primera y Segunda República, la Educación de la Institución de la Libre Enseñanza, la Semana Trágica, el Derecho al Voto de las Mujeres, Estatut de Núria, el Crack del 29, la Guerra Civil, los flujos migratorios, la Transición, el Movimiento 15 M, El atentado 11 M, la Via Catalana hacia la Independencia.*

Podemos concluir que delante de una muestra homogénea, también hay una selección relativamente homogénea.

Recordamos que nosotros seleccionamos acuradamente las imágenes siguiendo los siguientes patrones: 1) los acontecimientos *políticos* relacionados con el auge y declino de personajes históricos y cambios o decisiones institucionales; 2) los acontecimientos *económicos*, tienen a que ver con las crisis y cambios repentinos o avance tecnológicos; 3) los acontecimientos *sociales* se concentran sobre todo en la etapa contemporánea y de la actualidad, relacionados con personajes y reivindicaciones civiles; 4) los acontecimientos *bélicos* tienen a que ver con conquistas, colonizaciones, y episodios cruentos; 5) finalmente las temáticas *culturales* varían de imágenes que representan el patrimonio material, sobre todo restos arquitectónicos íbero, romano y árabe, o personajes literarios o músicos, así como imágenes sobre cambios en las costumbres cotidianas.

Los estudiantes no distinguen entre imágenes que representan un mismo evento. Durante los grupos de discusión se motivaba los participantes a escoger solo una de las dos o tres imágenes propuestas por cada evento. En esta ocasión su elección se justificaba por motivaciones intrínsecas a la interpretación de la imagen seleccionada: [Escogemos la imagen del 15 M n.1] *porque aquí vemos más al pueblo* (Antonia). *El pueblo sí* (Ana). [En la imagen 54] [el pueblo] *se ve como más de fondo.* (Alicia): *esta imagen [1] es súper significativa: la máscara*

Capítulo 4. Análisis de los datos. Los futuros maestros

representa que todo es mentira. El hecho de que se esté quitando la máscara para hablar rompe con las mentiras y las cosas que hay hoy en día. Porque simboliza perfectamente lo que fue la represión, el miedo, el esconderse porque. (FG1I).

En un nivel superior evidencian cuestiones simbólicas representativas de la imagen: *Simboliza perfectamente lo que fue la represión, el miedo, el esconderse las cargas policiales.* Comenta Cristina del grupo FG3I.

Tabla 65. Selección de las imágenes/eventos (futuros maestros)

EVENTO	curso		suma	
	I	P	total	
PREHISTORIA				
30	Los poblados Íberos s. V - I A.C.	0	1	1
HISTORIA ANTIGUA				
52	La conquista romana en la Península Ibérica: 218 a.c. - 476 d.c.	0	3	3
HISTORIA MEDIEVAL				
40	El al-Ándalus: siglo IX	0	1	1
46	El mito de la <i>senyera</i> : ¿siglo IX - XVI - XIX?	1	1	2
32	Expansión de la Corona Aragonesa 1213 - 1276	0	1	1
44	Expansión de los reinos cristianos s. XI - XIV	0	1	1
38	Los Reyes Católicos: 1479 - 1504	1	2	3
HISTORIA MODERNA				
23	Conquista y colonización de América: 1492	2	2	4
12	"El descubrimiento de América": 1507	1	0	1
36	Mapa de la guerra de sucesión a España: 1702 - 1714	0	1	1
7	El "Onze de Setembre» Antoni Estruch: 1702 - 1714	0	1	1
HISTORIA CONTEMPORÁNEA				
31	Las Cortes de Cádiz 1812	0	1	1
26	La Primera República 1873 - 1874	0	2	2
10	La transformación económica siglo XIX	2	1	3
22	El primer ferrocarril peninsular: 1848	1	0	1
33	<i>La nena obrera</i> : 1882	2	0	2
18	Discurso de Pablo Iglesias en la Casa del Pueblo de Madrid: 1908	1	1	2
50	Giner de los Ríos dando una clase: 1876-1936	4	2	6
37	Barcelona en llamas durante la Semana Trágica 1907	1	0	1
56	El crack económico: 1929	1	1	2
41	La Segunda República: 1931-1939	1	3	4
8	<i>Estatut de Núria</i> : 1932	0	1	1
17	Discurso de Clara Campoamor en Donosti: 1933	3	0	3
21	Las mujeres ejercen el voto: 1933	1	4	5
15	La Guerra Civil: el golpe militar 1936	1	0	1
47	La Guerra Civil: 1936 - 1939. El Guernica	3	5	8
58	Los muertos de la Guerra Civil. Federico García Lorca	0	1	1
HISTORIA RECIENTE				
28	Represión franquista a Barcelona: 1939 - 1975	3	5	8
60	Los flujos migratorios del interior (1950 - 1980)	1	0	1
48	Juan Carlos realiza el juramento como sucesor de Franco 1978	1	1	2
2	Los padres de la Constitución 1978	0	2	2
43	La entrada de España en la Comunidad Económica Europea: 1985	1	1	2
ACTUALIDAD				
64	El atentado 11 M 2004	0	1	1
54	Indignados se enfrentan a la policía 2011-2012	0	4	4
1	Asamblea la Plaza Madrid: 15 M 2011-2012	2	1	3
10	La inmigración: Ceuta y Melilla: 1995 - 2014	2	0	2
14	La Vía Catalana hacia la independencia: Diada 2013	3	0	3

La comprensión de la historia y la construcción de las identidades sociales y culturales en futuros maestros

En la Tabla 66 resumimos las imágenes seleccionadas en cinco grandes bloques: acontecimientos políticos, económicos, sociales, bélicos y culturales. Evidentemente las demarcaciones entre los cinco códigos varía según las afirmaciones que acompaña la realización de la actividad por los futuros maestros. Sin embargo, concientes de posibles limitaciones en la clasificación de los 64 eventos representados en las cartulinas, hemos aproximado el significado de cada uno de ellos. De esta manera es posible comparar nuestra propia interpretación (realizada juntamente a mis directores de tesis), con las de los futuros maestros.

Tabla 66. Selección por temáticas (futuros maestros)

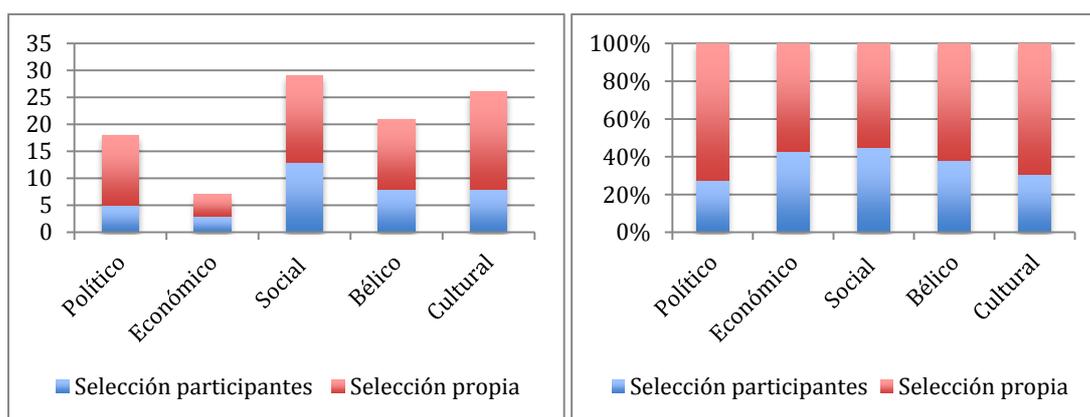
	Político	Económico	Social	Bélico	Cultural	Total
Selección participantes	5	3	13	8	8	37
Selección propia	13	4	16	13	18	64

Según nuestra interpretación la mayoría de los eventos seleccionados pueden tener un significado de naturaleza socio-cultural (es el caso de la imagen que representa el mito de la *senyera*, los movimientos sociales y reivindicaciones de derechos civiles, los movimientos migratorios, la conquista y colonización de América, la *Reinaixença Catalana*, la Dama de Elche, los procesos de romanización y cristianización de la Península Ibérica, etc.).

Con los futuros maestros coincidimos sobre todo en el significado social de ciertos acontecimientos. Le siguen por frecuencia los eventos bélicos, los eventos culturales y, por último los eventos económicos.

Nosotros evidenciamos los significados políticos y bélicos de ciertos acontecimientos al que les siguen los eventos de naturaleza más económico. No se aprecia una diferenciación interpretativa muy importante en este sentido. Sin embargo, si analizamos la selección de las imágenes por parte de los participantes respecto a su totalidad, comprobamos que las más seleccionadas son las temáticas de carácter económico, ya que los futuros maestros atribuyen un significado económico a bien 3 de las 4 presentes. Les siguen las temáticas de carácter social, al escoger 13 sobre 16, y los acontecimientos bélicos o cruentos, seleccionando 8 sobre 13. Las temáticas de naturaleza cultural serían las menos frecuentes en su selección.

Gráfico 30. Selección por temáticas (futuros maestros)



Esta variante en la lectura de los datos no puede ofrecer una pista a seguir en la inducción explicativa porque el criterio de comparación no permite establecer una correspondencia exactas entre “lo establecido” por nosotros, y “lo seleccionado” por los futuros maestros, al tratarse en ambos casos de interpretaciones. Somos conscientes que estos datos pueden tener distintas explicaciones, por lo que señalamos aquí dos versiones de análisis.

Nuestra frecuencia interpretativa de los significados sociales, culturales, políticos, bélicos y económicos de cada uno de los 64 eventos propuestos corresponde a la frecuencia interpretativa de la selección de los futuros maestros respecto a los 37 eventos escogidos por ellos; esta misma frecuencia es muy discordante, prácticamente contrapuesta, en relación a la totalidad de las imágenes propuestas por nosotros.

El grupo de Primaria, al ser más numeroso, escoge 10 imágenes más, y su selección es menos homogénea respecto al grupo de Infantil. Los futuros maestros de este primer curso repiten 13 imágenes respecto las 23 escogidas: la más frecuente de su selección es la imagen que representa la Educación de la Institución de la Libre Enseñanza, en la que se distingue Giner de los Ríos impartiendo una clase entre niños sentados en bancos de escuela.

Nosotros, a diferencia de los estudiante que consideran esta imagen por su valor social, habíamos clasificado su significado como cultural.

Entre los futuros maestros del grupo de Primaria la dispersión de la selección aumenta a 17 imágenes respecto las 28 imágenes seleccionadas. Las imágenes más frecuentes son: el Guernica, que nosotros hemos clasificado, igual que los futuros maestros, como un temática cruenta, de naturaleza bélica; y la imagen sobre la Represión Franquista.

Los futuros maestros al primer año de su formación profesional (I) se identifican por su mayoría con el tema de la educación; los futuros maestros en su último año, aunque la escogen con ciertas frecuencia, consideran la Guerra Civil entre

los acontecimientos más significativos de la historia, junto al de la Represión Franquista, el movimiento 11 M y la imagen de la intervención de la policía en una asamblea en la Puerta del Sol.

De la misma manera que resulta en el estudio de Grever, Haydn y Ribbens (2008), los futuros maestros prefieren acontecimientos más cercanos en el tiempo, sobre todo los conflictos mundiales. Las diferencias que aprecian los autores y, que de alguna manera se refleja en nuestro estudio, entre hijos de inmigrantes y autóctonos, se miden por el interés suscitados por los primeros en acontecimientos que abarcan más países y continentes.

En nuestro caso, debido a la homogeneidad de la muestra, no es posible trazar estas diferencias, sin embargo, como destacaremos más adelante, tanto el alumna en Erasmus de origen brasileña, cuanto la alumna de origen peruana nacionalizada española, tienen la tendencia a seleccionar acontecimientos que ubican en América la propia narrativa. Asimismo, la alumna en Erasmus originaria de Canarias, contextualiza, aunque sin pretensión de sustituir la narrativa española/catalana a la propia originaria, la Guerra Civil española desde los eventos militares que llevaron a su inicio desde las islas (Gráfico 32).

Hemos organizado la selección de las imágenes por orden decreciente de frecuencia, sumando las respuestas de los dos grupos.

Así que vemos que los acontecimientos históricos, entre los que se les presentaba a los futuros maestros, considerados por ellos más relevantes de la historia de España y de Cataluña son temas relativos la atrocidad de la Guerra Civil, representada simbólicamente por el Guernica, la represión franquista, la Institución de la Libre Enseñanza, la obtención del derecho al voto de la mujer en 1933, la conquista y colonización de América, y la imagen que muestra una asamblea de “indignados” en la Puerta del Sol de Madrid, conocido como movimiento 11M.

Si analizamos las variaciones de imágenes escogidas por la muestra (recordamos que por cada evento se ofrecía más de una opción), el grupo de Infantil, tiene la tendencia a escoger imágenes más representativas de 1) **temáticas sociales** (seleccionado 18 veces), cuales la explotación Infantil en la industria, el derecho al voto de las mujeres, el movimiento 15M, el movimiento para la independencia catalana; 2) **temáticas bélicas**, el Guernica y la conquista y colonización de América /seleccionado 7 veces); 3) **temáticas políticas** (4 veces) la entrada de España en la comunidad Europea, la transición democrática, la segunda república; 4) **temáticas económicas** (4 veces) relativos la crisis económica del 1929 y la construcción del primer ferrocarril; 5) y **temáticas culturales** (5 veces) la Educación de la Institución de la Libre Enseñanza y el concepto de “descubrimiento de América” en la nueva concepción del mundo, el mito de la *senyera*.

El grupo de Primaria, también, selecciona con mayor frecuencia 1) **temáticas sociales** (17 veces), cuales el movimiento obrero, el derecho al voto de las mujeres, la memoria histórica como fenómeno social, las migraciones internas durante el franquismo y las actuales, el movimiento 15M, el movimiento para la independencia de Cataluña; 2) **temáticas políticas** (14 veces) cuales la transición, la 1era y 2da República, las Cortes de Cádiz, el *Estatut* de Nuria y los reyes Católicos; 3) las **temáticas bélicas** se concentran en imágenes de la Guerra Civil, la guerra de Sucesión, la Guerra del Francés, la expansión de la Corona de Aragón y los reinos cristianos en la “Reconquista, conquista de América (13 veces); 4) las **temáticas culturales** (4 veces) el mito de la *senyera*, que los alumnos reconocen como un mito sobre las orígenes de la bandera catalana, el al-Ándalus, la Educación de la Institución de la Libre Enseñanza; 5) las **temáticas económicas** se relacionan con la revolución industrial y la crisis económicas del 1929 (2 veces).

Si comparamos las imágenes más seleccionadas, se observa que las temáticas sociales son las que más importancia tienen por ambos grupos.

Cuanto al **tiempo**, la imagen más antigua seleccionada por el grupo de Infantil, es la Institución de la Institución de la Libre Enseñanza y la más reciente es la Vía Catalana, mientras que la más antigua del grupo de Primaria son los poblados iberos, y la más reciente el Movimiento 15M. Por tanto la tendencia del grupo al último año de su formación profesional, tiene la tendencia a escoger imágenes más remotas en el tiempo que el grupo a su primer año, que encuentra la significación en imágenes más cercanas temporalmente. Sin embargo podemos solo hacer hipótesis sobre esta tendencia, ya que no contamos con una muestra significativa, ni la selección de eventos propuestas nos permite aventurarnos en análisis más específicas.

A continuación, en la Tabla 67 mostramos la relación de la distribución temporal entre la muestra, las fichas seleccionadas para la doctoranda, y la propuestas por las dos editoriales analizadas.

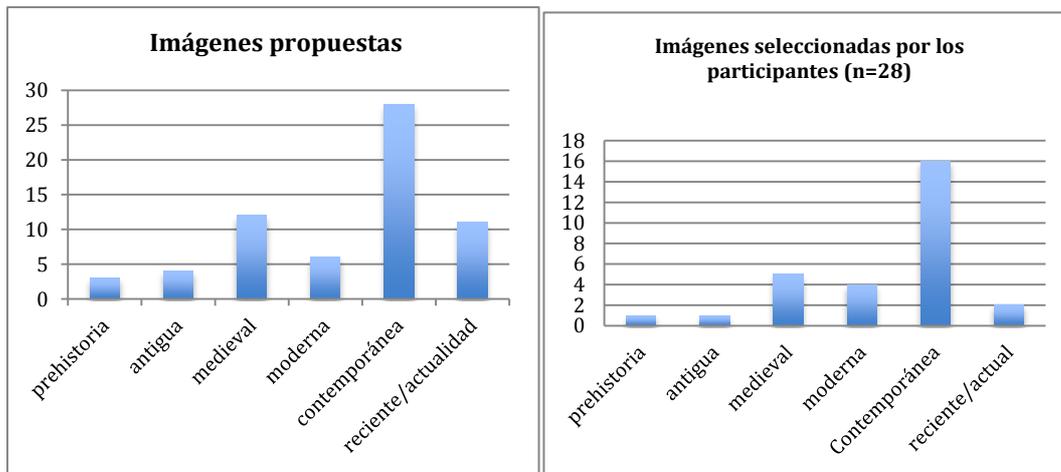
Tabla 67. Distribución temporal imágenes/eventos (futuros maestros)

	Prehistoria	Antigua	Medieval	Moderna	Contemporánea	Reciente Actualidad
Infantil	0	0	2	3	21	13
Primaria	1	3	6	4	22	15
Total futuros maestros	1	3	8	7	43	28
Fichas	3	4	12	6	28	11
Tiempo VV	15	84	122	45	732	110
Tiempo S	16	44	42	52	535	101

No es posible comprobar el interés de los futuros maestros por un periodo histórico respecto a otro porque el criterio empleado por la selección de las

imágenes no ha sido buscar la misma cantidad de eventos por cada una de las seis etapas históricas. Hemos realizado una aproximación de la distribución temporal siguiendo la distribución temporal de los contenidos de los libros de texto, (Gráfico 33). Se puede afirmar que existe una cierta correspondencia entre la distribución temporal de los contenidos de los libros de texto (y de los currículos), de los participantes y la propia: la Historia Contemporánea es el periodo más frecuente, la Historia Medieval es más frecuente de la Historia Moderna, la Prehistoria ligeramente más presente entre los futuros maestros que en los libros de texto y en la selección propuesta por nosotros.

Gráfico 32. Distribución temporal contenidos (futuros maestros)



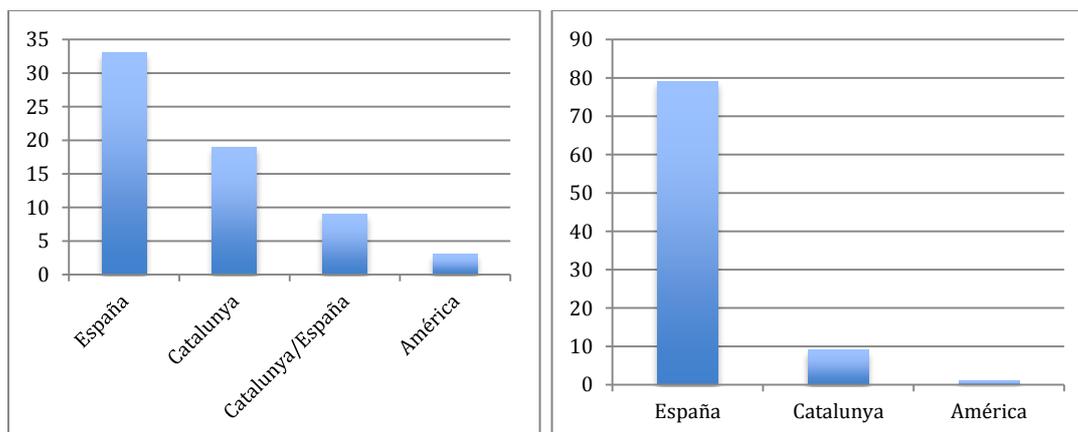
En los gráficos 35 comparamos la distribución espacial de las imágenes escogidas por los futuros maestros en el ejercicio de la línea de tiempo respecto a nuestra selección.

De la misma manera de la interpretación temporal, también la espacial en este sentido hay que destacar, que cada imagen puede ser interpretada o contextualizada desde más de un punto de vista. Sin embargo, el texto que acompaña las imágenes, especifica la dimensión a la que nos referíamos. Todo y así, los futuros maestros tienen la libertad de expresar y reubicar el contenido según su interpretación o visión.

Sin embargo, los futuros maestros, tienen la tendencia a circunscribir los acontecimientos en espacios determinados, en ocasiones buscan relación o interconexiones con demás espacios y tiempos.

La Conquista y Colonización de América, por ejemplo, incluso para la estudiante de origen brasileña, es un acontecimiento español, en el sentido que permitió abrir una nueva visión del mundo europeo, pero no americano: Ana (FG1I) *Voy a hacer un comentario. Para mí es importante porque con una colonización, antes los europeos tenían una idea del mundo pero, cuando se fueron y descubrieron América, ya tuvieron otra visión. Entonces antes solo eran ellos, y ahora tienen la visión de los otros, por eso es un hecho importante para todos.*

Gráfico 35. Distribución espacial contenidos (futuros maestros)



Aunque no significa que entienda que hay mucho más de la historia de España en su 'descubrimiento': Cristina (FG3I) *No sé porque era cuando era pequeña y me hacía gracia todo eso que traían, y también la otra parte de que también fastidiaron mucho cuando fueron por allí, entonces a mí me gustaba escuchar eso y era algo que me interesaba. Pero como que lo cortaban muy rápido, le daban más de esto a otras cosas más de aquí que no de lo de fuera, y me da rabia.*

Entre los grupos que no escogen esta imagen hay quienes opinan que es un tema de carácter más mundial o global por lo que no la insertan en su reconstrucción cronológica: *si nos hubiésemos focalizado más en el nivel mundial hubiéramos puesto el descubrimiento de América... Lo hubiésemos focalizado todo de otra manera* afirma Alejandro (EFG2P).

De la misma manera Fátima (FG3P) considera este evento como un tema de Historia de América y justifica su interés por los orígenes peruanos de sus familiares. Justifica así su elección: *Porque aparte mis padres son de América y también es otra parte de la historia que me gusta, porque es otra cultura, cómo descubrieron otro sitio...*

El Crack del 29, para nosotros, es una temática de la Historia de América que se enlaza con demás temáticas históricas, el grupo que la selecciona demuestra mayor capacidad argumentativa y contextual relacionándolo con la crisis económica española Eva (GF2I) expresa: *[la hemos escogido] Porque nos parece también una cosa que...tiene a que ver con la crisis económica que estamos padeciendo ahora aquí.*

La Segunda República, que ubicamos como un contenido de España y Cataluña, ya que la imagen representa la proclamación de Francesc Macià de la República catalana, los futuros maestros la consideran como un temática de Cataluña (1 vez), así lo explica Isaac y Inés (FG5P): *La Segunda República es importante*

porque se proclamó a Cataluña, una república dentro de España...veníamos de una dictadura... bueno, venían porque nosotros no estábamos; o un tema de España tal como expresa Antonio FG2P: La gente eligió una república democráticamente y llegó el ejército por la fuerza y se lo cargó. Esto tendría que estar más claro para que no volviera a pasar, por lo menos...

Incluso Nieve (FG4I) rescata la “españolidad” de la Segunda República, delante su proclamación catalana considerando que las dos cuestiones son en contraposiciones: *Si yo estuviese en 1931 yo pensaría, ¿República catalana?. Y yo por ejemplo ,que soy Murciana, no es también mi República?, ¿por qué solo catalana? Y no generalizar. ¿Por qué ellos tienen qué?, en ese sentido sí. Pero que yo creo que ahora, como es un tema que está más a la orden del día y en comparación antes no se le daba más importancia. Si no, República, República.*

La categoría España-Cataluña, que supone una visión más interconectada de los acontecimientos históricos entre las dos escalas, no aparece en las respuestas de los futuros maestros, que tienen la tendencia a la dicotomía España o Cataluña de la misma manera que se ha observado en su descripción de la identidad; exceptos en aquellos casos de fuerte arraigo con los pueblos originarios de sus padres y/o abuelos y alta frecuentación de las visita familiares.

Cuando se les pregunta de seleccionar las imágenes más importantes los futuros maestros tienen la tendencia a seleccionar aquellos eventos que, a su parecer, consideran ‘más generales’. También en aquellos estudiantes que el sentimiento de pertenencia autonómico estatal es fuerte.

Cuando se les pregunta específicamente de seleccionar los eventos más significativos en relación a su identidad, entonces, algunos estudiantes, en las entrevistas individuales, prefieren escoger aquellos imágenes/eventos que consideran más representativas del ámbito más autonómico, o encuentran a faltar imágenes de otros contextos por tal de reconstruir una narrativa más global. Es esto el caso de Frida (EG1P): *Jo per exemple mirant lo de la corona aragonesa... que clar a la Celia [Canaria] per ella no és tant [important] però, jo és el que he dit, que al ser catalana per a mi és un fet entre tots els altres que eren més a grosso modo d’Espanya, doncs em va agradar el fet de seleccionar aquest perquè dius: “és algo que va ser un fet important per aquí Cataluña”.*

En este sentido, una vez más podemos observar que la interpretación de los futuros maestros, tiene la tendencia a ubicar espacialmente los contenidos de una forma similar y convencional a las que las hacen los libros de texto. No hay una concepción de la simultaneidad particularmente específica, y parecen tener una concepción separada más que interconectada, entre las dimensiones espaciales.

Afirma Alejandro (FG2P): *Lo hemos focalizado todo en base a un aspecto, entonces si hubiésemos focalizado más a nivel mundial hubiéramos puesto el descubrimiento de América... Lo hubiésemos focalizado todo de otra manera. Y sigue, explicando las razones de la selección: La cuestión era si queríamos abarcar más cuestiones de territorio catalán, de comunidad autónoma, o si queríamos abarcar más a nivel global mundial, a nivel estatal... Entonces nos hemos centrado más en el nivel estatal y a partir de aquí...*

Este estudiante, entrevistado a cabo de 10 días, manifiesta haber reflexionado sobre el ejercicio de la línea de tiempo y añade información nueva respecto a cuando realizó la actividad: (pregunta: *¿que más eventos escogerías y como los organizarías a diferencia del eje cronológico que habéis realizado con Antonio*) Alejandro (EGP): *Escogería el tema de las colonias. Sí, las colonias en África, el tema de Estados Unidos como... bueno, el descubrimiento de América con Colón, la colonización de América... o sea, tanto África, I y II Guerra Mundial, ... Para tratar todo lo mismo, porque aunque una cosa haya ocurrido en el siglo IX y otra en el siglo XV, posiblemente pueden ser muy similares. Y claro, se puede jugar con esto de que puedes ver similitudes o diferencias dependiendo de la manera de pensar en cada lugar.*

A pesar de su intención en ofrecer una visión más interconectada de la historia Alejandro no sabe ir más allá y, en todo caso, lo que hace es ampliar su mirada a demás territorios. La predominancia de una visión concéntrica de la historia se manifiesta en sus respuestas también cuando afirma que le interesaría conocer no solo *lo que nos toca de cerca*, sino que también las historias de otros lugares para *poder ver las cosas desde muchos ángulos*. Su inquietud, finalmente, se reduce en escoger temáticas de territorios que no están presente en nuestra selección, más alejados en el tiempo, pero, no interconecta, en un primer momento, las temáticas que tienen delante con lugares y otros tiempos. Su capacidad de contextualización se manifiesta solo algunos minutos más tardes de reflexión: [Si fuera maestro trataría las guerras civiles]: *Sí, todas las guerras civiles: por qué se ha producido esta, por qué esta otra, e intentar comparar para ver si los motivos eran los mismos, si eran diferentes... Lo que pasa es que esto de las guerras se me viene un poco como que no lo controlo tanto, entonces como no lo controlo tampoco me gusta mojarme mucho.*

Finalmente Alejandro cae en una cuestión muy importante: *¿Cómo contextualizar y relacionar eventos y narrativas, sin tener un buen conocimiento de historia? ¿Es posible una historia solo procesual o solo metodológica sin dominar el conocimiento sustantivo?* (Hammond, 2001).

Elvira (FG1P), de una forma intermedia entre Alejandro y los demás estudiantes, expresa: *Yo he pensado que no hay nada de las Guerras Mundiales, y sé que no*

participamos muy activamente ni directamente, pero aquí hubo consecuencias igualmente, y fue un hecho mundial, entonces ¿Por qué no está aquí?

En este caso sí reivindica la interconexión de la historia de España con acontecimientos de carácter mundial para contextualizar los efectos de las guerras mundiales que tuvieron en España.

El interés personal de Elvira por la Historia Antigua, y la escasa importancia que considera se le otorga en la enseñanza, afirma: *durant l'ensenyament t'expliquen una mica de tot, no? però cap a final insisteixen molt en la Història Contemporània i, realment penso que s'abandona molt la més passada. Penso, és la meva opinió, però... i actual, o sigui, relacionar-ho tot entre sí.*

4.4.2. "Porque es importante?"

Cuando se procede a codificar una información de forma cualitativa, desde un documento o una transcripción, los autores coinciden en la importancia de una primera interceptación descriptiva del significado percibido en las unidades de análisis para llegar a una primera condensación (abstracción) de este significado hasta su interpretación (Kvale, 2011).

Este proceso de condensación de la información recogida por los instrumentos de investigación es comúnmente conocido como codificación. La codificación es un proceso de significación lento que va desde la visualización de las unidades de análisis hasta la creación de matices y categorías explicativas. El investigador puede elaborar su propio guión en función del camino que escoge para contestar a los objetivos de la investigación.

En este estudio, siguiendo la nomenclatura del software utilizado para el análisis de los datos cualitativos, Atlas.ti, interpretamos este guión de tal forma: hablamos de códigos, cuando nos referimos a la etiquetación de las unidades de análisis (Gibbs, 2012). Los códigos que hemos creado son de naturaleza descriptiva y constituyen el primer paso para el análisis. Los pasos sucesivos consisten en la abstracción de los significados de los códigos y su conceptualización. De esta manera hemos codificado las respuestas de los futuros maestros que participan a los grupos de discusión, a las entrevistas individuales y a las preguntas abiertas del cuestionario y de ello hemos creado categorías explicativas.

La codificación consta de un proceso emergente en el que sintetizamos la información que recavamos de las unidades de análisis de las preguntas abiertas del cuestionario, y del texto de las transcripciones, en palabras claves; y un proceso analítico en el que los códigos se reagrupan en familias que resumen características similares que pueden compartir más de un código. Las variaciones de significado entre familias, y su jerarquización interna, nos permite llegar a formular categorías explicativas del fenómeno observado. El cruce de

familias de códigos que se generan a partir de los significados de los mismos códigos nos permite contestar a los objetivos específicos de esta tesis doctoral.

Siguiendo a Gibbs (2012), se describe y conceptualizan los criterios que utilizan los futuros maestros para definir y seleccionar lo que consideran relevante en historia, el significado que les atribuyen, y las posibles variaciones en los atributos o explicaciones aportadas en relación a su manera de entender la identidad social y cultural. Por tanto el proceso de codificación es emergente y derivado de la teoría a la vez. Así operando hemos podido comprender los criterios y los motivos que inducen los futuros maestros a identificarse con los eventos históricos seleccionados en el ejercicio de la línea de tiempo; la implicación que tiene la manera en que los futuros maestros entienden la propia identidad social y cultural a la hora de dotar de significado los eventos históricos; los niveles de progresión de esta identificación, es decir comprender si acotece por explicaciones intrínsecas (es importante por sí mismo) o contextualizadas (es importante por algo).

Para Strauss y Corbin (1998) hay dos procesos de codificación, uno, que definen abierto, y que otros autores llaman emergente, que viene creado por el investigador desde las unidades de análisis, en acuerdo con los objetivos de investigación, tal como hemos justificado anteriormente. Este proceso es el primer enfoque para la conceptualización de lo que están diciendo los participantes a la investigación respecto al tema del estudio. Este proceso lleva a clasificar y agrupar en familias cada vez más abstractas, permitiendo definir ciertos atributos o significados, estableciendo similitudes y diferencias.

El segundo proceso, que no es imprescindible a toda investigación, es la codificación selectiva o axial, y que tiene a que ver con un paso sucesivo de conceptualización, y que es, por tanto, más abstracto.

En este caso, el proceso analítico, consta de una fase donde los datos obtenidos de la codificación abierta, vienen reelaborado y se ponen en relación a todos los códigos y sus familias. En el caso de la teoría fundamentada, esto es el proceso de teorización de la investigación empírica.

Coffey y Atkinson (2003), consideran la codificación axial remite al trabajo de agrupar las categorías, con sus subcategorías, relacionando las propiedades y dimensiones que se identificaron al interior de cada una de ellas, por tanto la codificación selectiva es el proceso de integrar y refinar categorías a los fines de construir teoría. En cualquier caso, se tratará de un modo sistemático de desarrollar y refinar las interpretaciones de los datos, y ver cuales otras podrían intervenir a la hora de dar sentido social y cultura a los contenidos.

Con Sabariego Puig, Vilà Baños y Sandín (2014) comprendemos las categorías como algo mucho más complejo y abstracto de la codificación, así que les atribuimos un valor explicativo y, a los códigos, un valor más descriptivo.

Centrándonos en nuestro estudio, las categorías explicativas, se convierten, en las conclusiones de esta tesis, en definiciones que podrían considerarse como hipótesis para estudios sucesivos. En este caso se tratan de afirmaciones que derivan de lo que hemos aprendido de nuestra investigación, y que tienen posibilidades de ser explorados de forma más analítica.

Al tratarse de comprender, aquí, el sentido social y cultural, atribuido a los acontecimientos históricos, por los futuros maestros, y su manera de explicar su relevancia en la narrativa histórica, desde su punto de vista, nuestras categorías tratan de explicar la presencia, o ausencia de significación histórica y justificarla teóricamente en relación a su conceptualización previa en el marco teórico. Las conclusiones tratan de dar hipótesis sobre el porque esto se cumple o menos.

Por tanto, las categorías van recogiendo los códigos o resultados obtenidos por cada uno de los instrumentos de investigación. Se evidencian unas líneas comunes que nos permiten contestar a las preguntas iniciales, resolver los objetivos del estudio y avanzar unas conclusiones generales sobre la construcción de la identidad cultural en el proceso de comprensión de la historia. En este sentido rescataremos aquellos resultados que nos permiten adentrarnos en explicar que es lo que los futuros maestros consideran importante haber estudiado en historia, porqué es importante, y para quienes.

Los criterios de la selección y relevancia nos informan sobre los criterios sociales y culturales implícitos en el proceso de la muestra de incluir o excluir imágenes, por el otro la conexión y reconstrucción de una narrativa histórica, ha hecho intervenir niveles de significación distintos.

Para parte del proceso de codificación se han tenido en cuenta lo que se ha indicado en la teoría: las posibilidades teóricas de la comprensión de la identidad cultural (esencialista y atributiva vs construcción y proceso de significación), y las componentes cognitivas y culturales de la comprensión histórica (la experiencia personal de entender lo estudiado y su proceso de adquisición de perspectiva histórica) en la manera de dotar sentido a los contenidos escolares estudiados.

Esta teoría nos ha marcado el camino para la codificación pero no ha sido determinante, por tal que nuestro proceso ha sido más bien el de comparación constante (Sherman y Webb, 1988) entre la conceptualización derivada de los datos y la teoría preexistente, siguiendo a Peck (2009).

Cercadillo (2001) distingue dos aspectos fundamentales de la significación: 1) el primero corresponde a la clasificación de los datos empíricos, de acuerdo la relación existente el significado (atribuido por el historiador) y las narrativas históricas preexistentes; el segundo tienen a que ver con la tipología, o atributos, de esta significación. Es decir la explicación y vínculos causales, se crean a partir de específicas maneras de dotar de significados la relación de un hecho histórico con demás hechos históricos, para justificar su importancia, o para explicar la relevancia de algo preexistente, en consideración del significado que le atribuimos.

Cuanto al primer caso, podríamos estar explicando la importancia de la Guerra Civil en la historia de España, utilizando algunos argumentos en contra de otros, que se justifican en la manera interpretar y seleccionar las fuentes primarias o secundarias.

En el segundo caso dotaríamos de nuevas interpretaciones este mismo hecho histórico, la Guerra Civil, tratando de explicar su importancia desde la perspectiva de género, o de la maquinaria bélica, que podría ser, incluso divergente, de los significados de importancia atribuidos anteriormente y sus justificaciones.

El concepto de significación histórica, como el primer paso para la comprensión de la historia, se compone de dos aspectos fundamentales, el de importancia o relevancia, relativo a la selección y exclusión de los hechos por parte del historiador a la hora de reconstruir un evento; y de la significación propiamente dicha que tiene a que ver con la capacidad del historiador de relatar un evento juntamente a otro. Los eventos, por tanto son significativos solo a la luz de algún otro evento: *cada narrativa tiene a que ver con la relación significativas de los eventos seleccionados entre ellos con un criterio de relevancia en acuerdo con la misma narrativa* (Cercadillo, 2001, p. 39). Algo históricamente significativo es siempre relativo, cambia en el tiempo y depende de la perspectiva que se atribuye al evento.

La diferencia entre un hecho y un hecho histórico es justamente la acción interpretativa del historiador que convierte un hecho del pasado en algo que tenga interés histórico, en otras palabras un evento. La acción interpretativa y, por tanto, creativa del historiador, se manifiesta contextualizando un acontecimiento del pasado e insertándolo en un narrativa preexistente. Así afirma Cercadillo (2002) que un hecho consta de naturaleza ontológica y un hecho histórico epistemológica. La historicidad de un hecho depende de las posturas que defienden la existencia del pasado y de los debates filosóficos sobre aquello que hace real un objeto (pasado).⁸²

⁸² En ciertas ocasiones ciertos eventos se han convertido en hechos históricos por antonomasia, como es el caso del Holocausto. Sin embargo otros esconden un valor etnográfico que influencia

Resumimos en la Tabla 68 la relación entre los objetivos específicos de la investigación, las preguntas iniciales, los conceptos de la significación histórica analizados que nos sugieren como actuar en la observación de las unidades de análisis y donde fijar la mirada.

Tabla 68. Relación entre preguntas de investigación emergentes y ámbitos y conceptos teóricos derivados

Objetivo principal: Comprender como se construye la identidad social y cultural en el contexto escolar atendiendo las percepciones y concepciones de los futuros maestros de la Educación Primaria en el contexto formativo y profesionalizador de la Universidad de Barcelona.			
OBJETIVOS	PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	CONCEPTOS TEÓRICOS	ASPECTOS ANALIZADOS
1	1.- ¿Qué es lo que se considera importante en historia? Que es lo que define la importancia de un hecho histórico? Qué es lo que se incluye y lo que se excluye en la narración histórica? ¿Cuáles son los criterios (social y cultural) de selección de un hecho histórico?	Relevancia o importancia histórica	Criterios para la selección y organización de los contenidos
2	2.- ¿Porque un evento histórico es significativo? Qué hace de un hecho un hecho histórico?¿Cómo se relaciona un evento cualquiera con la historia? ¿Cómo se relaciona un hecho histórico con otro hecho histórico?	Tipologías de significación histórica	Explicación de los motivos de la importancia
3	3. – ¿La historia tiene a que ver “conmigo”? ¿yo tengo a que ver con la historia? Cómo se relacionan socialmente y culturalmente los acontecimientos históricos conmigo?	Punto de vista	Explicación del punto de vista
3	3.1. ¿Existe solo una historia? ¿De qué depende la variación del punto de vista? ¿Se pone en duda la veracidad o falsedad del hecho histórico? El hecho histórico es construcción del sujeto o objetivo?	Modelos de narrativas histórica	Criterios del punto de vista

Los concepto teóricos, repetimos, tienen a que ver con aspectos constitutivos de la significación histórica; los aspectos analizados en las unidades de análisis tienen a que ver con nuestra acción en recoger y analizar la información. Es decir que nos centramos en comprender la relevancia o importancia histórica observando la forma de seleccionar y organizar las imágenes del ejercicio de la línea de tiempo por parte de los futuros maestros; clasificamos los motivos de la relevancia o importancia desde las cinco categorías de la significación histórica de Cercadillo (2000); analizamos el punto de vista de nuestros participantes

la mirada histórica: el Descubrimiento de América para los nativos amerindios se debería llamar el Descubrimiento de Europa.

desde los modelos narrativos que proponen y la implicación conciente⁸³ de su puntos de vista en el proceso de significación.

En el párrafo anterior hemos analizado lo que los futuros maestros consideran importante en historia, organizando y analizado su selección en relación a las tres temáticas más seleccionadas, y en relación a su ubicación espacial y temporal. Cuando realizamos los grupos focales para llevar a cabo el ejercicio de la línea de tiempo, y cuando entrevistamos individualmente los futuros maestros, no especificamos a que tipología de importancia nos referíamos. Por ejemplo, no preguntamos si eran eventos importantes para aprender o para enseñar, para no interferir en la concepción de lo que se considerase relevante, y para que esta distinción, si a caso, surgiese sola. Gracias a ello, algún estudiante, durante la actividad, me preguntó si tenían que escoger imágenes relevantes para ellos o para la historia. Sobre esta distinción volveremos más tarde.

En este párrafo tratamos de indicar concretamente los motivos de esta importancia, haciendo hincapié en las explicaciones aportadas por los futuros maestros, analizando tipologías de significados que se pueden atribuir a los motivos de su elección.

Si anteriormente hemos indicado lo que los participantes incluyen y los que excluyen en la selección, venimos aquí a indicar los criterios de esta relevancia, encontrados en las unidades de análisis de las transcripciones, tras la realización del ejercicio de la línea de tiempo.

Tal como se ha hecho para la codificación de las preguntas abiertas del cuestionario analizadas anteriormente, también aquí se presenta una Tabla en que se indican los códigos, las agrupaciones que servirán para la formación de categorías explicativas, la frecuencia con la que aparece el código en las unidades de análisis evidenciadas, el significado de cada código, y se reportan ejemplos, que plasman la relación entre el proceso interpretativo y el contenido de las transcripciones. En la casilla de la Tabla nombrada significado se indican, además, los niveles de progresión y las expresiones encontradas que asociamos a un determinado código. Los niveles de progresión quieren indicar diferentes posibilidades en el interior de un mismo código en relación a la intensidad o profundidad de la respuesta en la comprensión histórica. Un nivel de progresión por ejemplo es el ser o menos la importancia intrínseca o contextual. Haciendo referencia, tal como se indicó en el marco teórico, a un nivel de comprensión histórico más elevado en el segundo caso, e inferior en el primero. Las expresiones se pueden considerar como indicadores para la codificación de las

⁸³ Tal como se puede observar del guión de los grupos de discusión y de las entrevistas individuales preguntamos a los futuros maestros abiertamente de reflexionar sobre la manera en que la propia identidad social y cultural haya influenciado la selección de sus imágenes en la realización del ejercicio de la línea de tiempo (tablas 12 y 13).

respuestas, ya que garantizan el control del proceso interpretativo a lo largo de toda el análisis.

Por criterios de selección se asumen aquellos aspectos, o indicadores del concepto de relevancia. Dicho de otra manera los atributos de lo que se consideran importante en historia. Los criterios de selección vienen considerados por nosotros, intrínsecos, indicando un nivel de progresión bajo en la capacidad de reflexionar y razonar históricamente, ya que no se relaciona el evento con demás eventos históricos, ni se relaciona con una narrativa histórica preexistente.

En este sentido, por tanto, la importancia o relevancia de un evento o personaje histórico, es intrínseca al sujeto (*es importante porque me interesa*), al objeto (*es importante porque lo estudié*), es relevante por sí mismo (*es importante porque es historia*).

También pueden intervenir demás criterios contextuales, propios de la significación (violencia, afecta a muchas personas), o más espontáneo derivado de la interpretación de la imagen.

Cuando nos referimos a la conexión o contextualización de un criterio de importancia a la narrativa histórica nos referimos a la capacidad de los alumnos de entender un evento más allá de ello y a su capacidad de relacionarlo con un relato histórico.

En algunos casos, también los criterios pueden incluso ser contextualizados con la narrativa histórica a lo largo de la explicación de su importancia, indicando un nivel de progresión superior respecto a otros estrictamente intrínsecos. En este caso la relevancia puede tener un proceso de identificación (*es importante porque mi familia lo vivió*) o intervienen tipologías de significados explorados en la teoría (*es importante porque se relaciona con demás eventos, significado causal; es importante porque fue relevante por las personas que lo vivieron, significado contemporáneo; es importante porque tiene consecuencias en el presente y se proyecta en el futuro, significado presente/futuro; es importante para no repetir los errores del pasado; significado patrón progreso/declino; es importante porque simboliza un evento, significado simbólico*)

También las explicaciones de la importancia contextualizadas por parte del futuro profesorado tienen implicaciones en los niveles de progresión. Es decir pueden ser de nivel inferior, cuando no se hace referencia a nada en concreto pero se alude tanto al contexto de un evento, así como a su relación con otro acontecimiento, (sobre todo en términos causales), y de nivel superior cuando se especifica la relación. Asimismo se entiende la perspectiva histórica, contemporánea a los sucesos, se contextualizan las consecuencias en nombre del

punto de vista, se entiende el evento como constructo o interpretación, y no se comenten anacronismos en entender la corta y la larga duración.

La muestra tiene la tendencia a indicar con más frecuencia criterios de selección intrínsecos que dar explicaciones contextuales. Por tanto con dificultad conectan el evento del cual tienen que indicar la importancia y explicar el motivo con demás hechos históricos, o con la misma narrativa histórica, cualquiera esa sea.

Así que primero vamos a presentar los criterios, luego las explicaciones que justifican su elección y, finalmente, el punto de vista. De los cruces de los primeros dos códigos es posible contribuir al enriquecimiento de la Tabla resumen ya elaborada por Cercadillo (2000) y Peck (2009). El tercer código nos permite, añadir un criterio más que, por cuestiones de conveniencia literarias, hemos nombrado de identificación, aunque habrá que especificar teóricamente la implementación del término. Además de guiar el proceso de reconstrucción de modelos narrativos que se derivan del análisis de los códigos y de los memos creados en Atlas.ti. Los criterios se ponen en orden creciente de significación histórica, de los menos significativo a lo más significativos.

Los criterios, por un lado indican los aspectos que caracterizan los motivos aducidos por los alumnos a la hora de atribuir importancia a un evento (contextual) y que muestran un nivel de comprensión histórica superior, y, por el otro, son por sí solos motivos de importancia, siendo la selección intrínseca priva de significación.

En algunos casos, como el criterio que hemos llamado **profesión**, pueden gozar de las dos características. Es decir la importancia y selección se puede justificar de forma intrínseca por estar el evento relacionado con el sujeto (lo he escogido porque un día seré maestra), pero también puede ser considerado modelo de cara a la narrativa histórica (lo he escogido porque un día seré maestra y este evento indica el paso de un modelo antiguo de enseñanza a uno más novedoso, que tendré que tener en cuenta cuando seré maestra para que tratar a mis alumnos con derechos y deberes).

En otras casos, como ocurre en el código **Haberlo vivido**: la selección puede ser inherente a la propia experiencia con los acontecimiento, directa, haberla vivido, o indirecta, haberla vivido sus familiares. Este código manifiesta la idea de identificación con los eventos históricos. O mejor dicho la fase preliminar al proceso de identificación. La identificación significa ser consciente de la propia identidad, construirla. No se trata de identificarse con algo que ya esta hecho si no entender de que manera un evento histórico tienen a que ver conmigo como persona, como niño, como individuo, y como individuo en la colectividad.

El punto de vista se relaciona con una determinada manera de dar significado a los eventos: sin explicación (intrínseco al sujeto); se explica por la nacionalidad,

por el género y de tu educación. El punto de vista me permite entender, además, la manera en que se entiende el conocimiento si dato o construido, de tal manera que los hechos históricos se malinterpretan como hechos, siendo, en realidad distinto. Un hecho histórico necesita de una significación entre demás hechos históricos dentro de una narrativa. Un hecho necesita pasar por el filtro de la historia para convertirse en histórico, es decir se les tiene que indicar la relevancia histórica en coherencia con una manera de entender la realidad y su devenir, ósea, de interpretarla y transformarla en una narrativa de significados históricos. Selección de un evento por su importancia histórica en relación a esta manera de interpretar la realidad.

No se justifica el criterio de selección cuanto el contenido que se considera importante no produce ningún tipo de identificación con el sujeto. Es esto el caso de **Intrínseco a la historia**. De esta manera el evento es importante para sí mismo, y es importante para la historia. Como algo que hay que saber, pero no se relaciona con demás eventos, ni tiene importancia en la reconstrucción narrativa cualquiera esa sea. Posiblemente el hecho de no acordarse de un evento puede haber influido en descartar o profundizar más sobre su importancia. Sin embargo, como Feliu (2010) y Salazar (2016) indica en su tesis doctoral, cuando la metodología es más participativa, y más significativa para los sujetos, su recuerdo en el tiempo de ciertos contenidos estudiados es más duradero. En este código vemos agrupadas narrativas que distinguen entre lo que es importante para la historia y lo que es importante para mí. De la misma manera en el código **Intrínseco a la historia**: Aquí no se produce ninguna identificación con el contenido. Los motivos de importancia o relevancia del evento tienen a que ver con los gustos de las personas, y cuestiones íntimas más que históricas, que no son justificadas.

En la Tabla 69 resumimos los criterios de la importancia según los futuros maestros, en la Tabla 70 el proceso de identificación, que nos permite entender el punto de vista los futuros maestros, y desde el cual es posible, sucesivamente, reconstruir narrativas posibles según su identificación con los contenidos escolar.

En la Tabla 71 las tipologías de significados que se encuentran a la hora de explicar la relevancia de su selección.

Tanto la tipología de significación como la identificación, para nosotros, son elementos explicativos.

Tabla 69. Codificación criterios de la relevancia histórica (futuros maestros)

CÓDIGOS	FRECUENCIA	DESCRIPTOR	PROGRESIÓN
Intrínseco a la historia	30	La importancia del evento es de <i>per se</i> . Todo o nada es historia, en cuanto no se distingue un hecho de un hecho histórico. La importancia del evento es objetiva.	Nivel de progresión: la importancia del evento no se explica en relación a demás eventos, ni dentro de la narrativa histórica. Expresiones: todo es historia, es importante porque es historia, es relevante para la historia, es un hecho que ha marcado la historia. (BAJA)
Intrínseca al sujeto	79	La importancia es un criterio intrínseco a los intereses e ideas del sujeto. Se aporta una explicación sobre los criterios de la selección de los eventos sin hacer alusión al significado. La importancia del evento es subjetiva.	Nivel de progresión: la importancia del evento no se explica en relación a demás eventos, ni dentro de la narrativa histórica. Expresiones: me interesa, me gustaba, no comparto la idea, no me ha llegado, me impactó, etc. (BAJA)
Intrínseco al lugar/espacio	28	Lo importante es un criterio intrínseco al lugar donde se ha nacido, o del que se quiere saber más. La importancia del evento es subjetiva.	Nivel de progresión: la relevancia no se explica en relación a demás eventos, ni dentro de la narrativa histórica. Expresiones: son eventos que tenemos en común al haber nacido aquí, si hubiese nacido en otro sitio cogería otras imágenes, hemos abarcado temas del territorio catalán, etc. (BAJA)
Interpretación de la imagen	28	Lo importante es un criterio intrínseco o contextual a la lectura/interpretación de la imagen. La importancia del evento es subjetiva.	Nivel de progresión: la relevancia puede ser de <i>per se</i> o ser explicada dentro de una narrativa histórica. Expresiones: Utiliza el adjetivo “esta imagen es muy representativa”, muy visual, más gráfica, más general e inclusiva que la otra (MEDIA) .
Conocimiento	83	La importancia es un criterio intrínseco a los recuerdos y el conocimiento escolar recibido por parte del alumnado. La perspectiva es objetiva.	Nivel de progresión: La importancia no se relaciona con los eventos y la narración histórica. No se pone en duda el evento histórico. Expresiones: me suena, lo he estudiado, es lo que más conocía, es lo que recuerdo, lo que me ha quedado más, etc. (BAJA)
Cruento	35	La importancia es un criterio que caracteriza la violencia del evento y de sus consecuencias. La perspectiva es objetiva.	Nivel de progresión: Puede ser intrínseco y contextual. Puede ser explicado en relación a los efectos o ser considerado un símbolo emblema del momento. No se aplica perspectiva histórica. Tiempo de larga duración. Expresiones: fue un momento muy duro, todo destruido, muchos muertos, es importante porque es guerra, porque fue tortura (BAJA)
Afecta a mucha gente	31	La importancia es un criterio que caracteriza la violencia del evento y de sus consecuencias en las personas. La perspectiva es objetiva.	Nivel de progresión: Puede ser intrínseco y contextual. Puede ser explicado en relación a los efectos o ser considerado un símbolo emblema del momento. Tiempo de larga duración. Expresiones: afectó a mucha gente, perjudicó, etc. (MEDIA) .
Ser actual/ser antiguo	65	La importancia es intrínseca al periodo temporal en el que se desarrolla el evento.	Nivel de progresión: La importancia no se relaciona con los eventos y la narración histórica. Tiempo presente y de corta duración. Se agota el de larga duración. Expresiones: El pasado, pasado está, es actual, hoy en día está pasando algo parecido, no tiene influencia en la actualidad, etc. (BAJA)
Ligado cultural	14	La importancia es un criterio que caracteriza el evento por ser patrimonio.	Nivel de progresión: se explica causalmente o simbólicamente en relación a demás eventos y dentro de la narrativa histórica. Se agota el de larga duración. Expresiones: marcó mucho, ha incidido en..., nos han dejado, es la base cultural de..., de ahí viene toda la cultura europea, etc. (MEDIA) .

Tabla 70. Codificación concepto punto de vista de la relevancia (futuros maestros)

CÓDIGOS	FRECUENCIA	DESCRIPTOR	PROGRESIÓN
Personaje histórico	9	La importancia se relaciona con grandes personajes militares o políticos.	Nivel de progresión: Es intrínseco o contextual. Se relaciona sobre todo de forma causal con los demás eventos. Tiempo corta duración. La perspectiva es objetiva • Expresiones: mis abuelos lo sufrieron, lo he vivido, influyó, determinó, hizo daño, tiene a que ver con mi familia, nuestros padres lo han vivido, me/nos ha tocado vivir, implica mi familia, etc. (MEDIA) .
Haberlo vivido (familiarmente o personalmente)	71	La implicación del evento en sus propias vidas, es un criterio para la selección. Caracteriza la experiencia personal o familiar. La perspectiva es subjetiva.	Nivel de progresión: Es intrínseco o contextual en relación a demás eventos. Tiempo corta duración • Expresiones: mis abuelos lo sufrieron, lo he vivido, influyó, determinó, hizo daño, tiene a que ver con mi familia, nuestros padres lo han vivido, me/nos ha tocado vivir, implica mi familia, etc. (MEDIA) .
Cultural	30	El ser o sentirse de un lugar es un criterio explícito para la selección de la importancia. La perspectiva es objetiva/subjetiva.	Nivel de progresión: Puede ser intrínseco al origen cultural de los sujeto • Expresiones: sentirse o ser catalán/español/otros gentilicios, etc. (BAJA)
Profesión	11	La importancia es un criterio intrínseco la selección del evento que se relaciona con la propia situación profesional.	Nivel de progresión: la importancia del evento no se explica en relación a demás eventos, ni dentro de la narrativa histórica. La perspectiva intrínseca al sujeto y el evento Expresiones: estamos estudiando, queremos ser maestras, al ser maestras, etc. (BAJA)
Género	28	La importancia es un criterio intrínseco al género de la muestra.	Nivel de progresión: la importancia del evento es intrínseco cuando no hay una relación del evento con demás eventos, es contextual en cuanto se considera un punto de inflexión en la narrativa histórica general. Se agota el tiempo de larga duración. No hay perspectiva histórica • Expresiones: es muy importante para la mujer, somos mujeres, al ser hombre no le interesa/toca como a nosotras, etc. (BAJA)

Tabla 71. Codificación del concepto de explicación: las tipologías de significación histórica (futuros maestros)

CÓDIGOS	FRECUENCIA	DESCRIPTOR	PROGRESIÓN
Contemporánea	62	El significado es inherente al evento mismo. La explicación de la importancia es una variable independiente respecto la narrativa histórica. Se describe lo que ocurrió durante un evento al momento de su ocurrencia.	Nivel de progresión: No se da una explicación causal que vincula el evento a demás eventos, no hay implicación para el futuro o presente, no es un punto de inflexión en la narrativa histórica. La perspectiva es contemporánea al sujeto (nivel inferior) o al evento (nivel superior). No se entiende la multidimensionalidad de un evento · Nivel de progresión: BAJO · Expresiones: es importante por lo que pasó, se expresan opiniones personales sobre el evento, fue importante en aquel momento, etc.
Causal (economía (4), política (28), social (9), cultural(2)	47	La importancia de un evento se expresa en relación a la importancia del evento sucesivo en términos de causación. Es una noción de importancia que depende del argumento, el tiempo, el espacio, la escala y la profundidad. Los criterios económicos y sociales son los más frecuentes. Se relaciona con una visión lineal de la historia.	Nivel de progresión: Su importancia es contextual en el sentido que es relativa las consecuencias del evento y ha una función explicativa en la narrativa histórica. La consecuencia acostumbra a ser inmediatas, sin explicación de los procesos. Un nivel más alto podría ser la dimensión multicausal (Shemilt, 2003) · Nivel de progresión: MEDIO · Expresiones: El evento ocurrió por, cambios sociales, políticos, económicos importante al momento del acontecimiento, las personas afectadas, la crueldad del evento, etc.
Patrón progreso declino	62	El significado de la importancia del evento se explica por haber tenido repercusiones positivas o negativas en la narrativa histórica, en términos de desarrollo. El significado indica un punto de inflexión en la reconstrucción del relato histórico. Se relaciona con una visión lineal o cíclica de la historia. repercusiones en el presente pero utilizando larga duración.	Nivel de progresión: Explica el significado en relación a la narrativa histórica más que a los eventos en concretos como en la significación causal. Nivel de progresión MEDIO · Expresiones: antes era de una manera, ahora es de otra, si no hubiese pasado esto, nunca hubiese cambiado nada, marca un antes y un después, etc.
Simbólica	81	El significado de la importancia del evento se explica por su sentido único y representativo. Se expresa en términos morales, compartiendo o menos lo que simboliza. El evento viene erecto como modelo para la reconstrucción en la narrativa histórica subyacente y tiene consecuencias en la realidad. Se puede relacionar con: personajes históricos, bélicos, acontecimientos cruentos, obras artísticas o literarias. Se relaciona con una visión de la historia como maestra de vida.	Nivel de progresión (intrínseco al hecho): El evento se congela en el tiempo del devenir histórico. Cuanto modelo se justifica en una explicación que relaciona el eventos más con la narrativa histórica que con demás eventos. No se pone en discusión el evento ni el punto de vista. · Nivel de progresión: MEDIO · Expresiones: no estaríamos aquí si no hubiese pasado lo que pasó, aprendimos, nos enseñó, gracias a ellos somos lo que somos ahora, es un evento que hay que valorar, etc.
Presente Futuro	44	El significado de la importancia del evento se explica por sus consecuencias y por perdurar hasta el presente y, en menor medida, al futuro. Se refieren a eventos que continúan a tener relevancia en la actualidad. Puede tener como criterios el ligado cultural y el haberlo vivido.	Nivel de progresión: Solo se entiende en tiempo de larga duración, La perspectiva es subjetiva. Un nivel superior podría ser comprender la relevancia del pasado en el presente y en el futuro como esencial para el ejercicio de la ciudadanía. Se relaciona con una visión de la historia maestra de vida. · Nivel de progresión: MEDIO · Expresiones: aun no se ha acabado, sigue siendo presente, afecta el presente, continua hoy en día, tiene repercusiones en el presente, etc.

Aunque las segundas, no vienen contempladas por la teoría, y, contrariamente, vienen consideradas por Peck como una manera para entender las variaciones de significados a partir de la identidad cultural de los futuros maestros participantes a su investigación, en este caso, se ha querido destacar, siendo una muestra homogénea, como intervienen niveles de significación personal que nos permiten entender como los futuros maestros, al no tener una escolarización que permita valorar, explicar e entender significativamente de forma contextual los contenidos históricos, y no enlaza la historia con ellos mismos, buscan esta significación a partir de otros cánones más personales, pero no por eso menos importantes.

En la Tabla 71 sobre la tipología de significación, se indica un nivel de progresión superior a la hora de justificar la elección de las imágenes. En estos casos los alumnos han sido capaces de dar una o más de una explicación histórica en el indicar la importancia del evento. O porque se relaciona con demás eventos, o porque se explica su importancia dentro una narrativa. Aunque sus respuestas son muy genéricas, es posible destacar y reencontrar la tipología de significación empleada por Cercadillo (2000) y por Peck (2009).

En estos casos los participantes saben contextualizar la importancia de un evento en relación a demás eventos, o en relación a la que consideran ser la narrativa histórica.

Los alumnos saben relacionar un evento con otro de forma causal; saben entender el evento en relación a sus implicaciones presentes y futuras, entienden el evento en términos de cambio, aunque muchas veces agotando los tiempos de larga duración; entienden el evento como una manera para extraer aprendizaje del pasado; comprenden el valor ético de la historia pero pecan de presentismo en la perspectiva histórica a la hora de valorar los acontecimientos. Entienden que el punto de vista de la importancia puede cambiar, pero no valoran la contingencia del evento en la construcción del hecho histórico.

En el *tag cloud* (Figura 23) comprobamos que los códigos que expresan los criterios de la importancia son más frecuentes que las tipologías de significación histórica a excepción de la significación simbólica. Esta visualización de los códigos encontrados evidencia que los criterios y motivos intrínsecos la importancia histórica predominan sobre los códigos que expresan un nivel de explicación más complejo. Conocer un evento, haberlo vivido y considerarlo importante según el propio interés serían los códigos más frecuentes. La significación simbólica, como anunciado, prevalica sobre las demás tipologías de significado. La tendencia es

considerar un evento simbólicamente importante por sí mismo, es decir no se aduce ninguna explicación de su importancia como veremos más adelante. Aunque los futuros maestros conectan eventos entre ellos, su causalidad es una monocausalidad, predominando errores de presentismo, debido al acotamiento de la larga duración. Se reconoce el punto de vista pero no el poder interpretativo del evento, y se entiende la narrativa en términos de progreso y declino, pero sin perspectiva histórica.

Figura 23. Nube de palabras ejercicio línea de tiempo



Aquí podemos observar como los motivos intrínsecos prevalecen sobre los motivos contextualizados (tipologías de significación o identificación). No consideramos explicaciones contextualizadas cuando en el guión de las preguntas somos nosotros mismos a proporcionar a los futuros maestros motivos de identificación, para animar a que busquen explicaciones más complejas. Sin embargo en estos casos se limitan a afirmar o negar la identificación cuya codificación escapa a los propósitos de este estudio.

En las respuestas de los futuros maestros, notamos, que a pesar de dotar de significado los acontecimientos históricos, hay que distinguir entre explicaciones que dotan el hecho histórico de un significado por sí mismo, de explicaciones que argumentan esta postura. Por tanto hemos dividido entre explicaciones

contextualizadas y explicaciones intrínseca al hecho histórico. En el primer caso, estaríamos hablando de una manera de procesar e interconectar el conocimiento para explicar algo, en el segundo caso estaríamos hablando de un conocimiento factual no interrelacionado, que no permite ejercer perspectiva histórica.

Todo y así, aunque los futuros maestros no explican contextualizando la importancia de un hecho histórico, pueden hacerlo buscándole un sentido desde su propia vida y experiencia. Es decir existe un proceso de identificación con los acontecimientos históricos, a la hora de dotarles significado que, a pesar de no realizarse perspectiva histórica, nos indica la importancia de buscar, en su aprendizaje, esta conexión.

De la misma manera que los futuros maestros reconocen mas relevantes los acontecimientos más cercanos en el tiempo, por un lado puede tener a que ver con lo que mejor recuerdan de lo que han estudiado, y sobre el cual se organiza la mayoría del temario curricular, pero por el otro, podría manifestar la realización de la ecuación encontrada en la selección y ordenación de los contenidos del temario de historia, y la visión que la historia contemporánea, por ser cercana en el tiempo, tiene por si sola mayor significatividad para los futuros maestros.

4.4.3. Tipologías de narrativas

Al realizar el ejercicio de la línea de tiempo, tal como ocurre en el estudio realizado anteriormente por Van Nieuwenhuyse y Wils, (2015), la tendencia de los futuros maestros, a la hora de ponerse de acuerdo en la selección de las imágenes, discuten cada ficha individualmente sin intención de explicar alguna narrativa histórica en específico. Solo el grupo compuesto por Alejandro y Antonio admite haber querido desde un primer momento reconstruir la historia política de España, que, según, ellos, tiene mucha relevancia en la política actual. Más concretamente su intención es la de recrear la historia de un territorio: *Hemos empezado por los poblados Íberos porque creemos que como vamos a hablar de historia o de historia de un territorio se ha de saber el origen o los primeros que lo poblaron, no?* (FG2M).

Peck (2009) interpreta esta falta de una idea previa en los futuros maestros a la hora de seleccionar las imágenes tiene a que ver con una versión más factual que procesual de la historia. Los futuros maestros consideran la importancia histórica de cada imagen pero le cuesta entender y reconstruir en sus mente una narrativa principal, contextualizada, relacionando un evento con otro. Aspecto que viene confirmado por la dificultad que encuentran en contestar a la pregunta: *¿Qué pensáis que está contando esta selección de vuestras imágenes? ¿Cuál es la narración que estáis proponiendo con esta selección? Viendo esta selección, una cada una, ¿cuál*

es el hilo conductor?. Gema del grupo FG4P comenta: *Según yo hemos narrado lo que ha pasado, cómo han vivido mis padres, y cómo he llegado a vivir yo*. Es decir que para ella, tras las reflexiones surgidas durante las entrevistas grupales, predomina la idea de considerar la historia como algo que sí tiene a que ver con su propia vida. En este caso, como veremos, se reconstruye una narrativa social de la Historia de España apuntando sobre todo a las reivindicaciones sociales y su patrón de progreso en la adquisición de derechos cívicos.

Aunque la tendencia observada es la de presentar la historia como eventos aislados que recuerdan o menos, y que no saben relacionar entre ellos, como resulta a la hora de preguntarle de hilar una narrativa entre todos, hay diferencias entre los grupos. Hay algunos que contestan de forma muy general: *hemos reconstruido la historia de la sociedad* (Antonia y Ana FG1I), o: *hemos reconstruido la Historia de España o de la Península Ibérica* (Elvira, Eva y Érica, FG1P) o diferentes territorios en relación a si las imágenes eran representativas de América (FG3P); otros que no consiguen encontrar un hilo conductor que relacione todas las imágenes, por lo que se limitan a repetir las temáticas de los eventos seleccionados: *hemos escogido temáticas de expansión, de conquista, eventos que representan más el pueblo*, etc. (Bárbara, Begonia y Berta FG2I).

El caso más interesante, por lo que venimos tratando aquí, es el del grupo FG4P. Irene contesta a la pregunta: *¿Qué historia habéis querido contar con esta selección de imágenes?* Que lo que han seleccionado son acontecimientos que tienen a que con ellos y les afecta personalmente a nivel político y social, como trataremos más adelante reconstruyendo el significado de su narrativa. Así que le añade Isac: *Sí, hasta aquí* (señala parte de las imágenes) *tiene a que ver con la historia y las de aquí* (señala otra parte de las imágenes) *es más personal*, yo diría.

Existen dos narrativas que no consiguen relacionar: una que es importante por sí misma en cuanto historia de eventos bélicos, políticos, y otra, más social y cultural que tiene a que ver con ellos.

Esto es particularmente evidente en la reconstrucción de la narrativa de los futuros maestros que vamos a tratar aquí.

En el caso de los colegas de Bélgica esta falta de una narrativa en la mente de los futuros maestros previa al ejercicio de la línea de tiempo, se confirma por no haber encontrado, en la reconstrucción de los futuros maestros, ninguna de las 13 narrativas posibles reconstruidas previamente por los autores, y que habían realizado en un estudio anterior.

En ambos casos, hemos podido comprobar que los futuros maestros, antes de empezar este ejercicio, se encontraban, por su mayoría incómodos y preocupados, ya que admitían no recordar mucho de lo estudiado en historia, y que la materia le suscitaba preocupación.

Su actitud, al final del ejercicio, cambia considerablemente, y se complacen de haber podido reflexionar sobre aspectos y cuestiones históricas como no lo habían hecho nunca. Reportamos de seguido las cronologías de los nueve grupos focales que participaron al ejercicio de la línea de tiempo.

A diferencia de cuanto explorado en los estudios que se pueden considerar antecedentes a la presente tesis doctoral, no nos hemos centrado en las posibles narrativas alternativas de los futuros maestros respecto a una presenta historia oficial, ni a si la identificación con los acontecimientos históricos se relaciona de alguna manera a su manera de percibir la identidad. Sin embargo, hemos podido comprobar como, siguiendo la expresión muy coloquial de Alicia: *“todos van barriendo para su casa”*, por lo cual la selección estaría condicionada de la propia nacionalidad, más que de la voluntad de narrar alguna cosa en concreto. Así aparece en los estudios de Lévesque (2005), donde se produce una fuerte correlación entre percepción de la identidad y narrativa, en el estudio de Wertsch, 1998 y Epstein 2009, en el que se encuentran narrativas distintas entre la oficial y la de los alumnos, en la que emergen de manera más determinante su ser parte de una colectividad respecto a otra.

Lo que hemos querido reconstruir aquí, es la trama narrativa que se puede observar de la justificación de los futuros maestros, reagrupando las cronologías de los grupos que han organizado y reflexionado de la misma dirección, por lo que los futuros maestros de origen africana, tienen la tendencia a tener una visión más crítica que los futuros maestros “blancos”.

La homogeneidad de nuestra muestra no nos permite entrar en detalle de ciertas cuestiones identitarias y posiblemente no es nuestro interés específico, aunque en la reconstrucción narrativa de nuestros futuros maestros es posible comprender que esta componente de alguna manera sí que existe también a nivel estatal versus autonómico, aunque solo en dos casos las dos historias vienen vista como rivales.

Nosotros hemos detectado cuatro tipos de narrativas distintas en función de lo que van diciendo los futuros maestros en cada grupo: 1) la **Historia del Declino Económico de España**; 2) la **Historia de las Reivindicaciones Civiles**; 3) la **Historia Plural de España** (versión conflictiva y versión pacífica); 4) la **Historia Fundacional de la Democracia Española**.

La **Historia del Declino Económico de España** es la que reconstruyen **Ana, Antonia** y **Alicia** (FGI1).

Ana, Antonia y Alicia (FGI1)

fecha	evento	Nº
1492	Conquista y colonización de América	23
1876-1936	La institución de la libre enseñanza	50
s. XIX	La transformación económica	10
1933	Las mujeres ejercen el derecho al voto	21
1936-1939	La Guerra Civil: el Guernica	47
1936-2009	Los muertos de la Guerra Civil: Federico García Lorca	58
1939-1975	La represión franquista a Barcelona	28
2011-2012	Movimiento 15M: asamblea en la Plaza Madrid	1
2013	La vía Catalana hacia la independencia	14
1999-2014	La inmigración de Ceuta y Melilla	57

El grupo de Infantil justifica y argumenta el sentido de su reconstrucción narrativa por haber seleccionado temáticas que puedan hacer pensar a la Historia de la Evolución de la Humanidad, debido a los cambios producidos desde los avances económicos. En este sentido la conquista y colonización de América convierte la Monarquía Hispánica en rica, por la explotación de los recursos naturales que expropiaron, hasta convertirse un país que padece de una profunda crisis económica. Las manifestaciones sociales del 15M, y la reclamación de la independencia de Cataluña, serían señales de esta decadencia económica.

En su reconstrucción se reconoce una historia maestra económica y política, pero la historia social aparece solo a ellos cercanas. No es de extrañar que no consideran la pobreza de la sociedad más remota en el tiempo, porque las revueltas sociales, como tal, aparece solo en proximidad de la revolución industrial. Los movimientos sociales anteriores son explicados desde un contexto más político y económico que social, como episodios sueltos que se explican desde esta narrativa más política y bélica.

En esta narrativa se reconocen dos historias: una historia oficial que es de la historia para la historia, y una historia más cercana en la que se reconocen. Estas dos historias parecen ser alternativas y no encontrarse en un relato unificado. Es decir, por un lado, hay la narración social, reivindicativa, con la cual los futuros maestros se reconocen, o, la narración de la Guerra Civil, vivida por sus familiares. Por el otro hay una historia más antigua, con la que no se reconocen, y cobre sentido desde el significado que se dona desde el presente.

Al no intervenir factores de significación de naturaleza más culturales, pues el juicio que se puede hacer de la historia y su interacción con ellas como sujetos sociales es de naturaleza moral, en el que destaca la visión de la historia como maestra de vida. Tanto para entender quienes somos y seguir luchando por los derechos sociales, sea para no repetir los errores del pasado, sea para aprender de la fortaleza de los hombres y mujeres del pasado. El sentido social que dan a la historia es esto, el cultural es etno-céntrico.

El grupo está constituido por una chica brasileña en Erasmus, Ana, que hablaba relativamente bien el español y dos chicas, Alicia y Andrea nacida en Cataluña. Ellas así lo consideran: *Hemos querido escoger hechos que sean relevantes para la historia. Que sí que luego hemos cogido más para delante movimientos del pueblo...* Sin embargo más adelante, Andrea, reconoce que las imágenes que representan las luchas del pueblo también son parte de la historia: *“Bueno, de la sociedad y de la historia también, pero... van ligadas, no? la historia y la sociedad...”*.

En la **Historia de las Reivindicaciones Civiles**, Bàrbara, Begonia y Berta del grupo de Infantil, rescatan todas aquellas imágenes que representan eventos de rescate social, desde los movimientos obreros hasta el independentismo catalán. Su visión de la historia como lucha para el conseguimiento de derecho civiles, hace que la significación que otorgan a los eventos combina la categoría de pasado/presente, con el patrón de progreso. En esta reconstrucción el significado causal es ético o moral, es decir se quiere conocer el pasado para seguir avanzando y no repetir los errores del pasado.

Bàrbara – Begonia – Berta (FGI2)

fecha	evento	Nº
1882	Movimientos obreros: <i>La nena obrera</i>	33
1876-1936	La institución de la libre enseñanza	50
1929	El crack económico	56
1933	Discurso de Clara Campoamor	17
1936	La Guerra Civil: el golpe militar	15
1936-1939	La Guerra Civil: el Guernica	47
1939-1975	La represión franquista a Barcelona	28
1985	La entrada de España en la CEE	43
2011-2012	Movimiento 15M: asamblea en la Plaza Madrid	1
2013	La vía Catalana hacia la independencia	14

Sin embargo, tal como admiten los futuros maestros, no habiendo reconstruido su narrativa a partir de una idea previa, si no escogiendo una por una las fichas a su disposición, admiten que podría haberse más lecturas de su narrativa, potenciando, por ejemplo, el elemento bélico y cruento, entre otros.

Las explicaciones intrínseca a lo representado, a lo recordado, etc., se manifiestan en todas las narraciones de los grupos focales.

Como el caso del grupo de Cristina, Carol y Carla, del tercer Grupo de Infantil, que, afirma haber reconstruido la evolución de la sociedad en la conquista de los derechos desde la monarquía a las luchas actuales.

Si quisiéramos puntualizar, en su narración, los elementos de reivindicación son más evidentes que en la narrativa anterior.

Sin embargo aquí, a parte de los patrones de mejoras que unen el pasado al presente, aparecen con más frecuencia explicaciones que puntualizan la importancia del evento en el momento de su acontecimiento.

Cristina – Carol – Carla (FGI3)

fecha	evento	Nº
1475-1479	Los Reyes Católicos	38
1492	Conquista y colonización de América	23
1507	“El descubrimiento de América”	12
¿IX-XVI-XIX?	El mito de la <i>senyera</i>	46
1848	El transporte 1848: el primer ferrocarril	22
1882	Movimientos obreros: <i>La nena obrera</i>	33
1876-1936	La Institución de la Institución de la Libre	50
1933	Enseñanza	
1950-1980	Discurso de Clara Campoamor	17
1995 - 2014	Los flujos migratorios del interior	60
	La inmigración de Ceuta y Melilla	57

También las futuros maestros del grupo de Primaria **Frida, Florencia y Fátima**, se decantan por una historia que puntualiza la fortaleza reivindicativa del pueblo en la reclamación de sus derechos. Igual que para todas las demás las reconstrucciones narrativas, hay que señalar que el derecho al voto de las mujeres, no es visto como un episodio civil en general, si no como un avance para las mujeres en concreto.

Frida – Florencia – Fátima (FGP3)

fecha	evento	Nº
218 A.C.-476 d.C.	La conquista romana en la Península Ibérica	52
siglo IX	El al-Ándalus	40
1492	Conquista y colonización de América	23
¿IX-XVI-XIX?	El mito de la <i>senyera</i>	46
XIX-XX	Movimientos obreros: El discurso de Pablo Iglesia	18
1929	El crack económico	56
1933	Las mujeres ejercen el derecho al voto	21
1936-1939	La Guerra Civil: El Guernica	47
1939 – 1975	La represión franquista	28
2011 - 2012	Movimiento 15M: Indignados se enfrentan a la policía	54

En la narrativa de estas futuras maestros también es evidente una historia oficial que no tiene mucho a que ver con ellas, y una historia con la que se identifican que empieza con el crack del 29, *ya que afectó mucho hasta el presente*.

También los eventos que echan en falta, sobre todo, los que se relaciona con la Segunda Guerra Mundial, vienen reivindicados en su narración, porque tuvieron muchas repercusiones para la gente de España y de Cataluña, y porque es paralelo al totalitarismo franquista.

A diferencia de las demás reconstrucciones narrativas, las que proponen Gema, Gracia y Gloria, tiene a que ver con sus propios intereses.

Los eventos anteriores la Institución de la Libre Enseñanza, no son englobados en los eventos que marcan la **Historia de las Reivindicaciones** civiles, a partir de este evento hay una fuerte identificación que marca los motivos de la selección. El valor moral y ético de conocer el pasado, según patrón declino/progreso y pasado/presente, recubren cierta importancia, en la justificación de la identificación personal, mientras que cuestiones sobre el ligado cultural del pasado romano, justificaría su incorporación en la narrativa.

Gema - Gracia - Gloria (FGP4)

fecha	evento	Nº
218 A.C.-476 d.C.	La conquista romana en la Península Ibérica	52
1475 - 1479	Los Reyes Católicos	38
1702 - 1714	La guerra de sucesión pintura de Antoni Estruch	7
1876-1936	La Institución de la Institución de la Libre	50
1931 - 1939	Enseñanza	
1933	La Segunda República	41
1936-1939	Las mujeres ejercen el derecho al voto	21
1939 - 1975	La Guerra Civil: el Guernica	47
1978	La represión franquista: 1939 - 1975	28
2011 - 2012	La transición democrática y la constitución	48
	Movimiento 15M: Indignados se enfrentan a la policía	54

La **Historia plural de España** la hemos dividido en una narrativa conflictiva y una pacífica. En la primera la historia de España y de Cataluña las enfrenta la una contra la otra, en el segundo caso, la pluralidad es el hecho diferencial del mismo país, por tanto más integrada a un discurso de pluralidad que uno de rivalidad.

Para el primer caso la narrativa de **Dana, Diana y Dora** del último Grupo de Infantil que participó al ejercicio de la línea de tiempo, empieza a ser discordante con la Guerra Civil. El episodio bélico es una ocasión para marcar y criticar esta división entre España y Cataluña, de cara lo que las futuros maestros afirman escuchar y leer en los periódicos.

Dana - Diana - Dora (FGI4)

fecha	evento	Nº
Siglo XIX	La transformación económica	10
1876-1936	La institución de la libre enseñanza	50
1907	La semana trágica a Barcelona	37
1908	Movimientos obreros. El discurso de Pablo Iglesias	18
1931 - 1939	La Segunda República	41
1933	El Discurso de Clara Campoamor	17
1936 - 1939	La Guerra Civil: el Guernica	47
1939 - 1975	La represión franquista	28
1978	La transición democrática y la constitución de 1978	48
11/09/ 2013	La vía Catalana hacia la independencia	14

La versión más pacifista de esta pluralidad se encuentra en la narrativa de **Elvira, Eva, Érica**. En este caso, desde la formación de la Corona Aragonesa, se reconstruyen paralelamente dos narrativas, una que engloba la Historia de Cataluña, y una más específica de ella.

Aquí también se asiste a una ruptura entre una narrativa históricamente significativa por sí sola, o por representar eventos emblemáticos para España y Cataluña, y una narrativa más personalista que empieza con el derecho al voto de las mujeres.

Elvira - Érica - Eva (FGP1)

fecha	evento	Nº
218 A.C.-476 d.C.	La conquista romana en la Península Ibérica	52
s. XI - XIV	Expansión de los reinos cristianos	44
1213 - 1276	Expansión de la Corona Aragonesa	32
1492	Conquista y colonización de América	23
s. XIX	La transformación económica	10
1933	Las mujeres ejercen el derecho al voto	21
1936-1939	La Guerra Civil: el Guernica	47
1939 - 1975	La represión franquista: 1939 - 1975	28
1978	La transición democrática y la constitución	2
2011 - 2012	Movimiento 15M:Indignados se enfrentan a la policía	54

Antonio y Alberto del grupo de Primaria, reconstruyen voluntariamente la Historia política de España, tras el observar todo el conjunto de las ficha. El hito político se organiza escogiendo aquellos eventos que puedan explicar, según los futuros maestros, el recorrido hacia la democracia española, hasta valorar sus limitaciones, y buscando un contexto histórico por el cual se desarrollan ciertas circunstancias.

Los eventos son causas de otros eventos, y tienen consecuencias cuyas repercusiones se padecen en el presente. Su posición es muy crítica en cuanto los efectos de la transición democrática en la situación política actual, citando las

reivindicaciones independentistas, y en la desafección política como consecuencias directas.

La **Historia Fundacional de la Democracia española** empieza con los orígenes territoriales de los pueblos íberos, para pasar a su consolidación política cada vez más extendida territorialmente a pesar de las fuertes divisiones internas. Otorgan particular importancia los tentativos republicanos, cuyo fracaso señalaría el empezar de la Guerra Civil española, de la que reconocen culpas y responsabilidades repartidas, a pesar del tono reconciliador de la transición. Prefieren escoger la imagen sobre la entrada de España en la CEE a la imagen de la Constitución o el coronamiento de Juan Carlos rey de España, ya que esta permite avanzar en la idea de un país que consigue entrar en la esfera de influencias políticas y económica europea, marcando un cambio con la etapa de regresión anterior durante el franquismo.

Antonio - Alberto (FGP2)

Fecha	Evento	Nº
s. V - I a.C.	Los poblados íberos	30
1475 - 1479	Los Reyes Católicos	38
1702 - 1714	La guerra de sucesión	36
1817	Las cortes de Cádiz	31
1931	La Primera República	26
1931 - 1939	La Segunda República	41
1936-1939	La Guerra Civil: el Guernica	47
1939 - 1975	La represión franquista a Barcelona	28
1985	La entrada de España en la CEE	43
2011 - 2012	Movimiento 15M: asamblea en la Plaza Madrid	1

Asimismo, el grupo de Primaria **FGP5**, sobre todo bajo las ideas de Isaac, se quiere reconstruir una Historia política de España, aunque la reconstrucción narrativa es más dificultosa que para el grupo anterior.

En el grupo, aunque con diferencia, finalmente escogen temáticas más variadas donde no consigue crear un contexto histórico que explique su selección. Sin embargo el elemento político prevalece, siendo los movimientos sociales reivindicativos como parte de ellos. Aprecian el conseguimiento de la democracia española, que les permite valorar los eventos anteriores, como cambios fundamentales para su conseguimiento.

Son el único grupo que añade la imagen del atentado 11 M, que recuerdan como parte de su vida y por tanto lo valoran más personalmente y emotivamente.

Aquí, como en todas las narraciones, existe una historia que es importante para la historia en sí mismo, y que es importante para ellos al haberlo vivido.

Inés – Irene – Isaac (FGP5)

fecha	evento	Nº
1873	La Primera República	26
1873-1936	La Institución de la Libre Enseñanza	50
1931 - 1939	La Segunda República	41
1932	Estatuto de Núria	8
1933	Las mujeres ejercen el derecho al voto	21
1936-1939	La Guerra Civil: el Guernica	47
1936-1939	La represión franquista a Barcelona	28
1978	La transición democrática y la constitución	2
2004	El atentado 11 M	64
2011 - 2012	Movimiento 15M: Indignados se enfrentan a la policía	54

4.4.2.1. Conclusiones parciales (Parte III: los motivos y el punto de vista de la importancia según los futuros maestros)

La distribución espacial y temporal convencional curricular se observa, también, en la selección y ordenación de los imágenes/eventos de los futuros maestros.

Los eventos contemporáneos y más próximos se consideran más importantes por dos motivos: 1) son los que los futuros maestros más recuerdan por haberlos estudiados recientemente en el Bachillerato; 2) son los eventos más cercanos a sus vivencias, temporalmente y espacialmente. El grupo de Primaria anticipa su selección a la Prehistoria, la Historia Antigua y la Historia Medieval, mientras que el grupo de Infantil empieza su cronología desde la imagen de la Educación de la Institución de la Libre Enseñanza.

A pesar de que algunos estudiantes encuentran a faltar temáticas que tengan a que ver con otros países, y apuntan a la necesidad de tener conocimientos más globales, no consiguen buscar interconexiones desde las temáticas propuestas y su selección, por tanto, se mantiene lineal y circunscrita al lugar más próximo que consideran representa la imagen/evento.

Los futuros maestros justifican sus elecciones contextualizando los motivos de la relevancia a través las cinco tipologías de significación histórica, tal como ha surgido en demás investigaciones (Cercadillo, 2001, Peck, 2009 y Van Nieuwenhuysse, 2015). Sin embargo, la tendencia, es atribuir importancia a partir de motivos que quedan intrínsecos a los criterios de la selección.

La novedad observada en nuestro estudio es que estos estudiantes buscan motivaciones de la importancia identificándose con los acontecimientos históricos por cuestiones de género, por haberlo vivido personalmente, por haberlo vivido sus familiares, por tener a que ver con su profesión futura.

Los futuros maestros tienen la tendencia a promover este tipo de identificación con acontecimientos más cercanos en el tiempo, por tanto más contemporáneos, y, recurren a esta identificación para buscar significación en las cronologías seleccionadas o con demás imágenes.

Como afirma Seixas (1998), la significación histórica no solo tiene a que ver con la relación de los eventos y de las personas del pasado, sino que también de la relación de estos eventos y personas con en el propio presente.

En los acontecimientos más lejanos en el tiempo la identificación es más sutil, es decir que es intrínseca al legado cultural que representan en la actualidad, bajo forma de patrimonio material o inmaterial, el idioma, la religión, etc. En esta línea la tipología de significación presente/futuro, o la tipología patrón progreso/declino o simbólico son las que emergen con mayor frecuencia en sus respuestas.

También cuando utilizan este tipo de explicación la tendencia observada es el uso de explicaciones intrínseca: un hecho por sí solo explicaría o daría una lección para el presente (véase las explicaciones sobre la función de la historia como disciplina y la historia como materia escolar en las Tablas 45, 48, 50, 51).

El haber nacido en un lugar no es parámetro suficiente para crear identificación con ciertos acontecimientos. La identificación se profesa por justificaciones experienciales, emotivas, personales, etc. Sin embargo, cuando se habla de los 'otros', tal lo expresa, por ejemplo, Isac, la versión más esencialista vuelve a ser la justificación más fuerte para determinar la propia selección: *Los musulmanes hubieran elegido la ocupación musulmana, la valla de Melilla, por ejemplo, porque les toca a su raza, a su familia, a sus queridos... igual que esto nos toca a nosotros.* (FG5P).

La Significación simbólica, la más intrínseca de las tipologías explicativas que donan sentido a la historia, es la más frecuente en las respuestas de los futuros maestros, sin embargo, respecto a cuando observado por Cercadillo (2001). Le sigue la tipología presente/futuro y la de patrón.

Suponemos que los futuros maestros, mayores de edad y parte de un colectivo profesional determinado, tengan más presente la función 'educadora' de la historia respecto a la muestra de la autora, dónde la tipología más frecuente era la contemporánea.

Similarmente a cuanto ocurre en nuestro estudio, también Van Nieuwenhuyse y Wil (2015), observan que los futuros maestros que participan a su investigación tienen la tendencia a expresar la significación por la tipología presente/futuro, y simbólica, considerando que los acontecimientos del pasado son lecciones morales para el futuro.

En nuestro caso específico, esta visión de la historia como maestra de vida, se refleja en las respuestas del cuestionario, y en la función destacada de nuestro análisis de los currículos. A pesar de que las lecciones del pasado para el presente y el futuro es intrínseco al aprendizaje de los acontecimientos histórico y no parte de una reflexión sobre ellos.

En las explicaciones más contextualizadas interviene la significación causal, y se alude a procesos de cambio continuidad, a pesar de agotar el tiempo de duración de los eventos y caer en el error anacrónico del *presentismo*.

Hemos asistido a una cierta tendencia a recordar la importancia de los eventos por su implicación social. Sobre todo se trata de la reivindicación de los derechos civiles y sociales de los pueblos, que, si aparecen en los libros de texto, vienen remarcados de forma más contundente por parte del futuro profesorado.

El hecho que los futuros maestros tienen la tendencia a valorar positivamente/negativamente, las luchas de clases y las reivindicaciones sociales, así como la tendencia a señalar las consecuencias sociales de ciertos eventos, nos hace pensar que en la mente de los futuros maestros el elemento social del devenir histórico, o mejor dicho el reivindicativo social, es el que más significación le suscita, ya que les conecta con la dimensión social de su vida en la lucha para obtener mayor derechos civiles.

En ocasiones, en la reconstrucción de los futuros maestros asistimos a dos narrativas, una oficial e importante para sí misma, y una narrativa más personal que se procesa por identificación. Así que podemos distinguir hechos que son importantes para la historia y hechos que son importantes para mí, porque tienen a que ver conmigo en cuanto mujer, en cuanto lo he vivido, en cuanto tiene significado para el presente, en cuanto futura maestra y, sólo en última instancia, y solo porque incentivados por mis preguntas, porque soy española o catalana o brasileña, o murciana: [Selección de estas imágenes] *Pues este como mujer* (el derecho al voto de las mujeres) *y como brasileña este* (la colonización)." (...) Y lo explica: (...) "*Como mujer claro, por supuesto soy mujer y lucho por los derechos de las mujeres, y cómo brasileña "La conquista y colonización porque desde aquí sufrimos, a partir de este evento, somos discriminados.* Esta misma imagen para una de sus compañeras, justamente hace parte de una historia que no pertenece de forma personal: *Porque hemos querido escoger hechos que sean relevantes para la historia. Que sí que luego hemos cogido más para delante movimientos del pueblo"* (Alicia FG11).

En pocas ocasiones se reclama la necesidad de saber más, de saber interconectar más, para comprender el mundo en el que se vive. Afirma Carol (EFG31): *A mi lo que me gustaría es saber más de todo, que es imposible, pero a rasgos pequeños, saber de todo, porque allí viven así y porque tu vives de una manera, es que eso está relacionado, que ellos vivan así y tu así. A mi solo me explican como vivo en España,*

luego estoy viendo las noticias y no entiendo ¿por qué allí se están matando y aquí no?

4.4.4. Codificación selectiva o axial de todos los instrumentos de investigación

En la Tabla 72, resumimos la codificación abierta surgida en el análisis de las respuestas de los futuros maestros en el ejercicio de la línea de tiempo.

Tabla 72. Codificación axial códigos ejercicio de la línea de tiempo

CÓDIGO	ASOCIACIONES	CATEGORÍA
Intrínseco (a la historia)	Criterios de la relevancia: La importancia es intrínseca a los intereses del sujeto, a la historia, a la interpretación personal de la imagen, al recuerdo del conocimiento	La importancia histórica no es un criterio para la selección y ordenación de los contenidos de historia
Intrínseca al sujeto (intereses personales e ideológicos)		
Interpretación de la imagen		
Conocimiento		
Cruento		
Afecta a mucha gente		
Ser actual/antiguo		
Intrínseco lugar/espacio	Criterios de la relevancia: Proximidad/lejanía espacio-temporal	Es importante porque tiene a que ver conmigo (intrínseco)
Profesión	Criterios de la relevancia: Identificación Cultural	Es importante porque tiene a que ver conmigo (intrínseco o contextual)
Ligado cultural		
Cultural	Criterios de la relevancia: La experiencia Explicación de la relevancia: Tipologías de significación	Se explica en relación a la narrativa histórica pero es intrínseco al hecho histórico no a los procesos histórico
Género		
Haberlo (o no) vivido (personalmente o familiarmente)		
Contemporánea		
Causal		
Causal		
Simbólica		
Patrón progreso declino		
Presente/futuro		

Los códigos interpretan los motivos aludidos por los futuros maestros a la hora de especificar los motivos de la importancia de los acontecimientos históricos. Asimismo se dividen en criterios, o atributos de la importancia, entre los cuales intervienen códigos de identificación tal como hemos tratado anteriormente, y motivos explicativos, algunos intrínsecos otros más contextualizados, que tienen a que ver con la tipología de significación histórica.

Los criterios o atributos de la relevancia tienen la tendencia a ser intrínsecos, es decir los futuros maestros aluden a ciertas características de la importancia pero no en los términos de la significación histórica. No se dona un significado histórico a este acontecimiento en relación a demás hechos históricos, ni se contextualiza su importancia en la narrativa histórica.

Aunque los futuros maestros se identifican con estos acontecimientos, la identificación es intrínseca y no viene contextualizada ni explicada en perspectiva histórica. Todo lo contrario, hemos comprobado como los futuros maestros tienen la tendencia a agotar los tiempos de larga duración sin contextualizar los cambios y las permanencias, trazando una línea directa entre ellos y el pasado, a pesar de que sea por ligado cultural, que por haberlo vivido. En este sentido la significación histórica no es un criterio para la selección y ordenación de las fichas.

En segundo lugar, encontramos que la historia es relevante cuando los futuros maestros entienden que tiene a que ver con ellos. De forma intrínseca, la proximidad o lejanía es por sí sola motivo de relevancia. Los futuros maestros se identifican con los acontecimientos históricos de forma intrínsecas y contextual. Los motivos son intrínsecos, como el género, o contextuales, como la experiencia, los sentimientos que se prueban por un lugar y sus habitantes, en el que se va más allá de la categoría de identificación territorial y esencialista anterior, al intervenir factores más intimistas y personales que justifican de forma más específica las razones de su selección, respecto a hechos históricos acontecidos en un territorio determinado.

Las tipologías de significación intervienen dotando de sentido a los acontecimientos, respecto a las narrativas históricas reconstruidas por los futuros maestros en sus cronologías, aunque por su mayoría son intrínseca al hecho histórico.

CONCLUSIONES FINALES

*What matters it what went before or after,
Now with myself I will begin and end*

William Shakespeare

Las conclusiones de este estudio se dividen en dos partes: en la primera parte se triangulan los hallazgos, o conclusiones parciales, obtenidas tras el análisis de los datos recogidos por medio de los tres instrumentos de investigación implementados (cuestionario, grupos de discusión, entrevistas individuales), y por medio del análisis de los currículos y de los libros de texto; en la segunda parte nos centramos en explicar, y formular, a modo de conclusión general, la hipótesis final a la que hemos llegado a raíz de la exploración empírica y documental de los conceptos teóricos explorados.

Tal como justificamos al principio, las investigaciones cualitativas no necesariamente pueden planificarse o concretarse desde el inicio. Contrariamente a cuando adviene en las investigaciones 'proyectivas', el carácter exploratorio de los estudios cualitativos tienen como objetivo comprender la validez y las posibilidades operativas de ciertos planteamientos teóricos y/o encontrar operadores que permitan contestar a las preguntas de la investigación y a los objetivos (Mason, 2002).

Por este motivo, el diseño de la presente tesis doctoral, ha sido más circular que lineal: conforme nos aproximábamos al análisis de los datos y al análisis

documental, ha sido necesario volver a la teoría por tal de contrastar lo observado con los conceptos teóricos de partida (Sherman y Webb, 1988).

Este proceso de revisión constante nos ha llevado a la formulación de preguntas emergentes que han permitido concretar los conceptos a explorar para obtener niveles de conceptualización específica en el proceso de codificación. Estos tres ámbitos encontrados delimitan y definen la significación histórica según nuestra manera de abordar la comprensión de la historia y la construcción de las identidades sociales y culturales como aspectos inseparables del proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia: qué es lo importante en historia, por qué lo es y para quienes.

Al principio de la tesis habíamos planteado cuatro objetivos específicos operativos (1^o-4^o) y un objetivo explicativo (5^o) final sobre el cual volveremos a comentar en la Tabla 73.

Los objetivos descriptivos o operativos han sido explorado, por tanto, desde la especificidad de las preguntas emergentes. De esta forma hemos agotado el análisis a tres aspectos de la significación histórica: los criterios de la importancia histórica, los motivos de la importancia y el punto de vista.

Estos tres ámbitos se han analizados a partir de tres acciones: 1) observando la selección y ordenación de los contenidos curriculares y su representación en la selección y ordenación por parte de los futuros maestros; 2) clasificando las tipologías de significación o explicación posibles de los futuros maestros sobre los eventos históricos y los motivos curriculares de la importancia; 3) evidenciando posibles variaciones interpretativas en las reconstrucciones narrativas históricas curriculares y de los futuros maestros.

De la misma manera que lo hacen Peck (2009); Nieuwenhuyse Van y Wils (2015) y Wils *et al.*, 2011) conceptualizamos la percepción de la identidad y de la historia en los futuros maestros y en los currículos por tal de evitar de dar algo por descontado y poder contrastar las explicaciones y los motivos de la importancia curricular con las preconcepciones de los futuros maestros y los planteamientos curriculares de partida.

Por ello analizamos las ideas de los estudiantes alrededor de la función de la historia escolar y de la historia disciplinar a partir de sus recuerdos como alumnos y de su proyección como futuros docentes. Ofrecimos una batería de preguntas abiertas, cerradas y de tipo múltiples en un cuestionario que, además, nos ha permitido conceptualizar sus ideas sobre la identidad, y nos ha permitido encuadrar socio demográficamente la homogeneidad de los participantes al estudio.

Realizamos, además, un análisis temático y de frecuencia en los currículos para comprender la presencia/ausencia del concepto de significación histórica. De este análisis se ha conceptualizado la función educativa de la historia que la normativa

promueve implícitamente en la formación histórica de los jóvenes. Contemporáneamente se ha observado la presencia/ausencia del concepto de identidad y su relación implícita/explicita con la función educativa de la historia.

Para conocer los criterios y motivos de la importancia histórica, así como el punto de vista subyacente a ello, se ha realizado una distribución espacio-temporal de los contenidos de historia a estudiar, según la normativa curricular y su concreción en el temario de dos editoriales de libros de texto.

Las categorías espaciales y temporales nos revelan como el punto de vista implícitamente limita la importancia histórica a realidades identitarias circunscritas y homogéneas que no nos permiten un planteamiento de los acontecimientos históricos más interconectados y simultáneos. Contrariamente se presenta una narrativa maestra y homogénea que no promueve la identificación social y cultural de los jóvenes con los eventos históricos, ya que no favorece una comprensión histórica de la coyuntura global en las que se sitúan en su presente.

Esta misma incongruencia se refleja en las experiencias escolares de los jóvenes alrededor de su percepción de la historia y de su utilidad en la vida diaria. Aunque la historia viene considerada maestra de vida, tanto en los planteamientos curriculares que en la percepción de los futuros maestros, en ambos casos no se ofrecen explicaciones más didácticas y operativas para su cumplimiento. Tanto los planteamientos curriculares que las afirmaciones de los futuros maestros se limitan a lo discursivo sin aterrizar al propedéutico.

La falta de identificación significativa con el contenido histórico escolar se observa, también, en la manera de los futuros maestros de entender la relación de la identidad con la historia, a la identidad una visión íntima que se alimenta por experiencias personales y sentimientos de pertenencia. La historia no solo no tiene nada a que ver con la identidad, según los futuros maestros, sino que no tiene que estar relacionada con ella, en nombre de una supuesta función educativa neutra y objetiva de la materia. En este sentido la identidad no es explicada históricamente pero sí la identidad, en cuanto punto de vista, cambia e interpreta la historia.

A pesar de ello, como iremos comentado en estas conclusiones, los futuros maestros tienen la tendencia a mostrar mayor capacidad argumentativa cuando consiguen identificarse con los eventos históricos.

Resumiendo: con el cuestionario hemos tratado de comprender el punto de vista del que partían los participantes en su visión de la historia como materia escolar y disciplina, y en su percepción de la identidad; con el ejercicio de la línea de tiempo, en los grupos de discusión y en las entrevistas individuales, ha sido posible

comprender la manera en que los futuros maestros dota de significado histórico los acontecimientos. Así haciendo se ha podido investigar los criterios o atributos de lo que se considera importante en historia, los significados de esta importancia y las variantes interpretativas en función del punto de vista.

Conclusiones a las preguntas emergentes de la investigación

A continuación en la Tabla 73 proponemos la categorización de nuestros hallazgos evidenciando el resultado de la combinación de los códigos, familias de códigos y categorías encontradas y utilizadas a lo largo de toda la investigación.

Su cruce nos ha permitido contestar al último de los objetivos específicos, sobre el cual volveremos poco más adelante, y ha favorecido la creación de enunciados explicativos.

Analizaremos cada uno de ello en relación a las preguntas emergentes de la investigación.

Pregunta de investigación 1: - *¿Qué es lo que se considera importante en historia curricularmente y según los futuros maestros? Qué es lo que se incluye o lo que se excluye en la narración histórica? ¿Cuáles son los criterios (social y cultural) de selección de un hecho histórico? (selección cv, selección libros de texto, selección estudiantes)*

Según nuestros hallazgos, **la importancia (en términos históricos) no es un criterio para la selección y ordenación de los contenidos escolares, porque es intrínseca a los sujetos, los criterios de relevancia, y a la tipología de los significados.**

Esto significa que ni los currículos, ni las editoriales de los libros de texto, explicitan cuales son los criterios para la selección y ordenación de los contenidos escolares, quedando implícito lo que se consideran importante estudiar en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria y Post-Obligatoria .

A menos que el profesor no plantea actividades y reflexiones durante la práctica de aula, la importancia es intrínseca a la dimensión temporal y espacial convencionalmente asumida por currículo y editoriales, de la misma manera que viene interpretada por los futuros maestros.

Las explicaciones no contextualizan la significación y otros factores implícitos intervienen a la hora de dotar significación histórica. Son estos las categorías espaciales y temporales de los contenidos seleccionados que ofrecen una mirada determinada sobre la cual se enlaza la narrativa maestra.

Conclusiones

Tabla 73. Categorías explicativas surgidas de los tres ámbitos de estudio

CATEGORÍA	OBSERVADO	FUTUROS MESTROS	LIBROS DE TEXTO	CURRÍCULO S
La importancia (en términos históricos) no es un criterio para la selección y ordenación de los contenidos escolares	Selección y ordenación contenidos (concepto de relevancia)	La importancia es intrínseca a los intereses y experiencias, de los sujetos, la proximidad y la lejanía en el espacio y en el tiempo, y a ciertos significados simbólicos y morales que ejemplifican los contenidos por sí solos	La importancia tiene criterios de cantidad, convencionalidad, y no de simultaneidad espacial y temporal	La significación histórica es curricularmente definida pero no viene concretada en la selección y ordenación de los contenidos
	Percepción de la historia (punto de vista)	La función de la historia es curricularmente definida pero no viene concretada y es intrínseca a los contenidos	La función de la historia es curricularmente definida pero no viene concretada ya que es intrínseca a los contenidos	La función de la historia es curricularmente definida pero no viene concretada
La historia es importante porque tiene a que ver conmigo: La identificación es un criterio pero no un motivo para la significación	Percepción de la identidad (punto de vista)	Las explicaciones sobre la percepción de la identidad son intrínsecas a los sentimientos, experiencias, ideas de los sujetos (cuestionario)	La identidad es implícita la selección y ordenación de los contenidos	La identidad es implícita la selección y ordenación de los contenidos
La importancia es históricamente significativa por lo que pasó, por las consecuencias que causó, por lo que representó, por tener repercusiones en el presente, por ser causa de mejoras o peorías	Tipología de los significados (motivos o explicación contextual)	Las explicaciones contextualizan la importancia del hecho histórico dotando de significados la historia	La explicación sobre la importancia es implícita a criterios de cantidad, convencionalidad, y no de simultaneidad espacial y temporal	La significación histórica es curricularmente definida pero no viene concretada en la selección y ordenación de los contenidos
Importancia o no importancia varía en relación del punto de vista	Percepción de la identidad (punto de vista) e identificación	Se reconoce la variaciones de interpretaciones pero no se pone en discusión el hecho histórico	El punto de vista es implícito la selección y ordenación espacial y temporal de los contenidos	El punto de vista es territorialmente y culturalmente definido pero es implícito la selección y ordenación espacial y temporal de los contenidos
La historia es maestra de vida pero no me ha servido en mi vida diaria	Función de la historia y utilidad del aprendizaje	Se reconoce el valor moral de la historia pero no es explícita la manera para alcanzarlo ni se sabe explicar su utilidad	No se contextualizan los criterios asumidos y no se procura identificación explícita	No se contextualizan los criterios y la identificación es a intrínseco al territorio y la cultura

Esta dimensión intrínseca de la importancia histórica se observa, también, en las respuestas de los futuros maestros: la importancia es intrínseca a los criterios de relevancia pero no es contextualizada históricamente. Los motivos de la importancia de naturaleza más contextuales están relacionados con criterios cuales el género, el lugar donde se ha nacido, o donde se vive, las experiencias personales, los recuerdos de los conocimientos recibidos, las propias ideas y convicciones, junto a demás criterios cuales la interpretación de las imágenes mostradas en las fichas, o, simplemente intrínseca al mismo contenido y su historicidad no viene explicada.

Asimismo, estudiantes, currículos y libros de texto, consideran la dimensión espacial y la dimensión temporal como algo dado y natural, sobre el cual no se genera reflexión. El interés territorial se extiende y se amplía a otras realidades, en función de las orígenes de los estudiantes, y siguiendo la teoría concéntrica y no el principio de simultaneidad.

Entre las posibles causas, el cumplimiento de la fórmula que se convierte en el criterio más evidente para la selección y ordenación de los contenidos curriculares: *>alejados en el tiempo > alejados en el espacio*, asumida, también, implícitamente por los estudiantes, que, a la hora de dotar de sentido los acontecimientos históricos, asumen tales puntos de vista, sin contextualizarlo.

A pesar de que se reconoce la importancia de dotar de sentido social y cultural los contenidos históricos en las partes prescriptivas del currículo (LOE sobre todo), el aprendizaje activo, que implicaría reflexión y ejercicio de la argumentación, no se refleja en sus partes más didáctica. En este sentido no se contextualiza la asunción de la convencionalidad de la temporalidad histórica a la hora de ordenar cronológicamente los contenidos, ni tampoco la ubicación espacial supera la idea de una interconexión limitada a los intercambios políticos, diplomáticos, bélicos, y comerciales entre los países, a favor de una mayor interconexión temática. Contrariamente es la disminución o aumento de la cantidad de temáticas a estudiar el único criterio visible cuanto a nivel de progresión.

Se observa una concentración de temas contemporáneos respecto a las demás etapas en las edades más avanzadas que le otorga mayor relevancia. La ubicación espacial concéntrica y repetitiva de los contenidos escolares, tal como se profundiza en el análisis de los contenidos escolares, aísla los contenidos comunes, no permite una comprensión de las relaciones e interacciones que donan sentido a la globalización, y reduce o simplifica los micro contextos en los grandes sin que se realice simultaneidad.

Hemos utilizado estas categorías espaciales y temporales porque son elementos básicos de la causalidad histórica, y elementos sustanciales del proceso de significación histórica. La importancia se expresa siempre relacionando un contenido con otros, un espacio con otros, y un tiempo con otros, según la capacidad del historiador de hacer múltiples combinaciones explicativas, y desde una perspectiva histórica contrastada y argumentada.

La relevancia, o importancia histórica, tiene a que ver con los criterios según los cuales se seleccionan y se organizan los contenidos escolares a estudiar. En historia, la relevancia, tiene a que ver con ciertos atributos que el historiador otorga a un hecho histórico, evento, y que le diferencia de un hecho cualquiera. Para ello, el historiador, justifica y argumenta la relevancia de un suceso, seleccionado y contrastando fuentes primarias y secundarias, interpretando, y finalmente organizando una narrativa que bien justifica una posición, o bien ofrece nuevos detalles sobre algo que se sabía anteriormente. También cuando descubre alguna cosa nueva, el historiador reconstruye sus hallazgos en referencia a una narrativa preexistente.

Durante la realización de la línea de tiempo, la mayoría, si no todos los grupos, admiten que crearon su cronología sin una narrativa prefijada, sino seleccionando de forma, por su mayoría intrínseca, su importancia. Incluso cuando motivan su relevancia, dotando de sentido histórico los acontecimientos escolares, prevalecen motivos y tipologías de significación intrínsecos a los criterios indicados, o intrínseco a los hechos. **Ejemplo:** [Cómo realizaron la selección de los eventos, a partir de qué criterio?] *Realmente fue un remix entre Estefanía, Cristina y yo: yo cogí unas cuantas, Cristina unas cuantas, y Estefanía unas cuantas. Las pusimos en común, nos pareció bien, algunas las descartamos, algunas no.* (Fátima, FG3P).

Las respuestas de los estudiantes la naturaleza intrínseca de los criterios de la relevancia, no permite identificar criterios históricos para la selección de lo que se considera importante o meno en historia. Por tanto, se incluye o se excluye de la reconstrucción del propio relato contenidos cuya importancia no está relacionada con la comprensión histórica, porque tiene a que ver con otros aspectos.

Durante la realización de la línea de tiempo, muchos de los grupos, admiten que se distribuyeron las fichas entregadas entre los componentes y que cada uno de ellos proponían a los demás su propia selección. Finalmente se seleccionaban entre todos las fichas previamente separadas por cada uno de los miembros.

Así contesta por ejemplo Fátima: *Realmente fue un remix entre Frida, Florencia y yo: yo cogí unas cuantas, Florencia unas cuantas, y Frida unas cuantas más. Las pusimos en común, nos pareció bien, algunas las descartamos, algunas no.* (Fátima, FG3P).

Por tanto así procediendo los participantes llegan a consensuar su elección a partir de lo que posiblemente más conocía, o mejor, dicho, reconocía en la selección que se les proponía.

Algunos estudiantes admiten que la selección entre eventos similares se realiza en relación a su *interpretación de las imágenes*. Solo se invitan, leen el escrito que acompaña la representación gráfica del evento, fijándose exclusivamente en la imagen y el título: *Para mí esta foto es como más relevante* [ficha 22, Los accionistas de la primera línea de ferrocarril: Barcelona-Mataró, en 1848], *más real que el mapa*[ficha 35, red ferroviaria de ancho ibérico en España durante el siglo XIX]; *se ven a las personas justo en ese momento y no sé, me transmite más*. (Carla, FG3GI). Esto ocurre sobre todo cuando los alumnos tienen que escoger entre más de una imagen que representa el mismo acontecimiento histórico. Como veremos, el conocimiento, o falta de conocimiento de un evento puede marcar mucho el nivel de profundización de los criterios y explicaciones del alumnado. Pero a la vez nos indica como a la historia se le asocia más el saber que el saber pensar, relacionar, contextualizar los eventos históricos dentro de una narrativa.

Los alumnos no se toman el tiempo de leer el pie de página y traen sus conclusiones de forma demasiado rápida confundiendo el sentido de lo representado en las fichas, y atribuyendo a lo que ven e interpretan viendo, la importancia o meno: Berta: *En esta se ven niños y niñas en la clase... Yo cogería esta*. Begonia: *Yo también, porque en esta de aquí son visitantes a un museo y no tiene a que ver con la educación*. (FG2GI)

En este mismo códigos, sin embargo es posible encontrar matices distintas que hacen referencia a diferentes niveles de progresión.

Antonia: [hemos escogido la de la Institución de la Libre Enseñanza] *porque muestra el estilo de educación que había en aquel entonces, la autoridad del profesor, y también que ya empiezan a haber escuelas mixtas entre niños y niñas*. Alicia: *Los niños... coeducación, escuelas mixtas...* Alicia: *se ven como todos los niños sentados y él ahí como el referente...* Antonia: *No están a la misma altura*. Alicia: *No están a la misma altura*. (FG1GI).

En este caso el criterio no es necesariamente intrínseco, es decir desde la interpretación de la imagen se pasa a una explicación más contextual, relacionando el cambio que representa según ellas, con una explicación que atribuye a esa misma imagen un significado de patrón.

Esta imagen para mí es importante para darnos cuenta de que... no se ve bien quien está en el suelo y quien no pero, mogollón de policías, con porras en la mano, y se ve por aquí una pistola, atacando a quien tú defiendes que es el pueblo, no? y es una imagen que para mí, representa bastante la represión franquista. (Frida, FG3GP)

La interpretación del significado de la imagen se relaciona también de forma contextual con una narrativa que sintetiza en esta imagen de forma simbólica la violencia de la represión franquista.

En estos casos por tanto es importante distinguir entre un valor intrínseco a la interpretación de la imagen con un valor contextual el que el significado viene atribuido una vez que se relaciona lo que representa la interpretación de la imagen con el contexto histórico, o relato histórico que se quiere contar.

La tendencia es la de incorporar entre su línea de tiempo las imágenes asociados a eventos históricos que recuerdan haber estudiado con más detenimiento, o sobre los cuales el profesorado parece haber estado incidiendo más a lo largo de su educación. También en estos casos el nivel de progresión es intrínseco y no se hace referencia a ninguna significación. Es decir no se relata la importancia del acontecimiento en la narrativa histórica y no se relaciona con ningún otro evento.

(Berta) Es que creo que como a todas nos han dado la misma educación a casi todas ha sido: "va, esta me suena más" y hemos dado más importancia a lo que teníamos más conocido que a otras que a lo mejor hemos dicho "pues esto no..." (Bárbara): Claro las fechas más significativas. (FG2I)

En este caso, sin embargo, hay que remarcar que el criterio de la importancia más frecuente encontrado en las respuestas de los futuros maestro es el de recordarse o menos de un evento. Conocer, por sí solo, es un criterio de importancia que hemos encontrado, también en sus comentarios sobre la función educativa de la historia. Por tanto la importancia es conocer, acordarse o menos de un evento. Este código se caracteriza implícitamente por lo indicado de los demás códigos.

Los futuros maestros atribuyen importancia al conocimiento sustantivo.

También la manera de dotar de significado a los acontecimientos históricos, en relación a su tipología, no se contextualizan sino que quedan intrínsecos al evento, tanto sean causales, simbólicos, de progreso y declino, de presente/futuro, o contemporáneos tal como analizaremos más adelante.

Ejemplo: *(Berta) Es que creo que como a todas nos han dado la misma educación a casi todas ha sido: "va, esta me suena más" y hemos dado más importancia a lo que teníamos más conocido que a otras que a lo mejor hemos dicho "pues esto no..." (Bárbara): Claro las fechas más significativas. (FG2I)*

También admiten que la selección entre eventos similares se realiza en relación a su interpretación de las imágenes. Los estudiantes leen el escrito que acompaña la representación gráfica del evento, solo cuando se lo recuerdo, fijándose exclusivamente en la imagen y el título. (**interpretación de las imágenes**).

Ejemplo: (Carla) *Porque para mí esta foto es como más relevante [ficha 22, Los accionistas de la primera línea de ferrocarril: Barcelona-Mataró, en 1848], más real que el mapa [ficha 35, red ferroviaria de ancho ibérico en España durante el siglo XIX]; se ven a las personas justo en ese momento y no sé, me transmite más.* (FG31)

En relación a esto, encontramos, además, que **la importancia es intrínseca a los sujetos**, y al mismo **hecho histórico**.

En el caso específico de los sujetos, la importancia se manifiesta intrínseca sus intereses y posicionamientos ideológicos, al ser cruento, y al haber afectado por mucho tiempo a muchas personas. Cuando se trata de algo intrínseco a la historia, el ser un personaje histórico famoso, es por sí mismo algo importante, de la misma manera que un hecho, por ser contenido de historia es importante por sí mismo.

Uno de los motivos por los cuales no se cumple significación histórica, es la asunción acrítica de la proximidad/lejanía espacio-temporal de los contenidos. Estos criterios se convierten en criterios implícitos para la selección y ordenación de lo que se considera importante.

Tal como se ha venido explicando, la dimensión temporal y espacial también son criterios de la relevancia de los acontecimientos históricos, al ser parte fundamental de la reconstrucción causal. Puede ser intrínseco, cuando solo con el ser actual o antiguo, se les considera más o menos importante, y puede ser contextual cuando se le acompaña de una significación presente/futuro, proyectando su enseñanza o aprendizaje, o destacando su valor simbólico y moral de algo.

La tendencia es considerar los acontecimientos contemporáneos y más recientes, más importantes de los antiguos. Los estudiantes encuentran en un acontecimiento más reciente significación por sí sola. En el caso de los acontecimientos más antiguos recurren a significados más explicativos, que pueden ser una vez más intrínsecos, haciendo referencia al ligado cultural del patrimonio material (monumentos) o inmaterial (idioma y cultura), y puede ser más argumentado haciendo referencia al hecho diferencial de los países conquistados por los romanos.

Siempre de respuesta a la primera pregunta emergente, **la importancia es intrínseca el significado simbólico de la relevancia.**

Aquí entrarían toda una serie de afirmaciones que dotan de una imagen un poder discursivo y ejemplificarte de toda una etapa, como puede ser la imagen del Guernica. No viene contextualizado ni puesto en relación, por ejemplo con el cuadro de Goya sobre la Guerra del Francés, todo y ser dos imágenes que entran en selectividad.

De una forma similar, la importancia **es intrínseca a los eventos históricos, cuya enseñanza debería evitar repetir los errores del pasado.** En este caso un acontecimiento por sí mismo, es ejemplo para no repetir los errores del pasado. En este caso podría ser el derecho al voto de las mujeres. Los estudiantes no contextualizan el proceso de sufragio universal y lo consideran una injusticia sobre la cual se ha puesto remedio, y sobre los cuales derechos hay que seguir luchando.

Además, un acontecimiento, o muchos de ellos, por sí solos indicarían el progreso respecto al pasado o su declino, como podría ser la conquista del derecho al voto de las mujeres, la capacidad de los movimientos de reivindicaciones sociales del pasado, o los avances tecnológicos. Se agota el tiempo de larga duración sin perspectiva histórica, por lo tanto un acontecimiento es “fotografiado” en el tiempo, pero no se enlaza su significación ni con el pasado ni con el presente. En esta línea **la importancia es de nuevo intrínseca al progreso o declino** que representa desde el punto de vista de los estudiantes, implícito en el presente.

Pregunta de investigación 2.- *¿Porque un evento histórico es significativo? Qué hace de un hecho un hecho histórico?¿Cómo se relaciona un evento cualquiera con la historia? ¿Cómo se relaciona un hecho histórico con otro hecho histórico?*

Preguntas de investigación 3.- *¿La historia tiene a que ver “conmigo”? ¿yo tengo a que ver con la historia? Cómo se relacionan socialmente y culturalmente los acontecimientos históricos conmigo?*

Estas dos preguntas se pueden contestar conjuntamente. La tesis de este estudio se refuerza justamente por el hecho que los motivos de la importancia no son contextualizados históricamente, pero son justificados a partir de la identificación de los estudiantes con estos contenidos. Iremos comentando los enunciados que explican los hallazgos encontrados. Estos enunciados se ponen en negrita.

La identificación es un criterio pero no un motivo de significación histórica. Tal como se puede comprobar de lo que hemos estado observando en todos los instrumentos utilizados es posible concluir que el proceso de identificación con los acontecimientos histórico es algo presente pero implícito a la función educativa destacada en el currículo, y en los criterios de selección y ordenación de los contenidos a estudiar para su concreción. Es implícito a la proximidad/lejanía

temporal y espacial, a la convencionalidad de la periodización histórica asumida, y a la sobra/posición de los espacios en los cuales ubicar los contenidos, indicando quienes son los protagonistas de las acciones y quienes las vienen subiendo.

En las respuestas de los alumnos se ha subrayado la tendencia a describir la identidad a partir de atributos que hemos llamados informativos, ya que más que explicar el sentimiento de identidad, les atribuyen características tales como el idioma, las costumbres, el haber nacido en un lugar, el estar viviendo en otro, etc. Por lo tanto, características estáticas e intrínsecas en las que no se procesa o se dota de ningún significado a la identidad, menos en caso excepcionales en el que se trata de vincular ciertas dimensiones sociales con cuestiones de naturaleza más cultural como el haber ejercido de pescador o campesinos, incidiendo en las cosmovisiones de los antepasados, en las sinergias de los mismos en la manera de entender la vida en el presente.

De la misma manera, en el ejercicio de la línea de tiempo la identificación es un criterio de la relevancia, en el momento que se reconoce que al estar relacionado conmigo, es importante, pero no se profundiza sobre esta importancia dotándola de significado histórico, para la comprensión del propio ser social (Ejemplos: La Institución de la Libre Enseñanza es importante porque yo estoy estudiando como maestro.).

Entre los motivos de la importancia hay que destacar que **la historia es importante porque tiene a que ver conmigo.**

En el ejercicio de la línea de tiempo la identificación puede ser contextual, cuando se entiende que un acontecimiento puede modificar el futuro si se aprenden ciertas cosas de ello, y cuando se justifica casualmente que este contenido se ha vivido, o intrínseco, cuando se indica que es actual, por tanto temporalmente cercano a los estudiantes, o porque tiene repercusiones en la actualidad, o porque sigue permaneciendo. En estos últimos casos estaríamos hablando de significado presente/futuro y la forma más básica de crear significación, pero no por eso menos importante. Generalmente se asocia a la historia social: adquisición de derechos sociales por parte de los movimientos sociales, de petición del reparto de bienes.

Los alumnos destacan el aprendizaje social de la historia, haciendo hincapié en los movimientos reivindicativos de la historia, que no necesariamente es presente en los libros de texto, ya que tienen la tendencia a rescatar sus contenidos más sociales, a raíz de la actualidad, respecto a los estrictamente políticos o económicos, sobre los cuales, se miden en los libros de texto consultados las cuestiones sociales. Asimismo, que hay una tendencia a considerar la política de forma negativa, y

sobre el cual habría que volver a investigar y explorar. Tal como afirman los expertos: ¿como se puede aumentar la participación política de los jóvenes a la política si su visión es totalmente de desafección y negativa? Será necesario convertir las clases en experiencias de aprendizaje activo para reavivar el espíritu de responsabilidad y compromiso ciudadano, desde la base de 'lo político' y no solo desde 'la política' (Barriga, Wilson y Prats, 2015).

El ser de un lugar, también, es una manera para crear identificación, ya que al haber vivido personalmente o familiarmente, ciertas experiencias, hace que algo sea relevante: *Realmente mis abuelos eran de Jaén, Navarra, Murcia, y realmente ellos vinieron aquí, entonces, sufrieron esta época, claro sino hubiesen venido evidentemente yo no existiría, ni mi familia ni...yo. Entonces sí, esto es un factor importante, yo creo.* (Dana, EFG4I)

[Los eventos más importantes son] *“los más allegados... y claro, como nosotras lo hicimos con Joyce pues claro, los más allegados a nosotros (la Guerra Civil y todo esto) para Joyce a lo mejor no le tocaba tanto (aunque en su país también se puede hacer) pero esto a nosotras nos ha marcado en nuestra historia por nuestros familiares y tal que lo han sufrido y por eso nos acordamos más.* (Alicia, EEFG1GI).

Los motivos de la importancia no están contextualizados históricamente, sino que personalmente. Aun así, es necesario considerarlos como parte de la explicación porque es a partir de ello que los estudiantes donan sentido a la historia. Uno de los criterios de la importancia es **la propia experiencia**. En este sentido se hace referencia a la experiencia de **haber o no haber vivido** un acontecimiento histórico, tal como expresa, por ejemplo Fátima: [este acontecimiento no lo he escogido. *No lo conozco y nadie de mi familia lo ha vivido... supongo que es por eso.* (EFGI). Asimismo, Antonio explica: *aunque [la transición] no se hiciera todo lo bien que todos quieren, es importante para la construcción de las autonomías. Además, a partir de aquí... yo nazco en el 83, esto es el 78 y quizás es [el acontecimiento entre los que se presentan entre las fichas] que más ha afectado a mi vida.* (EAGP).

La primera significación, nos indican los estudiantes en su manera de pensar sobre historia, y dotarle de significado, debería ser desde las propias vivencias. Algo que no se contempla ni en el currículo ni en los libros de texto. En otra ocasión se podría plantear un estudio sobre manera de crear significación histórica entre alumnos e historia oficial desde las actividades. En nuestro caso es algo que recurre solo en las respuestas de los estudiantes en el ejercicio de la línea de tiempo.

La **proximidad/lejanía espacio-temporal**, además de ser un criterio de importancia, también es un motivo, en el sentido que permite escoger o no una

ficha en función de si el evento tiene repercusiones o menos en su vida diaria. Por ejemplo, afirma Florència: *Sí, i les que encara ara potser se'n parla... Bueno, lo del dret a vot de la dona potser no tant però, per exemple, de la repressió franquista la meva mare i la meva avia m'han explicat, de la Guerra Civil el meu avi també, per tant són coses que, vulguis o no, alguna vegada o una altra sempre surten. En canvi si dius "la conquesta romana" dius: "me queda lejos no, lo siguiente!"* (EFGP).

En este sentido, el **ligado cultural que expresa los orígenes**, sería un motivo para recuperar la importancia de acontecimientos tan alejados en el tiempo, tal como afirma Antonio: *Porque en sí, hoy en día, se están sacando muchos temas en cuanto a la relación del Al-Ándalus y la presencia de los árabes aquí en la península, y ponemos pegas y nos quejamos cuando, realmente, muchas de las cosas como por ejemplo Granada, la Alhambra es de ellos, vocabulario que tenemos también es de ellos... Entonces pienso que nos hemos olvidado un poco de nuestros principios, por decirlo de alguna manera.* (EGP)

De naturaleza más contextual, serían los comentarios que hacen referencia a como ciertos acontecimientos tienen proyección en el presente *los romanos sirven para entender nuestro idioma* y otros de naturaleza más intrínseca que muestran como un acontecimiento del pasado es por sí solo, agotando el tiempo de larga duración, ejemplo del presente: *no estaríamos aquí sin los romanos.*

El haberlo vivido, también, se refiere a la identificación que un acontecimiento procura con la historia de la propia **familia**. De esta manera lo expresa Frida: *Quizás hemos escogido temáticas que son importantes para nosotros ya que mi familia es de Andalucía y Murcia, por tanto, las cosas de Cataluña tampoco son tan vitales para ellos [mis familiares] que como yo las siento. Por ejemplo lo de la senyera yo sí que lo veo como algo catalán, catalanidad y eso, y quizás mis padres, mis tíos o lo que sea no lo consideran importante a no ser de aquí.*

De la misma manera Fátima afirma: *Mis padres [que han nacido en Perú] también se enfocarían más en lo de América, más que a los acontecimientos de España o Cataluña.* (FGP).

En este sentido no se contextualiza, por ejemplo, la conexión de la historia de América con la historia de España. La teoría de los círculos concéntricos, contraria a la una visión más interconectada de la historia, se vuelve a proponer aquí de forma intrínseca al lugar de nacimiento de algunos. Todo y que los estudiantes, en las respuestas del cuestionario, consideran que el sentirse de un lugar, permite ser de este lugar, no se ve reflejado en sus reflexiones en el ejercicio de la línea de tiempo. Así lo expresa Érica: [Las compañeras escogieron la temática de la Unión

de la Corona de Aragón con la de Castilla]: ... y lo comentaban un poco cohibidas, por así decirlo, porque claro yo no sé nada actualmente de Cataluña y demás, entonces añadieron eso porque también es algo de ellas y para ellas. (EGP)

I así Gracia: *Perquè sempre que m'explicaven la historia dels romans i tal, era com: "¡Ostres! el primer lloc on van anar, se suposa, és Catalunya, no? Bueno, estava Catalunya, que no era Catalunya però... llavors com que és tan proper doncs, té més significat per a mi que em diguin que van arribar el cartaginesos a no sé on, saps? Per mi és més important Empúries que no...*(EGP).

También, se puede notar la identificación intrínseca y no históricamente significativa en sus respuestas en relación a las creencias religiosas: *Llavors la van agafar elles perquè van considerar que el cristianisme... no es pot dir que no és important però com que jo de cristiana no tinc res pues... la vaig acceptar però sense cap problema.* (Érica, EGP).

La importancia es históricamente significativa por lo que pasó, por las consecuencias que causó, por lo que representó, por tener repercusiones en el presente, por causar progreso o declino.

Cuando **la historia es importante por lo que pasó (tipología significativa contemporánea)** emergen dos perspectiva: el acontecimiento fue importante por la transformación que implicó en el momento del suceso, aunque sus efectos son implícito; se especifica más adelante los efectos de la transformación:

Fue una transformación increíble para el país, fue un impulso, que antes era muy pobre, no habían recursos, entonces...(Dana, FG1GI). Sigue: *También empezó la importancia de crear escuelas para formar niños que fueran competentes, o bueno... lo que sea, para poder trabajar en las industrias, porque tenían que saber.* (Dana, FG4GI)

Asímismo Dora afirma: *Porque es cuando está jurando que va ser el sucesor del caudillo, entonces se está comprometiendo delante de España.* (Dora, EFG4GI)

Siempre en la misma línea Eva: [es importante]: *perquè sobre Catalunya va tenir un gran pes, un gran paper, per tan és com lo típic de la formació de la corona catalano-aragonesa. I és com un fet que, si et sóc sincera ara no me'n recordo ben bé que és...però considero que és una cosa important ...*(Eva, EFG1GP).

A diferencia de las otras estudiantes el caso de Elvira es diferente ya que afirma: *Entonces también la expansión de los reinos cristianos porque el cristianismo fue una gran transición durante la historia, pienso... un gran momento a muchos niveles y creo que era digno de mención.* (Elvira, EFG1GP)

Su significación es intrínseca, ya que no está relacionando la importancia de este evento con nada. Es importante porque el cristianismo y ha sido una grande transición en la historia.

En la misma línea Antonio: *Sí, un poco chapucera, y la entrada de España en la Comunidad Europea pues es un poco como la imagen de: “ya hemos pasado, ya hemos dejado atrás toda la autarquía económica, ya hemos dejado atrás la manera de funcionar del franquismo y ahora somos modernos, somos europeos”, y bueno, evidentemente eran tiempos de cambio. La foto mismo en color ya te lo dice pero bueno, aparte, presidente socialista, que 15 años antes hubiera sido impensable... no sé, creemos que es importante. El Fraga por aquí, no? ¿es este? Cabrón!* (Antonio, EFG2GP).

En los caso que se reporta de seguido, la explicación de la importancia es causal y contemporánea respectivamente: *Por lo que comentaba antes, porque era como un trámite para decir: “oye que estamos aquí, que nos hemos recuperado”.* (Alberto, EFG2GP).

Al fin y al cabo, esto es lo que pasaba aquí, estos son los que se piraban, se iban y ya está, pero esto es lo que estaba aquí. Y éste que sí, que está muy bien Pau Casals y tal pero, al fin y al cabo él, era un privilegiado entre toda esa generación, porque al fin y al cabo tocaba música y vivía bien. (Antonio, FG2GP)

Sí. Hemos hecho la comparativa con el cambio de la sociedad del Siglo XXI. Es decir, en vez del siglo XX hemos hecho como el cambio del dar un golpe en la mesa y decir: “Eh, aquí estamos nosotros y queremos cambiar la sociedad”. (Alberto, FG2GP)

Inés: La Segunda República también porque se proclamó a Cataluña, una república dentro de España y por... Isaac: También porque veníamos de una dictadura... bueno, venían porque nosotros no estábamos...(FG5GP)

Inés: Es que no habría ni que pensar que había que tener un derecho de voto para la mujer, sino que ya desde un principio tendría que haber sido igualitario. (FG5GP)

La historia es importante porque marca un antes y un después (patrón). El patrón de desarrollo para cercadillo tienen a que ver con una relación de desarrollo, en términos progresivos o de declino, de los eventos entre ellos, más en términos de desarrollo de narrativas históricas que de simple crónica narrativa. Es decir que la atribución del patrón no es necesariamente causal. El evento es parte de un patrón de cambio, un evento puede tener muchos significados, basados en los criterios de relevancia, un evento que aparece como un punto de retorno en una narrativa no lo será en otro. Es más sofisticados en las respuestas de los alumnos. Tiene a que ver con una cierta contextualización, y se refiere a modelos

de causalidad histórica. Se caracteriza para determinar un punto de inflexión en la narrativa. Viene acompañado por términos como el mundo no hubiese sido lo mismo si no hubiese ocurrido esto, abrió los horizontes a, llevó a nuevas cosas, abrió al mundo, fue el primer paso, marcó el comienzo, desde entonces, fue el inicio de, etc.

Así los expresan Antonia, Bàrbara, Dana y Antonio: *Porque en sí, el hecho de que nosotras estemos estudiando educación Infantil, que el día de mañana queremos ser profesoras, y queremos que los niños tengan unos derechos como alumnos, incluso nosotros como profesores, pensamos que este tema en sí es lo que hace que hoy las cosas sean como están.* (Antonia, FG1GI)

J: *A ver, la de los flujos migratorios porque antes la gente vivía sobre todo en pueblos y bueno, gracias a esto se fueron creando ciudades y también nacieron nuevas formas de comercio, y de trabajo, no era solo el campo ya* (Bàrbara, FG2GI)

Dana: *porque siempre habían estado silenciadas a lo que les decían la figura masculina, primero los padres, luego el marido, los hermanos... y aquí fue como el punto y final, que ellas tienen su propia decisión, que la pueden expresar, tienen sus propias opiniones, entonces claro, es fundamental eso. (...)* Diana: *Sí. Y también lo he dicho anteriormente, que si estas mujeres no se hubiesen reivindicado como se reivindicaron, nosotras no estaríamos ahora mismo... y no tendríamos los mismos derechos.* (FG4GI)

Y estas creo que al final las elegí por lo que hemos hablado varias veces, de que políticamente son importantes pero porque marcan un poco el camino que ha seguido el país, eh? (Antonio, EG2P)

Los acontecimientos del pasado son importantes porque aun perduran en el presente (tipología de significación histórica presente/futuro).

En esta línea los estudiantes emiten juicios de valores sobre acontecimientos cuyos efectos, negativos o positivos, aún perduran en el presente. Sus valoraciones, sin embargo, se alimentan, sin perspectiva histórica, de justificaciones que nacen de su interpretación de la actualidad, no considerando posiblemente variaciones en el trascurso del tiempo.

Algunos ejemplos:

Porque seguimos igual, no hemos conseguido nada. Entonces sí que pienso que es un momento importante pero que no está valorado como quizás se tendría que haber valorado. (Antonia, EG1I)

(...) Encara que va passar del '39 al '75 encara no s'ha acabat, està com encoberta, i va ser una època que ha marcar tot el futur i que no ha passat, perquè va passar per

alguns motius que continuen vius i encara hi ha repressió, i per a mi és pitjor perquè és com que ningú ho vol veure però sí que hi és, no és tan evident però segueix viva. (Alicia, EG1I)

La historia es importante porque nos enseña (simbólico) (fue muy cruento)

Reportamos los comentarios de los alumnos que explican por sí mismo el enunciado. Estos estudiantes aíslan un evento de su narrativa y lo erigen a ejemplo del presente y del futuro como un símbolo de declino o progreso:

Es que yo considero que es algo fundamental, que a lo mejor le dais menos importancia pero, en su momento se dieron eco muchos países porque es algo impresionante que nunca antes había pasado, no? O sea, que una cadena de 400 km que se pusieran de acuerdo a la misma hora, en el mismo lugar, todos cogidos... hoy en día a lo mejor no le damos importancia pero dentro de unos años, esto va a ser historia igual que la Guerra Civil, o una cosa igual... Y si encima en un futuro se logra la independencia pues con más razón. O sea, yo lo encuentro fundamental. (Dana, FG4GI)

Primero vino el derecho al voto y luego la democracia, que es una libertad, pero yo creo que el hecho, para mí, que representa más España es la Guerra Civil. Por lo emblemático que fue. ¿Puedo rectificar? Pues rectifico: el movimiento obrero por las consecuencias que tuvo en la vida de los trabajadores en España. (Dana, EFG4GI).

¿Qué falta?, bueno si, como he dicho eso, yo pondría porque claro parece que la historia comienza aquí, lo que vino (no se entiende lo que dice), ese punto también para entender como fueron sucediendo luego los hechos. (Dana, EFG4GI).

La extensión de España, como se fue construyendo para poder conocer un poco los antepasados. (Dana, EFG4GI).

La historia es importante porque en aquel entonces significó....(causal)(afecta a muchas personas) (fue muy cruento)

Primero un historiador trata de establecer los hechos y los explica. Ha pasado esto, está relacionado con el otro es importante porque de ahí se puede comprender otra cosa. Finalmente reconstruye toda una narrativa alrededor de la importancia de un cierto acontecimiento.

Así lo expresa Antonia: *Es muy significativo porque fue un momento muy duro para España, la Guerra Civil y luego lo que vino después de la Guerra Civil: el hambre otra vez, todo destruido, los muertos (FG1I).*

De la misma manera que lo expresan en este grupo Dora, Dana y Diana: *Porque este cuadro representa lo que fue. Fue un caos! Realmente fue una destrucción masiva...(Dora). Diana: Entre hermanos. Dana: ... y mira, hay niños muertos... no sé, yo creo que lo plasma de tal manera de tan caos, que no sabes lo que pasó realmente.*

Pregunta emergente 3. - *¿Existe solo una historia? ¿De qué depende la variación del punto de vista? ¿Se pone en duda la veracidad o falsedad del hecho histórico? El hecho histórico es construcción del sujeto u objetivo?*

Según nuestros hallazgos la **Importancia o no importancia varía en relación del punto de vista**. El punto de vista tendría que cambiar con el tiempo y las etapas históricas conforme la adquisición de conciencia y perspectiva histórica. Los estudiantes reconocen la variación de este punto de vista, cosa que no se aprecia ni en el currículo ni en los libros de texto, donde los protagonistas de la narración histórica se asumen implícitamente con la ubicación espacial y temporal de devenir histórico.

En este sentido, también, destacamos, como los estudiantes dividen, no voluntariamente, episodios históricos importantes por sí mismos de episodios históricos importantes por ellos. En este sentido existen variaciones en la reconstrucción de narrativas históricas y se plantean demás variaciones en función del punto de vista.

De la misma manera el **género** es por sí sola motivo de identificación. Así Alicia comenta: [es importante] *Porque es como que en esa época nosotras no éramos consideradas nada y entonces, es como un cambio que nos favorece también a nosotras y nos beneficia, y por lo que estamos luchando hoy en día, también.* (Alicia, EGI). Y Begonia: [El derecho al voto de las mujeres es importante porque] *Porque, si no tuviéramos el derecho a voto, me sentiría como que no soy persona, ¿qué soy, entonces?* Bárbara: *Que nadie sabe lo que piensas tú.* Begonia: *Claro, ¿por qué un hombre pude votar y yo no? ¿qué hay de diferencia? No veo ninguna diferencia. Entonces para mí esta es muy importante, claro porque somos mujeres no? Y: A lo mejor el derecho de voto a las mujeres, no?*

Las chicas al preguntarle si alguien no hubieran escogido esa misma imagen contestan: Bárbara: *Si fueran hombres no la habrían escogido.* Berta: *A lo mejor sí, o a lo mejor no le habrían dado tanta importancia como nosotras.* Bárbara: *Porque nosotras al ser mujeres...* Bárbara: *No les influye a ellos, porque ellos ya lo tenían, no.* Begonia *Es como que lo vivimos más desde dentro.*

La propia identificación profesional y de género atribuye relevancia al contenido. La igualdad de **género**, no se considera como una temática que tenga a que ver con la adquisición de derechos sociales y cívicos, sino como una cuestión de género. Posiblemente una interpretación más mediática que histórica, y que posiblemente podría tener repercusiones en la manera de entender la dificultad del feminismo de contemplar la abertura mental que dio la descubierta de la perspectiva de género, como lucha en términos sociales, más que en términos de sexo. La falta de perspectiva histórica tiene mucho a que ver con la confusión de la condición de la mujer en el tiempo, que finalmente hace extraer conclusiones que no permiten hacer entender las condiciones sociales sobre el cual se ha construido la inferioridad de la mujer, y entender, en la actualidad la complejidad de su condición reivindicativa social en frente al hombre.

En este otro grupo de discusión se remarca cuanto afirmado: *Yo creo que la mayoría de las fotografías que hemos cogido, son de movimiento de conquistas de un sitio para otro, a lo mejor la de las mujeres es como más un tema personal, pero las demás son mucho de buscarse la vida, vamos... todo, lo de América, lo de las migraciones, todo...*(Cristina, FG3GI) y sigue: *Quizás [los chicos] no valoran tanto ese momento porque ellos siempre han tenido el derecho a votar, entonces nosotras lo vivimos más como un: "menos mal, por fin!"* Ella misma finalmente considera la identificación personal con este contenido más importante con otro que posiblemente tenga un valor "histórico" más importante: *Observando las imágenes desde mi punto de vista también opto por el tema de las mujeres, pero también miro lo del transporte y pienso: "ostras es que esto es muy importante en general." Pero luego piensas: "qué más me da el transporte si por ser mujer no tengo los mismos derechos. Así que si yo tengo que pensar en mí, la más importante es esa.*

El interés hacía los derechos a las mujeres, tal como afirma una alumna, tienen a que ver con intereses personales también. Una tendencia a estar pendiente de ciertas cosas. Como Gloria me hace referencia a su experiencia personal, y lo que vivió en casa con su madre y su enseñanza. Una incluso afirma de ser feminista, la misma que indica en la pregunta 17, que se considera mujer y catalana: *Es que... per exemple, jo sóc molt feminista, tot i que no ho porto a l'extrem perquè no, però crec que és important remarcar-ho perquè el paper de la dona sempre ha sigut com bastant amagat. Si t'hi fixes aquí en les imatges em sembla que no surt quasi cap dona, excepte a la del dret a votar de les dones, les altres els grans protagonistes són homes gairebé tot, i segur que no és veritat i segur que hi ha dones amb molta repressió, no? I jo això ho reivindico, i crec que a l'escola no es fa i a la universitat tampoc.* (Gracia, EGP). Una consideración muy distinta de la de Gema: *Incluso es un tema de interés universal más allá de las demás narraciones históricas en relación a*

la propia cultura: El derecho de voto de las mujeres yo creo que [es un evento muy importante]. Porque, aunque hayan diferentes culturas el papel de la mujer creo que es importante para todos. (EGP) En este caso si se reconoce su valor universal pero no se considera, en perspectiva histórica los motivos relegados en su falta de actuación en todo el mundo, llevando a juicios precipitados a la hora de entender dinámicas que no nos son propias culturalmente.

Cuanto a la **profesión** la relevancia se relaciona siempre en términos intrínsecos, debido a la relación implícita que un contenido tiene por sí mismo con la propia profesión, tal como afirma Antonia: *Porque en sí, el hecho de que nosotras estemos estudiando Educación Infantil, que el día de mañana queremos ser profesoras, y queremos que los niños tengan unos derechos como alumnos, incluso nosotros como profesores, pensamos que este tema en sí es lo que hace que hoy las cosas sean como están. (FG1GI)*

Se considera todo importante: no se distingue lo que es importante históricamente de lo que no lo es. Esto porque no se reconoce la importancia en relación a la narración histórica. Se reconoce el punto de vista pero es intrínseco a los sujetos, no es contextualizada la relación entre sujeto y objeto, ya que este último nunca se modifica para ellos si no su interpretación.

Conclusiones a los objetivos específicos de la investigación

A continuación contestamos a los objetivos específicos de la investigación a partir de consideraciones generales que se desprenden por los ámbitos de estudios: percepción y conceptualización de la historia y de la identidad; criterios, motivos y punto de vista de la importancia:

Objetivos específico 1. - *Comprender los conceptos sobre los cuales se fundamenta la comprensión histórica en los planteamientos curriculares educativos y en los contenidos estudiados por los futuros maestros de la Educación Infantil y Primaria, atendiendo la función sociocultural y cognitiva que de ellas se desprende.*

Tal como se ha ido explicando en las conclusiones parciales, la comprensión de la historia se plantea como algo activo y participativo por parte de los estudiantes, sin embargo, ni los conocimientos a dar, ni la manera para alcanzar este conocimiento, parece motivar un aprendizaje más interpretativo y reflexivo de la historia. De la misma manera, los estudiantes asumen la historia y los contenidos como algo cuya importancia puede cambiar en función el punto de vista, pero en ningún caso ponen en cuestión su objetividad y su importancia en función del contexto. En este sentido reconocen que **la historia es maestra de vida, pero su importancia no es históricamente significativa.** Esto quiere decir que los

estudiantes no entienden profundamente en qué manera la historia permite no repetir los errores del pasado, desde el momento que todos los 28 estudiantes no saben de qué les ha servido en su vida diaria.

Asimismo, los estudiantes, reconocen la importancia de estudiar historia según los motivos curriculares aprendidos a lo largo de su formación docente, pero no reconocen las metodologías didácticas como necesarias para el alcance de ciertas habilidades cognitivas y sociales. De la misma manera que el currículo reconoce la importancia de la función educativa y social de la historia, gracias al desarrollo del pensamiento histórico, pero no se hace referencia, a sus procedimientos, siendo los contenidos la única referencia intrínseca, el saber por sí solo debería procurar esta competencia social y ciudadana. De la misma manera que los alumnos atribuyen más importancia al conocimiento que a la manera para alcanzarlo. No siendo contextualizada su importancia, no permite una reflexión sobre la construcción del conocimiento. Falta proceso de significación histórica, es decir, la manera en que se dota de significado algo, tiene a que ver con la justificación histórica de la importancia de algo, aludiendo a los motivos, y especificando diferentes posturas que pueden medirse en niveles o multiniveles de significación histórica incluso opuestos.

Los alumnos distinguen lo que es importante para mí y lo que es importante para la historia, y tiene a que ver con la asunción de una teoría social y cultural en la historia, donde se pone en discusión no solo el punto de vista sino como la importancia del objeto de estudio cambia en función del punto de vista. Por lo tanto, saber de un tema histórico, tiene que ser contextualizado en función de lo que se quiera señalar como importante. Por ejemplo, podría ser más importante conocer las divisiones políticas que llevan a la guerra civil que el día exacto en que empezó, cuando se quiera reconstruir motivos y consecuencias de ella.

Asimismo, **se denota, que la función y utilidad del aprendizaje no van juntos.** Es decir aunque se atribuye a la historia mucha importancia formativa, esto no significa que los alumnos hayan realmente experimentado y entendido de que manera es importante. Aquí la falta de una significación histórica que trabaje de forma contextualizada la identificación o empatía con los acontecimientos históricos es importante.

Objetivos específico 2. - *Describir las características de la identidad social y cultural, según las ideas de los futuros maestros, los planteamientos curriculares y la selección y organización de los contenidos estudiados.*

Tal como se ha señalado, tanto la identidad, como la historia, son conceptos dados curricularmente, implícitos en el currículo, e intrínseco en el alumnado. No necesariamente la identidad es esencialista, ya que se reconocen posibilidades de cambio. Sin embargo, este cambio es intrínseco al territorio y las culturas que se deciden personalmente incorporar como propias. El elemento personalista de la identidad tiene mucho sentido cuando curricularmente no se plantea como un tema de estudio y, por tanto, no es históricamente tratado. Por ejemplo, en el currículum se habla sobre los movimientos nacionalistas de principio del siglo XX en todos los países europeos, menos España, y también se citan realidades particulares dentro de España; en ningún momento se plantea entender la identidad nacional como un constructo social, sobre el cual los estudiantes pueden atribuir sus propios significados y su propia aceptación y rechazo. La identidad no es algo que se dote de significado histórico y se considera todo el contrario, como algo que no tiene que estar relacionado con la historia por cuestiones de objetividad y neutralidad. Cosa que se refleja en la manera de plantearlo en el currículo y en la ubicación espacial de los contenidos, así como la temporal que, como se ha analizado, no son categorías neutras sino ricas de significado historiográficamente mutable.

Objetivos específico 3. *Describir cómo los futuros maestros de la Educación Infantil y Primaria de la Universitat de Barcelona comprenden y dan sentido sociocultural a los eventos históricos, atendiendo al contexto escolar de origen y su comprensión de la identidad social y cultural.*

Objetivos específico 4. *Reconstruir narrativas históricas a partir de la selección y organización de los contenidos en el ejercicio de la línea de tiempo, desde los significados implícitos atribuidos a los eventos históricos por parte de los futuros maestros.*

Para contestar a este objetivo específico, hemos visto cómo se desglosan distintas categorías operativas que permiten entender cuáles son los criterios, los motivos, y el punto de vista del sentido social y cultural que los estudiantes atribuyen a lo estudiado. Este objetivo, por tanto, queda mejor reflejado en la manera de abordarlo desde las preguntas específicas emergentes. Aquí es necesario puntualizar que existe un discurso lineal entre los tres ámbitos estudiados, aunque que los estudiantes muestran exigencias distintas fruto de su experiencia de la temporalidad y de la historicidad, que en ningún caso vienen manifestada curricularmente. La interpretación, y el trabajo interpretativo no es algo que venga considerado como parte del proceso de adquisición del conocimiento histórico.

En este sentido, aunque se reconozca el punto de vista cambiante, la historia sigue siendo la verdad y los hechos históricos incambiables. No parecen dar muestra de entender como su importancia varía en función del discurso y la reconstrucción

narrativa, pero sí de como las circunstancias históricas pueden modificar su objetividad. Por tanto, lo que sí que muestran es que entienden como los aspectos externos puedan modificar la objetividad del hecho histórico, sin embargo, no ponen en discusión este hecho histórico en función de la narrativa. Esto, para nosotros es particularmente interesante, porque no se puede alimentar una formación crítica sin entender la contingencia histórica.

Objetivos específico 5. *Analizar la implicación de la percepción de la propia identidad social y cultural en la manera de dotar de significado la historia atendiendo los planteamientos curriculares, su concreción en los contenidos a estudiar y la percepción y concepción de los futuros maestros.*

El último de los objetivos específicos queda reflejado en el cruce de la información que hemos organizado en la Tabla 73.

Conclusiones generales

Nuestro estudio apunta a la necesidad de plantear una Didáctica de la Historia que valore, desde el enfoque de la Teoría Social y Cultural, la identificación de los estudiantes con los contenidos a estudiar para una comprensión significativa de la historia.

El estudio que hemos presentado, por su carácter exploratorio, fundamenta una serie de consideraciones que, por un lado, concluyen bajo forma de hipótesis, después del conjunto del análisis de los datos y, por el otro, indican nuestra aportación teórica respecto al tratamiento de la significación histórica en el aula.

La significación histórica, como elemento meta-cognitivo y metodológico del quehacer del historiador necesita pasar por este proceso de identificación o empatía con aquello que hay que estudiar, para poder comprenderlo e interiorizarlo utilizando instrumentos culturales fácilmente reconocibles para el alumnado (Wertsch, 2001).

Estos instrumentos se encuentran en la realidad cotidiana de alumnos y profesores en la medida que la historia y su uso/abuso es parte de la vida social e institucional de cada sociedad (MacMillan, 2010; Gómez y Miralles, 2017).

Evidencias y usos del pasado abundan (Lowenthal, 1998). El profesor/maestro debería recogerlas en las preconcepciones de sus estudiantes y convertirlas en conocimiento o, cuanto menos, ofrecer a los alumnos una manera rigurosa de valorar la fiabilidad de las propias creencias (VanSledright, 2004).

Los futuros maestros, a pesar de los planteamientos curriculares y la selección de los contenidos a estudiar, manifiestan esta necesidad de identificación, desde la cual se promueve una mayor capacidad de contextualización.

Dotar de significado el pasado es algo que no solo los expertos en materia pueden hacer, sino que también los jóvenes menos expertos, en cuanto sujetos históricos, tienen que aprender a hacer en los límites de sus posibilidades.

Sugerimos un proceso de identificación, o apropiación, progresivo que va de lo más básico, personal y tangible, (1er nivel), a lo más complejo, desde la óptica histórica (2ndo nivel) e historiográfica (3er nivel) (Anderson y Krathwohl, 2011). La finalidad es que los estudiantes entiendan porqué tienen que estudiar historia y de qué manera aquello que están estudiando tiene a que ver con ellos.

La significación histórica, no es solo algo que los alumnos tengan que aprender, sino una ocasión para que se empoderen de su capacidad reflexiva a la hora de dotar sentido a aquello que están estudiando. Solo así asumirán progresivamente una perspectiva histórica cada vez más contextualizada, que no rechace la cultura histórica en su versión menos erudita, si no que la entregue y la haga más rigurosa, siendo la cultura a la temporalidad, algo que cada individuo, al nacer en un colectivo, incorpora desde el nacimiento.

En definitiva no puede haber una comprensión significativa de la historia sin pasar por un proceso de identificación con lo que se tienen estudiar. Los datos que recogemos y analizamos de las explicaciones de los futuros maestros apuntan a la necesidad de esta fase del aprendizaje, ya que sus explicaciones se hacen más argumentativas, a falta de recursos intelectuales más históricos, cuando relacionan los eventos con sus vidas presentes.

Otro aspecto que subviene de este estudio es que la percepción de la identidad es parte del proceso de significación histórica, y la historia parte del proceso de identificación histórica.

La capacidad argumentativa, expresada por la significación histórica en la habilidad de contextualizar un hecho histórico en una narrativa preexistente, y en la habilidad de enlazar un hecho histórico con otros hechos históricos, de forma simultánea y no lineal y factual, se realiza, también, desde la adquisición de una progresiva conciencia del elemento interpretativo de la historia.

Comprender y saber historia tienen a que ver con entender la *posición* del propio punto de vista y tener conciencia de ello a la hora de dotar de sentido el pasado. Asimismo, la significación histórica, se manifiesta en la autoconciencia que no solo el punto de vista cambia, sino el objeto interpretado: no es lo mismo recurrir a hechos políticos para expresar el propio punto de vista narrativo que recurrir a hechos culturales. Cambia y varía la interpretación, pero cambia y varía también lo representado y narrado.

Por tanto, existe una reciprocidad, confirmada por los futuros maestros que participan a esta investigación, entre la historia y la identidad que no se puede obviar a la hora de crear conocimiento. Más alta es la conciencia interpretativa más alta es la capacidad argumentativa: Qué es importante, por qué lo es y para quienes son tres elementos fundamentales a tener en cuenta en la formación inicial de los futuros maestros a la significación histórica. Estos tres aspectos han sido explorados en los tres ámbitos de estudio: los currículos, los libros de texto y los futuros maestros.

La significación histórica no trata solo de entender el significado de algo, sino que, más activamente, se trata de dotar algo de un significado, en consideración del contexto histórico y ejercitando perspectiva histórica. Por tanto algo contrario al *opinionismo*, y en la dirección de la capacidad de saber argumentar (Travé, Estepa y Delval, 2017). De aquí la relación entre valor intrínseco o contextual que hemos añadido para comprender la significación histórica en currículos, libros de texto y futuros maestros.

En este sentido, tal como bien expresa Seixas (1998), la significación histórica no solo tiene que ver con dotar de sentido el pasado, sino que tiene que ver con estirar un puente entre nosotros y este mismo pasado, aprendiendo a asumir perspectiva histórica.

En cuanto a la formulación de la hipótesis, nuestro trabajo señala la necesidad de seguir investigando la manera en la que los estudiantes se identifican socialmente y culturalmente con el conocimiento sustantivo o de primer orden. Comprender la manera en que ocurre la identificación con los acontecimientos históricos, por un lado, nos permite, como investigadores y docentes, establecer niveles de progresión que favorezcan la adquisición de habilidades cognitivas y destrezas intelectuales, para una comprensión significativa de la historia. Por el otro lado, permite de hacer de la historia una materia viva y un medio para conocer la realidad, sobre las cuales los futuros maestros, así como los alumnos de la Enseñanza Secundaria, puedan medir sus creencias de forma rigurosa y analítica (VanSleight, 2004). Si, tal como afirma López Facal (2015, p. 14): “el pensamiento crítico, deber ser, en primer lugar, autocrítico”, ejercitarse en buscar múltiples relaciones explicativas del pasado, desde la conciencia de muchas perspectivas históricas interpretativas, tiene que realizarse desde el presente de los estudiantes, visualizando variables y contingencias particulares. En este sentido, hay que poder promover en el alumnado una autoconciencia rigurosa de los límites interpretativos de la realidad, que no se orienta hacia el relativismo, sino el posicionamiento cauto y contrastado.

Hipótesis final: *Al no identificarse con los contenidos de historia, los alumnos no pueden procesar una comprensión significativa de la historia por qué no puede apropiarse⁸⁴ del conocimiento escolar.*

La significación histórica, como comentaremos a continuación, necesita de un alto nivel de autoconciencia del propio punto de vista interpretativo para generar contextualización.

Hipótesis secundaria: *Sin proceso de identificación con los contenidos de historia, los alumnos no pueden comprenderse como sujetos y sociales .*

La Didáctica de la Historia no es solo una técnica a través de la cual aplicar el método del historiador, sino que es una auto-reflexión constante que permite investigar sobre el origen del conocimiento en relación a las circunstancias históricas e interpretativas del pasado. Tiene a que ver con un proceso de significación de la realidad en continua transformación, que permite que quien tiene que aprender se empodere de los modelos interpretativos. Pero no se trata de deconstrucción de la historia y de su objeto de estudio, si no que se trata de una forma más participativa de hacerlo. El método necesita ir de la mano de este proceso de significación historiográfica de los contenidos, en el que alumnos y profesores son llamados a colaborar. Solo así se lucha contra una metodología de enseñanza que considera el saber como algo acabado. No se trata solo de aplicar un método si no de dar sentido a su manera de entender la realidad, en que los alumnos puedan reconocerse o crear ellos mismos vínculos con la historia y los acontecimientos. Aunque es innegable la variación interpretativa, como ilustran las investigaciones analizadas en el capítulo de revisión bibliográfica, existe una cultura de la temporalidad sobre la cual modelar la diferencia de los discursos de los alumnos.

Hay que dejar claro, como indica Peck (2009), que emerja en el aprendizaje de la historia, la propia visión de la historia, y que se vaya significando el aprendizaje históricamente a partir y en consideración de lo que se interpreta o se conoce previamente. De esta forma se acostumbra el alumnado a pensar sobre sí mismo, a pensarse como ser sociales, y a contextualizar la propia interpretación a raíz no solo de circunstancias culturales definidas, si no desde un enfoque de significación constante.

Prats, en variadas ocasiones, ha venido remarcando la importancia de estudiar historia, o bien para formar personas que sepan dar sentido histórico a la propia

⁸⁴ Sobre el concepto de apropiación (Vygotski, 1995), habría que definir teóricamente si se trata de interiorización (Wertsch, 2001) o empatía histórica (VanSledright, 2001).

identidad, más que legitimarla (Prats, 2007), o bien para el análisis social de la realidad, utilizando los instrumentos propios de la disciplina (Prats, 2010). Un hacer y un conocer histórico que, según el historiador, es fuente de inspiración por el desarrollo de la DCCSS en España, que incida en la superación de un conocimiento acabado y puramente factual del pasado, y que se dirija a fomentar una autoconciencia del trabajo del historiador, más allá de la presunta y presuntuosa búsqueda de la verdad que ofusca una comprensión más educativa de la historia.

Seixas (1998), afirma que, a pesar de los esfuerzos conducidos, la producción en ámbito social era y es, aún más escasa respecto a la realizada en el ámbito de las matemáticas y de las ciencias puras. Según el autor esto es debido a que entender cómo se comprende la historia está relacionado con la misma estructura de la disciplina y que, a la vez, nos indica el modo en que los individuos comprenden el mundo. Entender la comprensión histórica intervienen tanto factores perceptivos y mediáticos. Por lo tanto, indicar y analizar los aspectos que conforman la comprensión histórica son fundamentales para entender cómo se construye el pensamiento histórico y, en última instancia, como se genera el aprendizaje (Seixas, 1996).

No solo se debe minimizar el grado con que el lenguaje y la cultura determinan las experiencias con las que los individuos se relacionan con el mundo natural, y se cuestionan sobre ello, sino que hay una interposición cultural entre la realidad y su interpretación, tanto en el fenómeno natural 'real' que en el histórico "interpretativo". Es decir que, aunque se reconozca la naturaleza perceptible del conocimiento histórico, tanto el primero como el segundo pueden perfectamente ser considerados comprensiones experienciales e interpretativas en la misma realidad, porque necesitan ambas de una mediación cultural para ser interpretadas y están influenciadas por su mismo medio.

La certeza no es la guía de los procedimientos científicos de la forma determinística que se había pensado hasta el momento. La escisión ente sujeto y objeto ya no es posible, hay que volver a repensar la relación entre pensar-acción, que incluye lo nuevo, lo creativo y lo probable en el proceso de conocimiento y explicación del mundo, que sigue siendo el interés y esfuerzo principal del conocimiento. El cual cuenta con el consenso de la comunidad científica, que debe definir criterios de demarcación para aceptar nuevas teorías y verdades temporales.

Un aspecto en que toda teoría y argumentación sobre pensamiento histórico parecen coincidir es que 'pensar históricamente' no es algo natural y muchos aspectos de nuestra vida cotidiana incluso van en contra de la manera de pensar históricamente (Wineburg 2007).

Hoy en día, el aumento de la cantidad de contenidos a estudiar causado por la actualización del temario y la extensión de contenidos que abarcan desde acontecimientos convencionalmente definidos en la historia contemporánea, a acontecimientos de la Historia Reciente hace urgente la necesidad de reflexionar sobre los criterios para la selección y ordenación de los contenidos en la que los alumnos se sientan partícipes en la construcción del conocimiento. Si la narrativa histórica no es la historia, si no el resultado del quehacer histórico, entonces su aprendizaje no puede ser mera memorización de esta narrativa.

No se trata de preguntarnos, exclusivamente, sobre cómo enseñar, sino también qué enseñar, siendo aspectos que necesitan de ir de la mano para una didáctica renovada, y para operar una transposición didáctica coherente con los modelos metodológicos de las ciencias de referencias, y promotora de un conocimiento estructural y conceptual más que sustantivo (Lastegás, 2008), más adecuado para el desarrollo del pensamiento histórico.

Siguiendo a Ricoeur (2006) en esta fragmentación de la historia, el significado se ha convertido en algo incluso más importante que la objetividad del conocimiento y, en este sentido, muy adecuado para promover mayor participación del profesorado y del alumnado, a la hora de implicarse en su aprendizaje y experimentar la utilidad del estudio de la historia.

Poniendo los futuros maestros en una situación extraña para ellos, como la de dotar de significado los acontecimientos históricos, no solo se puede entender la relación que esta comprensión tiene con los demás aspectos escolares analizados en la construcción de la identidad, sino que nos ha permitido entender y valorar la eficacia de un aprendizaje percibido en términos competenciales.

Al plantear el estudio desde un enfoque más participativo, además, nos ha permitido asistir al proceso de construcción de este mismo conocimiento y, a la vez, nos ha permitido dar a los participantes al estudio la posibilidad de intervenir en su mismo proceso de significación sin dar nada por descontado. Mientras se investigaba, también, se estaba aprendiendo.

Cercadillo (2001) utiliza unas categorías a partir de la investigación teórica y empírica sobre los alumnos. Se plantean criterios previos en los cuales se sitúan las respuestas de los alumnos investigados por ella, siendo estos surgidos del debate teórico de filósofos e historiadores. Sin embargo, hay que considerar que algo que ha nacido de la teoría histórica no puede calzar del todo con estudiantes inexpertos, tal como indica nuestra investigación, donde nuevos criterios de

significación han ido emergiendo, matizando un poco más la tipología de significados propuesta por el autora.

El elemento subjetivo, social y cultural, tiene que formar parte del conocimiento escolar, debe, encontrar un lugar, un papel, en la narración histórica para que sea significativo y educativo su aprendizaje. El enfoque socio-cultural otorga a la historia, y a su didáctica un papel transformador y participativo en la adquisición de los conocimientos, ya que se centra en un proceso de aprendizaje que pone en el centro el cambio visualizando la contingencia de las explicaciones. Sin embargo, nuestra visión subjetiva de la realidad, siempre queda enmascarada en un contexto social y cultural de significados.

Tal como afirma Beramendi en Álvarez Junco, Berabendi y Requejo (2005) nuestro conocimiento discursivo y significativo de la realidad, es la manera de dar significado a la realidad y, por tanto, real. Las palabras no son solo palabras si no que se revisten de toda una realidad con la cual el ser humano acostumbra a crear la realidad: el significado que atribuimos a la realidad es tan real como la realidad misma.

Por lo tanto, la Didáctica de la Historia no solo tiene que tener en cuenta las percepciones de alumnos y profesores, actitud y pensamiento inverso a la materia a aprender y enseñar, sino tenerles en cuenta como sujetos culturales. De la misma manera que la función social de la historia, selección, ordenación y explicación, tienen un valor cultural implícito que tiene que ser considerado como una oportunidad de análisis. De otra forma, implícitamente, estamos predisponiendo la asunción de una identidad atribuida, no construida y ni contextualizada históricamente.

La utilidad del aprendizaje, por otro lado, no es algo que tiene que confundirse con un aprendizaje utilitarista, sino como una estrategia de motivación y significación. Motivar, tal como indican Haydn y Harris, (2008), significa utilizar estrategias de enseñanza que hagan entender al alumnado la utilidad del aprendizaje de la materia a estudiar, donde lo lúdico, no es nunca un fin en sí mismo, sino una estrategia para que los alumnos sean conscientes del porqué tienen que aprender un cierto temario, de qué manera tiene a que ver con ellos, y, sobre todo, si son conscientes de su aprendizaje. En este caso la significación histórica no es solo una estrategia cognitiva sino que también cultural. Es la capacidad del profesor de saber utilizar el contexto de los alumnos y sus experiencias personales (la subjetividad social teorizada por algunos) para dotar de sentido a los contenidos a aprender.

La historia escolar, como parte de la cultura histórica, tal como se ha ido perfilando, abre a la investigación, a la formación profesional, y a la práctica docente nuevas posibilidades: *es un proceso dinámico, en el que se crean, difunden, negocian y discuten las interpretaciones del pasado. Los debates sociales sobre el pasado son sumamente relevantes, porque en ellos no está en juego un simple conocimiento erudito, sobre la historia, sino la auto comprensión de la comunidad en el presente y sus expectativas de futuro.* (Haydn y Harris, 2008, p. 197).

Hay que enseñar a preguntar qué es lo importante, porqué y para quiénes, y saberlo argumentar y expresar. Asimismo hacer relaciones, utilizar pruebas para justificar las propias opiniones, etc. En este sentido, la tesis que se expone, quiere ser una contribución a la teoría existente sobre significación histórica, desde el ámbito concreto de la planificación docente. Si Phillips (2002) sintetiza los atributos de la significación histórica de la disciplina, Counsell (2004), los actualiza al ámbito pedagógico, con el fin de establecer actividades didácticas que acompañen el aprendizaje del conocimiento sustantivo. En esta investigación hemos querido aquí sintetizar las tres preguntas fundamentales que un docente tiene que plantearse a la hora de organizar y planificar su acción en el aula.

La historia escolar no puede ser un instrumento de poder y orden público, sino una manera de procesar de forma rigurosa las variadas formas de transmisión cultural. Es necesario desarrollar una historiografía escolar que permita finalmente cumplir con la compleja relación entre la disciplina histórica, la historia oficial, historia enseñada, historia aprendida, historia vivida para seguir avanzando en la historia deseada (Valls, 2010).

En conclusión, el problema detectado en esta investigación, había que enfocarlo desde la necesidad de sustituir la vieja historia, por una nueva, que implicaría grandes cambios en la manera de entender la historia enseñada, no como una reducción simplificada y simplista de la disciplina. Para ello, se necesita la unión de la investigación histórica y de la didáctica y afrontar los problemas de aprendizaje que la nueva concepción de la historia plantea.

VALIDEZ Y CONDICIONANTES DEONTOLÓGICOS

A la investigación cualitativa se le acusa de atribuir demasiada credibilidad a lo que dicen las personas, sin considerar que podría mentir o distorsionar la verdad. Becker (1996), contextualiza que aunque el observador puede distorsionar o influenciar la recogida y el análisis de datos, las limitaciones sociales y organizativas suelen neutralizar este tipo de distorsión (p. 131). Los participantes estarán más preocupados en tratar de contestar a las preguntas en función de su situación que a prestar atención a mentir o engañar al investigador. Asimismo, la extensa duración del trabajo de campo, junto al periodo de análisis de datos, marginaliza posibles distorsiones.

En la investigación cualitativa de naturaleza emergente, tal como se ha planteado la realización de la presente tesis doctoral, el investigador constantemente contrasta la teoría con los datos, por lo que las preguntas de investigación, se van especificando acercándonos a su análisis. El investigador, siempre siguiendo a Becker (1996), mira a los datos contradictorios haciendo luz en aspectos inusuales o circunstancias negativas en el desarrollo del trabajo de campo.

Asimismo, los datos son comparados y contrastados constantemente una y otra vez, así que esto puede comprobar su validez, así que distorsiones o posibles sesgos son gradualmente relevados (Sherman y Webb, 1988). La múltiple recolección de datos, disminuye su sesgo con una buena información que es disponible al investigador. Los estudios cualitativos no pueden generar generalizaciones, sin embargo identifican inevitablemente un proceso social relevante en personas que viven una situación similar, y permite formular

hipótesis relevantes de trabajos empíricos más específicos. Ciertas generalizaciones se podrían obtener con un posterior estudio verificativo, que permitiría comprobar si el planteamiento es replicable.

Asimismo ofrecen material para conocer si lo que se plantea puede ser investigado de forma rigurosa, permite establecer categorías operativas más eficaces, y establecer hipótesis desde las categorías explicativas encontradas y que concluyen el análisis de los datos, tal como se postula en el presente tesis doctoral.

Siguiendo a Kvale (2006), la investigación no quiere aislar lo observado del observador, y no tiene pretensión representativas. Conocer significados implica la interacción de los datos con el proceso creativo del investigador. Aunque es poco probable que dos investigadores puedan llegar a la misma teoría, en nuestro caso, se insiste sobre las posibilidades operativas de la tipología de significación histórica encontradas en otras investigación, y reduce la distancia entre una teoría de la significación histórica exclusivamente cognitiva o exclusivamente cultural, considerando que ambos aspectos, desde el campo específico que nos he propio, son complementarios y tienen que serlo en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para Strauss y Corbin (2002) la singularidad de una investigación que lleva a una teorización o explora las posibilidades metodológicas y epistémicas de una problemática, tampoco es del todo relevante para la formulación de una tesis. El punto de vista de la teoría generativa es ofrecer nuevas perspectivas sobre un aspecto o situación que puede ser testado con otros métodos, ofreciendo, de forma más inductiva, material para la formulación de hipótesis contrastadas empíricamente. Así que la investigación cualitativa no debe ser vista de forma antagónica e incompatible con los métodos más cuantitativos, si no que puede ser precursor de una método más cuantitativo, al descubrir variables que nacen del pensamiento analítico del investigador en la manera de procesar sus datos, haciendo validas sus interpretaciones a partir de la contrastación con la teoría, la recurrencia de los códigos en sus variaciones, la capacidad explicativas de las categorías en relación a su combinación axial.

Esta manera de proceder, puede ser considerada, incluso, una formal más participativa y emancipadora de crear conocimiento (Bartolomé, 1992).

En este apartado conclusivo, además, queremos destacar, la garantía de la privacidad de todos los participantes a la investigación, cuyo nombre ha sido sustituido por un ficticio; la rigurosidad en la recogida de los datos, que, en ocasiones, ha sido supervisada de la presencia de otro investigador acompañante en la aplicación del instrumento de investigación; la contrastación de códigos descriptivos y categorías explicativas, con mi dos directores de tesis y demás investigadores.

LIMITACIONES Y PROYECCIÓN DE LA TESIS DOCTORAL

Como limitaciones en la realización de este estudio queremos señalar, sobre todo, cuestiones de naturaleza metodológica.

En primer lugar, la imposibilidad de poder comparar nuestro modelo de análisis con los que son los antecedentes más próximos a la investigación, (Peck, 2010 y Nieuwenhuysen Van, Wils, 2015) no permite reforzar nuestra manera de proceder en la exploración de los datos. Creemos que poder comparar de una forma más transparente el análisis de los datos, permitiría perfeccionar su exploración. No ha sido posible porque los autores citados no publican su manera de procesar los datos.

La falta de experiencias cuanto a uso de esta metodología posiblemente haya limitado la capacidad de observar y explotar los datos.

Somos conscientes de la transitoriedad de los resultados de nuestra investigación y deseamos la posibilidad de seguir trabajando en la línea epistemológica de cuanto planteado. También nos proponemos material didáctico para la explotación experimental de la significación histórica.

La investigación nos ha permitido validar un problema explorado en el ámbito de la psicología cognitiva, que necesitaría ser investigado desde la Didáctica de la Historia, y contemplado en la formación inicial y permanente del profesorado, así como en la práctica docente.

BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (1994). *La comprensión de la historia por los adolescentes*. Valladolid: Universidad de Valladolid. Secretariado de Publicaciones.
- Abdelal, R. (2009). *Measuring Identity: A Guide for Social Scientists*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Achebe. (1994). The Art of Fiction. *The Paris Review*, 139. Recuperado in: <https://www.theparisreview.org/interviews/1720/chinua-achebe-the-art-of-fiction-no-139-chinua-achebe>
- Adey, K., & Biddulph, M. (2001). The Influence of Pupil Perceptions on Subject Choice at 14+ in Geography and History. *Educational Studies*, 27(4), 439-450.
- Alfageme, M. B., Monteagudo, J., & Miralles, P. (2016). Concepciones del profesorado de geografía e historia sobre la evaluación de los aprendizajes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(2).
- Alonso, P., & González, D. (2013). Construyendo el pasado, reproduciendo el presente: identidad y arqueología en las recreaciones históricas de indígenas contra romanos en el Noroeste de España. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 68(2), 305-330.
- Alphen, F. van. (2015). *Comprensión histórica y construcción de la identidad nacional en la representación de las narrativas maestras*. Universidad de

Madrid, Madrid.

Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Como hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Álvarez Junco, J. (1996). Hobsbawm sobre nacionalismo. *Historia Social*, (25), 179 – 187.

Álvarez Junco, J. (1999). Identidad heredada y construcción nacional. Algunas propuestas sobre el caso español, del Antiguo Régimen a la Revolución Liberal. *Historia y Política*, (2), 123-146.

Anderson, B. R. O. (2013). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económico.

Anderson, L. y Krathwohl, D. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Nueva York: Longman.

Andréu, J. (2000). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. *Fundación Centro Estudios Andaluces*, 10(2), 1-34.

Andrews, R., McGlynn, C., & Mycock, A. (2010). National pride and students' attitudes towards history: an exploratory study. *Educational Studies*, 36(3), 299-309.

Andrews, R., & Mycock, A. (2008). Dilemmas of Devolution: The 'Politics of Britishness' and Citizenship Education. *British Politics*, 3(2), 139-155.

Angvik, M., & Borries, B. von. (1997). *Youth and History: Documentation*. Körber-Stiftung.

Ankersmit, F. R. (2004). Historiografía y postmodernismo. *Historia social*, (50), 7-24.

Ankersmit, F. (2006). Representación, «presencia» y experiencia sublime. *Historia y Grafía*, 27, 139-172.

Ankersmit, F. (2012). *Meaning, truth and reference in historical representation*. Ithaca: Cornell University Press.

Ankersmit, F. R. (1990). Historiography and Postmodernism: Reconsiderations: Reply to Professor Zagorin. *History and Theory*, 29(3), 275-296.

- Apostolidou, E. (2012). Teaching and Discussing Historical Significance with 15-years-old Students in Greece. *International Journal of History Teaching Learning and Research*, 11(1), 7-23.
- Apple, M. W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Ediciones AKAL.
- Archilés, F. (2008). Vivir la comunidad imaginada. Nacionalismo español e identidades en la España de la Restauración. *Historia de la educación*, (27), 57-85.
- Archilés, F., & García, M. G. (2013). En la sombra del Estado. Esfera pública nacional y homogeneización cultural en la España de la Restauración. *Historia Contemporánea*, (45), 483-518.
- Arthur, J., Davies, I., Kerr, D., & Wrenn, A. (2001). *Citizenship Through Secondary History*. Londres: Taylor & Francis.
- Ashby, R., & Lee, P. (1987). Children's Concepts of empathy and understanding. En C. Portal (Ed.), *The history curriculum for teachers*, 62-88. Londres: Falmer.
- Atienza, E., & Van Dijk, T. A. (2010). Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales. *Revista de Educación*, (353), 67-106.
- Barca, I. (2009). Identities and History: Portuguese students' accounts. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 8(1), 19-27.
- Barca, I. (2013). Conciencia histórica: Pasado y presente en la perspectiva de los jóvenes en Portugal. *Clio & asociados: La historia enseñada*, (17), 16-26.
- Barca, I., & Schmidt, M. A. (2009). Consciência histórica: um diálogo entre países. Em Silva, M. C. et al. (org.). En *Sociedades desiguais e paradigmas em confronto* (pp. 750-758). Braga: ICS, Universidade do Minho.
- Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa en educación: ¿comprender o transformar? *Revista de Investigación Educativa, RIE*, 10(20), 7-36.
- Barton, K. C. (2001). A Sociocultural Perspective on Children's Understanding of

- Historical Change: Comparative Findings From Northern Ireland and the United States. *American Educational Research Journal*, 38(4), 881-913.
- Barton, K. C. (2006). *Research methods in social studies education*. Greenwich: Information Age Pub. Incorporated.
- Barton, K. C. (2010). Historia e identidad: el reto de los investigadores pedagógicos. En *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, pp. 13-28. Institución Fernando el Católico.
- Barton, K. C., McCully, A., & Conway, M. (2003). History teaching and the perpetuation of memories: the Northern Ireland experience. *International Journal of Historical Learning, Teaching, and Research*, 3(1).
- Barton, K. C., & McCully, A. W. (2005). History, identity, and the school curriculum in Northern Ireland: an empirical study of secondary students' ideas and perspectives. *Journal of Curriculum Studies*, 37(1), 85-116.
- Batini, F. (2013). Insegnare per competenze. *I quaderni della ricerca*, (2), 3-78.
- Bel, J. C. (2017). Imagen y libros de texto de Historia en Educación Primaria: estudio comparativo a partir de un análisis cualitativo. *Revista de Educación*, (377), 82-112.
- Bel, J. C., & Colomer Rubio, J. C. (2016). Uso y presencia de los manuales escolares de Ciencias Sociales en Educación Primaria: El caso de la provincia de Valencia. En *Libro de actas*, 98 – 503.
- Bellatti, I., & Ceruelo, V. G. (2016). Iberoamérica en los currículos escolares. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (85), 20-27.
- Bellatti, I., Gámez, V., & Trepal, C. A.-T. (2015). Los contenidos curriculares de historia en los países iberoamericanos: una aproximación cuantitativa". En *Iberoamérica en las Aulas: Qué Estudia y qué Sabe el Alumnado de Educación Secundaria* (pp. 21-100). Lleida: Milenio.
- Beltrán, J., González, X. M. S., Domínguez, J. H., Martínez, N., & Franco, S. (2004). Explorando la memoria viva: Una propuesta metodológica en el marco de una investigación en curso. *Investigación en la escuela*, (54), 39-56.
- Benejam, P. (1999). El conocimiento científico y la didáctica de las ciencias sociales. En *Un currículo de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos*

- y para qué* (pp. 15-26). Barcelona: Diada Editora, S.L.
- Ben Sang, M.-K. A. (1995). América es Américas. *Ciencia y Sociedad*, 20(2), 348-57.
- Berger, P., & Luckmann, T. (2003). *La sociedad como realidad subjetiva*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Berger, S. (2005). A Return to the National Paradigm? National History Writing in Germany, Italy, France, and Britain from 1945 to the Present. *The Journal of Modern History*, 77(3), 629-678.
- Bernstein, B. B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control, and Identity: Theory, Research, Critique*. Rowman & Littlefield.
- Biddulph, M., & Adey, K. (2004). Pupil perceptions of effective teaching and subject relevance in history and geography at Key Stage 3. *Research in Education*, 71(1), 1-8.
- Billig, M., & Núñez, R. (1998). El nacionalismo banal y la reproducción de la identidad nacional. *Revista Mexicana de Sociología*, 60(1), 37-57.
- Blanco, Á. (2007). *La representación del tiempo histórico en los libros de texto de primero y segundo de la enseñanza secundaria obligatoria*. Universidad de Barcelona.
- Blas de Zabalera, P., González Muñoz, M. C., Roca, E., & Serviá, M. J. (1996). *Los planes y programas para la enseñanza de la Historia en Iberoamérica en el nivel medio*. Madrid: OEI Marcial Pons.
- Bloch, M. (2001). *Apología para la historia o el oficio del historiador*. México: Fondo de Cultura Económico.
- Bolufer, M., & Morant, I. (2012). Identidades vividas, identidades atribuidas. En P. Pérez-Fuentes (Ed.), *Entre dos orillas: las mujeres en la Historia de España y América Latina*, 317-352. Barcelona: Icaria.
- Bonafé, J. M. (1988). Pensamiento del profesor y renovación pedagógica. *Investigación en la escuela*, (4), 13-18.
- Bracey, P., Gove-Humphries, A., & Jackson, D. (2011). Teaching diversity in the

- history classroom. En I. Davies (Ed.), *Debates in History Teaching* (pp. 172-186). Nueva York y Londres: Routledge.
- Bradshaw, M. (2005). Creating controversy in the classroom: making progress with historical significance. *Teaching History*, (125), 1-8.
- Bravo, P. A. T. (2001). *Enseñanza del tiempo histórico: historia, Kairós y Cronos: una unidad didáctica para el aula de ESO*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Braudel, F. (2006). *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II* (Vol. Tomo I y II). San Diego: Fondo de Cultura Económica USA.
- Bresco de Luna, I., & Rivero, A. R. (2017). Forma narrativa e identidad en la convencionalización del recuerdo de historias nacionales. *Estudios de Psicología*, 38(1), 212-229.
- Brett, P. (2005). Citizenship through history—what is good practice. *International journal of historical learning, teaching and research*, 5(2), 10–26.
- Brooks, S. (2008). Displaying Historical Empathy: What Impact Can a Writing Assignment Have? *Social Studies Research and Practice*, 3(2), 130-146.
- Brusa, A., & Cajani, L. (Eds.). (2008). *La storia è di tutti*. Roma: Carocci.
- Burguera, J. (2006). Usos i abusos del llibre de text, 302 (Perspectiva escolar), 75-79.
- Cabrera, M. Á. (2002). Historia y teoría de la sociedad: del giro culturalista al giro lingüístico. En C. Forcadell y I. P. Martín (coord.), *Lecturas de la historia: nueve reflexiones sobre historia de la historiografía* (pp. 255-272). Zaragoza: Institución «Fernando el Católico».
- Cajani, L. (2004). L'insegnamento della storia mondiale nella scuola secondaria: appunti per un dibattito. *Dimensioni e problemi della ricerca storica*, (2), 318-324.
- Cabrera, M. Á. (2006). Presentación. Más allá de la historia social. *Ayer*, 62(2), 11-17.
- Cajani, L. (2008). *Conociendo al otro. El Islam y Europa en sus manuales de Historia*. Madrid: Fundación Atman y Ministerio de Educación, Política y Deporte.

- Cabrera, M. Á., & Acuña, Á. (2006). De la historia social a la historia de lo social. *Ayer*, 165-192.
- Cannadine, D., Keating, J., & Sheldon, N. (2011). *The Right Kind of History. Teaching the Past in twentieth-century England*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Cárcel, R. G., Díaz, S. J., Aragonés, J. F. F., & Sinova, J. (2014). Historia y ficción. No hay verdad detrás de las mentiras: debate. *La Aventura de la historia*, (186), 25-27.
- Carretero, M. (1997). *Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la historia*. Buenos Aires: Aique.
- Carretero, M., Jacott, L., & López-Manjon, A. (2002). Learning History through Textbooks: Are Mexican and Spanish Students Taught the Same Story? *Learning and Instruction*, 12(6), 651-65.
- Carretero, M., & Kriger, M. (2004). ¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas?: el pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global. En *Aprender y pensar la historia*, (pp. 71-98). Amarrortu Editores.
- Carretero, M., Rosa, A., González, M. F., & Berti, A. E. (Eds.). (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad: la construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Paidós Buenos Aires.
- Carretero, M., & González, M. F. (2008). «Aquí vemos a Colón llegando a América». Desarrollo cognitivo e interpretación de imágenes históricas. *Cultura y Educación: Culture and Education*, 20(2), 217-228.
- Carretero, M., & Kriger, M. (2008). Narrativas históricas y construcción de la identidad nacional: representaciones de alumnos argentinos sobre el «Descubrimiento» de América. *Cultura y educación*, 20(2), 229-242.
- Carretero, M., & Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y educación*, 20(2), 133-142.
- Carretero, M. (2009). *Constructivismo y educación*. Madrid: Paidós.

- Carretero, M., & Kriger, M. (2011). Historical representations and conflicts about indigenous people as national identities. *Culture & Psychology, 17*(2), 177-195.
- Carretero, M., Asensio, M., & Domínguez, M. C. (Eds.). (2013). *History education and the construction of national identities*. Londres: Information Age Pub. Incorporated.
- Carretero, M., Castorina, J. A., Sarti, M., Van Alphen, F., & Barreiro, A. (2013). La construcción del conocimiento histórico. *Propuesta educativa, 1*(39), 13-23.
- Cercadillo, L. (2000). *Significance History: student's ideas en England and Spain*. Institute of Education, Londres.
- Cercadillo, L. (2001). Significance in history: students' ideas in England and Spain. In A. Dickinson, P. Gordon and P. Lee (eds.). En A. Dickinson & P. Lee (Eds.), *Raising Standards in History Education. International Review of History Education* (Vol. 3, pp. 116-145). Londres: Woburn Press.
- Cercadillo, L. (2002). Los alumnos de secundaria y sus ideas sobre conceptos históricos estructurales. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia, 31*, 87-102.
- Cercadillo, L. (2004). Las ideas de los alumnos sobre lo que es verdad en historia. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación, 3*, 3-14.
- Cercadillo, L. (2006). «Maybe they haven't decided yet what is right'» English and Spanish perspectives on teaching historical significance. *Teaching History, 125*, 6-9.
- Cercadillo, L. (2012). Las controvertidas relaciones entre educación histórica y ciudadana. En *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (Vol. 1, pp. 203-210). Sevilla: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, Diada Editora, S.L.
- Cerri, L. F. (2011). *Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro: FGV.
- Cerri, L. F., & Aguirre, M. A. C. (2010). Jóvenes y sujetos de la historia. *Clio & asociados: La historia enseñada, 14*, 117-128.
- Cerri, L. F., & Amézola, G. de. (2010). El estudio empírico de la conciencia histórica

en jóvenes de Brasil, Argentina y Uruguay. *Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales*, 24, 3-23.

Cerri, L. F., & de Amézola, G. (2007). Los jóvenes brasileños y argentinos frente a la Historia. Una investigación intercultural sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 12, 31-50.

Chartier, R. (1992). *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Barcelona: Gedisa.

Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, (295), 59-111.

Chervel, A. (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. París: Belín.

Chevellard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

Ciscar, J., Santiago, J., & Souto, X. M. (2012). Identidades nacionales y territorialidad en los libros de texto. Los estereotipos enciclopédicos en la geografía escolar. *Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, XVI(418).

Clark, A. (2004). History Teaching, Historiography, and the Politics of Pedagogy in Australia. *Theory & Research in Social Education*, 32(3), 379-396.

Coll Salvador, C. (2014). El sentido del aprendizaje hoy: un reto para la innovación educativa. *Aula de innovación educativa*, (232), 12-17.

Coma, L., & Santacana, J. (2010). *Ciudad educadora y patrimonio*. Gijón: Ediciones Trea.

Condor, S., & Abell, J. (2006). Romantic Scotland, tragic England, ambiguous Britain: constructions of 'the Empire' in post-devolution national accounting. *Nations and Nationalism*, 12(3), 453-472.

Condor, S., Gibson, S., & Abell, J. (2006). English Identity and Ethnic Diversity in the Context of UK Constitutional Change. *Ethnicities*, 6(2), 123-158.

- Conway, R. (2006). What they think they know: the impact of pupils' preconceptions on their understanding of historical significance. *Teaching History*, (125).
- Cooper, H. J. (1991). *Young children's thinking in history*. Londres University Institute of Education, Londres.
- Cooper, H. (2014). ¿Por qué no hay libros de texto de historia en las escuelas de Educación Primaria en Inglaterra? *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 27-42.
- Counsell, C. (2004a). *History in Practice: History and Literacy in Y7: Building the lesson around the text*. Londres: Hodder Education.
- Counsell, C. (2004b). Looking through a Josephine-Butler-shaped window: focusing pupils' thinking on historical significance. *Teaching History*, 0(114), 30-36.
- Creswell, J., & Miller, D. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice*, 39(3).
- Cuesta Fernández, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Cuesta, R. (2002). La historia como disciplina escolar: génesis y metamorfosis del conocimiento histórico en las aulas. En C. Forcadell Álvarez (Ed.), *Lecturas de la historia: nueve reflexiones sobre historia de la historiografía* (pp. 221-254). Institución Fernando el Católico.
- Culpin, C. (2007). What kind of history should school history be? *The Historian*, 6-13.
- Curiel-Marín, E., & Fernández-Cano, A. (2015). Análisis cuantitativo de tesis doctorales españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales (1976-2012). *Revista española de Documentación Científica*, 38(4), 1-10.
- Dalla Corte, G. (2012). *Cultura y negocios el americanismo catalán de la Revista Comercial Ibero-Americana «Mercurio» (Barcelona, 1901-1938)*. Barcelona: Casa América Cataluña.
- Delval, J. (2001). *Descubrir el pensamiento de los niños: introducción a la práctica*

- del método clínico*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Díaz Barriga, Á. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación y Educativa*, 5(2).
- Domínguez, M. C., & Alcaraz, A. (Eds.). (2004). *Didáctica de las ciencias sociales para primaria*. Madrid: Pearson Education.
- Donzelot, J. (2007). *La invención de lo social*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Duquette, C. (2011). *Le rapport entre la pensée historique et la conscience historique. Elaboration d'un modèle d'interaction de l'apprentissage de l'histoire chez les élèves de cinquième secondaire des écoles francophones du Québec*. Université Laval Québec, Quebec, Canadá.
- Duquette, C. (2015). Relating Historical Consciousness to historical thinking through assessment. En K. Ercikan & P. Seixas (Eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking* (pp. 51-63). Nueva York y Londres: Routledge.
- Erdmann, E., Popp, S., & Schumann, J. (Eds.). (2011). *Analyzing textbooks: methodological issues*. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verl.
- Epstein, T. (2000). Adolescents' Perspectives on Racial Diversity in U. S. History: Case Studies from an Urban Classroom. *American Educational Research Journal*, 37(1), 185-214.
- Estepa, J., Ferreras, M., López, I., & Morón, H. (2011). Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas. *Revista de Educación*, 355, 573-589.
- Estepa, J., Suárez, F. F., & Peletero, M. del R. P. (Eds.). (2001). Identidades y territorios: un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales. Presentado en Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales, Oviedo: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Ferguson, N. (2011). «History has never been so unpopular». *The Guardian*.

- Fernández-Cano, A. (2011). Producción educativa española en el Social Sciences Citation Index (1998-2009). *Revista española de pedagogía*, (250), 427-444.
- Ferro, M. (2007). *Como se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Figueroa, B., Aillon, M., Herrera, J., Yáñez, V., & Palavecino, M. A. (2012). «El estudio de aprendizaje», un modelo para el desarrollo del conocimiento pedagógico. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 38(2), 55-68.
- Flick, U. (2014). *El diseño de la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Foster, S. (2011). Dominant Traditions in International Textbook Research and Revision. *Education Inquiry*, 2(1), 5-20.
- Foster, S. J., & Crawford, K. (Eds.). (2006). *What shall we tell the children? international perspectives on school history textbooks*. Greenwich, Conn: Information Age Pub. Incorporated.
- Fuentes Abeledo, E. J. (1998). Concepciones, conocimiento y práctica docente del profesorado de ciencias sociales. *Revista Galego-portuguesa de psicología e Educación*, 2(2).
- Fuentes, C. (2002). La visión de la historia por los adolescentes: revisión del estado de la cuestión en Estados Unidos y el Reino Unido. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (1), 55-68.
- Fuentes, C. (2004). Concepciones de los alumnos de Educación Secundaria sobre la historia. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 3, 75-83.
- Galego, L., & Romero, J. (2016). La arqueología en la conmemoración del Tricentenari, usos y abusos. *ArqueoWeb*, 17, 128-143.
- Gámez, V., & Bellatti, I. (2014). Identidad y cohesión nacional a través del arte: El Museo del Pueblo, 1932. *Hermus. Patrimonio y Educación cívica en las aulas interculturales*, VI(11), 16-22.
- García, C. M., & Vaillant, D. (2010). *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea Ediciones.
- García Cárcel, R. (1990). Historia de las mentalidades e Inquisición. *Chronica nova: Revista de historia moderna de la Universidad de Granada*, (18), 179-190.

- García Cárcel, R. (2011). *La herencia del pasado*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- García Martínez, A. (2007). La construcción de las identidades. *Cuestiones Pedagógicas*, (18), 207-228.
- Gelabert, M. À. E. (1999). Los objetivos de la educación intercultural: Aspectos diferenciados de su función y naturaleza. En *Construir la escuela intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*, Barcelona: Graó, 11-14.
- Gellner, E. (2001). *Naciones y nacionalismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gil-Flores, J. (1992). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, (10), 199-214.
- Glaser, B., & Strauss, A. (2006). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Londres: Aldine Transaction.
- Gómez, J. (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2º de la ESO. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 131-158.
- Gómez, J., & Chapman, A. (2017). Enfoques historiográficos y representaciones sociales en los libros de texto. Un estudio comparativo, España-Francia-Inglaterra. *Historia y Memoria de la Educación*, 0(6), 319-380.
- Gómez, J., Gutiérrez, R., & Miralles, P. (2014). La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 1-25.
- Gómez, J., & Miralles, P. (2015). Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, (35), 52-68.

- Gómez, J., & Miralles, P. (2017). *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar*. Madrid: Sílex Universidad.
- Gómez, J., Monteagudo, J., & López Facal, R. (2013). El examen y la evaluación de los contenidos de Ciencias Sociales en tercer ciclo de Educación Primaria. Capacidades, conceptos y procedimientos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 37-49.
- Gómez, J., Pérez, R., & Ruiz, A. B. (2016). Relación entre metodología docente y uso de recursos de innovación en la enseñanza de la historia. Un análisis a través de los recuerdos de los maestros en formación. *Clio. History and History teaching*, 42. Recuperado in: <http://clio.rediris.es/n42/articulos/cosme2016.pdf>
- Gómez, J., & Sáiz, J. (2017). Investigación narrativa y habilidades históricas. Un estudio sobre la formación de maestros. *REDIE Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(4), 19-33.
- González, N., Pagès, J., & Santiesteban, A. (2011). ¿Cómo evaluar el pensamiento histórico del alumnado? En *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, Vol. 1* (pp. 221-232). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Gough, N., & Price, L. (2004). Rewording the World: poststructuralism, deconstruction and the 'real' in environmental education. *Southern African Journal of Environmental Education*, 21, 23-36.
- Gozzini, G., & Scirè, G. (2007). *Il mondo globale come problema storico*. Bologna: Archetipo Libri.
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26(2), 91-108.
- Grever, M., de Bruijn, P., & van Boxtel, C. (2012). Negotiating historical distance: Or, how to deal with the past as a foreign country in heritage education. *Paedagogica Historica*, 48(6), 873-887.
- Grever, M., Haydn, T., & Ribbens, K. (2008). Identity and School History: The Perspective of Young People from the Netherlands and England. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 76-94.

- Grever, M., Pelzer, B., & Haydn, T. (2011). High school students' views on history. *Journal of Curriculum Studies*, 43(2), 207-229.
- Grever, M., Stuurman, S., & Palgrave Connect. (2007). *Beyond the canon: history for the twenty-first century*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denman & J. A. Haro (Eds.), *Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-145). Sonora: Colegio de Sonora.
- Guibernau, M. (2000). Nationalism and intellectuals in nations without states: The Catalan case. *Political Studies*, 48(5), 989-1005.
- Guibernau, M. (2009). *La identidad de las naciones*. Barcelona: Ariel.
- Guibernau, M., & Hutchinson, J. (Eds.). (2001). *Understanding Nationalism* (1 edition). Polity.
- Guichard, P. (1973). *al-Ándalus. Estructura antropológica de una sociedad islámica en Occidente*. Barcelona: Barral.
- Hall, S., & Gay (du), P. (1996). *Cuestiones de identidad social*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Hammond, K. (2001). From horror to history: teaching pupils to reflect on significance. *Teaching History*, (104), 15-23.
- Hammond, K. (2002). Getting year 10 to understand the value of precise factual knowledge. *Teaching History*, (109), 10-15.
- Harcourt, M., Fountain, G., & Sheehan, M. (2011). Historical significance and sites of memory. *Research Information for Teaching*, (2), 26-31.
- Harris, R. (2011). Citizenship and history - uncomfortable bedfellows? En I. Davies (Ed.), *Debates in History Teaching (Debates in Subjects Teaching)* (pp. 186-196). Nueva York y Londres: Routledge.

- Harris, R., & Haydn, T. (2006). Pupils' enjoyment of history: what lessons can teachers learn from their pupils? *Curriculum Journal*, 17(4), 315-333.
- Hartog, F. (1996). *Time, History and the writing of History: the order of time*.
- Hastings, A. (2003). *La construcción de las nacionalidades*. Madrid: Akal.
- Hawkey, K., & Prior, J. (2011). History, memory cultures and meaning in the classroom. *Journal of Curriculum Studies*, 43(2), 231-247.
- Haydn, T., & Harris, R. (2010). Pupil perspectives on the purposes and benefits of studying history in high school: a view from the UK. *Journal of Curriculum Studies*, 42(2), 241-261.
- Henríquez, R. (2009). Aprender la Historia ajena. El aprendizaje y la comprensión histórica de alumnos inmigrantes en Cataluña. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (8), 45-54.
- Henríquez, R., & Canelo, V. (2014). Géneros históricos y construcción de la significación histórica: el caso de los futuros maestros de Licenciatura en Historia. *Onomázein Revista de lingüística, filología y traducción*, 138-160.
- Henríquez, R., & Pagès, J. (2004). La investigación en Didáctica de la Historia. *Educación XX1*, (7), 63-83.
- Hernández, F. X., & Rubio, R. (Eds.). (2009). *Talamanca 1714. Arqueología d'una batalla*. Calafell: Matrícula.
- Hernández, F. X. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Graó.
- Hernández, D., Sanchís, J. R., & Martín, M. D. (1995). Prehistoria e Historia Antigua en la enseñanza secundaria: Tradición e innovación en los textos escolares. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (6), 31-38.
- Hobsbawm, E. (1996). Identity Politics and the Left. *New Left Review*, I (216).
- Hobsbawm, E. (1998). *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona: Crítica.
- Hobsbawm, E. (2009). *La era del Imperio, 1857-1914*. Buenos Aires: Crítica.
- Hoyos, O., Barrio del, C., & Corral, A. (2004). El significado de la identidad nacional

- en niños y adolescentes españoles y colombianos. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, (13), 73-108.
- Hroch, M. (1994). La construcción de la identidad nacional: del grupo étnico a la nación moderna. *Revista de Occidente*, (161), 45-60.
- Hroch, M. (2000). Real y construida: la naturaleza de la nación. En J. Hall (coord.) *Estado y nación: Ernst Gellner y la teoría del nacionalismo* (pp. 127-146). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hunt, M. (2000). Teaching historical significance. En *Issues History Teaching* (pp. 39-53). Londres: Routledge.
- Ibáñez, J. (2015). Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión. En *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación, 2015*, ISBN 978-84-9104-111-5, pàg. 418-434 (pp. 418-434).
- Iggers, G. G. (2012). *La historiografía del siglo XX: desde la objetividad científica al desafío posmoderno*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica Santiago.
- Imbernón, F., & Canto, P. J. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamericana. *Sinéctica*, 40/41.
- Jacott, L. (1995). *La comprensión de la causalidad histórica*. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.
- Jenkins, K. (1991). *Re-thinking History*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Jiménez Torregrosa, L. (2017). *Prehistòria, Educació Infantil i desenvolupament cognitiu*. Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Juliá, S. (1993). La historia social y la historiografía española. *Ayer*, (10), 29-46.
- Joyce, P. (2004). ¿El final de la historia social? *Historia social*, (50), 25-46.
- Kemmis, S. (1993). *El currículum, más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

- Kymlicka, W. (2012). *Multiculturalism: Success, failure, and the future*. Washington DC: Queen University.
- Kitson, A., Husbands, C., & Steward, S. (2011). *Didáctica de la historia en Secundaria Obligatoria y Bachillerato*. Madrid: Morata.
- Krippendorff, K. (2013). *Content Analysis. An Introduction to its methodology*. Londres: SAGE Publications, Inc.
- Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada*. Ediciones Pirámide.
- Krueger, R. A. (1999a). *Analyzing & reporting focus group results*. Thousand Oaks, Calif.: SAGE.
- Krueger, R. A. (1999b). *Moderating focus groups* (Nachdr.). Thousand Oaks: Sage.
- Krueger, R. A. (2005). *Developing questions for focus groups* (Nachdr.). Thousand Oaks: SAGE.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2000). *Focus groups: a practical guide for applied research* (3rd ed). Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Kvale, S. (2006). Dominance Through Interviews and Dialogues. *Qualitative Inquiry*, 12(3), 480-500.
- Labraña, C. (2006). Percepciones de los profesores de historia y ciencias sociales de su profesión. Un estudio fenomenológico. *Horizontes Educativos*, (11), 51-53.
- Latorre, A., del Rincón, D., & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencias.
- Lee, P., & Ashby, R. (2000). Progression in historical understanding among students ages 7-14. En P. Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching and learning history*. Nueva York: University Press.
- Lee, P. (2005). Putting principles into practice: understanding history. En M. Suzanne Donovan (Ed.), *How Students Learn: History, Mathematics, and Science* (pp. 31-77). Washington DC: The National Academies Press.
- Lee, P., Dickinson, A., & Gordon, P. (2001). Children's ideas about historical

- explanation. En P. Dickinson & P. Lee (Eds.), *Raising Standards in History Education. International Review of History Education*, (Vol. 3, pp. 97-115). Londres: Woburn Press.
- Leeuw-Roord, J. V. D. (1998). *The state of history education in Europe. Challenges and implications of the «youth and history»-survey*. Hamburg: Korber-Stiftung.
- Lestegás, F. (2000). Viejas y nuevas geografías, viejas y nuevas propuestas didácticas: el fin de los exclusivismos. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, (29), 93-108.
- Lestegás, F. (2005). Cultura escolar, ideología y geografía: de la «identidad nacional» a la «identidad europea», o la construcción de un nuevo objeto de enseñanza. *Revista de Educación*, (339), 837-858.
- Létourneau, J. (2006). Remembering our past: An examination of the historical memory of young Québécois. *To the past: History education, public memory, and citizenship in Canada*, 71-87.
- Létourneau, J., & Caritey, C. (2008). L'histoire du Québec racontée par les élèves de 4e et 5e secondaire: L'impact apparent du cours d'histoire nationale dans la structuration d'une mémoire historique collective chez les jeunes Québécois. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 62(1), 69-93.
- Lévesque, S. (2005). Teaching second-order concepts in Canadian history: The importance of « historical significance». *Canadian Social Studies*, 39(2), n2.
- Lévesque, S. (2011). What it Means to Think Historically. En P. Clark (Ed.), *New Possibilities for the Past: Shaping History Education in Canada* (pp. 115-38). Vancouver: UBC Press.
- Levstik, L. S., & Barton, K. C. (2008). *Researching History Education: Theory, Method, and Context* (1 edition). Nueva York y Londres: Routledge.
- Liakos, A. (2008). The implied canon of European History; framework of comparative activities. En N. Panourgia & G. Marcus (Eds.), *Ethnographica Moralia. Experiments in interpretative Anthropology* (pp. 138-156). Nueva York: Fordham University Press.

- Liceras, Á. (2004). La investigación sobre formación del profesorado en didáctica de las ciencias sociales. *Profesorado, revista de currículo y formación del profesorado*, 8(1), 1-14.
- Llàcer, V. (2007). La enseñanza de la historia desde la perspectiva del profesorado de Bachillerato. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (21), 53-89.
- López Facal, R. (1995). El nacionalismo español en los manuales de Historia. *Educació i història: Revista d'història de l'educació*, (2), 119-128.
- López Facal, R. (2002). Enseñar historia en convivencia plurinacional. *Gerónimo de Uztariz*, (17), 49-57.
- López Facal, R. (2003a). La enseñanza de la historia, más allá del nacionalismo. En *Usos públicos de la historia : ponencias del VI Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea* (pp. 223-255). Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, Marcial Pons.
- López Facal, R. (2003b). La enseñanza de la historia, más allá del nacionalismo. En *Usos públicos de la historia : ponencias del VI Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea* (pp. 223-255). Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, Marcial Pons.
- López Facal, R. (2004). El pensamiento crítico debe ser, en primer lugar, autocrítico. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (3), 95-101.
- López Facal, R. (2008). Identificación nacional y enseñanza de la historia: 1970-2008. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, (27), 171-193.
- López Facal, R. (2010). Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: Identificación e identidad nacional. *Clio & asociados: La historia enseñada*, (14), 9-33.
- López Facal, R. (2014). La LOMCE y la competencia histórica. *Ayer*, (94), 273-285.
- Lorenz, C. F. G., & Berger, S. (2006). 'National Narratives and their 'Others': Ethnicity, Class, religion and the Gendering of national histories'. *Storia Della Storiografia/Geschichte Der Geschichtsschreibung*, 50, 59-98.

- Low-Beer, A. (2003). School history, national history and the issue of national identity. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 3(1), 1-6.
- Lundgren, U. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata.
- Maestro, P. (1993). Epistemología histórica y enseñanza. En P. Ruiz Torres (Ed.), *La Historiografía* (pp. 135-181). Madrid: Marcial Pons.
- Maestro, P. (1997a). Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia. *Clio & asociados: La historia enseñada*, (2), 9-34.
- Maestro, P. (1997b). *Historiografía y enseñanza de la Historia*. Universidad de Alicante, Alicante.
- Maestro, P. (2002a). El modelo de las historias generales y la enseñanza de la historia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (16), 3-33.
- Maestro, P. (2002b). Libros escolares y currículum: del reinado de los libros de texto a las nuevas alternativas del libro escolar. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 25-52.
- Maggioni, L., VanSledright, B., & Alexander, P. A. (2009). Walking on the Borders: A Measure of Epistemic Cognition in History. *The Journal of Experimental Education*, 77(3), 187-214.
- Mayoral, D., Molina, F., & Samper, L. (2009). ¿Islamofobia o currículum nulo? La representación del Islam, las culturas musulmanas y los inmigrantes musulmanes en los libros de texto de Cataluña. *Revista de Educación*, (357), 257-279.
- Margot, E., Anzul, M., Friedman, T., Garner, D., & McCormack Steinmetz, A. (1991). *Doing qualitative research: circles within circles*. Londres: The Falmer Press.
- Mars, A. (2016). Chimamanda Ngozi Adichie: «No hay motivos para tanto enfado en EE UU». *EL PAÍS*.
- Martínez, P. M., & Espejo, P. B. (2004). Historiografía, historia de las mujeres y enseñanza de la historia en Bachillerato. En *Formación de la ciudadanía: las Tics y los nuevos problemas*, (p. 51). Asociación Universitaria de Profesores

de Didáctica de las Ciencias Sociales.

- Martínez-Hernández, A., Fink, L. M., & Pierce, G. B. (1976). Removal of basement membrane in the involuting breast. *Laboratory Investigation; a Journal of Technical Methods and Pathology*, 34(5), 455-462.
- Martínez, A., Miralles, P., & Sánchez, R. (2014). Reflexión sobre el concepto identidad en la enseñanza de la historia. Una revisión del estado de la cuestión. En *Historia e identidades culturales* (pp. 700-713). Universidade do Minho.
- Martínez Rodríguez, R. (2013). *Profesores entre la historia y la memoria. Un estudio sobre la enseñanza de la transición dictadura-democracia en España*. Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Martínez Rodríguez, R., Conejo Carrasco, F., & López Facal, R. (2011). La evaluación en las P.A.U. de Historia: un estudio de la transición a la democracia en España. En *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales* (Vol. 1, pp. 259-268). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Martínez Valcárcel, N. (Ed.). (2014). *La historia de España en los recuerdos escolares: análisis, interpretación y poder de cambio de los testimonios de profesores y alumnos*. Valencia: Nau Llibres.
- Martínez Valcárcel, N. (2016). El uso del libro de texto de historia de España en Bachillerato: entre el aula y la casa - The use of the Spanish history textbook in Bachillerato: in the classroom and at home. *History of Education Journal*, 20(50), 69-93.
- Martínez Valcárcel, N., González, X. M. S., & Llavador, J. B. (2006). Los profesores de historia y la enseñanza de la historia en España. Una investigación a partir de los recuerdos de los alumnos. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (5), 55-71.
- Martínez Valcárcel, N., Valls, R., & Pineda, F. (2009). El uso del libro de texto de Historia de España en Bachillerato: diez años de estudio, 1993-2003, y dos reformas (LGE-LOGSE). *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, (23), 3-35.
- Marton, F. (1986). Phenomenography. A research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of thought*, 21(3), 28-49.

- Marwick, A. (2004). Dos enfoques en el estudio de la historia: el metafísico (incluido el postmodernismo) y el histórico. *Historia social*, (50), 59-82.
- Mason, J. (2002). *Qualitative Researching*. Londres: Sage.
- Matencio, R. M., Molina, J., & Miralles, P. (2015). Percepción del profesorado sobre concepciones profesionales ante la diversidad cultural escolar. *Convergencias: Revista de ciencias sociales*, 22(67), 181-210.
- Mazlish, B. (2006). *The New Global History* (1 edition). Nueva York; London: Routledge.
- McAndrew, M., Triki-Yamani, A., & Pingel, F. (2011). Teaching about Islam and the Muslim World: Textbooks and Real Curriculum. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 3(1), 1-4.
- McNeill, W. H. (1967). *A World History* (1St Edition edition). Nueva York: Oxford University Press.
- McNeill, J. (2011). *Algo nuevo bajo el sol: historia medioambiental del mundo en el siglo XX*. Madrid: Alianza Editorial.
- Miralles, P., & Molina, S. (2011). Didáctica de las ciencias sociales para el área de conocimiento del entorno. En M. P. R. Gracia (Ed.), *Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil* (pp. 89-110). Zaragoza: Mira Editores.
- Miralles, P., Molina, S., & Ortuño, J. (2011a). *La importancia de la historiografía en la enseñanza de la historia*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Miralles, P., Molina, S., & Ortuño, J. (2011b). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Educatio siglo XXI*, 29(1), 149-174.
- Molina, J., Gómez, J., & Ortíz, E. (2012). La evaluación de la competencia educativa social y ciudadana: desde la didáctica de las ciencias sociales. Un estado de la cuestión. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, (26), 53-72.
- Molina, S., Alfageme, M. B., & Miralles, P. (2010). El uso del libro de texto en el aula de historia de segundo de Bachillerato. Presentado en CiDd: II Congrès Internacional de Didàctiques 2010, Girona.

- Molano, O. L. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Revista Opera*, (7), 69-84.
- Molina, S., Escribano, A., & Díaz, J. (Eds.). (2016). *Patrimonio, identidad y ciudadanía en la enseñanza de las ciencias sociales*. Murcia: Universidad de Murcia Servicio de Publicaciones.
- Montanero, M., Lucero, M., & Méndez, J. M. (2008). La causalidad histórica en las explicaciones de los profesores de Secundaria. *Cultura y Educación*, 20(2), 161-179.
- Montaña (de la) Conchiña, J. L. (2016). Didáctica de la Historia y Epistemología Disciplinar. Notas para el debate y propuestas de intervención en la formación inicial del Profesorado. *Clío: History and History Teaching*, (42), 20.
- Monteagudo, J. (2014). *Las prácticas de evaluación en la materia de Historia de 4.º de ESO en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia*. Universidad de Murcia, Murcia.
- Moreno, L. (1986). *Decentralisation in Britain and Spain : the cases of Scotland and Catalonia*. University of Edinburgh, Edimburgo.
- Moreno, L. (1988). Scotland and Catalonia: the path to home rule. En D. McCrone & A. Brown (Eds.), *The Scottish Government Yearbook* (pp. 166-181). Edimburgo: Unit for the Study of Governement in Scotland.
- Morgan, D. (1989). *A focus group as qualitative research*. Newbury Park: SAGE Publications, Inc.
- Morgan, D. L., & Scannell, A. U. (1999). *Planning focus groups*. Thousand Oaks, Californian: SAGE.
- Morgan, K. E., & Henning, E. (2012). Designing a Tool for History Textbook Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 14(1).
- Morrone, A. (2014). Crisi economica e integrazione in Europa. *Rivista AIC: Associazione italiana dei costituzionalisti*. Recuperado in: file:///Users/ilaroska/Downloads/3_2014_Morrone.pdf

- Mudrovcic, M. I. (2014). Time, History, and Philosophy of History. *Journal of the Philosophy of History*, 8(2), 217-242.
- Nieto Martín, S. (2010). *Principios, método y técnicas esenciales para la investigación educativa*. Madrid: Dykinson.
- Nieuwenhuysse Van, K., & Wils, K. (2015). Historical Narratives and National Identities. A Qualitative Study of Young Adults in Flanders. *Journal of Belgian History XLV*, (4), 40-73.
- Obiols, E. S., Pagès, J., Fernández, A. S., & Boixader, A. (2015). ¿Quién y cómo se construye el «nosotros»? La construcción narrativa del «nosotros catalán» a partir de los acontecimientos del 1714. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (14), 3-17.
- Ofsted. (2011). *History for all*. Manchester: The Office for Standards in Education, Children's Services and Skills.
- Ordeix, L., Santacana, J., & Hernández, F. X. (1992). De la causalidad a la causalidad histórica: La construcción de procedimientos en historia. *Aula de innovación educativa*, (3), 45-50.
- Osler, A. (2009). Patriotism, multiculturalism and belonging: political discourse and the teaching of history. *Educational Review*, 61(1), 85-100.
- Osowiecki, M. (2004). Seeing, Hearing and Doing the Renaissance (Part 1): Let's Have a Renaissance Party! *Teaching History*, 117, 34-39.
- Osowiecki, M. (2005). Seeing, Hearing and Doing the Renaissance (Part 2). *Teaching History*, 118, 17-25.
- Peck, C. L. (2009). Peering through a kaleidoscope: Identity, historical understanding and citizenship, 5(2), 62-75.
- Peck, C. L. (2010). «It's not like [I'm] Chinese and Canadian. I am in between': Ethnicity and Students' Conceptions of Historical Significance. *Theory & Research in Social Education*, 38(4), 574-617.
- Pellicer, J. M. G. (2015). ¿Casualidad o causalidad? *Revista de Derecho UNED*, (16), 365.

- Pemjean, I. L. (2002). *La formación inicial del Profesorado de Secundaria en Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma de Barcelona: un estudio de caso*. Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
- Pemjean, I. L. (2007). Enseñanza de la historia y las ciencias sociales y formación ciudadana: bases para una propuesta de formación de profesores desde la didáctica de la especialidad. En *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización*, (pp. 381-390). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Pérez Garzón, J. S. (2004). De fracasos y modernizaciones en la historia: agitaciones de la memoria y zozobras identitarias. *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, (3), 37-56.
- Pérez Garzón, J. S. (2005). Memoria, historia y poder. La construcción de la identidad nacional española. En F. Colom González (Ed.), *Relatos de Nación. La construcción de las identidades nacionales en el mundo hispánico* (Vol. 1). Madrid y Frankfurt: Iberoamericana Editorial Vervuert.
- Pérez Garzón, J. S. (2008). ¿Por qué enseñamos geografía e historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades? *Historia de la educación*, (27), 37-55.
- Pérez, V. L., Miralles, P.; González, X. M. S., Puche, S. M., & Hernández, M. L. G. (2008). Historiografía y diseño curricular de Historia en Bachillerato. En *Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y formación del profesorado [Recurso electrónico]: la didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio*, (pp. 413-424). Servicio de Publicaciones.
- Phillips, R. (1998). Contesting the past, constructing the future: history, identity and politics in schools. *British Journal of Educational Studies*, 46(1), 40-53.
- Phillips, R., Goalen, P., McCully, A., & Wood, S. (1999). Four Histories, One Nation? History teaching, nationhood and a British identity. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 29(2), 153-169.
- Pingel, F. (2010). *Guidebook on textbook research and textbook revision*. Paris/Braunschweig: Unesco/Georg Eckert Institut for International Textbook Research.

- Pirenne, H. (2008). *Mahoma y Carlomagno*. Madrid: Alianza Editorial.
- Porlán, R., Rivero, A., & (del) Pozo, R. (1998). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores, II: estudios empíricos y conclusiones. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 16(2), 271-288.
- Pluckrose, H. (1994). *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid: Morata.
- Pozo Andrés (del), M. (2000). *Currículum e identidad nacional: regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública: (1890-1939)*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Prats, J. (2001). *Enseñar historia. Notas para una didáctica renovada*. Mérida: Junta de Extremadura.
- Prats, J. (2009). La didattica della storia nell'Università Spagnola: la situazione attuale. En B. Borghi & C. Venturoli (Eds.), *Patrimoni culturali tra storia e futuro*. Bologna: Patròn.
- Prats, J. (2010). En defensa de la Historia como materia educativa. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, (9), 8-18.
- Prats, J., & Fernández, R. (2017). ¿Es posible una explicación objetiva sobre la realidad social? Reflexiones básicas e imprescindibles para investigadores noveles. *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, 0(1), 97-110.
- Prats, J., Molina, J.; Ruiz, A. & Molina-Luque, F. (2017). Análisis de las Representaciones e Ideas Sociales del Alumnado en Educación para la Ciudadanía Democrática: Ejemplo de Mixed-methology desde y para la Investigación Transdisciplinar. *RISE*, 6(1), 1-25.
- Prats, J., & Santacana, J. (2015). Nous paradigmes en l'ensenyament de la història. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, (26), 19-39.
- Prats, J., Trepal, C.; Calvo, J. V. P., Valls, R., & Plaza, F. U. i. (2001). *Los jóvenes ante el reto europeo: conocimientos y expectativas del alumnado de Educación Secundaria*. Barcelona: Fundació «La Caixa».

- Puche, S. M., Miralles, P., & Molina, J. O. (2013). Concepciones de los futuros maestros de Educación Primaria sobre formación cívica y ciudadana. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, (31), 105-126.
- Quiroga, A. (2008). *Haciendo españoles: la nacionalización de las masas en la dictadura de Primo de Rivera (1923-1930)*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Ranjit, K. (2011). *Research methodology: a step-by step guide for beginners*. Los Ángeles: SAGE.
- Renan, E. (2007). *¿Qué es una nación?*. Madrid: Sequitur.
- Ribbens, K. (2005). History teaching, historical culture and national borders: public expectations and professional practices. En *Beyond the canon – history for the twenty-first century*. Rotterdam.
- Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento*. México DF: Fondo de Cultura Economica.
- Rivero, A., Pozo, R. M. del, Ramírez, E. S., Goded, M. del P. A., & Ariza, R. P. (2017). Cambio del conocimiento sobre la enseñanza de las ciencias de futuros maestros. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 35(1), 29-52.
- Roberts, W. (Ed.). (2004). *After the Wall. History teaching in Europe since 1989*. Hamburg: Körber-Stiftung.
- Roger, A. (2001). *Les grandes théories du nationalisme*. París: Armand Colin.
- Rogers, R. (Ed.). (2004). *An introduction to critical discourse analysis in education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Rombi, M. (2013). *La conoscenza della storia del Novecento in uscita dalla scuola secondaria di II grado*. Roma: Nuova Cultural.
- Rosa, A. (1997). Historia y psicología, ¿una nueva alianza? *Escritos de psicología*, (1), 39-46.
- Rosa Rivero, A. (2000). ¿Qué añade a la psicología el adjetivo cultural? *Anuario de psicología/The UB Journal of psychology*, 31(4), 27-57.

- Rosa Rivero, A., Bellelli, G., & Bakhurst, D. (2008). Representaciones del pasado, cultura personal e identidad nacional. *Educação e Pesquisa*, 34(1), 169-197.
- Rosa, A., González, M. F., & Barbato, S. (2009). Construyendo narraciones para dar sentido a experiencias vividas: un estudio sobre las relaciones entre la forma de las narraciones y el posicionamiento personal. *Estudios de Psicología*, 30(2), 231-259.
- Rosario, P., Gracio, M. L., Nuñez, J. C., & González Pienda, J. (2006). Perspectiva fenomenográfica de las concepciones del aprendizaje. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación*, 13(11-12).
- Rosenzweig, R. (2000). *The Presence of the Past: Popular Uses of History in American Life* (New Ed edition). Nueva York: Columbia University Press.
- Rossmann, G. B., & Rallis, S. F. (2011). *Learning in the Field: An Introduction to Qualitative Research* (3 edition). Thousand Oaks, Calif: SAGE Publications, Inc.
- Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness: narrative structure, moral function, and ontogenetic development. En P. C. Seixas (Ed.), *Theorizing historical consciousness* (pp. 63-85). Toronto: University of Toronto Press.
- Rüsen, J. (2007). How to make sense of the past – salient issues of Metahistory. *The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 3(1), 169-221.
- Sabariego, M., Vilà, R., & Sandín, M. P. (2014). El análisis cualitativo de datos con ATLAS.ti. *REIRE: revista d'innovació i recerca en educació*, 7(2), 119-133.
- Sacristán, J. G., & Pérez Gómez, Á. (2009). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Sacristán, J. G. (2013). *Ensayos sobre el currículum. Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Sáez-Rosenkranz, I. (2016). *Análisis de actividades en libros de texto de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de educación básica en Chile*. Universidad de Barcelona, Barcelona.

- Sáez-Rosenkranz, I., Bellatti, I., & Mayoral, D. (2017). La Formación Ciudadana en la Educación Secundaria Obligatoria en Cataluña. Análisis del Concepto de Ciudadanía en el Currículo. *International Journal of Sociology of Education*, 6(1), 110-131.
- Sahlins, M. (2001). *Culture in Practice: Selected Essays*. Nueva York: Zone Book.
- Sáiz, J. (2014). Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 83-93.
- Sáiz, J., & López Facal, R. (2012). Aprender y argumentar España. La visión de la identidad española entre el alumnado al finalizar el Bachillerato. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 26.
- Sáiz, J., & López Facal, R. (2013). Identidades nacionales conflictivas: la prensa como herramienta para la argumentación en las aulas. En J. J. Díaz Matarranz, A. Santiesteban Fernández, & Á. Cascajero Garcés (Eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico: nuevas formas de interacción social* (pp. 197-206). Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones.
- Sáiz, J., & Fuster, C. (2014). Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico: Las Pau de historia de España. *Investigación en la escuela*, (84), 47-58.
- Sáiz, J., & López Facal, R. (2015). Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de futuros maestros y futuros profesores españoles de Educación Secundaria. *Revista de Estudios Sociales No.35*, 52, 87-101.
- Sáiz, J. (2015). *Educación histórica y narrativa nacional*. Universitat de Valencia, Valencia.
- Sáiz, J., & Gómez, J. G. (2016). Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 19(1), 175-190.
- Sáiz, J., & López Facal, R. (2016). Narrativas nacionales históricas de futuros maestros y profesorado en formación.
- Sáiz, J. (2017). Pervivencias escolares de narrativa nacional española: Reconquista, Reyes Católicos e Imperio en libros de texto de historia y en relatos de

- futuros maestros. *Historia y Memoria de la Educación*, 0(6), 165-201.
- Salazar, R., Barriga, E., & Ametller, Á. (2015). El Aula Como Laboratorio De Análisis Histórico: El Nacimiento Del Fascismo En Europa. *Reire*, 8(2), 94-115.
- Sallés i Tenas, N. (2010). *Base de tesis doctorales de didáctica de la Historia, la Geografía y otras ciencias sociales*. Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Sánchez-Agustí, M., Carril, M. T., & Revilla, D. M. (2016). Percepción de los futuros maestros sobre el papel de las Ciencias Sociales en la formación de identidades:: Un estudio exploratorio. En *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global* (pp. 469-477). Las Palmas de Gran Canarias: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica en las Ciencias Sociales (AUPDCS).
- Sánchez-Costa, F. (2009). La cultura histórica. Una aproximación diferente a la memoria colectiva. *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, (8), 267-286.
- Sánchez-Costa, F. (2013). La fragua de la identidad: memoria, conciencia histórica y cultura histórica. En J. L. Palos & F. Sánchez Costa (Eds.), *A vueltas con el pasado. Historia, memoria y vida* (pp. 185-211). Barcelona: Las Huellas del futuro. *Historiografía y cultura histórica en el siglo XX*.
- Sánchez-Marcos, M. (2012). *Las Huellas del futuro. Historiografía y cultura histórica en el siglo XX*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.
- Sant, E., González, N., Santisteban, A., Pagès, J., & Oller, M. (2015). How do Catalan Students Narrate the History of Catalonia When They Finish Primary Education? *McGill Journal of Education / Revue Des Sciences de l'Éducation de McGill*, 50(2-3), 341-362.
- Santacana, J., & Llonch, N. (2012). *Manual de didáctica del objeto*. Gijón: Ediciones Trea.
- Santacana, J., & Martínez, T. (2013). Patrimonio, identidad y educación: una

reflexión teórica desde la historia. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, (31), 47-60.

Santacana, J., & Molina, N. L. (2015). Historia y definición del patrimonio cultural inmaterial. En *El patrimonio cultural inmaterial y su didáctica, 2015*, ISBN 978-84-9704-899-6, págs. 11-17 (pp. 11-17). Barcelona: Trea.

Santacana, J., & Serrat Antolí (Eds.). (2007). *Museografía Didáctica*. Madrid: Ariel.

Santibáñez-Velilla, J. (2015). Aprendre junts l'escolta activa de l'altre: comunicació verbal i comunicació no verbal entre un tutor i un alumne. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8(2), 171-195.

Santiesteban, A. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 115-128). Institución Fernando el Católico.

Santos, J. (2011). *Elogio de Historia en tiempo de Memoria*. Madrid: Marcial Pons.

Saurnier, P.-Y. (2013). *Transnational History*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Schutter (de), H. (2005). Nations, Boundaries and Justice: on will Kymlicka's theory of multinationalism. *Ethical perspectives: Journal of the European ethics network*, 11(1), 17-40.

Schmidt, M. A. M. dos S., & García, T. M. F. B. (2005). A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. *Cadernos CEDES*, 25(67), 297-308.

Schnotz, W., Vosniadou, S., & Carretero, M. (2006). *Cambio conceptual y educación*.

Segura, A. (2001). *Els llibres d'història, l'ensenyament de la història i altres històries*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Seisdedos, I. (2012). «Da la impresión de que todo anda fuera de control». *EL PAÍS*.

Seixas, P. (1996). Conceptualizing the growth of historical understanding. En D. Olson & N. Torrance (Eds.), *The handbook of education and human development: New models of learning, teaching and schooling* (Blackwell Publishing, pp. 765-783). Malden.

Seixas, P. (1998). Student Teachers Thinking Historically. *Theory & Research in*

- Social Education*, 26(3), 310-341.
- Seixas, P., & Morton, T. (2012). *The Big Six. Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson.
- Seixas, P., & Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. En A. Sears & I. Wright (Eds.), *Challenges and prospects for Canadian social studies* (pp. 109–117). Vancouver: Pacific Educational Press.
- Seixas, P., Peck, C., & Poyntz, S. (2011). «But we didn't live in those times': Canadian students negotiate past and present in a time of war. *Education as Change*, 15(1), 47-62.
- Sergeevich, N., & Serikovna, M. (2016). Historical consciousness and perception of national history by Kazakhstan youth in the 20th century. *Indian Journal of Science and Technology*, 9(48), 1-11.
- Serrano, J. D., González, M. B. A., & Martínez, P. M. (2014). Utilidad de las Ciencias Sociales en las concepciones de los futuros maestros de Educación Primaria. En *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales, Vol. 2*.
- Serrano Rodríguez, R., & Pontes Pedrajas, A. (2016). El desarrollo de la identidad profesional docente en la formación inicial del profesorado de secundaria. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 34(1), 35.
- Sevan, G. T., & Yeager, E. A. (2007). «That's When We Became a Nation» Urban Latino Adolescents and the Designation of Historical Significance. *Urban Education*, 42(1), 52-81.
- Sewell Jr, W. H. (2005). The concept (s) of culture. En G. M. Spiegel (Ed.), *Practicing history: New directions in historical writing after the linguistic turn* (pp. 76–95). Londres y Nueva York: Routledge.
- Sewell Jr., W. H. (2006). Por una reformulación de lo social. *Ayer*, 62(2), 51-72.
- Shemilt, D. (2000). The Caliph's Coin: the currency on narrative frameworks in History Teaching. En *Knowing teaching and learning history* (pp. 83-101). Nueva York University Press.
- Sherman, R. R., & Webb, R. B. (1988). *Qualitative Research In Education*. Londres:

- Taylor & Francis.
- Smith, A. D. (1987). *The ethnic origins of nations*. Oxford, UK : Nueva York, NY, USA: B. Blackwell.
- Smith, A. D. (1994). Tres conceptos de nación. *Revista de Occidente*, (161), 7-22.
- Smith, A. D. (2000). *Nacionalismo y modernidad: un estudio crítico de las teorías recientes sobre naciones y nacionalismo*. Ediciones AKAL.
- Souto, X. M. (2010). ¿Qué escuelas de Geografía para educar en ciudadanía? *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, (24), 25-44.
- Spiegel, G. M. (2005). Introduction. En G. M. Spiegel (Ed.), *Practicing History: New Directions in Historical Writing after the Linguistic Turn* (pp. 1-31). Nueva York y Londres: Routledge.
- Stearns, P. N., Seixas, P. C., Wineburg, S., & Wertsch, V. J. (Eds.). (2000). Is it possible to teacher beliefs, as well as knowledge about history? En *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives*. Nueva York: NYU Press.
- Straforini, R. (2004). *Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais*. São Paulo: Annablume.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia Editorial.
- Stryker, S., & Burke, P. J. (2000). The Past, Present, and Future of an Identity Theory. *Social Psychology Quarterly*, 63(4), 284.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.
- Thompson, E. P. (2012). *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Madrid: Capitán Swing.
- Tonda, E. M. (2010). De la geografía del siglo XX a la geografía del siglo XXI? Qué contenidos enseñar? En M. J. Marrón Gaité (Ed.), *Geografía, educación y formación del profesorado en el marco del espacio europeo de educación superior* (Vol. 2, pp. 821-840). Asociación de Geógrafos Españoles, Grupo de

- Didáctica de la Geografía (AGE).
- Travé, G., Estepa, J., & Delval, J. (2017). Análisis de la fundamentación didáctica de los libros de texto de conocimiento del medio social y cultural. *Educación XX1, 20*(1), 319-338.
- Travé, G., & Pozuelos, F. J. (2008). Consideraciones didácticas acerca de las líneas de investigación en materiales curriculares. A modo de presentación. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, 6*, 31-42.
- Trepat, C. (2002). Oferir informació, construir aprenentatges. *Temps d'Educació, 26*, 23-43.
- Trepat, C., & Comes, P. (2006). Fundamentos teóricos para una didáctica del tiempo en las ciencias sociales. En *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales* (Graó, pp. 11-45). Barcelona.
- Tutiaux-Guillon, N. (2001). Identidades, valores y conciencia territorial: conocimientos escolares y actitudes europeas de los adolescentes franceses. En *Identidades y territorios: un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales*, (pp. 261-278). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Vaillant, D. (2010). La identidad docente. La importancia del profesorado. En *Revista Novedades Educativas* (Vol. 22 , pp. 9-24). Barcelona.
- Vaillant, D. (2014). Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo profesional docente continuo. *Educar especial 30 aniversari, (30)*, 55-66.
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2015). *El a,b,c y d de la formación docente*. Madrid: Narcea.
- Vallés, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Valls, R. (2001). Los nuevos retos de las investigaciones sobre los manuales escolares de historia: entre textos y contextos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, (6)*, 31-42.
- Valls, R. (2012). La enseñanza española de la historia y su dimensión Iberoamericana. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, (26)*.

- Valls, R., & López Facal, R. (2010). ¿Un nuevo paradigma para la enseñanza de la historia? Los problemas reales y las polémicas interesadas al respecto en España y en el contexto del mundo occidental. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (10), 75-86.
- Valls, R. (2011). La multiculturalidad en la enseñanza de la Historia y el desajuste entre intenciones educativas y prácticas escolares: los retos del presente y del futuro inmediato. *Educación en Revista*, (42), 73-94.
- Van Dijk, T. A. (2003). *Ideología y Discurso*. Barcelona: Ariel.
- Vansledright, B. A. (1997). And Santayana lives on: Students' views on the purposes for studying American history. *Journal of Curriculum Studies*, 29(5), 529-558.
- VanSledright, B. (2001). From empathic regard to self-understanding: Im/positionality, empathy, and historical contextualization. En O. L. Davis, E. A. Yeager, & S. J. Foster (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (p. 51-68). Oxford: Rowman & Littlefield.
- VanSledright, B. A. (2004). What does it mean to think historically ... and how do you teach it? *Social Education*, 68(3), 230-234.
- VanSledright, B. (2008). Narratives of Nation-State, Historical Knowledge, and School History Education. *Review of Research in Education*, 32(1), 109-146.
- Vicente, L. (1995). Perspectiva histórica de la formación de los maestros en España (1370-1990). *Revista Complutense de Educación*, 6(2), 203-234.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Viñao, A. (2013). Modelos de formación inicial del profesorado de secundaria en España (siglo XIX - XXI). *Revista Española de Educación Comparada*, (22), 19-37.
- Wang, Q. E. (2008). Beyond East and West: Antiquarianism, Evidential Learning, and Global Trends in Historical Study. *Journal of World History*, 19(4), 489-519.
- Wertsch, V. J. (1996). Un diálogo entre la Teoría sociocultural y la Psicología social actual. En D. Paéz & A. Blanco (Eds.), *La teoría sociocultural y la psicología social actual* (pp. 183-190). Madrid: Fund. Infancia y Aprendizaje.

- Wertsch, V. J. (1998). *Mind As Action*. Oxford, Nueva York: Oxford University Press.
- Wertsch, V. J. (2000). Is it possible to teach beliefs, as well as knowledge about history? En P. N. Stearns, P. C. Seixas, & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching and learning history: National and international perspectives* (pp. 38-50). Nueva York: Nueva York University Press.
- Weston, C., Gandell, T., Beauchamp, J., McAlpine, L., Wiseman, C., & Beauchamp, C. (2001). Analyzing Interview Data: The Development and Evolution of a Coding System. *Qualitative Sociology*, 24(3), 381-400.
- Wils, K., Schampaert, A., Clarebout, G., Cools, H., Albicher, A., & Verschaffel, L. (2011). Past and present in contemporary history education. An exploratory empirical research on prospective history teachers. En *Analyzing textbooks: methodological issues* (pp. 217-236). Schwalbach am Taunus: Wochenschau.
- Wineburg, S. (2011). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*. Philadelphia: Temple University Press.
- Wood, L., & Holden, C. (1995). *Teaching early years history (teaching & learning)*. Cambridge: Chris Kington.
- Wrenn, A. (2011). Significance. En I. Davies (Ed.), *Debates in history teaching* (pp. 148-158). Londres: Routledge.
- Yeager, E. A., Foster, S. J., & Greer, J. (2002). How Eighth Graders in England and the United States View Historical Significance. *The Elementary School Journal*, 103(2), 199-219.
- Yilmaz, H., & Aykaç, Ç. (2011). *Perceptions of islam in Europe. Culture, Identity and the Muslim «other»*. Londres y Nueva York: I.B. Tauris.
- Zagorin, P. (1990). Historiography and Postmodernism: Reconsiderations. *History and Theory*, 29(3), 263-274.
- Zapatero Ruíz, G., & Álvarez Sanchís, J. R. (1998). España y los españoles hace dos mil años según el Bachillerato franquista (período 1936-1953). *Iberia: Revista de la Antigüedad*, (1), 37-52.

Zapatero Ruiz, G., & Sanchís Álvarez, J. R. (1997). La Prehistoria enseñada y los manuales escolares españoles. *Complutum*, (8), 265-284.

Zagorin, P. (2004). Historia, referente y narración: reflexiones sobre el postmodernismo hoy. *Historia social*, (50), 95-118.

LIBROS DE TEXTOS Y FUENTES

AA.VV. (2007a). *Geografia i Història. 1ero ESO*. Barcelona: Santillana.

AA.VV. (2007b). *Geografia i Història. 2ndo ESO*. Barcelona: Santillana.

AA.VV. (2007c). *Geografia i Història. 4rto ESO*. Barcelona: Santillana.

Albet, A., Benejam, P., García, M., & Gatell, C. (2012). *Ciències Socials, Geografia i Història. Nou Polis. Educació Secundària. 1*. Barcelona: Vicens Vives.

Arostegui, J., García, M., Gatell, C., Palafox, J., & Risques, M. (2011). *Història del món contemporani*. Barcelona: Vicens Vives.

Casassas, J., Ghanime, A., & Santacana i Torres, C. (2009). *Història. 2ndo. Batxillerat*. Barcelona: Santillana.

García Sebastián, M., & Gatell, C. (2012). *Ciències Socials, Geografia i Història. Nou Polis. Educació Secundària. 4*. Barcelona: Vicens Vives.

García, M., Gatell, C., Albet, A., & Benejam, P. (2012). *Ciències Socials, Geografia i Història. Nou Polis. Educació Secundària. 2*. Barcelona: Vicens Vives.

García, M., Gatell, C., Palafox, J., & Risques, M. (2011). *Història. Batxillerat. Matèria comuna*. Barcelona: Vicens Vives.

Ramírez, G., Fernández, J. M., & González, J. (2008). *Història del món contemporani. 1º Batxillerat*. Barcelona: Santillana.

Cataluña, Decret 161/2009, 27 de octubre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, Pub. L. No. 5496, 81499 (2009).

Cataluña, Decret 187/2015, 25 de agosto, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, Pub. L. No. 6945, 1 (2015).

Cataluña, Decret 142/2008 de 15 de juliol, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del batxillerat. Diari Oficial de la Generalitat, Pub. L. No. 5183, 59042 (2008).

Departament d'Educació, Servei d'Ordenació Curricular. Currículum: educació secundària obligatòria (2007).

Departament d'Educació, Servei d'Ordenació Curricular. Currículum Batxillerat (2008).

Departament d'Educació, Servei d'Ordenació Curricular. Competències bàsiques de l'àmbit social. Ciències socials: geografia i història (2015).

España, Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, Pub. L. No. 238, 28927 (1990).

España, Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, Educación. Boletín Oficial del Estado, Pub. L. No. 106, 17158 (2006).

España, Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, Pub. L. No. 295, 97858 (2013).