

Raimundo A. Rodríguez Pérez
Francisco Javier Trigueros Cano
Alicia Antolinos Sánchez
(Eds.)

Mirando al futuro: educación histórica y valores cívicos



Título: *Mirando al futuro: educación histórica y valores cívicos*

Agradecimiento

This book was funded by some research projects granted by Spanish Ministry of Science and Innovation, Spanish Agency of Research, European Union-Next Generation and European Commission (Erasmus+ KA2), grant numbers: PID2020-113453RB-I00 funded by MCIN/ AEI/10.13039/501100011033; PDC2022-133041-I00, funded by MCIN/ AEI/10.13039/501100011033, and 2020-1-ES01-KA226-HE-095430.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Primera edición: marzo de 2024

© Raimundo A. Rodríguez Pérez, Francisco Javier Trigueros Cano, Alicia Antolinos Sánchez (eds.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-10054-10-3

Producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open Access*

ÍNDICE

Prólogo.....	10
1. Nociones y percepciones de la Historia en contextos universitarios. Un estudio de caso en estudiantes de Historia de la Universidad del País Vasco	12
<i>García Fernández, Gonzalo Andrés</i>	
2. Educación para la Ciudadanía Global y el Desarrollo Sostenible. Una mirada desde la educación infantil.....	23
<i>Millán Escriche, Mercedes</i>	
3. El desafío de llevar la memoria histórica al aula: ideas y estrategias del profesorado en formación de Educación Primaria.....	38
4. Enseñar memorias alternativas: didáctica crítica de la historia a través de la idea de crisis	49
<i>Hernández Sánchez, Gustavo</i>	
5. Educación para la democracia: propuesta de ambientes de aprendizaje democrático.....	60
<i>Fuentes-Moreno, Concha</i>	
<i>Bellatti, Ilaria</i>	
<i>Barriga-Ubed, Elvira</i>	
6. La diversidad afectivo-sexual en educación infantil: hacia un estado de la cuestión.....	68
<i>Peinado Rodríguez, Matilde</i>	
7. La aplicación del análisis del discurso para examinar las concepciones del profesorado sobre la imaginación histórica y las identidades	79
<i>Bel, Juan Carlos</i>	
<i>Colomer Rubio, Juan Carlos</i>	
<i>Valls Montés, Rafael</i>	
8. Los museos como espacios de creación identitaria: el caso del Museo de Historia de Valencia	90
<i>Asensi Silvestre, Elvira</i>	
<i>Calzado Aldaria, Antonio</i>	
9.El tratamiento de la identidad nacional española en recursos audiovisuales de naturaleza didáctica: el caso de los “youtubers” españoles	100

Colomer Rubio, Juan Carlos

Morote Seguido, Álvaro-Francisco

10. Diseño y validación de un instrumento para investigar el tratamiento de las identidades inclusivas en futuro profesorado de historia..... 110

Parra Monserrat, David

Sáiz Serrano, Jorge

11. “Miedos identitarios” y enseñanza-aprendizaje de la historia en contextos escolares 122

De la Montaña Conchiña, Juan Luis

12. *¿Cómo fue posible?* Explicaciones causales de las dictaduras en las narrativas de futuros docentes argentinos y españoles 134

Fuertes Muñoz, Carlos

González, María Paula

13. El profesorado de secundaria en ejercicio ante la inclusión de la historia de las mujeres: discursos y prácticas 145

Boix Vicente, Alba María

Fuertes Muñoz, Carlos

14. La enseñanza del problema nacional: conocimientos y prácticas de profesorado de Geografía e Historia en Educación Secundaria 157

Cuevas Gallur, Carlos

Sáiz Serrano, Jorge

15. La construcción de identidades nacionales y de género en los manuales de Historia del Arte de Bachillerato 168

López-Castelló, Raúl

Parra Monserrat, David

Rausell Guillot, Helena

16. Las protagonistas femeninas en los libros de texto de Economía de bachillerato en la Región de Murcia: Ausencias y reproducción de estereotipos 180

Cantó Pérez, Sara

Martínez Pérez, Jorge Eduardo

Martínez Rodríguez, Susana

17. La ciudadanía democrática en el currículo y en las aulas de educación infantil. Representaciones sociales del profesorado en formación..... 191

Leticia López-Mondéjar

María Rosario Gómez Alcalde

Xosé Armas Castro

Jorge Conde Miguélez

18. Educación para la justicia social y participación ciudadana. Un análisis del currículo actual 203

Boulahrouz, Meriam

19. A ditadura de Salazar nas salas de aula do 2.º Ciclo do Ensino Básico, em Portugal. Atitudes e narrativas dos professores 212

Férias, Ana Rita

Armas Castro, Xosé

Maia, Cristina

Conde Miguélez, Jorge

20. ¿Los videojuegos de contenido histórico contribuyen al mantenimiento de los estereotipos de género? Un análisis de la saga *Assassin's Creed* desde la educación histórica. 224

Barba-Alonso, César

Ortega-Sánchez, Delfín

21. Escravatura e racismo. O ensino de história controversa a alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal..... 237

Maia, Cristina

22. Estudiantes y ciudadanos: ¿Qué nivel de agencia demuestran los estudiantes secundarios al tratar temas controversiales de la historia reciente chilena? 250

Ojeda Millahueque, Patricia

Neira Magliocchetti, Paula

23. La memoria democrática en las aulas: ¿Una historia olvidada? Concepciones del profesorado en formación inicial 263

<i>De la Cruz Redondo, Alba</i>	
<i>Jaén Milla, Santiago</i>	
24. La conquista de América a debate en el aula de historia	274
<i>Rodríguez Jiménez, José María</i>	
25. Integración de la Dimensión Europea en las aulas: el caso de los proyectos Vivir Europa y DENTEU (<i>Developing Educational Networks to Teach the EU</i>).....	284
<i>San Pedro Veledo, María Belén</i>	
<i>González González, Ana Isabel</i>	
<i>Fernández Rubio, María del Carmen</i>	
26. La competencia ciudadana como heraldo de los derechos humanos.....	293
<i>Álvarez Martínez-Iglesias, José María</i>	
<i>Molina Saorín, Jesús</i>	
27. La enseñanza del patrimonio en Agrigento	303
<i>Cimino, Alfonso</i>	
<i>Sánchez-Ibáñez, Raquel</i>	
28. El legado invisible: Percepciones de la esclavitud en España en el aula universitaria.....	316
<i>Montejo Palacios, Elena</i>	
29. <i>Queering the history</i> : una aproximación a la diversidad sexual en la Edad Moderna a través de las fuentes.....	327
<i>Sola Moragues, Arantxa</i>	
30. Enseñar lo invisible. Desafíos en el futuro profesorado de Educación Primaria.....	337
<i>Méndez Andrés, Ramón</i>	
<i>Felices de la Fuente, María del Mar</i>	
<i>Jiménez Martínez, María Dolores</i>	
<i>López Martínez, Manuel</i>	
31. Memoria Democrática y Educación Histórica. Opiniones de los Futuros Maestros sobre el Tratamiento de Temas Conflictivos en el Aula	350
<i>Gómez-Carrasco, Cosme J.</i>	

Rodríguez Medina, Jairo

López Facal, Ramón

32. Educación para la ciudadanía en la didáctica de la Historia. Un análisis de las aplicaciones y prácticas didácticas en el aula 364

Boulahrouz, Meriam

33. Las esculturas de mi vida: lecciones sobre el gusto y las relaciones sociales con las obras escultóricas 376

Fernández Paradas, Antonio Rafael

34. Desenterrando el pasado: La arqueología experimental como herramienta para el pensamiento histórico y la formación ciudadana 389

Arias-Espinoza, Álvaro

Reyes-Umanzor, Lissette

Ortiz-Suazo, María José

Salazar-Jiménez, Rodrigo

35. Ciudadanía global y ODS: análisis de los libros de texto de educación secundaria..... 401

Sánchez-Fuster, M.ª Carmen

Sánchez Ibáñez, Raquel

36. *Influencers* de otra época. Usando Instagram para estudiar la Historia de las Mujeres y su representación en la pintura de la Edad Moderna..... 409

Castiñeyra Fernández, Patricia

37. Memoria histórica y Twitter: cómo analizar la polarización para combatirla en la escuela 420

Villanueva Baselga, Sergio

Sáez-Rosenkranz, Isidora

38. Didáctica de la guerra en la Edad Media para el desarrollo del pensamiento histórico, crítico y estratégico a través del patrimonio militar y de los objetos..... 428

Franco-Calvo, Jesús Gerardo

Jiménez-Martínez, Laura

Español-Solana, Darío

39. El pensamiento crítico y la desinformación: retos de la formación inicial del profesorado.....	439
<i>Faure-Carvalho, Adrien</i>	
<i>Franganillo, Jorge</i>	
<i>López-González, Hibai</i>	
<i>Sánchez, Lydia</i>	
40. Una alternativa cooperativa en la formación de docentes: los debates con finalidades democráticas y filosóficas (DFDF).....	451
<i>Albert Irigoyen</i>	
<i>Josep M. Pons-Altés</i>	
41. La historia del arte y el patrimonio para enseñar valores democráticos a personas migrantes y refugiadas.....	460
<i>Moreno-Vera, Juan Ramón</i>	
<i>Martínez-Leguizamo, Jeisson</i>	
42. Análisis del desarrollo de pensamiento crítico en los programas de Educación Ciudadana en Chile	471
<i>Ortiz - Suazo, María José</i>	
<i>Fuentes-Moreno, Concha</i>	
<i>Arias- Espinoza, Alvaro</i>	
43. Patrimonio y sostenibilidad en la formación del futuro profesorado de Educación Infantil	482
<i>Medina Quintana, Silvia</i>	
44. Visibilizando el papel de las mujeres desde la prehistoria en educación infantil y primaria. El proyecto que surge desde la formación inicial hasta las familias	492
<i>Callarisa Mas, Joan</i>	
<i>Mañé, Sònia</i>	
<i>Wera, Marie</i>	
<i>Sabido-Codina, Judit</i>	
<i>Bardavio, Antoni</i>	
<i>Chafer, Sergi</i>	

45. El aula de Geografía e Historia de 3º ESO desde el paradigma intercultural: propuesta didáctica	500
<i>Matencio López, Rita</i>	
46. Historia de vida en la Cárcel Provincial de Murcia durante la Dictadura Franquista: propuesta didáctica	513
<i>Matencio López, Rita</i>	
47. Herstorias musealizadas: historia del arte y museos madrileños en femenino para una educación global	525
<i>Valtierra Lacalle, Ana</i>	
48. Una experiencia didáctica para 4º de ESO a través del Mapa de Memoria Democrática de Castilla-La Mancha	538
<i>Perona Guillén, Laura</i>	
49. La enseñanza de las Ciencias Sociales para la formación ciudadana. Concepciones del profesorado de Secundaria en formación	547
<i>Pérez-Rodríguez, Noelia</i>	
50. Una propuesta didáctica sobre el siglo XVII español a través de la pintura del Siglo de Oro y desde una perspectiva de género	555
<i>Zaragoza Vidal, María Victoria</i>	
51. (Des) e (Re)construção de Evidência Histórica para “ler” a complexidade do(s) passado(s) e do(s) presente(s) doloroso(s)	567
<i>Oliveira, Filipe</i>	
52. Pautas didácticas para el conocimiento del patrimonio inmueble contemporáneo de Málaga por la ciudadanía	578
<i>Santana Guzmán, Antonio Jesús</i>	

11. “Miedos identitarios” y enseñanza-aprendizaje de la historia en contextos escolares

De la Montaña Conchiña, Juan Luis

Universidad de Extremadura, España.

Resumen: La investigación didáctica sobre la enseñanza de la historia de los últimos años defiende la imperiosa necesidad de cuestionar las narrativas tradicionales nacionalistas y esencialistas que todavía imperan en el currículo y libros de textos escolares. Asociados a esta historia escolar surgen los miedos identitarios cuando desde la educación formal se cuestionan las narrativas históricas tradicionales, determinados personajes o episodios históricos. Esos miedos identitarios se materializan en escepticismo y resistencias ante la inseguridad que genera la pérdida de referentes históricos. El objetivo del presente estudio es detectar, conocer y hacer emerger esas formas de resistencias con el objetivo de cuestionar, deconstruir en las aulas la historia aprendida y fomentar la reflexión del profesorado en formación. Metodológicamente nos apoyamos en la Teoría Fundamentada. La muestra está compuesta por 43 futuros docentes del grado de educación primaria y el instrumento utilizado ha sido un cuestionario de preguntas abiertas. Los resultados apuntan hacia la presencia de miedos y emociones negativas ante formulaciones de la historia que no respondan a los modelos por ellos conocidos.

PALABRAS CLAVE: educación histórica, narrativa histórica, identidad nacional, formación del profesorado, redes sociales.

1. INTRODUCCIÓN

Como ha demostrado la investigación realizada sobre la educación histórica, los problemas a los que debe hacer frente son numerosos (Sáiz, y López-Facal, 2016; Miralles, y Gómez, 2017; Parra, Sáiz, J. y Valls, 2021). Uno de esos problemas atañe directamente a la formación de los futuros docentes en esta materia. A este respecto, los estudios realizados hasta este momento demuestran que este profesorado en formación inicial presenta importantes deficiencias formativas en capítulos muy diversos, así se habla, por ejemplo, de una excesiva fragmentación de los conocimientos históricos, del predominio de narrativas tradicionales adquiridas en ciclos escolares anteriores a lo que hay que sumarle las limitaciones en cuanto a los conocimientos *sobre Historia*, es decir, cómo se construye la disciplina y la crítica historiográfica (Montaña, 2016). Pero, además, carecen de las debidas competencias históricas (causalidad, orientación temporal, empatía, etc.) (Sáiz, 2016, 2017) y están expuestos a influencias externas (aprendizajes informales) a través de diversos medios de comunicación. Todo ello genera determinadas representaciones sociales, alimentadas por el mantenimiento y reavivado auge de las narrativas nacionales (Ledoux, 2021). Hablamos especialmente de las redes sociales por las que, cada vez con más intensidad, circula una historia deformada.

En este capítulo relativo a la formación inicial del profesorado trataremos de conocer las respuestas derivadas de las sensaciones de vacío y desorientación que se pueden generar ante la pérdida de referentes históricos tradicionales. La duda, el desconocimiento conduce al mantenimiento de representaciones esencialistas (Sáiz, 2017; Carretero, 2011, 2018) frente a otros modelos de historia escolar que bien podrían servir para problematizar la historia procurando narrativas alternativas (Fontana, 2007; Citron, 2019).

Los *pánicos morales* o también denominados *miedos identitarios* fue un concepto originalmente formulado y propuesto por el sociólogo Stanley Cohen en su libro *Folk devils and moral panics* (1972). Muchas son las características que se pueden destacar de los pánicos identitarios, pero en un primer momento habría que referirse a su dimensión colectiva: en estos miedos el grupo humano, movido por una preocupación general (real o no), trata de actuar en beneficio de todos, pero lo hace de forma desigual, desorganizada y con un componente emocional muy elevado. El inicio o desencadenante de un miedo identitario se focaliza sobre un problema que en no pocas ocasiones no existe. Este problema se deforma y exagera: se busca aumentar repentinamente la atención y la respuesta social (Machado, 2004). No obstante, a pesar de su carácter volátil, los miedos identitarios llevan aparejados un fuerte impacto y resonancia en el conjunto de la sociedad (amenaza a las creencias, valores e intereses de la sociedad).

Los miedos morales o miedos identitarios suelen manifestarse en diversos foros públicos con la intensidad suficiente como para generar malestar, noticia y expectación: están siempre próximos a lo mediático. Efectivamente, como todos sabemos, los medios tradicionales, especialmente la televisión, se han convertido en “cajas de resonancia” al hacer pública sin demasiado contraste y rigor determinadas problemáticas sociales o acabar reduciendo la historia al nicho perfecto en el que se desenvuelven con soltura los denominados “historiadores de guardia” (De Cock, Larrère, Mazeau, 2019). Sin embargo, la progresiva sustitución de los *mass media* tradicionales por las redes sociales es ya una realidad.

Las redes sociales son canales de información y comunicación que ocupan un lugar relevante en lo que se refiere a la información a la que accede una parte significativa de la ciudadanía, jóvenes incluidos; son vías de acceso a la información en las que la virulencia de los mensajes emitidos y la desinformación se muestran como perfectos aliados: la exposición de los jóvenes a una información que no es sometida a una mínima crítica genera visiones deformadas del pasado histórico (Castellví, Massip y Pagés, 2019; Castellví, 2020). Sin embargo, el concepto original ha sufrido significativas alteraciones al trasladarse a otros campos de la vida social (Machado, 2004), aun así, mantiene su potencial para el análisis. Esta realidad ha supuesto su uso y ampliación a contextos muy diferentes, repercutiendo en una transformación respecto a su significación original. Así, por ejemplo, se ha aplicado a problemas relacionados con el sexo y el SIDA, colectivos sociales, disidentes y tribus urbanas, familias, hijos y violencia, violencia de género (Bárceñas, 2021); podemos hablar igualmente de pánicos morales políticos (Thompson, 2014; Pecourt, 2021) y el matrimonio entre personas del mismo sexo (Miskolci, 2007); problemas relacionados con la publicidad, el cine, las series televisivas e incluso diversas manifestaciones artísticas (Barbérís, 2022) y la justicia (Kostenwein, 2019).

Ha sido la investigadora francesa en la enseñanza-aprendizaje de la Historia en entornos escolares, Laurence De Cock (2017, 2018), junto al antropólogo, Régis Meyran (2017), los que han incorporado el concepto de miedos morales o identitarios, a los diversos campos de investigación social y humanístico, incluyendo el educativo. De Cock, en su aportación sobre las narrativas nacionales en el corazón de los miedos identitarios, señala acertadamente que estas narrativas reposan sobre una línea de tiempo cronológico, progresivo, jalonado por grandes personajes y acontecimientos considerados como significativos a la vez que son objeto de orgullo: no puede entenderse una narrativa nacional sin la presencia de estos grandes personajes, de esos acontecimientos (De Cock, 2017).

En contextos escolares, los resultados de un nutrido grupo de investigaciones insisten en el mantenimiento de estas grandes narrativas “entendidas como representaciones nacionalizadas de la historia de una nación y como construcciones culturales sostenidas por los propios estados” (Sáiz, 2017, p. 168). Estas narrativas, básicamente potenciadas por los diseños curriculares y trasladadas a los manuales escolares (Parra, 2018; Sáiz, 2018; Parra, Sáiz y Valls, 2021), han encontrado desde un inicio un importante refuerzo en la historiografía académica, al tiempo que han sido avalados y reproducidos por las autoridades educativas (Citron, 2019). La reproducción acrítica de estos modelos “nacionalizadores” en las aulas escolares sigue llevándose a cabo a pesar del cuestionamiento al que están sometidos (Parra, Sáiz y Valls, 2021). Estos procesos perfectamente reflejados en los estudios realizados sobre narrativas escolares constatan que el alumnado reproduce mecánica y acríticamente la “historia aprendida”, que consideran válida y prácticamente incuestionable. Asocian, además, el proceso educativo con la formación de la identidad nacional, e incluso defienden una identidad permanente de origen esencialista convenientemente soportada por adecuadas narrativas históricas (Sáiz y López-Facal, 2016). En el ámbito de la formación del profesorado la situación no es muy diferente (Sáiz y Gómez, 2016). El proceso de nacionalización y reforzamiento identitario del estudiantado se completa cuando la experiencia cotidiana hace emerger actitudes, comportamientos, estereotipos surgidos del denominado *nacionalismo banal* (Billig, 2014). Como ha quedado demostrado, los jóvenes estudiantes están sometidos a influencias muy diversas por los entornos extraescolares (Montaña y Rina, 2019).

El mantenimiento y reproducción de estas narrativas maestras nacionales debemos relacionarlo con miedos identitarios, tal y como señala De Cock (2017), y se manifiestan en diversas esferas. En primer lugar, según la citada investigadora, el hecho de mantener y seguir reproduciendo estos modelos de historia escolar obedece a ciertos miedos que oscilan entre la persistencia de intereses manejados por los estados y sus correspondientes contextos educativos y la simple oposición académica de trasladar a las aulas modelos de historia alternativos y emancipatorios (De Cock, Larrére, Mazeau, 2019; De Cock, 2017). Otro ámbito es el relativo a la formación del profesorado, en el que pueden detectarse ciertos cuestionamientos ante la modificación de las representaciones sociales de la historia escolar y ante la propuesta de trabajar modelos históricos alejados del tradicional relato estado-nación y que ayudan a relativizar los modelos dominantes (Parra, Sáiz y Valls, 2021). Podríamos pensar sin temor a confundirnos que en el fondo de estas resistencias y escepticismo formativo reposan miedos identitarios. Dentro de objetivos de este estudio damos prioridad al hecho de detectar, precisar y caracterizar desde el dominio emocional las posibles resistencias del profesorado en formación a abandonar las narrativas históricas tradicionales.

2. MÉTODO

Atendiendo a la problemática tratada en el presente trabajo y los objetivos propuestos, entendemos que la Teoría Fundamentada es la metodología que mejores resultados puede proporcionar (Strauss y Corbin, 1994) para analizar las representaciones sociales (Alveiro, 2013). La Teoría Fundamentada posee una naturaleza exploratoria destinada a descubrir teorías, conceptos, ideas partiendo directamente de los datos (Bisquerra, 2014). El análisis de los datos es descriptivo al tiempo que se despliegan interpretaciones. En nuestro caso, atendiendo al carácter exploratorio del estudio, se ha procedido a la realización de una doble codificación, abierta y axial, que ha resultado ser suficiente para hacer emerger una serie de categorías, aplicando una comparación constate y un muestreo teórico suficiente (Monge, 2015).

2.1. Descripción del contexto y de los participantes

La muestra está compuesta por un grupo de 20 hombres y 23 mujeres, futuros docentes del grado de Educación Primaria, de la Facultad de Educación y Psicología, Universidad de Extremadura, con edades comprendidas entre los 19 y los 25 años, es no probabilística y ha sido obtenida por conveniencia, dado el contexto educativo en el que se desarrolla la investigación.

2.2. Instrumentos

El instrumento de recogida de información ha sido un cuestionario de preguntas abiertas de elaboración propia. Está articulado en dos bloques, el primero se centra en la historia aprendida en ciclos educativos previos atendiendo a elementos clave para nuestros objetivos como las alteraciones de las narrativas tradicionales, hechos y personajes históricos relevantes. El segundo bloque está centrado en la búsqueda y procesamiento de información histórica, en el que internet y las redes sociales son objetivos clave. El tratamiento de la información obtenida se ha realizado con Atlas.ti v.23.

2.3. Procedimiento

El alumnado participante se encuentra cursando la asignatura de “Didáctica de las Ciencias Sociales: Didáctica de la Historia”, materia perteneciente al plan de estudios del grado de maestro de Educación Primaria. Para evitar posibles distorsiones o condicionamientos en las respuestas se ha procedido a pasar el citado cuestionario comenzando el desarrollo de la asignatura (curso 2022-2023).

El cuestionario de preguntas abiertas fue cumplimentado de forma voluntaria por el alumnado en una sola sesión que no excedió los veinte minutos y no tuvieron posibilidad de acceder a través de sus dispositivos personales a ningún tipo de información adicional.

3. RESULTADOS

En el proceso de codificación abierta han emergido una serie de categorías que describiremos a continuación (Figura 1). Al mismo tiempo, los resultados de la codificación axial ha permitido conocer una serie de subcategorías, especialmente vinculadas a algunos de las ideas fundamentales obtenidas en las respuestas de los encuestados. Una categoría que ha surgido al hablar de la significación de la historia en la sociedad y en los entornos escolares es la relativa a las *raíces identitarias*. En este caso 28 de los encuestados se muestran de acuerdo con que nuestras raíces descansan sobre un tronco común y que son comunes a otros países europeos.

“constituyen el conjunto de características y valores que definen a la sociedad española” (alum_10).
“Todas las características que identifican a España son producto de la historia y del paso del tiempo” (alum_21).



Figura 1. Nube de códigos y categorías y subcategoría

A este respecto, dudan ante la posibilidad de *cambiar la historia* hacia modelos explicativos más abiertos. Algunos hablan de la existencia de determinados sectores de la población (alum_8, alum_18), que movidos por claros intereses políticos o por cuestiones ideológicas a las que se suman las creencias religiosas, tratan de imponer una historia hecha a su medida. La subcategoría, de querer ocultar o eliminar el pasado de España (alum_6) ya sea por idearios nacionalistas (alum_14) o por otras cuestiones se manifiesta con cierta intensidad. No obstante, son solo determinados sectores sociales (alum_8).

Hay, sin embargo, una cuestión que sí ha merecido especialmente atención porque parece preocupar seriamente al alumnado: el hecho de que la historia se muestre manipulada. La *manipulación de la historia*, ha obtenido 32 respuestas de 43. En términos generales piensan que la historia está siendo manipulada intencionadamente por determinados grupos sociales o de poder, especialmente los políticos (alum_10). Algunos proporcionan ejemplos, como es la Historia de la colonización española de América (alum_16)

y las consecuencias de ese fenómeno histórico, o el hecho de que la mujer está prácticamente excluida del relato histórico.

Episodios históricos, como la Reconquista, también son objeto de comentarios, indicando que todo se reduce a una gran batalla entre musulmanes y cristianos (alum_39). Incluso en la LOMLOE hay síntomas evidentes de manipulación interesada, pues:

se han omitido partes importantes y sustanciales de los contenidos de la teoría de la asignatura de Historia de España. Otro claro ejemplo de manipulación es el que se produce en la enseñanza de la historia de España en Cataluña, que se enseña desde un punto de vista totalmente arbitrario que influye en la ideología de la sociedad catalana (alum_12).

Los alum_34 y 40 piensan que la historia ha sido manipulada con anterioridad, que no es algo que se haga recientemente. La visión del alum_42 es muy interesante y sintetiza de algún modo lo dicho por el resto de los encuestados:

Los intereses políticos hacen que la historia de España sea manipulada para contar según qué cosas y así poder ocultar lo que nos interesa. Por ejemplo, en el colegio siempre me han contado que los Reyes Católicos crearon el reino de España, eso se enseña así porque a los políticos que nos gobiernan les interesa que creamos eso. Años más tarde me he enterado de que no fue así. Otro ejemplo es cómo se cuenta en los libros de primaria y del instituto la época de la dictadura de Franco, he aprendido una versión como estudiante y otra versión en mi familia y conocidos que vivieron de cerca esa época.

Complementaria a la anterior categoría no encontramos con otra que tiene una especial valoración: *necesidad de personajes históricos*. Se han recogido 55 citas (43 respuestas positivas a las que se suman 12 justificaciones):

En mi opinión, la historia no puede ocurrir sin grandes personajes ya que muchas veces son ellos los que generan y crean la historia. Son un parte fundamental de ésta (alum_6).

Si no hubiese grandes personajes la historia no sería como tal, ya que gracias e esas personas conocemos cómo somos, de dónde venimos, lugares y objetos nuevos” (alum_8).

Desde mi punto de vista, los grandes personajes son importantes para la construcción de la historia, partiendo de que son ejes vertebradores de ésta (alum_10).

La codificación axial ha permitido acercarnos al registro emocional, en el que predominan emociones negativas relacionadas especialmente con la manipulación de la historia y la idea de que la historia pudiera cambiar, de que la historia que han aprendido tanto en primaria como secundaria se convirtiera en otra. Emociones negativas como desconfianza (8 citas), rechazo e incertidumbre (alum_14) se documentan con frecuencia:

rechazo e incertidumbre, ya que si de verdad la historia cambia o es diferente lo que nos han enseñado durante estos años es información falsa y sería muy complicado olvidar esa información y aprender la nueva.

Decepción, tristeza, frustración, incluso rabia y enfado (alum_29):

Para mí el hecho de que la historia de España pueda cambiar o ser otra diferente me genera angustia, rabia y tristeza.

Esto se debe a que la Historia de España tiene un gran valor y genera sensaciones a todos los miembros que componen la sociedad en España...Todo el mundo tiene unas creencias, una serie de valores, unas raíces que yo creo que a nadie le gustaría perder. El hecho de ser engañados genera sentimientos de rabia e impotencia” (alum_42).

En cuanto al acceso a la información, es evidente que internet se convierte ahora en la principal herramienta. Surgen dos categorías nuevas “acceso a la información a través de internet” y “contrastar información redes sociales”.

suelo hacerlo para buscar fechas de acontecimientos o nombres de personajes históricos (alum_39). Me suelo informar a través de documentales en YouTube o por las noticias que salen a diario en los periódicos digitales (alum_37).

Hago un uso menor de las redes sociales para este fin, suelo buscar en internet o en diferentes libros (alum_36).

Ya sabemos la cantidad de información que fluye por las redes sociales. Como también sabemos que no toda esa información es buena. Mucha de ella está deformada. 19 citas frente a 17 muestran una actitud crítica ante la información que llega por este medio. Algunos, como es el caso del alum_19, afirma que contrasta la información recogida en las redes, aunque suele utilizar para ello la televisión. En algunos casos, en cambio, ciertos alumnos, como el alum_16 contrasta la información a través de libros y todos los documentos escritos, aunque no los detalla. El alum_20 contrasta la información para ello acude revistas de divulgación. No toda la información (histórica) que circula por internet puede ser considerada verídica, podemos encontrarnos con "fake news" (alum_27):

Sí, muchas veces contrasto la información para saber si es cierto o no, puesto que me interesa y quiero saber si lo que leo es verídico. Sí considero necesario contrastar la información, no nos podemos creer todo lo que leemos, el internet está al alcance de todos y cualquiera puede escribir algo. Lo contrasto con páginas como Dialnet y Wikipedia (alum_7).

En el lado opuesto nos encontramos aquellas respuestas en las que el hecho de contrastar la información no es determinante. Las justificaciones son diversas. Así el alum_8 señala que:

Normalmente no la contrasto, aunque pienso que sí que es necesario, ya que hay muchos bulos por internet”.

Entienden que es necesario a pesar de que no lo hacen, incluso si ello supone fomentar el pensamiento crítico (alum_25). En otras ocasiones no se contrasta debido a:

que son cuestiones muy puntuales. Normalmente si es una información más detallada busco en libros y enciclopedias.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En la actualidad, la finalidad de la historia escolar sigue manteniendo mayor cercanía con una visión romántica de construcción de identidades nacionales. El enfoque de trabajar la historia a través de las competencias históricas para la formación crítica de la ciudadanía sigue ausente en gran medida del currículum educativo y de los libros de texto (Carretero, 2011, 2018; Sáiz, 2017), realidad que limita inicialmente las posibilidades de trabajar narrativas históricas abiertas, críticas y no excluyentes.

Comenzando con la categoría de “raíces identitarias”, se muestra con claridad que piensan que nuestra identidad reposa en una historia compartida por y en Europa, facilita la creación y el reforzamiento de una identidad colectiva, primero española, europea después (Miralles y Gómez, 2017). Esta historia identitaria -de fuertes raíces cristianas- proporciona estabilidad por eso no debe cambiarse ni ser sustituida por otra (Parra, Sáiz y Valls, 2021). En ese sentido, son más que evidentes los casos de *deixis patriótica* (Billig, 2014) detectados en las respuestas de los participantes (Montaña y Rina, 2019), algo se habla de “mi país”, “nuestro país”; o en el caso de la historia “todo nuestro pasado está ligado a fechas y acontecimientos”. Ese temor soterrado les conduce a pensar en la existencia de serios intentos de “cambiar la historia”, que obedecen a determinados intereses y grupos sociales, no solo los políticos.

Los cambios que denuncian están en relación con la categoría de “manipulación de la historia”. Esta operación se ajusta a unos ideales o simplemente pretenden ocultar determinadas “verdades” que pueden resultar incómodas (De Cock, 2018). También puede darse el caso de modificar intencionadamente determinados sucesos, como por ejemplo la pandemia de COVID-19 y las consecuencias reales que ha tenido. Esta última cuestión nos conecta con otras realidades ocultas difíciles, quizá, de detectar. La primera de ellas es la continua repetición del binomio manipulación-políticos. Para los encuestados la manipulación de la historia solo puede provenir de ámbitos muy concretos e institucionalizados, como es el político o el propio gobierno de turno. Sin embargo, no reparan en la cuestión de que los malos usos de la historia, en los que están presentes las distintas formas de manipulación, pueden proceder de ámbitos muy diferentes y que son amplificadas irremediabilmente tanto por los medios de comunicación tradicionales como por las redes sociales (Colomer, Fuertes y Parra, 2022), a las que acuden frecuentemente para informarse sobre cuestiones históricas. La manipulación de la historia, que se da por descontado, afecta a otros ámbitos, concretamente el patrimonial cuando se habla de la retirada de monumentos franquistas para que no los veamos (ocultación de la memoria). En definitiva, la historia ha sido manipulada con anterioridad, no es algo que se halla realizado recientemente.

No entienden una historia sin grandes “personajes históricos” no es comprensible, ni razonable. Las representaciones sociales del alumnado sobre la historia apuestan por ellos porque son motores de cambio, sin ellos la historia no sería tal y como ha sido (Parra, 2018; Carretero, 2018), por tanto, no se entendería: son auténticos hilos conductores de un pasado con el que se identifican (Parra, Sáiz y Valls, 2021; De Cock, 2018). Sin embargo, en algún caso se considera que sí son importantes, pero no esenciales: la historia no se construye necesariamente con grandes personajes, pequeños grupos, familias humildes, pobres, poblaciones, etc, también contribuyen a ello. ¿Podríamos entender que cierto alumnado posee una idea de la historia más abierta e igualitaria? En cuanto a los personajes de los que hablan siguen siendo los más conocidos: Isabel la Católica, Colón, Franco, don Pelayo, El Cid, Ramón y Cajal, Juan Carlos I, Carlos V, Alfonso X el Sabio, Fernando VII.

Las resistencias que se detectan ante el abismo que produce el hecho de contar con una historia radicalmente diferente se muestra con evidentes resultado en el “dominio emocional” ¿Podríamos considerar que la emergencia de emociones negativas puede asociarse a las resistencias que afloran tras el cuestionamiento de aquellos elementos considerados identitarios?. Muy probablemente son resultado de miedos ante lo diferente (De Cook y Meyran, 2017) y así lo confirma la proliferación de emociones negativas como angustia, desconfianza, incertidumbre, decepción, inseguridad, preocupación, rabia, tristeza, indecisión, miedo, pena, rencor y sorpresa.

El profesorado en formación admite cuestionar determinadas cosas de “su historia” pero en absoluto que la historia sea diferente ¿Cierran la puerta a posibles modelos explicativos del pasado que no se ajusten a las narrativas tradicionales?, es probable porque ello significa acercarse a interpretaciones y valoraciones muy alejadas de lo por ellos conocido y pueden generar dudas, escepticismo, desorientación e incluso, rechazo.

El problema se agrava cuando la información a las que se accede procede de un solo ámbito: internet (Castellví, 2020). La red es el gran almacén de información al que acuden sin dudarlo la práctica totalidad de los encuestados. La facilidad de uso y la posibilidad de fácil acceso la convierten en la fuente de información por excelencia. Pero no todo internet es o sirve como elemento de información. Se confirma igualmente que las redes sociales son las más visitadas para recopilar todo tipo de información, con especial significación la de carácter histórica. También son estas redes las que hace llegar información histórica diversa en formatos muy igualmente diversos (con especial mención a los memes) ¿De qué redes sociales hablamos cuando se trata de buscar o recibir información histórica? Instagram (18 citas) y TikTok (10 citas) son las grandes protagonistas y por donde fluye mayor cantidad de información. Le siguen Twitter (15 citas), Youtube (10 citas).

Ya sabemos la cantidad de información que fluye por estas redes Como también sabemos que no toda esa información reúne unas condiciones mínimas. Las categorías “información internet” y “contraste de información” confirman el uso que hacen para documentarse a pesar de las dudas que pudieran tener. Así, 19 citas frente a 17 muestran una actitud crítica ante la información que llega por este medio. Es un número relativamente alto de encuestados el que afirma no contrastar, al menos con cierta frecuencia, la información que buscan o reciben de internet, fundamentalmente. En el grupo de los que confirman, el alumnado afirma que suele contrastar la información histórica que reciben a través de las redes sociales. Sin embargo, contrastar la información, acudir a fuentes especializadas no es lo habitual.

Podemos concluir que el profesorado en formación muestra profundas debilidades y contradicciones epistémicas (Sáiz, 2017, Montaña, 2016). Las representaciones sociales sobre la historia no cambian, mantienen claros estereotipos de la historia de España que han aprendido en etapas educativas anteriores. En efecto, se identifican con narrativas lineales y simplistas, esencialistas y próximas al mito nacional (Citron, 2019), no olvidemos la significación que le otorgan a los personajes históricos y a las secuencias histórico-temporales habituales (llegada de Colón a América, Reconquista y Repoblación, el Imperio español, etc.).

Además, atendiendo a la emergencia de emociones negativas, parece confirmarse que muestran oposición, resistencias al cambio; resistencias ante la posibilidad de plantear en las aulas narrativas

históricas diferentes no nacionalistas, no excluyentes, porque las conciben como accidentales, oportunistas o de escaso valor educativo. Estas resistencias podrían ser perfectamente resultado de miedos identitarios (De Cock y Meyran, 2017). El problema adquiere tintes negativos cuando además no tienden a contrastar la información histórica que llega, especialmente, a través de internet y las redes sociales (Colomer, Fuertes y Parra, 2022; Castellví, Massip y Pagès, 2019): como hemos indicado el acceso a fuentes historiográficas contrastadas para recabar información es nulo.

De otra forma, no se plantean presentar nuevas visiones de la historia apoyados en la historiografía académica (Montaña, 2016), de dar cabida a relatos alternativos del pasado histórico de España que cuestionen los que han aprendido en ciclos escolares anteriores, de plantear “una historia escolar al servicio de una práctica inclusiva, plural, una historia desde abajo (Citrón, 2019, p. 5). Si pretendemos trasladar a contextos escolares una historia emancipatoria como proponen De Cock, Larrère et Mazeau (2019), debemos intervenir en las representaciones sociales que poseen de la disciplina.

REFERENCIAS

- Alveiro, D. (2013). La teoría fundamentada como metodología para la integración del análisis procesual y estructural en la investigación de las representaciones sociales. *Revista CES Psicología*, 6(1), 122–133.
- Barberis, I. (2022). *Panique identitaire. Nouvelles esthétiques de la foire aux identités*. PUF.
- Bárcenas, K. B. (2021). La violencia simbólica en el discurso sobre la ‘ideología de género’: una perspectiva desde la dominación simbólica a través del pánico moral y la posverdad. *Intersticios sociales*, (21), 125-150.
- Billig, M. (2014). *Nacionalismo banal*. Capitán Swing.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2014). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Carretero, M. (2011). *Constructing Patriotism. Teaching History and Memories in Global Worlds*. IAP.
- Carretero, M. (2018). Narrativas maestras y enseñanza de la Historia en la escuela y en la sociedad. En A. Delgado y A. Rivera (eds.), *¿Qué saben de su historia nuestros jóvenes? Enseñanza de la Historia e identidad nacional* (pp. 29-41). Comares.
- Castellví Mata, J., Massip, M., y Pagès Blanch, J. (2019). Emociones y pensamiento crítico en la era digital: un estudio con alumnado de formación inicial. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (5), 23-41. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.23>.
- Castellví Mata, J. (2020). Leer, interpretar y actuar en un mundo digital: literacidad crítica digital en educación primaria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (19), 17-28. <https://doi.org/10.1344/ECCSS2020.19.3>.
- Citron, S. (2019). *Le mythe national. L’histoire de France revisitée*. Les éditions de l’atelier.

- Colomer J., C., Fuertes, C., Parra, D. (2022). Tecnología educativa y enfoque sociocrítico en enseñanza de la Historia. ¿Dónde estamos? ¿Hacia dónde vamos?, *Con-Ciencia Social*, 2(5), pp. 143–160. <https://doi.org/10.7203/con-cienciasocial.5.24271>.
- De Cock, L. y Picard, E. (2017). *La Fabrique scolaire de l'histoire*. Agone.
- De Cock, L. y Meyran, R. (2017). *Paniques identitaires*. Le Croquant.
- De Cock, L. (2018). *Sur l'enseignement de l'histoire : Débats, programmes et pratiques de la fin du xixe siècle à nos jours*. Libertalia.
- De Cock, L. Larrère, M. et Mazeau, G. (2019). *L'histoire comme émancipation*. Agone.
- Fontana, J. (2007). ¿Qué historia enseñar? *Clio & Asociados: La Historia Enseñada*, 7, 15–26.
- Kostenwein, E. (2019). Pánicos morales y demonios judiciales. Prensa, opinión pública y justicia penal. *Estudios Socio-Jurídicos*, 21(2). <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/sociojuridicos/a.7808>.
- Ledoux, S. (2021). *La nation en récit*. Belin.
- Machado, C. (2004). Pânico moral: para uma revisao do conceito. *Interacções*, (7), 60-80.
- Miralles, P. y Gómez, C. J. (2017). Enseñanza de la historia, análisis de libros de texto y construcción de identidades colectivas. *Historia y Memoria de La Educación*, 0(6), 9–28. <https://doi.org/10.5944/hme.6.2017.18745>.
- Monge, V. (2015). La Codificación en el método De Investigación De La Ground tehory. *Innovaciones Educativas*, 22, 77–84.
- Montaña, J. L. de la (2016). Didáctica de la Historia y Epistemología Disciplinar. Notas para el debate y propuestas de intervención en la formación inicial del Profesorado. *CLIO. History and History Teaching*, 42.
- Montaña, J. L. y de la, Rina, C. (2019). El nacionalismo banal en el profesorado de educación infantil y primaria en formación y la enseñanza-aprendizaje de la Historia. *Perfiles Educativos*, 41(165), 96-113.
- Parra, D. (2018). El peso de la tradición en la representación y los usos públicos de la Historia escolar. En Ander Delgado (ed. lit.), Antonio Rivera (ed. lit.) *¿Qué saben de su historia nuestros jóvenes?: Enseñanza de la historia e identidad nacional* (pp. 55-73). Comares.
- Parra, D., Sáiz, J. y Valls, R. (2021). La enseñanza de la historia, una cuestión de identidad. En Cosme Jesús Gómez, Xosé Manuel Souto, Pedro Miralles (eds.) *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática: Estudios en homenaje al profesor Ramón López Facal*, (pp. 159-171). Comares.

Pecourt, J. y Resina, J. (2021). Transgresiones discursivas y cultura de la seguridad: los pánicos político-morales en la esfera pública española. *Papers*, 106 (1), 5–30. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2795>.

Sáiz, J. y López-Facal, R. (2016). Narrativas nacionales históricas de estudiantes y profesorado en formación. *Revista de Educación*, 374, 118–141. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-374-328>.

Sáiz, J. (2017). Pervivencias escolares de narrativa nacional española: Reconquista, Reyes Católicos e Imperio en libros de texto de historia y en relatos de estudiantes. *Historia y Memoria de La Educación*, 0(6), 165-201. <https://doi.org/10.5944/hme.6.2017.17137>.

Sáiz, J. (2018). Enseñar nacionalismo: la banalización del relato nacional español en las aulas. En F. Archilés (ed. lit.), *No sólo cívica: nación y nacionalismo cultural español* (pp. 267–292). Tirant Humanidades.

Strauss, A. y Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology: An overview. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 273–285). Sage Publications, Inc.

Thompson, K. (2014). *Moral panics (Key ideas)*. Routledge.

Esta investigación se desarrolla en el marco del proyecto de I+D+i INCLUCOM-Modelos curriculares y competencias histórico-geográficas del profesorado para la construcción de identidades inclusivas (PID2021-122519OB-I00), financiado por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033/ y por "FEDER Una manera de hacer Europa". Trabajo realizado con la ayuda a los grupos de investigación de la Junta de Extremadura (Grupo GIEd, GR21092).