

El nacionalismo banal en el profesorado de educación infantil y primaria en formación y la enseñanza-aprendizaje de la Historia

JUAN LUIS DE LA MONTAÑA CONCHIÑA* | CÉSAR RINA SIMÓN**

En este trabajo planteamos un análisis del grado de nacionalismo del profesorado en educación infantil y primaria en formación en España, tomando como base teórica el modelo de nacionalismo banal definido por Michael Billig. La investigación consistió en el análisis cualitativo y cuantitativo de un cuestionario respondido por 148 futuros profesores. Se obtuvieron resultados significativos de los amplios niveles de nacionalización y de su invisibilidad como realidad sociológica e ideológica, asumida y perpetuada en narrativas y prácticas aparentemente banales. La vitalidad del nacionalismo en el profesorado en formación, en contextos progresivamente más transnacionales, es un elemento de reflexión fundamental, en tanto que serán agentes y correa de transmisión de los valores y mitos nacionales en el sistema educativo. Tras el análisis, ofrecemos alternativas metodológicas que superen la función nacionalizadora de la enseñanza de la historia, incluyendo en los currículos escolares nociones de epistemología y crítica teórica.

This study analyzes the degree of nationalism of trainee teachers in early childhood and primary education in Spain, considering Michael Billig's banal nationalism model as its theoretical basis. The research consisted of qualitative and quantitative analysis of a questionnaire answered by 148 future teachers. Significant results of the broad degrees of nationalization and its invisibility as a sociological and ideological reality that is assumed and perpetuated in apparently banal narratives and practices were obtained. The vitality of the nationalism in trainee teachers, in progressively more transnational contexts, is a fundamental element for reflection, as they will become agents and transmitters of national values and myths in the education system. Following the analysis, methodological alternatives are presented to overcome the nationalizing function of the teaching of History, including notions of epistemology and theoretical critique in the school curricula.

Palabras clave

Nacionalismo
Didáctica específica
Desempeño del profesor
Formación de profesores
Historia
Teoría crítica
Epistemología

Keywords

Nationalism
Specific didactics
Teacher performance
Teachers training
History
Critical theory
Epistemology

Recepción: 27 de agosto de 2018 | Aceptación: 2 de mayo de 2019

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.165.58936>

- * Profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura (España). Doctor. Línea de investigación: renovación metodológica de la didáctica de las ciencias sociales a partir de la inclusión de nociones epistemológicas y el análisis de fuentes primarias. Publicaciones recientes: (2017, en coautoría con L. Mellado, M.R. Luego y M.L. Bermejo (2017), "Evolución de los modelos docentes personales, a través de la metáfora, de futuros profesores de orientación educativa en secundaria", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 73, pp. 367-398; (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*, núm. 42, en: <http://clio.rediris.es/n42/articulos/montana2016.pdf>. CE: jmontana@unex.es
- ** Profesor de Historia Contemporánea en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Extremadura (España). Doctor. Línea de investigación: fenómenos nacionalistas y su perpetuación en los modelos educativos. Publicaciones recientes: (2018), "Proyección exterior, hispanoamericanismo y regeneración nacional en la península ibérica en el siglo XIX", *Historia Mexicana*, vol. 67, núm. 4, pp. 1597-1631; (2017), "La didáctica de la Historia en los procesos de nacionalización. Trayectoria, constantes y propuestas", *Clio. History and History Teaching*, núm. 43, en: <http://clio.rediris.es/n43/articulos/rina2017.pdf>. CE: cesrina@unex.es

INTRODUCCIÓN

La cuestión del nacionalismo y de las identidades ha sido ampliamente analizada en las últimas décadas desde el plano teórico, de manera que en la enseñanza de la Historia se ha podido constatar la presencia curricular del factor nacional como eje vertebrador de los imaginarios sociales del alumnado (Prats, 2016; Delgado y Rivera, 2018). Así mismo, se ha hecho hincapié en la urgencia de articular narrativas historiográficas cosmopolitas que permitan, desde la crítica documental y epistemológica, trascender al fenómeno nacional en sociedades con identidades múltiples (Carretero, 2007, 2011, 2018; Pérez Garzón, 2008).

Nuestro análisis parte de una perspectiva teórica apenas transitada: el concepto de *nacionalismo banal* planteado por Billig (2014), desarrollado, para el caso español, por Archilés (2013) y Quiroga (2018), pero hasta el momento poco abordado como problema sustancial de posible incidencia en la didáctica de la Historia. Si bien en la literatura académica el aprendizaje formal del nacionalismo es amplia (Zajda, 2015; López Facal, 2008, 2000; Miralles y Gómez, 2017; Sáiz, 2017), se hace especialmente visible en los currículos de las leyes de educación estatales y autonómicas. Entendemos que las representaciones sociales que nutren el ideario del nacionalismo banal —y que se construyen a lo largo de la trayectoria académica y de la propia experiencia personal del profesorado en formación— obedecen a multitud de aprendizajes formales y no formales, esenciales a la hora de entender el arraigo de este fenómeno. En este sentido, es determinante comprobar hasta qué punto el ocio, los deportes, los medios de comunicación de masas, las redes sociales, las películas y las series de televisión, así como el propio entorno escolar u otros imaginarios aparentemente banales, han construido —y construyen, refuerzan o cuestionan— la identidad nacional.

El propósito de este trabajo, orientado a la enseñanza-aprendizaje de la Historia en

los ciclos educativos básicos, es indagar en el pensamiento del futuro profesorado de Ciencias Sociales y en aquellas cuestiones nacionalistas-identitarias que pudieran condicionar la enseñanza-aprendizaje de las disciplinas sociales, más concretamente la Historia, en la etapa clave de su desarrollo profesional, esto es, la formación inicial. El objetivo que se persigue es superar esquemas patrióticos decimonónicos y construir nuevos modelos didácticos (Parra y Segarra, 2014). La atención sobre los mecanismos banales e invisibles de nacionalización puede contribuir decididamente a cuestionar los inoperantes modelos aún vigentes en la didáctica de la Historia.

Para abordar con éxito esta problemática nos hemos apoyado en un cuestionario realizado con alumnado del Grado en Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Extremadura, en el curso académico 2016-2017; a partir de dicho cuestionario seleccionamos las preguntas directamente relacionadas con la temática del estudio y las sometimos a un doble análisis cuantitativo y cualitativo, el cual nos permitió profundizar en la presencia e influencia del nacionalismo banal en el pensamiento del futuro profesorado. Asimismo, planteamos posibles vías en la didáctica de la Historia que faciliten la construcción de modelos alternativos de identidad, más cercanos a los horizontes de tolerancia posnacional, y que permitan focalizar la visión y experiencia del pasado desde un posicionamiento crítico, con capacidad para analizar la performatividad y construcción de las identidades en el mundo moderno (Sáiz y López Facal, 2016).

FUNDAMENTOS TEÓRICOS: NACIONALISMO(S), FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE LA HISTORIA

El pasado es el eje central en el que se sustentan las narrativas nacionales; es por ello que la capacidad para ordenarlo, proyectarlo hacia el presente y transmitirlo en la escuela ha

despertado el interés nacionalizador del Estado. La literatura que incide en el potencial político e identitario de la enseñanza de la Historia es tan amplia que puede hablarse de una continuidad en sus fines (en el currículo histórico y sus manuales), en tanto que se recurre a la Geografía y a la Historia para afianzar discursos ideológicos e identitarios de legitimación de determinado orden institucional (Pérez Garzón, 2008; López Facal, 2008; Parra y Segarra, 2018). Parra y Segarra (2011) han constatado, por ejemplo, la dimensión identitaria del currículo valenciano, en el que pervive un concepto de Historia muy cercano a la socialización nacional y/o regional. Por su parte, Rodríguez y Simón (2014) han destacado el nacionalismo español presente en los manuales escolares de educación primaria. Podemos afirmar, por tanto, que el conocimiento histórico abordado en las aulas está aún inmerso en las lógicas narrativas del Estado-nación, o del Estado-región-nación.

Sin embargo, desde finales de la II Guerra Mundial, la cuestión nacional se ha abordado en los horizontes historiográficos como una construcción o narrativa imaginada, producto de la modernidad, resultado de la necesidad de articular legitimidades con un conjunto de creencias alternativas a los modelos teocráticos; en esta narrativa se constituyó una nueva figura jurídica y emocional, la nación, como eje central de la formación de los Estados modernos (Gellner, 1983). En este proceso, la acción nacionalizadora del Estado es fundamental, ya que a través de sus medios de socialización (sistema educativo, enseñanza de la Historia, representación geográfica, patrimonialización y musealización, medios de comunicación, símbolos o servicio militar), fagocita las narrativas nacionales (Anderson, 2006).

En las últimas décadas, especialmente desde la historia cultural o la psicología social, como es el caso de Billig (2014), se ha hecho hincapié en la bidireccionalidad de los imaginarios nacionales. Sin negar la relevancia de la construcción estatal, Billig ha señalado

la importancia de las recepciones, transformaciones y resistencias locales a las metanarrativas nacionales, así como los procesos de nacionalización banales, diarios, invisibles a los modelos de construcción de imaginarios pero fundamentales en la articulación de la identidad. Conmemoraciones, banderas, rituales o narrativas del “nosotros” serían sólo la punta del iceberg de un nacionalismo silencioso, pero latente, que sustenta la idea de nación en la vida cotidiana de sus ciudadanos. Es por ello que el deporte, el ocio, el folklore, el lenguaje, las iglesias u otras asociaciones públicas o privadas fueron determinantes en la adaptación, rechazo y asimilación de las narrativas patrióticas.

Para Billig (2014), el nacionalismo se perpetúa como un hábito, en la lógica retórica del “sentido común”, y permite identificar el yo y la comunidad en un mundo dominado por la partición totalizadora de los Estados-nación. Esta identidad no es sólo un imaginario o creencia individual, sino el resultado de representaciones culturales compartidas. El pensamiento nacionalista supone imaginar nuestro grupo de forma particular y natural. El término banal entra en juego cuando este posicionamiento ante el mundo se refuerza de forma cotidiana con experiencias individuales y colectivas que pasan desapercibidas para los nacionalizados. Con el propósito de aplicar la idea de nacionalismo banal en nuestro análisis, nos interesamos por el cúmulo de experiencias vividas por nuestros alumnos durante su proceso de nacionalización, coincidente con el educativo; estas variables nos permiten calibrar y valorar sus múltiples aristas.

El nacionalismo es el principio político más determinante y extendido de la Historia contemporánea, si bien sus contornos se mantuvieron relativamente invisibles hasta épocas recientes. En las lógicas discursivas de los medios de comunicación y de las hegemonías políticas y culturales, el “nacionalista” siempre es el “otro”, cargado de connotaciones negativas; esto implica un movimiento centrífugo que

pretende alterar el hecho incontestable nacional. De esta forma, la identificación con la nación se presenta de forma natural, histórica y teleológica. Estas narrativas impregnan los imaginarios históricos, geográficos y lingüísticos de los futuros maestros en educación infantil y primaria e invitan a reproducir modelos nacionalistas en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales. Así, es posible intuir el grado de naturalización del nacionalismo banal en profesionales que en los próximos años enseñarán Historia o Geografía de España desde una perspectiva teleológica y finalista, sin integrar o reconocer las conclusiones y novedades historiográficas de las últimas décadas, que interpretan el nacionalismo como constructo simbólico y social de los Estados modernos (Pérez Vejo, 1999; Rina, 2017; Rina y De la Montaña, 2019).

Estos nuevos horizontes pasan por integrar la práctica historiográfica y epistemológica como un elemento fundamental del currículo de educación primaria (De la Montaña, 2015, 2016; Parkers 2009), de tal manera que la Historia supere su modelo rankeano de relato de los acontecimientos que sucedieron o de narrativas causa-efecto, para poner la atención en la Historia como discurso y representación científico-social del pasado en el presente, como práctica y debate, y no como narrativa conclusa. En lo referente al nacionalismo, nuestro trabajo incide en la necesidad de conocer las representaciones identitarias en el aula desde una perspectiva crítica e historiográfica, en la que señalemos los discursos y mecanismos nacionalistas vigentes en nuestra sociedad, de tal forma que acerquemos el fenómeno al constructivismo y a la historiografía, para poder salir de los imaginarios patrióticos banales.

Alcanzar estos objetivos conlleva la propuesta de otros modelos de didáctica de la Historia en ámbitos escolares, comenzando por la intervención en el pensamiento del profesorado en formación inicial. Efectivamente, en lo que se refiere al futuro profesorado, el

hecho de proceder de ciclos educativos básicos en los que la Historia enseñada ha estado —y sigue estando— anclada a modelos tradicionales nacionalistas, tanto en contenidos como en metodologías docentes, condiciona las concepciones sobre la disciplina y la postura acrítica del profesorado. Además, esta conexión con visiones desfasadas epistemológicamente del oficio de la Historia tiene un indudable componente emocional: la vieja Historia ofrece explicaciones a las demandas identitarias; no ocurre lo mismo con las nuevas propuestas historiográficas y didácticas (Parra, 2017; 2018).

A la idea constatada que insiste en los pocos conocimientos de contenidos históricos que posee el profesorado en formación, se suman argumentos de peso que hacen aflorar otros problemas asociados que no son menores. Así, al predominio de una formación disciplinar endeble, limitada, se le suma el abuso de metodologías docentes transmisivas en las que predominan el uso de la memoria y la ausencia de abordaje crítico de los contenidos históricos. En este horizonte formativo, la narrativa nacional es presentada desde el perennismo, superado por la historiografía de los nacionalismos del último medio siglo. También se constatan inercias en una enseñanza de la disciplina meramente rutinaria y lineal (Parra, 2017; Sáiz, 2018).

Los cambios que evidentemente se están produciendo en el despliegue de modelos didácticos alternativos de la Historia son lentos y están fuertemente condicionados por otras realidades. A este respecto, los análisis sobre concepciones disciplinares (Estepa y Cuenca, 2007) y representaciones sociales del profesorado en formación muestran con claridad la tendencia clara de los futuros docentes a reproducir los modelos que conocieron en sus etapas de escolaridad (Pagès, 1999). Similares resultados se han obtenido en los acercamientos al pensamiento de este profesorado desde el ámbito de las metáforas personales sobre el desempeño docente de contenidos sociales

(concretamente los relativos a la economía). Estas metáforas, como sostienen Mellado *et al.* (2016), se muestran resistentes al cambio. En este sentido, y vistos los resultados, la innovación en la enseñanza de contenidos históricos sigue siendo una asignatura pendiente.

Por otro lado, y en lo que atañe a los contenidos trasladados a las aulas, es evidente que, como señala Parra (2017: 11):

... los cambios acaecidos en el sistema educativo, en general, y en la enseñanza de la Historia, en particular, han desplazado el relato castizo y esencialista de la historiografía tradicional, pero no han hecho desaparecer la función nacionalizadora que tradicionalmente ha caracterizado el ámbito escolar.

Predomina, por tanto, una dimensión nacionalista de la Historia que estudia el alumnado y que el profesorado reproduce en las aulas. Algunas razones que pueden explicar esta realidad son, como señala Inarejos Muñoz (2013: 5), la “rigidez a la hora de incorporar novedades historiográficas procedentes del ámbito universitario” y su escasa adaptabilidad a las realidades sociales contemporáneas. Pero también hay una clara intencionalidad, por parte de las diversas administraciones educativas, para mantener y reavivar narrativas útiles para la construcción de un ideario nacionalista (Sáiz, 2017; 2018).

Los contenidos articulados en el tándem currículo-manuales han jugado un papel fundamental en la formación de las identidades y lealtades nacionales. Sin duda, la Historia que se trabaja en las aulas escolares está destinada a reforzar sentimientos de identidad y, en no pocas ocasiones, de exclusión. Todo ello es la muestra más evidente y palpable de la conceptualización de unos conocimientos históricos dirigidos al desempeño de funciones muy concretas. La existencia de una Historia destinada al reforzamiento de las identidades nacionales ha sido intensamente criticada (Heimberg, 2005: 25):

La enseñanza de la Historia en una sociedad multicultural está situada igualmente delante de la necesidad de hacer variar las escalas de referencia de sus reflexiones y de sus temáticas. Y de no encerrarse en un enfoque nacional confinado que responde, la mayoría de las veces, a un punto de vista parcial y discutible, salido de esta “invención de la tradición”, con su connotación mitológica, que caracterizó tan fuertemente el siglo XIX de los Estados-nación.

Si partimos de la idea de que en las democracias actuales las culturas no están determinadas por esencias étnicas, sino por la libre identificación de sus integrantes, es preciso construir identidades cosmopolitas, tolerantes con lo diferente y que acepten la heterogeneidad como elementos enriquecedores, al tiempo que faciliten la crítica o el cuestionamiento interno (Martineau, 1999).

Con este bagaje nada alentador es con el que el alumnado accede a los estudios universitarios para formarse como futuro profesor. Esta realidad deja entrever una posible y marcada influencia de los contenidos disciplinares trabajados en las aulas, y de las actitudes ante temáticas complejas en el tratamiento de la información. Si bien los últimos estudios realizados con profesorado en formación confirman la existencia de una preocupación por ciertos problemas actuales (crisis económica, cuidado del medio ambiente, violencia de género, inmigración, terrorismo, etc.), predominan inercias que nos permiten confirmar el uso de modelos y contenidos tradicionales anclados en teorías esencialistas, en narrativas identitarias y en cuestiones emotivas (Sáiz y López Facal, 2016; Sáiz, 2018).

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El planteamiento inicial de nuestro trabajo es reconocer los hábitos nacionalistas españoles inconscientes en el profesorado en formación inicial de los grados de educación primaria e

infantil de la Universidad de Extremadura; una vez determinada su posición o sus creencias en torno al concepto de nación, analizamos su relación con los símbolos identitarios, tomando como eje el concepto de nacionalismo banal. Pretendemos también abordar el aprendizaje-enseñanza de la Historia en el sentido de cuestionar su función nacionalizadora a partir de un estudio cualitativo de sus imaginarios en nuestro alumnado.

Uno de los motores de este estudio analítico es su planteamiento teórico novedoso: la noción de banalidad del nacionalismo. Hasta el momento, en la bibliografía española sólo se había intentado hacer un estudio de caso de la nacionalización del profesorado en formación —y no estrictamente desde la perspectiva de Billig, sino más bien desde la óptica constructivista de las naciones— en el análisis de Sáiz y López Facal (2016). Estos autores proponen un acercamiento a las formas de relacionarse de los estudiantes de secundaria y los docentes de Historia en formación con la identidad nacional y con las narrativas patrióticas, mediante el rastreo de los patrones de relación del alumnado con el pasado y su plasmación posterior en la didáctica de la Historia. El cuestionario que planteamos tiene una intencionalidad explicativa, e incluye preguntas que pretendían que el alumnado explicara en extensión qué pensaba que era ser español y la relación entre esa identidad y la educación y la historia. En nuestro caso, varía tanto la muestra (futuros maestros) como el instrumento de recogida de información, ya que además de pedir el desarrollo explicativo de algunos *ítems*, lanzamos preguntas más directas en las que era necesario responder de forma afirmativa o negativa. Ambos modelos, como mostraremos en las estadísticas y en la exposición cualitativa de los resultados, lejos de oponerse, se complementan y permiten sumar, a la categorización de identidades nacionales, la oportunidad de analizar el complejo y no siempre coherente entramado racional y emocional que sustenta la identidad.

Pese a la disparidad de propuestas, tanto en este trabajo como en el de Sáiz y López Facal (2016) llegamos a conclusiones similares: en el imaginario identitario del alumnado, desde los estudios primarios hasta la universidad, la idea sobre España y sobre el nacionalismo sigue respondiendo a patrones esencialistas. Ambos trabajos coinciden en señalar la atonía entre la Historia que se enseña en las aulas y la Historia que se escribe en la academia, lo cual provoca un ruido conceptual que impide los trasvases del conocimiento científico-social al sistema educativo, aún anclado a patrones clásicos de construcción del Estado-nación. Lejos de atenuarse el nacionalismo más esencialista en las etapas vitales de mayor madurez, éste se mantiene constante como llama “banal” o invisible que sustenta las creencias y los imaginarios nacionales en narrativas esencialistas, en las que la nación es el resultado de un espíritu o naturaleza prenatal indestructible por las coyunturas o la acción humana. También es interesante comprobar cómo este profesorado, pese a declararse mayoritariamente vinculado a una nación desde el plano esencial, reconoce que la enseñanza de la Historia es un elemento fundamental en la construcción de identidades nacionales (Sáiz, 2018). Esencialismo y construcción escolar identitaria no serían ideas contrapuestas según el alumnado. Esta alteridad queda explicada en nuestro trabajo de campo a partir del concepto de nacionalismo banal, ya que el alumnado, al no considerarse en su mayoría nacionalista, entiende que la escuela es una fábrica de nacionalistas en otros casos: nacionalismos periféricos o en otros estados, pero no en el suyo, en el que el currículo sería un fiel y apolítico reflejo de la trayectoria natural de la nación por el tiempo.

Los objetivos de este trabajo podemos concretarlos en:

- a) Conocer el grado de identificación nacionalista de los futuros maestros en educación primaria e infantil y si son o

no conscientes de las formas y narrativas del nacionalismo español.

- b) Acercarnos a los argumentos históricos, geográficos, culturales o caracterológicos que articulan para justificar su noción de identidad.
- c) Medir el significado social que tienen, en nuestro alumnado, los símbolos nacionales (himno, bandera, escudo y lengua) e interpretar cómo los asimilan en su cotidianeidad.
- d) Valorar en qué medida el grado de nacionalización puede mediatizar las prácticas docentes y el conocimiento histórico en relación con la enseñanza-aprendizaje de la Historia.
- e) Proponer nuevas vías y modelos didácticos para encarar el aprendizaje-enseñanza de la Historia desde posicionamientos posnacionales.

La consecución de estos objetivos tiene un buen punto de partida en el trabajo de Sáiz y López Facal (2016), que ha tratado de acercarse a la representación subjetiva de la identidad nacional y al relato histórico teleológico que la sustenta. Sus conclusiones conectan, no sin ciertos matices, con sondeos iniciales, esto es: el profesorado en formación no tiene herramientas intelectuales ni históricas para comprender las identidades nacionales desde una perspectiva crítica o constructivista, y cae en la simplificación emocional y en la sistematización no consciente de las narrativas identitarias a partir de elementos aparentemente banales. La responsabilidad de estas carencias recae tanto en aprendizajes formales como no formales. En última instancia, estos patrones de pensamiento son asumidos prácticamente sin resistencia por un alumnado que, además, concibe la Historia como una herramienta importante de nacionalización en experiencias ajenas.

METODOLOGÍA Y TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

El diseño del presente estudio combina las técnicas y estrategias que más se adecuan a nuestra investigación no experimental, como resultado de planteamientos metodológicos plurales. La población del estudio está compuesta por alumnado de segundo curso del grado de Maestro de Educación Primaria y tercer curso del grado de Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura, con sede en Badajoz, de las materias Didáctica de las ciencias sociales y Didáctica de la Historia (curso 2016-2017). La muestra está compuesta por 148 futuros profesores y profesoras (116 mujeres y 32 hombres) y se obtuvo por muestreo no probabilístico-casual y por conveniencia. La investigación tiene un carácter transversal.

El profesorado en formación que compone la muestra ha cursado las asignaturas de Geografía e Historia durante toda su trayectoria escolar, pero en distinto grado. En los ciclos elementales de educación infantil, y especialmente en primaria, las asignaturas citadas estaban planteadas desde una perspectiva interdisciplinar y se integraban en el área denominada Conocimiento del medio. Educación secundaria (ESO y bachillerato) poseen una organización diferente: Geografía e Historia aparecen como asignaturas claramente identificables, y abarcan contenidos desde la prehistoria hasta la etapa contemporánea.

El análisis de los datos se realizó desde posicionamientos cuantitativos y cualitativos. Desde la perspectiva cuantitativa se procedió a realizar un análisis estadístico descriptivo apoyado en tablas de contingencia, habitual en los modelos de investigación *ex post facto*; para ello se utilizó el paquete estadístico SPSS v.20. Para intentar acceder al pensamiento de los encuestados y observar las posibles diferencias

existentes, se realizaron análisis considerando la edad y el lugar/entidad de nacimiento (distinguiendo entre ámbito rural y ámbito urbano) con el fin de observar posibles diferencias. No consideramos el sexo porque el número de mujeres supera en exceso al de hombres, dada la feminización de estos estudios. De las preguntas incluidas en el cuestionario se trabajó con aquellas que permitieron el análisis a partir de una escala de valores.

Por otro lado, el hecho de contar con una serie de preguntas abiertas permitió desplegar un análisis de contenido, habitual dentro de la investigación cualitativa, con el propósito de dar sentido a la información textual, es decir, realizar inferencias sobre el contexto de la misma (datos y significados). Todo ello se complementó con un análisis de nivel semántico. El análisis de contenido se planteó desde un enfoque narrativo, que analiza el contenido del discurso. La labor de interpretación del discurso es más importante que la del recuento o asociación estadística de los elementos de lenguaje (Ruiz, 2009). Esta doble perspectiva de análisis cuantitativa-cualitativa ha resultado excepcionalmente valiosa para profundizar en los diferentes fenómenos educativos (Prats, 2002; Barton, 2006).

En cuanto al instrumento de recogida de información, utilizamos un cuestionario compuesto por ocho preguntas abiertas en las que, además de responder de forma simple: sí / no / no sé / a veces, en algunas se pidió a los entrevistados que justificaran su respuesta de manera extensa de cara a valorar de forma cualitativa los resultados.

Como parte del diseño de la investigación, y para no contaminar las respuestas, se invitó al alumnado a cumplimentar el cuestionario sin previo aviso y sin haber abordado antes la temática del nacionalismo en clase. El fin era que contestaran las preguntas a partir de sus conocimientos previos —resultado de aprendizajes formales o no formales— y sus imaginarios y creencias sociales. También cabe destacar que el cuestionario se realizó en el curso

académico 2016-2017, protagonizado a nivel político e informativo por la tensión entre el nacionalismo español y el nacionalismo catalán, y los proyectos de la Generalitat de convocar un referéndum sobre la independencia de Cataluña; todo ello condicionó visiblemente el planteamiento del alumnado.

No cabe duda de que uno de los ejes simbólicos del nacionalismo es la articulación de un otro, en algunos casos identificado como enemigo o rival. Los alumnos identifican ese otro en el soberanismo catalán. Señalamos este punto porque no cabe duda de la influencia de los conocimientos no formales —y, en especial, de los medios de comunicación— en la construcción de los sentimientos nacionales y en la dirección que este nacionalismo adquiere ante determinadas coyunturas. Nuestro alumnado, como la sociedad, es receptor de dicha nacionalización, pero también tiene la capacidad de transformarla o adecuarla a sus realidades locales. La coyuntura de las identidades y su capacidad de adaptación a escenarios cambiantes, lejos de contradecir la esencialidad de la nación, supone un mecanismo intrínseco a su articulación como un imaginario totalizante. Qué se entiende por nacional o no y cómo y en contra de quién se articula esta narrativa supone cuestiones cambiantes (Billig, 2014).

ANÁLISIS, DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS E IMPLICACIONES DIDÁCTICO-FORMATIVAS

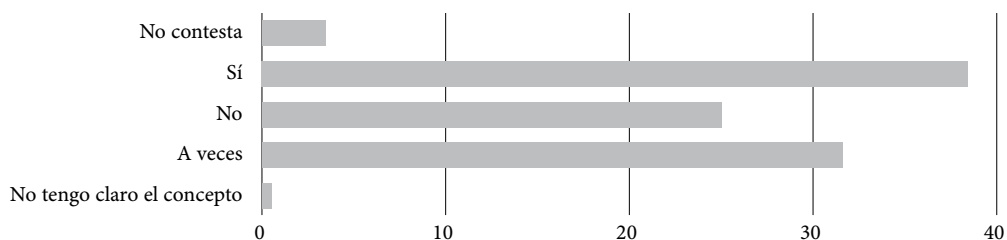
Los análisis de las tablas de contingencia ofrecen, a partir de la variable edad (19-24 años), resultados interesantes (ejemplo, Tabla 1), pues se observa una relación entre la respuesta positiva y la edad: el alumnado más joven se considera nacionalista según las circunstancias (obsérvese el número de respuestas de “a veces”). La explicación puede residir en el conocimiento, posiblemente adquirido en sus años de escolaridad, de una realidad territorial compleja en la que, bajo una unidad,

Tabla 1. ¿Eres nacionalista?

Edad	No contesta	Sí	No	A veces	No tengo claro el concepto	Total
No contesta	1	1	0	0	0	2
19	3	17	20	20	1	61
20	0	18	6	9	0	33
21	0	8	4	6	0	18
22	0	3	3	8	0	14
23	2	3	2	2	0	9
24 y más	0	7	2	2	0	11
Total	6	57	37	47	1	148

Fuente: elaboración propia.

Gráfica 1. ¿Eres nacionalista?



Fuente: elaboración propia.

reside y se reconoce una diversidad. A ello habría que añadir que en su mayoría han pasado los últimos años de maduración más significativa en un contexto político-cultural de crisis económica.

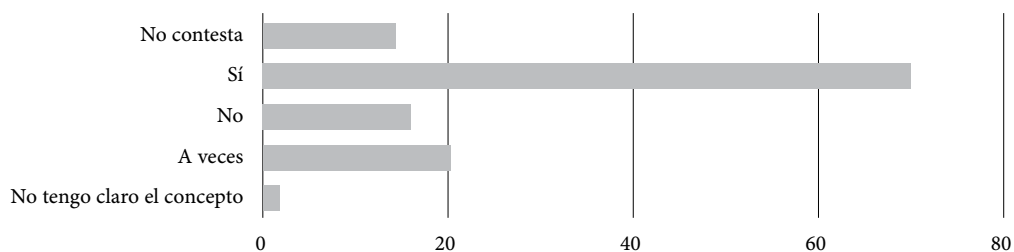
A la pregunta inicial que abre el cuestionario, ¿eres nacionalista?, las respuestas muestran contrastes evidentes: 38.5 por ciento se considera nacionalista, frente a 25 por ciento que no. Más significativo es que 31.8 por ciento optó por marcar la casilla “a veces” (Gráfica 1).

Este “equilibrio” en las respuestas nos permitiría cuestionar los planteamientos del nacionalismo banal si el alumnado no hubiese concretado sus ideas en la justificación posterior. Una parte importante de los encuestados coincide en afirmarse como nacionalista, aunque la mayoría justifica su respuesta en una lógica dicotómica de ley/radicalidad o de nacionalismo sensato/extremista. Cabría preguntar, por tanto, qué significa ser

nacionalista y si hay diferentes formas, más o menos legítimas, de serlo. En este sentido, las teorías de Billig quedan refrendadas, puesto que reconocen un nacionalismo ligado a la patria pero diferenciado de los “movimientos nacionalistas”, señalados especialmente en el caso de Cataluña y el País Vasco, que serían problemáticos para la convivencia de la patria real: el nosotros español.

Para reafirmar lo anterior, el análisis de contenidos demuestra que hay un nacionalismo tipificado como coherente y afianzado en una comunidad de intereses y memorias compartidas: A5 dice sentirse nacionalista “pero dentro de unos límites respetables”; A6, nacionalista “pero sin llegar a extremos”; A19, en la línea del *Volkgeist*, considera que “España es un conjunto de personas que comparten un lenguaje, una historia, una cultura y un territorio”; A65 recurre al utilitarismo y la calidad de vida: “España es un bonito lugar, es

Gráfica 2. ¿Es el nacionalismo un problema para nuestras sociedades?



Fuente: elaboración propia.

un país tranquilo que se mantiene al margen de conflictos”; A85: “sí, me siento nacionalista, porque me gusta que España esté unida, ya que creo que es un país donde puedes vivir cómodamente”; e incluso algunos a cuya respuesta negativa apostillan su gusto, creencia o pasión por su país, o en determinadas ocasiones, como en las competiciones deportivas o por patrones culturales y culinarios (A62). En otros casos de especial interés se consideran nacionalistas españoles en función de su vinculación ideológica al partido político del gobierno, al nivel de crisis o de auge-decadencia, o discriminan algunas prácticas como la tauromaquia (A37).

En el caso de los que respondieron afirmativamente a sentirse nacionalistas, en las respuestas siguientes la mayoría señaló al independentismo catalán como el movimiento nacionalista que conocen. Sólo una minoría identificó el movimiento nacionalista con el franquismo o el fascismo, pero ninguno de ellos con el españolismo asentado en la lógica de la Constitución y la democracia.

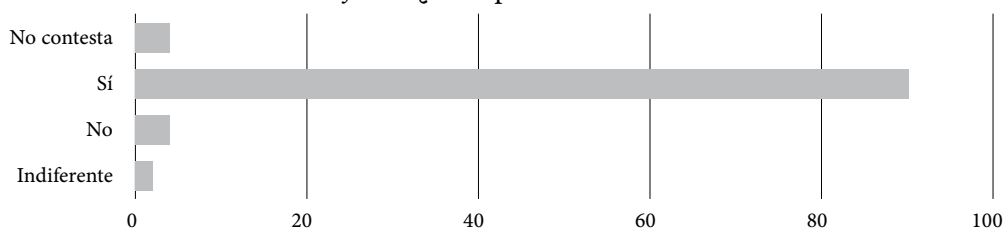
Más clara es la respuesta afirmativa cuando se pregunta sobre el nacionalismo como problema para nuestras sociedades, donde el sí representa más de 70 por ciento (Gráfica 2). Este elevado porcentaje aflora cuando se intuye que cualquier manifestación de nacionalismo (periférico o centralista) puede conducir a la ruptura de los equilibrios establecidos. Por otro lado, el no representa 16.9 por ciento, y el a veces sólo 20.9 por ciento. En las páginas precedentes hemos destacado algunos

testimonios sobre la consideración de otros nacionalismos como un problema, especialmente aquéllos que atentan contra la unidad española, pero en ningún caso el nacionalismo propio, que es percibido como natural, positivo, racional o inofensivo.

A la pregunta ¿es España una nación?, de los 148 encuestados, 89.9 por ciento respondió afirmativamente, sólo 6 contestaron negativamente y 3 se mostraron indiferentes (Gráfica 3). A la pregunta ¿te sientes orgulloso/a de ser español/a?, las respuestas mantienen una tónica similar: 133 encuestados (89.9 por ciento) contestó afirmativamente, 8 negativamente y 19 se mostraron indiferentes, es decir, 5 y 19 por ciento, respectivamente.

El minoritario grupo que en las preguntas anteriores tomó una posición crítica ante el nacionalismo español tampoco tiene dudas de que España es una nación. Cabe en este punto destacar dos cuestiones: por un lado, la noción normativa de la nacionalidad. España sería una nación porque así lo recoge la Constitución (la mayoría de las respuestas van en esta línea). Es paradójico que no se expongan mayoritariamente criterios geográficos o históricos, elementos que habían sido clave en la construcción de los nacionalismos en el siglo XIX. En cambio sí aparecen de forma omnipresente, acompañadas de la Constitución, nociones culturales, caracterológicas y lingüísticas: A110 considera que es “una de las naciones más importantes de Europa”; A103 habla de “características comunes”; A91, de “principios comunes que representan al país”; A79, “de

Gráfica 3. ¿Es España una nación?



Fuente: elaboración propia.

costumbres y cultura compartidas”; A77, de “ideas similares”; A76, de “idioma, territorio, economía y cultura común”; A75 de “comunidad históricamente formada”; A55, de “psicología”; A48, de “creencias compartidas”; A19, de “historia, cultura, lengua y territorio compartido; y A1, de “orgullo de país.”

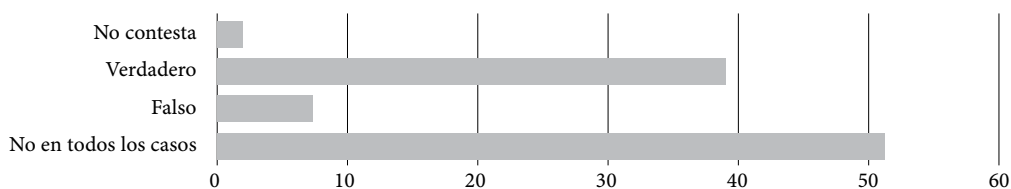
En cuanto a los signos identitarios (bandera, escudo e himno), 39.2 por ciento afirmó sentirse representado por estos elementos; sin embargo, 51.4 por ciento no los considera “en todos los casos” (Gráfica 4). Ante la evidencia de la naturaleza nacionalista del pensamiento del futuro profesorado, estos datos matizan los resultados anteriores cuando se les pregunta sobre la bandera, el escudo y el himno. Podría decirse que, dado que se manifiestan como nacionalistas, y consideran a España como una nación, esto no implica una fórmula unidireccional incuestionable, ya que defienden la existencia de una diversidad dentro de la unidad.

Las respuestas evidencian la disparidad de opiniones ante la simbología nacionalista: un buen número de alumnos reconoce y acepta que no todos los españoles se sienten identificados con la bandera, el himno y el escudo; en su mayoría defienden la libertad de expresión y el respeto a las posturas ideológicas

individuales, si bien las supeditan al cumplimiento de la ley y al respeto a la identidad nacional. Es por ello que la actitud de respeto tendría los límites marcados por las instituciones y las creencias nacionales. En algunos casos se observa la pretensión de extender la representación a los nacionalismos periféricos, como A40: “son los símbolos aunque algunos no se sientan orgullosos”; A42: “sí, porque son nuestras señas de identidad, salvo para los que no se sienten españoles, que aunque les representa, no se sienten españoles”; A57: “sí, porque aparecen recogidos en la Constitución y representan nuestra cultura e historia”; A77: “deberían ser aceptados por todos y alejarse de hechos del pasado”. En algunas respuestas (A44 y A102) subyace la imposibilidad de alcanzar consensos con símbolos que fueron resignificados por la dictadura franquista.

El cuestionario indagó también sobre la identificación del alumnado con los símbolos nacionales, elementos que tuvieron un papel destacado en la construcción de las culturas nacionales de la contemporaneidad. A la pregunta de si se deberían prohibir los símbolos no constitucionales (banderas de la república, independentistas y franquistas), el alumnado se reparte entre los que sí lo estiman oportuno

Gráfica 4. La bandera, el escudo y el himno representan a todos los españoles



Fuente: elaboración propia.

(A1: “lo que se consigue fuera de ellos es crear conflictos, dividir a la gente y ofender sin necesidad”; A25 y A57: “sí, porque es anticonstitucional”) y aquéllos que establecen matices o excepciones relacionadas con la libertad de expresión (A3: “cada uno es libre”, es una de las respuestas más repetidas), con la posibilidad individual de escoger determinados principios nacionales o con un criterio laxo de respeto o cumplimiento de la ley o el *status quo* (A17: “no se deberían prohibir porque cada uno tiene sus ideales, pero siempre debemos tener en cuenta el país en el que vivimos y hay que respetarlo”; A18: “ellos deberían tener respeto con lo que pensamos nosotros”; A30: “cada uno es libre de elegir, pero es cierto que estás en este país, debes respetar sus normas, si no quieres, siempre puedes irte fuera”; A51: “hay que respetar mientras que no se saquen para perder el respeto o abochornarnos a los demás”). Esta reflexión es compartida por numerosos alumnos. En este sentido, la libertad de expresión tiene unos límites difusos con el respeto a la simbología y al entramado jurídico nacional. No se deberían prohibir, como explica A72, “siempre que se empleen con moderación y respeto y sin indicios de revolución”, o A82: “siempre que no renieguen del país”. Algunas referencias minoritarias inciden en que la simbología franquista sí debería estar prohibida.

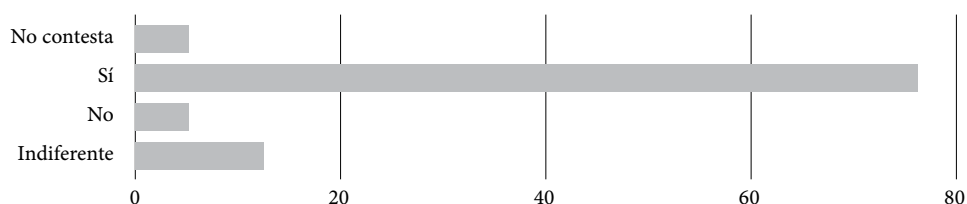
La lengua española aparece en buena parte de las respuestas como la articuladora de la identidad nacional. Hay unanimidad a la hora de defender la posibilidad de trabajar en español en todo el territorio nacional. La justificación toma dos caminos principales: el imperativo legal de la constitución, o el recurso a la mayoría, elemento fundamental para comprender la *deixis* patriótica, sustentada en una creencia totalizante. Numerosas respuestas utilizan los términos de “oficial” (46 encuestados), “mayoría”, “lengua predominante” y “principal” frente a “dialectos secundarios” o “nuestra lengua” (20 encuestados). A3 afirma que “las lenguas que hablan en otras comunidades son dialectos que no se tienen

que imponer... en su casa cada uno que hable como quiera, pero de cara al público que se hable el idioma oficial del país”. La referencia es constante a no tener que aprender otros idiomas para “trabajar en mi país” (A16). Encontramos numerosos ejemplos de *deixis* que van en esta línea: la lengua común y oficial es la lógica, mientras que las otras son imposiciones. Esta unanimidad, además, se explica por la propia experiencia del alumnado, ya que afecta a su futuro laboral el hecho de que en determinadas comunidades se exija la lengua cooficial en el sistema educativo. Para reforzar su argumento, o bien por desconocimiento conceptual, un buen número considera que el español es una lengua, a diferencia del catalán, vasco o gallego, que serían dialectos y, por lo tanto, no oficiales y menores en la escala moral de la lengua (17 alumnos de la muestra). A47: “los dialectos no deberían ser imposición”, o A48: “un español ama su lengua”. Hay además una clasificación espacial del lenguaje: mientras que el vasco, gallego o catalán son tolerados en el espacio privado, no lo son en el público, pues una inmensa mayoría reclama la centralidad del español para la comunicación laboral y oficial. Por lo tanto, hay unanimidad a la hora de defender el castellano, “el idioma principal” (A29), como lengua de trabajo. A51: “la lengua castellana es la primera y la más importante”.

No parece que haya dudas a la hora de afirmar positivamente el orgullo de ser español o española (Gráfica 5): 76.4 por ciento afirma sentirse orgulloso, frente a 12.8 por ciento que se muestra indiferente o interpreta la pregunta relacionada con el presente de la nación o su gobierno, lo que constata la profunda nacionalización del profesorado en formación y el potencial del nacionalismo banal que, a partir de múltiples mecanismos que van desde la socialización nacional en la escuela hasta las prácticas cotidianas, mantiene su vigor en sociedades, sólo en apariencia, posnacionales.

En el análisis del nivel semántico del profesorado en formación, las respuestas constatan

Gráfica 5. ¿Te sientes orgulloso de ser español?



Fuente: elaboración propia.

el uso de dos expresiones muy significativas: la primera consiste en sustentar su argumento identitario en torno al verbo “creer”; la nación es un acto de fe, del cual no tienen pruebas ni las demandan. La segunda es el recurso narrativo al gusto: al preguntar directamente por el grado de orgullo patriótico, las respuestas, en su inmensa mayoría afirmativas, lo justifican a partir del “me gusta”, “me siento orgullosa” o por la “calidad de vida”, “es el ideal para vivir” (A36) y algunos encuestados lo llevan a la actualidad, al relacionar el sentimiento nacional con la vinculación o rechazo al gobierno o la situación de crisis, que en algunos casos matiza su nivel de orgullo (30 por ciento de las respuestas van en esta línea): A11 señala que “en estos tiempos de crisis, y viendo quiénes y cómo llevan el gobierno, desde luego se te quitan las ganas de ser español”; A12: “sí, aunque últimamente no comparta el movimiento arcaico que seguimos”; A23: “a veces me hubiera gustado nacer en un país más avanzado”; A109, A33 y A82: “sí, me gusta mi país, pero reniego de los que lo gobiernan”. Es decir, condicionan su nacionalismo al presente, a la deriva de su país o a la praxis de su gobierno. En algunos casos el orgullo no está reñido con la necesidad de mejora, o bien se desvinculan de algunas prácticas consideradas nacionales, como la tauromaquia y otras “tradiciones absurdas arraigadas” (A37). También se establecen elementos comparativos con otros países europeos, especialmente con los nórdicos (A50: “envidia a algunos países europeos”; A77: “me gusta mi país, aunque reconozco que en otro tendría más oportunidades”). La res-

puesta de A101 es muy interesante, pues manifiesta la invisibilidad del nacionalismo: “sí, me siento orgullosa, sin ser nacionalista”; sin embargo, las respuestas mayoritarias, incluso entre el alumnado que había contestado a la primera pregunta que no era nacionalista, muestran un elevado nivel de orgullo nacional, lo que constata una vez más la banalidad de un fenómeno profundamente arraigado en las identidades sociales contemporáneas.

El análisis cualitativo permitió la localización del recurso a la *deixis patriótica* (Billig, 2014: 179), entendida como un mecanismo de expresión que da por supuesto un hecho que considera incontestable, como sería, en este caso, el fenómeno nacional. La *deixis* se identifica con un nosotros colectivo que empareja al alumno con su planteamiento nacionalista. De esta forma, el yo y el vosotros se reconocen y se unen en un “nosotros” que da por sentada la unidad del grupo. Sirva como ejemplo que en la mayoría de las respuestas se identificaba a Cataluña, y en menor medida al País Vasco, como “independentista”, “radical” o “extremista”: A1 explica que “ciertos nacionalismos constituyen un problema porque sólo consiguen aislar a los ciudadanos y apartarlos del resto del país”; A22 considera que “los catalanes que quieren independizarse generan conflictos”; A88, en un ejemplo manifiesto de *deixis*, afirma que “la independencia de Cataluña es algo que nos perjudica, ya que quieren separarse de nuestro país”.

Esto refuerza la posición binaria entre lo nuestro y lo contrario, al simplificar los significados de las identidades comunitarias que, así

mismo, consolidan una narrativa fácil de digerir, enfrentada y definida frente a un otro. En ningún caso hay dudas de cuál es “esta nación” o “nuestra nación”, y todo ello se refrenda bajo la lógica del sentimiento, del sentido común, de la historia o del orden constitucional. Esta última idea aparece refrendada en buena parte de los cuestionarios, ya que asumen la legalidad vigente o la Constitución como elementos constitutivos e incuestionables de la existencia nacional. La mayoría de los encuestados que se consideran nacionalistas lo hacen desde la legalidad, la racionalidad o la moderación, a diferencia de los nacionalismos centrífugos, a los que relacionan con el “extremismo”. Esta palabra fue utilizada significativamente por 22 encuestados. En 5 ocasiones aparece, además, la palabra “radicalidad”.

Otra clave manifestada en las respuestas al cuestionario es la complejidad en las concepciones del nacionalismo en el profesorado en formación, si bien podemos destacar algunos patrones compartidos por un amplio espectro que nos devuelven de nuevo al interrogante del aprendizaje formal y no formal de la nación. De esta forma, los más comunes son dos tipos de argumentos complementarios: por un lado, el emocional, el más eminentemente identificativo, sintetizado en la expresión “me gusta”, especialmente en la pregunta de si se sienten orgullosos de ser españoles; 95 alumnos, esto es, 64.1 por ciento, algunos de los cuales habían respondido “no” al planteamiento de si eran nacionalistas. De esta manera la nación adquiere una forma identificativa emotiva y de difícil contorno para el que la experimenta. Por otro lado están los argumentos jurídico-normativos: España es una nación a la que hay que respetar y amar por una cuestión legislativa. A21, en relación a los símbolos del Estado, considera que rechazarlos es “anticonstitucional”; y A57 justifica su adhesión a los símbolos porque “aparecen recogidos en la Constitución española y representan nuestra cultura e historia”. Es la Constitución, como ley fundamental, la que certifica su existencia

y constata su trayectoria histórica y sus expectativas de futuro (A67: “España es una nación porque está recogida en la Constitución”). Bandera e himnos alcanzan un nivel de aceptación jurídica antes que emocional. Es la ley la que les da autoridad simbólica como mecanismos representativos de la nación. La mayoría del alumnado no pone en duda ni cuestiona ningún punto de la Constitución, ya que se supone el corpus jurídico finito de la patria, no modificable ni criticable desde su concreción histórica. Ambos elementos, sentimiento y norma, marcarían, según el alumnado, la existencia de un nosotros nacional.

Desde una perspectiva didáctico-formativa, los resultados sugieren vías para el cambio en la formación del profesorado que, en un breve periodo de tiempo, pasará a ser correa de transmisión de modelos y narrativas históricas impregnadas de nacionalismo. Es por ello que debemos superar la función nacionalizadora de la didáctica de la Historia, abrir los modelos identitarios a sociedades en transformación y favorecer espacios posnacionales cosmopolitas.

La necesaria reflexión en el profesorado en formación abriría nuevos cauces en el aprendizaje-enseñanza del pasado, y superaría la concepción teleológica de la Historia y su enseñanza basada en la memorización de fechas, personajes y acontecimientos de la nación (López Facal y Valls, 2012; Rina y De la Montaña, 2019). A su vez, planteamos la conveniencia de incluir la historiografía en los sistemas educativos, y adaptar el lenguaje y las didácticas a cada periodo formativo (De la Montaña, 2016). Urge, en definitiva, tal y como vindicara Prats (2016), introducir al profesorado en formación en la práctica de la construcción del conocimiento histórico, recalcando el conflicto dialéctico entre los significados del presente y el método científico-social de abordar el pasado (Gómez *et al.*, 2014; Sáiz y López Facal, 2016; Sáiz, 2018).

Para conseguir este objetivo, es fundamental iniciar al futuro profesorado en la epistemología de la Historia, con la idea de provocar un cambio metodológico que su-

ponga una ruptura con los modelos didácticos tradicionales. Así lo han señalado Gómez *et al.* (2014: 9): “la enseñanza de la historia exige del conocimiento de la disciplina, de su epistemología... de contenidos sustantivos o de primer orden, y contenidos estratégicos o de segundo orden”. Estas intervenciones pueden concretarse en un análisis crítico de las concepciones sobre la Historia y de las representaciones sobre el profesor de didáctica de las ciencias sociales (De la Montaña, 2016). Del mismo modo, es necesario trabajar en el aula los usos públicos del pasado, atendiendo a la construcción simbólica de los imaginarios nacionales (Rina, 2017).

Otras intervenciones didácticas necesarias pasan por hacer conocer los problemas relacionados con la epistemología del conocimiento histórico, y profundizan en la idea de qué es la Historia, para qué sirve y cuáles son sus funciones y objetivos en el currículo escolar (Prats, 2016). También es necesario atender al proceso de construcción de la disciplina desarrollando revisiones bibliográficas y búsqueda de fuentes.

Ahondar en los horizontes de la epistemología disciplinar es un paso necesario para la didáctica de la disciplina. Reconocer la trayectoria que ha seguido —y sigue— el conocimiento histórico proporciona al alumnado las herramientas suficientes para proponer modelos historiográficos aplicados a contextos educativos diferentes a los tradicionales, como pueden ser los ejes temáticos-diacrónicos, la historia transnacional, etc., modelos con un amplio potencial para trabajar la alteridad y la diversidad y, a su vez, que visibilizan la categoría de los “olvidados” (Heimberg, 2015).

CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo hemos pretendido acercarnos a la experiencia nacionalista que tiene el profesorado en formación en la Universidad de Extremadura, tomando como modelo el concepto de “nacionalismo banal”

propuesto por Michael Billig, con el objetivo principal de indagar sobre las bases teóricas del mismo y sus apoyaturas en aprendizajes tanto formales como no formales.

A partir del análisis cualitativo y cuantitativo de un cuestionario centrado en la experiencia nacionalista del profesorado en formación, pudimos evidenciar que la mayoría del alumnado comparte creencias e ideas nacionalistas integradas como hábitos y pensamientos arraigados e inconscientes, con una amplia capacidad identificadora y movilizadora. El abordaje de esta problemática es fundamental para un profesorado en formación que potencialmente puede perpetuar los patrones nacionalistas de comprensión de la Historia en la educación infantil y primaria. Este factor es importante, ya que los imaginarios nacionalistas canalizados a través de los sistemas educativos no sólo responden a imperativos curriculares o planteamientos de los libros de texto, sino que, como hemos demostrado en este estudio, es el profesorado el que principalmente actúa como correa de transmisión de unas narrativas nacionalistas que desde el plano de la investigación historiográfica han sido superadas hace ya décadas. Estas narrativas siguen impregnando los imaginarios sociales, y perpetuándose como modelo de identidad. La asunción de los paradigmas nacionales determina la didáctica de la Historia de una forma inconsciente, y la mantiene ligada a sus funciones originarias en los procesos de nacionalización.

A partir del análisis de resultados podemos señalar la necesidad de la didáctica de la Historia de superar su función nacionalizadora y abrir cauces interpretativos a la comprensión epistemológica, partiendo de la construcción de narrativas, más que de patrones ideológicos que utilizan el pasado para legitimar el presente. De esta forma, si queremos profundizar en las competencias transversales de la tolerancia, el respeto o el cosmopolitismo, es fundamental proponer vías para un aprendizaje-enseñanza de la Historia

desde una actitud crítica y reflexiva sobre sus conceptos, que no acepte de forma canónica los discursos nacionales del pasado y sea capaz de acercar al alumnado y al profesorado en formación a la historicidad y contingencia de los conceptos y de los procesos. En este

sentido, debemos incidir en la formación inicial del futuro profesorado complejizando sus concepciones de la Historia, e introduciéndoles en la construcción y naturaleza poliédrica del pensamiento histórico.

REFERENCIAS

- ANDERSON, Benedict (2006), *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y difusión del nacionalismo*, México, FCE.
- ARCHILÉS, Ferrán (2013), “Lenguajes de nación. Las experiencias de nación y los procesos de nacionalización: propuestas para un debate”, *Ayer*, núm. 90, pp. 91-114.
- BARTON, Keith (2006), *Research Methods in Social Studies Education. Contemporary issues and perspectives*, Greenwich, Information Age.
- BILLIG, Michael (2014), *Nacionalismo banal*, Madrid, Capitán Swing.
- CARRETERO, Mario (2007), *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*, Buenos Aires, Paidós.
- CARRETERO, Mario (2011), *Constructing Patriotism. Teaching History and memories in global words*, Charlotte CT, IAP.
- CARRETERO, Mario (2018), “Narrativas maestras y enseñanza de la Historia en la escuela y en la sociedad”, en Ander Delgado y Antonio Rivera (eds.), *¿Qué saben de su historia nuestros jóvenes? Enseñanza de la Historia e identidad nacional*, Granada, Comares, pp. 29-41.
- DE LA MONTAÑA, Juan Luis (2015), “Didáctica de la Historia, historiografía y la visibilización de temas, grupos sociales y personas en la enseñanza-aprendizaje de la Historia”, en Ana Hernández Carretero, Carmen García Ruiz y Juan Luis de la Montaña (coords.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*, Cáceres, Universidad de Extremadura/AUPDCS, pp. 907-915.
- DE LA MONTAÑA, Juan Luis (2016), “Didáctica de la Historia y epistemología disciplinar. Notas sobre el debate y propuestas de intervención en la formación inicial del profesorado”, *Clío. History and History Teaching*, núm. 42, en: <http://clio.rediris.es/n42/articulos/montana2016.pdf> (consulta: 4 de mayo de 2019).
- DELGADO, Ander y Antonio Rivera (eds.) (2018), *¿Qué saben de su historia nuestros jóvenes? Enseñanza de la Historia e identidad nacional*, Granada, Comares.
- CUENCA LÓPEZ, José María y Jesús Estepa Giménez (2007), “Las concepciones de los docentes y el desarrollo profesional: dos estudios desde la formación inicial en Ciencias Sociales”, *Investigación en la Escuela*, núm. 61, pp. 85-97.
- GELLNER, Ernest (1983), *Nations and Nationalism*, Nueva York, Cornell University Press.
- GÓMEZ, Cosme Jesús, Jorge Ortuño y Sebastián Molina (2014), “Aprender a pensar históricamente. Retos para la Historia en el siglo XXI”, *Revista Tempo e Argumento*, vol. 6, núm. 11, pp. 5-27.
- HEIMBERG, Charles (2005), “L’alterite et le multiculturalisme au coeur de l’histoire enseignée”, en Universidad de Almería (ed.), *Enseñar ciencias sociales en una sociedad multicultural: una mirada desde el Mediterráneo*, Almería, AUPDCS, pp. 17-32.
- HEIMBERG, Charles (2015), “Réflexions pour une didactique de l’histoire des invisibles”, en Ana Hernández Carretero, Carmen García Ruiz y Juan Luis de la Montaña (coords.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*, Cáceres, Universidad de Extremadura/AUPDCS, pp. 635-647.
- INAREJOS, Juan Antonio (2013), “Nacionalismos e identidades en la enseñanza de la historia de España”, *Clío. History and History Teaching*, núm. 39, en: <http://clio.rediris.es/n39/articulos/historiasocial/MonInarejos.pdf> (consulta: 4 de mayo de 2019).
- LÓPEZ Facal, Ramón (2000), “La nación ocultada”, en Juan Sisinio Pérez Garzón (ed.), *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*, Barcelona, Crítica, pp. 111-160.
- LÓPEZ Facal, Ramón (2008), “Identificación nacional y enseñanza de la Historia (1970-2008)”, *Historia de la Educación*, núm. 27, pp. 171-193.
- LÓPEZ Facal, Ramón y Jorge Sáiz (2016), “Spain: History education and nationalism conflicts”, en Robert Guyver (ed.), *Teaching History and the Changing Nation State*, Londres, Bloomsbury, pp. 201-215.
- LÓPEZ Facal, Ramón y Rafael Valls (2012), “La necesidad cívica de saber Historia y Geografía”, en Nicolás de Alba, Francisco García y Antoni Santiesteban (coords.), en *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de*

- las ciencias sociales*, Sevilla, Universidad de Sevilla/AUPDCS, vol. 1, pp. 185-192.
- MARTINEAU, Robert (2009), *L'histoire à l'école, matière à penser*, París, L'Harmattan.
- MELLADO, Lucía, Juan Luis de la Montaña, Rosa Luengo y María Isabel Bermejo (2016), "Evolución de los modelos docentes de futuros profesores de economía de secundaria, a través de la metáfora", *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, núm. 30, pp. 23-44.
- MIRALLES, Pedro y Cosme Jesús Gómez (2017), "La enseñanza de la Historia. Análisis de los libros de texto y construcción de identidades colectivas", *Historia y Memoria de la Educación*, núm. 6, pp. 9-28.
- PAGÈS, Joan (1999), "Las representaciones previas de los estudiantes de maestro de ciencias sociales, Geografía e Historia", *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, núm. 4, pp. 161-178.
- PARKES, Robert J. (2009), "Teaching History as Historiography: Engaging narrative diversity in the curriculum", *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, vol. 8, núm. 2, pp. 383-400.
- PARRA, David (2017), "Educación histórica e identidad nacional", *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, núm. 89, pp. 7-11.
- PARRA, David (2018), "El peso de la tradición en la representación y los usos públicos de la Historia escolar", en Ander Delgado y Antonio Rivera (eds.), *¿Qué saben de su historia nuestros jóvenes? Enseñanza de la Historia e identidad nacional*, Granada, Comares, pp. 55-73.
- PARRA, David y Josep Ramón Segarra (2011), "Cultura y pertenencia: el tratamiento didáctico de contenidos histórico-culturales en las aulas valencianas de educación infantil y primaria", *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, núm. 25, pp. 65-83.
- PARRA, David y Josep Ramón Segarra (2014), "Discursos de ciudadanía e identidad en la formación de maestros", en Isabel García (coord.), *El estudio del discurso en comunidades educativas. Aproximaciones etnográficas*, Madrid, Traficante de Sueños, pp. 145-152.
- PARRA, David y Josep Ramón Segarra (2018), "El aprendizaje de la nación en los Regímenes Pedagógicos de la España contemporánea", en Alejandro Quiroga y Ferran Archilés (eds.), *Ondear la nación. Nacionalismo banal en España*, Granada, Comares, pp. 181-204.
- PÉREZ Garzón, Juan Sisinio (2008), "¿Por qué enseñamos Geografía e Historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades?", *Historia de la Educación*, vol. 27, pp. 37-55.
- PÉREZ Vejo, Tomás (1999), *Nación, identidad nacional y otros mitos nacionalistas*, Oviedo, Nobel.
- PRATS, Joaquín (2002), "Historia y epistemología de las ciencias. Hacia una didáctica de las ciencias sociales", *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, núm. 1, pp. 81-89.
- PRATS, Joaquín (2016), "Combates por la Historia en educación", *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, núm. 15, pp. 145-153.
- QUIROGA, Alejandro (2013), "La nacionalización en España. Una propuesta teórica", *Ayer*, núm. 90, pp. 17-38.
- RINA, César (2017), "La didáctica de la Historia en los procesos de nacionalización. Trayectoria, constantes y propuestas", *Clio. History and History Teaching*, núm. 43, en: <http://clio.re-diris.es/n43/articulos/rina2017.pdf> (consulta: 4 de mayo de 2019).
- RINA, César y Juan Luis de la Montaña (2019), "Contingencia e identidad: retos para un diálogo transdisciplinar entre la historiografía y la didáctica de la historia", *Tempo e Argumento*, vol. 11, núm. 26, pp. 287-317.
- RODRÍGUEZ, Raimundo y María del Mar Simón (2014), "La construcción de la narrativa española en los manuales escolares de Educación Primaria", *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, vol. 29, núm. 1, pp. 101-113.
- RUIZ, José Ignacio (2009), *Metodología de la investigación cualitativa*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- SÁIZ, Jorge (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*, núm. 6, pp. 165-201.
- SÁIZ, Jorge (2018), "Memorizar España sin pensarla históricamente: historia escolar e identidad nacional", en Ander Delgado y Antonio Rivera (eds.), *¿Qué saben de su historia nuestros jóvenes? Enseñanza de la Historia e identidad nacional*, Granada, Comares, pp. 55-73.
- SÁIZ, Jorge y Ramón López (2012), "Aprender y argumentar España. La visión de la identidad española entre el alumnado al finalizar bachillerato", *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, núm. 26, pp. 95-120.
- SÁIZ, Jorge y Ramón López (2016), "Narrativas nacionales históricas de estudiantes y profesorado en formación", *Revista de Educación*, núm. 374, pp. 118-141.
- ZAJDA, Joseph (ed.) (2015), *Nation Building and History Education in a Global Culture*, Nueva York/Londres, Springer.

ANEXO CUESTIONARIO

Edad:

Sexo:

Localidad:

Curso:

¿Eres nacionalista? Justifica tu respuesta.

Sí No A veces

¿Qué movimientos nacionalistas conoces y te afectan directamente?

¿Es el nacionalismo un problema para nuestras sociedades? Justifica tu respuesta.

¿Es España una nación? Justifica tu respuesta.

Sí No

La bandera, el escudo y el himno representan a todos los españoles. Justifica tu respuesta.

Verdadero Falso No en todos los casos

¿Debemos tener todos los españoles el derecho a trabajar en lengua castellana en todo el país? Justifica tu respuesta.

¿Crees que se deberían prohibir los símbolos no constitucionales, como banderas de la república, banderas independentistas, banderas franquistas? Justifica tu respuesta.

¿Te sientes orgulloso de ser español? ¿Te gusta tu país o te hubiera gustado tener otra nacionalidad?
