

Estado de la publicación: No informado por el autor que envía

Historia y formación ciudadana. Percepciones estudiantiles sobre la Historia en dos centros educativos de Alcalá de Henares (2016-2017)

Gonzalo García Fernández

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9237>

Enviado en: 2024-06-27

Postado en: 2024-08-01 (versión 1)

(AAAA-MM-DD)

Historia y formación ciudadana. Percepciones estudiantiles sobre la Historia en dos centros educativos de Alcalá de Henares (2016-2017)

History and Citizenship Education. Student Perceptions About History in two Educational Centers of Alcalá de Henares (2016-2017)

História e educação para a cidadania. Percepções dos alunos sobre a História em duas escolas de Alcalá de Henares (2016-2017)

Gonzalo Andrés García-Fernández
Universidad de Alcalá
<https://ror.org/04pmn0e78>
Instituto Universitario de Investigación en Estudios Latinoamericanos
Alcalá de Henares, España
gonzaloandres.garcia@uah.es
<https://orcid.org/0000-0003-2628-4016>

Resumen

Objetivos. Nos disponemos a conocer las percepciones que poseen estudiantes de segundo de bachillerato de dos centros educativos de Alcalá de Henares sobre la Historia. Adicionalmente, la investigación ambiciona la comprensión de las implicaciones historiográficas subyacentes en las percepciones de los estudiantes observados respecto a la Historia. **Metodología.** Nuestra investigación cualitativa fue cimentada bajo un diseño de corte etnográfico para el estudio de percepciones estudiantiles, observándose un total de 196 estudiantes. Por otra parte, nos servimos de herramientas de estudio hermenéutico y de tipo histórico, para el estudio de currículos y textos escolares de Historia utilizados en ambos centros, tanto un nivel narrativo como a un nivel teórico-epistemológico. **Resultados.** Después de analizar y categorizar a los estudiantes según su comportamiento en clase (ideales, medios y rezagados) y sus percepciones (progresistas, conservadoras, moderadas, radicales), nos percatamos de que existen tres dimensiones para el entendimiento de la Historia: 1) epistemológica; 2) lógica-

temporal; 3) narrativa-histórica. **Conclusiones.** Denotamos que los estudiantes observados, independientemente de su tipología de comportamiento o de percepción, visualizan a la Historia de forma ajena y distante. Así si mismo, comprendimos un contexto formativo sobre contenidos de Historia limitados por elementos teóricos y deontológicos obsoletos, que la sitúan en la enseñanza de relatos sobre la nación y contextos eurocéntricos. Entendimos que todo ello, tiene un impacto limitante en el espectro de la formación ciudadana, ya que impide una relación heurística entre el estudiantado y el contenido histórico para la comprensión crítica de un presente complejo y en constante crisis.

Palabras clave: Enseñanza de la Historia; percepciones estudiantiles; formación ciudadana; España.

Abstract

Objectives. We set out to learn about the perceptions that second year high school students from two schools in Alcalá de Henares have about History. Additionally, the research aims at understanding the historiographic implications underlying the perceptions of the observed students regarding History. **Methodology.** Our qualitative research was based on an ethnographic design for the study of student perceptions, observing a total of 196 students. On the other hand, we used hermeneutic and historical study tools to study History curricula and textbooks used in both centers, both at a narrative level and at a theoretical-epistemological level. **Results.** After analyzing and categorizing students according to their behavior in class (ideal, average and laggards) and their perceptions (progressive, conservative, moderate, radical), we realized that there are three dimensions for the understanding of History: 1) epistemological; 2) logical-temporal; 3) narrative-historical. **Conclusions.** We found that the observed students, independently of their behavioral or perceptual typology, visualize history in an alien and distant way. Likewise, we understood a formative context on History contents limited by obsolete theoretical and deontological elements, which place it in the teaching of stories about the nation and Eurocentric contexts. We understood that all this has a limiting impact

on the spectrum of citizenship education, since it prevents a heuristic relationship between the students and the historical content for the critical understanding of a complex present in constant crisis.

Keywords: History teaching; student perceptions; citizenship education; Spain.

Resumo

Objectivos. O nosso objectivo é conhecer as percepções que os alunos do segundo ano do Bacharelato de duas escolas de Alcalá de Henares têm sobre a História. Além disso, a investigação pretende compreender as implicações historiográficas subjacentes às percepções que os alunos observados têm da História.

Metodologia. A nossa investigação qualitativa baseou-se num desenho etnográfico para o estudo das percepções dos alunos, observando um total de 196 alunos. Por outro lado, utilizámos ferramentas de estudo hermenêuticas e históricas para estudar os currículos e manuais escolares de História utilizados em ambas as escolas, quer a nível narrativo, quer a nível teórico-epistemológico. **Resultados.** Depois de analisarmos e categorizarmos os alunos de acordo com o seu comportamento em sala de aula (ideais, médios e atrasados) e as suas percepções (progressistas, conservadores, moderados, radicais), apercebemo-nos de que existem três dimensões na compreensão da História: 1) epistemológica; 2) lógico-temporal; 3) narrativo-histórica. **Conclusões.** Verificámos que os alunos observados, independentemente da sua tipologia comportamental ou perceptiva, visualizam a História de uma forma alheia e distante. Da mesma forma, também percebemos um contexto de formação em conteúdos de História limitado por elementos teóricos e deontológicos obsoletos, que a situam no ensino de narrativas sobre a nação e contextos eurocêntricos. Entendemos que tudo isto tem um impacto limitador no espectro da educação para a cidadania, pois impede uma relação heurística entre os alunos e os conteúdos históricos para a compreensão crítica de um presente complexo e em constante crise.

Palavras-chave: Ensino da história; percepções dos alunos; educação para a cidadania; Espanha.

Introducción

En este trabajo analizaremos percepciones en estudiantes de segundo de bachillerato sobre la Historia en dos centros educativos de la ciudad de Alcalá de Henares. Para abordar nuestro objeto de estudio, utilizaremos técnicas y enfoques etnográficos, sirviéndonos también de marcos teóricos provenientes de la didáctica de la Historia y la teoría de la Historia.

La labor de trabajo de campo en aulas y de análisis de contenidos y currículos de Historia que realizamos guardó un problema centrado fundamentalmente en torno a los contenidos de Historia. El problema epistemológico y deontológico que albergan los diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje de la Historia que se ofrece en la actualidad fueron foco de nuestra atención para la presente investigación.

Preguntas y objetivos de investigación

En este trabajo situaremos una pregunta central de investigación: ¿Qué percepciones tienen nuestros estudiantes de 2º de bachillerato con respecto a la Historia? A raíz de esta pregunta, proponemos el cumplimiento de dos objetivos: 1) Conocer las percepciones sobre la Historia en los estudiantes observados, y 2) Comprender las implicaciones historiográficas subyacentes en las percepciones de los estudiantes observados respecto a la Historia.

Problema histórico de la Historia

En un mundo diverso, plural y cambiante, la enseñanza de contenidos nacionales en Historia se ha tornado una compleja labor para profesores y estudiantes. Enseñar y aprender contenidos enfocados en la nación y los universales tiene que ver con una cuestión ciudadana que se remonta al siglo XIX.

La formación de la ciudadanía del siglo XIX y XX necesitó de utopías y nuevos imaginarios narrativos para proyectar el futuro de la nación y el Estado. Para ello, se elaboraron historias sobre la nación: grandes y gloriosos pasados repleto de

héroes y grandes hazañas. Estas historias fueron escritas por profesionales de la Historia, y demandas por los Estados nacionales correspondientes. Paralelo a ello, también se demandaron simbología identitaria, himnos nacionales o pintura histórica para un fin compartido: conformar una ciudadanía nacional (Anderson, 1993).

El objetivo de formar ciudadanos en torno a la nación, y a valores universales fundamentalmente eurocéntricos (universales) ya no parecen tener el mismo sentido de antes. Es por ello por lo que señalamos un problema histórico de la enseñanza de la Historia: de su sentido de ser y de proyectarse en la ciudadanía en un momento actual cambiante y en crisis.

Problema epistemológico de la enseñanza de la Historia

Al mismo tiempo, estas Historias guardarán un problema epistemológico que se nos revela en el presente con más fuerza: los positivismos e historicismos. Según White (1992), estas grandes Historias, o metanarrativas, tendrán un alto sentido literario, algo que va en contraposición de las grandes corrientes historiográficas hegemónicas del momento y que aún continúan vigentes en la actualidad. Tal y como nos explica Paul (2016), dichas corrientes defienden que la Historia alberga el pasado (historicismos), o que el saber histórico es producto de un quehacer científico, objetivo y axiomático (positivismos).

Este tipo de visiones de la Historia no parecen haber trasmutado en los contextos escolares. Es aquí donde diferenciaremos las discusiones entre cómo enseñar Historia y qué contenidos de Historia se enseñan y bajo que lentes teóricos. Es en este último punto donde problematizaremos con mayor atención, situándolo conjuntamente bajo un enfoque teórico y temático.

Problema deontológico y educativo de la Historia

Las posturas de autores de la didáctica de la Historia como Carretero y Borrelli (2010) apuntan a que la problemática de la Historia en las aulas se limita

habitualmente en si esta debe centrarse más en una Historia tradicional (memorística, institucional-política), en una Historia crítica (incidiendo en temáticas polémicas y de gran contenido social) o en una Historia de la memoria histórica. En este último sentido Carretero y Borrelli destacan que el uso de la Historia para juzgar al sujeto histórico (pasado) desde el presente es una tendencia de la enseñanza de la Historia escolar del siglo XXI, cuya finalidad será crear una especie de memoria global en los estudiantes e influir en sus sentimientos y crear emociones históricas en ellos (culpa histórica; responsabilidad histórica).

Estado de la cuestión

El estudio de las percepciones o nociones de la Historia, o sobre el impacto Historia en los estudiantes escolares en los últimos años alberga un nutrido y diverso campo de investigaciones en los últimos diez años. Destacamos trabajos como los de Miles y Keynes (2023), que señalan un problema central que guarda nuestro objeto de estudio: la trampa teleológica de la Historia en el contexto de la educación; de su problema a la hora de enseñar Historia bajo un único criterio unilineal de modernidad y progreso.

Por otro lado, esfuerzos como los de Cáceres y Sandoval (2021), nos muestran importantes aportes sobre el impacto de estas enseñanzas sobre Historia en el pensamiento histórico de los estudiantes sobre la realidad; cómo dichos contenidos parecen estar absortos de complejidad filosófica y sobre la sociedad contemporánea.

Siguiendo esta idea, trabajos como el de Cañón Moreno (2014), nos muestran las consecuencias de una enseñanza de la Historia monolítica y sin un acercamiento a lo cotidiano, señalando en un estudio de caso las diversas resistencias que generan a la hora de aprender Historia en la escuela (problemas hermenéuticos, didácticos y de capacidad crítica y de reflexividad). Por este tipo de resultados, consideramos relevantes diagnósticos sobre esta problemática en la enseñanza de la Historia como los de Carretero (2019), el cual señala sus desafíos más relevantes: un repensar generalizado sobre su devenir tradicional para transformarla en función de

los problemas globales que nos atañen.

La formación de sólida de individuos para el fomento de una ciudadanía crítica necesita de una Historia diferente. Por ello, trabajos como los de Sharp y Parkes (2023); Sher y Sáenz (2023); Delgado Algarra (2015), nos ofrecen diversos diagnósticos, aportes y reflexiones sobre sus principales debilidades para alcanzar estos objetivos, como lo son la formación de ciudadanos nacionales (fuera de lo global), bajo una matriz eurocéntrica o colonial y sin interés por generar conciencia por una memoria histórica responsable y colectiva.

Marco teórico-conceptual

Acerca de la Historia y la enseñanza de la Historia

Partimos de estudios como los de Carretero y Borrelli (2010); Pagès (2011); Prats (2017), los cuales coinciden en que la Historia debe fomentar la formación de ciudadanos críticos y conscientes de un pasado. Estas visiones sobre la enseñanza de la Historia ciudadana implican que los estudiantes puedan adquirir en su aprendizaje histórico auténticas lecciones de vida.

En esa línea, ahondamos y nos preguntamos ¿Y qué Historia enseñar para esa ciudadanía? Para ello, en este trabajo partimos de planteamos teóricos de la Historia, más allá del propio contenido. Así pues, nos inclinamos por comprender la Historia como una narrativa histórica, o relato histórico, tal y como fundamentó el historiador estadounidense White (1992) en su obra titulada *Metahistoria*, y Frank Ankersmit con sus obras *Narrative logic. A semantic analysis of the historian's language* (1983) y *Historical Representation* (2001). Esto significa, grosso modo, que la Historia no conforma un contenido objetivo abstraído del sujeto historiador, sino que es parte de un conocimiento basado en el rigor y el consenso académico, y no en la búsqueda de una verdad absoluta en el pasado (Paul, 2019). Por ello, nos situamos en contra de posicionamiento historicistas y positivistas en el marco de la enseñanza de la Historia, que colocan a la Historia en aquella teleología de la verdad que marca el rumbo de los tradicionalismos en la Historia todavía hoy

vigentes en las escuelas.

Por estas razones, debemos reconocer que no podemos conocer un hecho histórico en estos términos, ya que este nos es percibido como anacrónico e impropio, pero no así su contexto que es lo verdaderamente significativo en nosotros, es decir, su historicidad (Luna, 2015). Este último aspecto será elemental a la hora de comprender la enseñanza escolar de la Historia, contaminada de este tipo de premisas y criterios teóricos que muchas veces pasa desapercibido ya que se entiende como único o, incluso, como normal (eje Historia-pasado-realidad) (García Fernández, 2022a).

Acerca del estudio de percepciones en contextos educativos

En la obra “Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar” (2007), la autora Wilcox (2007) señala la importancia de la escuela como espacio donde se reproduce a *la sociedad estratificada* pero que: “Aún no se ha conseguido una comprensión total de las variables implicadas en esa reproducción. No existe una comprensión precisa de los tipos de conexiones que pueden existir entre la escuela y otras instituciones sociales” (Wilcox, 2007, p. 105). En este sentido, lo que viene a denunciar Wilcox es que todavía no existe una interrelación entre lo que sucede a nivel político, desde el Estado, con respecto a lo que se acontece en el aula, centrándose así la etnografía mayoritariamente en la descripción de lo que sucede en el aula y evadiendo todo lo demás. En este trabajo recogemos este punto de vista teórico-metodológico fundamental, ya que la labor etnográfica es algo que pusimos a disposición de un contexto problemático mucho más amplio que lo meramente descriptivo y contemplativo.

Otros autores como el antropólogo estadounidense George Spindler afirma que la escuela, como estructura o institucional educativa, está alejada de las realidades de las comunidades, subrayando que: “dado que el contenido curricular es ajeno a la cultura existente, lo que sucede en la escuela recibe poco o ningún apoyo en el hogar y la familia o en el conjunto de la comunidad” (Spindler, 2007, pp. 234-235).

Si bien Spindler señala esta cuestión en torno a pequeñas comunidades en el norte de Ghana, no estaría muy alejado de lo que sucede, salvando las distancias, en los estudios de caso en aulas alcaláinas que hemos estudiado y que detallaremos más adelante. Allí pudimos observar y analizar cómo los contenidos de Historia construyen imaginarios que no conectan con la vida diaria de los estudiantes, pero sí con su forma de entender el mundo.

El antropólogo Frederick Erickson hace una similitud que nos pareció relevante de mencionar como precedente, y es que este autor nos advierte de que el aula: “se sitúa a mitad de camino entre la misa católica y el sermón evangélico con participación de la audiencia” (Erikson, 2007, pp. 465). Erickson señala que, en una clase, como estructura de participación social, recuerda, en cierta medida, al sermón evangelista y la misa católica, lo que hace imaginarnos al profesor como el principal orador y al estudiante como un oyente intermitente y acostumbrado a un rol pasivo-receptivo. Esta interpretación tampoco estaría alejada de los contextos que nos pudimos encontrar en nuestra investigación.

El antropólogo Díaz de Rada (2008) es contundente a la hora de explicarnos lo siguiente acerca de la escuela:

(...) hace posible, por medio de un trabajo específico de construcción biográfica, la existencia de individuos administrables por el Estado, despajados idealmente de referencias sociales: individuos que encomiendan su alma a Dios, su comportamiento a las leyes, su patrimonio al mercado, y su pertenencia cívica a la nación” (Díaz de Rada, 2008, pp. 33).

Díaz de Rada insiste en la idea del individualismo escolar y de cómo la institución escolar tiene como objetivo formar a individuos bajo premisas universalistas y de igualdad. Las tesis de Díaz de Rada son especialmente útiles para nuestros planteamientos al tratar el ámbito homogeneizador de la escuela en torno a la cultura o cultura oficial normativa por parte del Estado, entendiendo la escuela como un espacio mucho más complejo y diverso.

Metodología y fuentes

En detalle, se hizo un trabajo de campo de observación participante durante un año escolar (2016-2017) de forma intercalada no intensiva, por lo que no se asistía todos los días a clase, pero sí todas las semanas, y en dos IES (Institutos de Educación Secundaria): el IES Doctor Marañón y el IES Complutense, las cuales estuvieron de acuerdo en visibilizar sus nombres para este artículo. Nuestras fuentes fueron estudiantes de segundo de bachillerato (17-18 años) en el contexto de la asignatura de Historia de España.

El estudiantado investigado se dividió en dos grupos: IES Doctor Marañón (101 estudiantes en cuatro grupos diferenciados en Humanidades, Ciencias de la salud, Ciencias exactas y Ciencias Sociales) y IES Complutense (95 estudiantes divididos en tres grupos diferenciados en Ciencias Sociales, Ciencias y Humanidades).

El trabajo de campo consistió en estancias en aulas conjuntamente con el profesor de Historia correspondiente para cada IES. El trabajo se posibilitó gracias a la facilidad concedida por el docente, un elemento fundamental para el acceso a los estudiantes, tanto dentro como fuera del aula. Los datos y hallazgos recogidos fueron fruto de anotaciones de campo recopilados en un diario de campo, donde aparecen todas las situaciones acontecidas en los centros (dentro y fuera del aula). En dicho registro, se tomó nota tanto de las dinámicas en clase de Historia (observación pasiva), como de las intervenciones y diálogos realizados por parte del investigador con los estudiantes (observación participante).

Para el análisis de la información, se siguieron tres pasos. En primer lugar, se identificaron y agruparon las principales palabras clave asociadas a percepciones sobre la Historia en los estudiantes observados. Posteriormente, se identificaron los elementos centrales y definitorios de la Historia escolar que estudiaban los estudiantes que pudimos observar en ambos centros educativos, depositados en currículos y libros de texto de Historia fundamentalmente. Finalmente, se dispusieron las palabras claves sobre las Historia registradas en nuestros estudiantes observados para su cotejo con los elementos definitorios de la Historia

enseñada. El producto de dicha relación en ambos centros, conformaron nuestros resultados finales.

Para la extracción de la información en las aulas (observación pasiva y observación participante), se acudió al campo de trabajo de la etnografía de la educación o en contextos educativos. Los trabajos realizados por el autor Woods (1987) en su obra *La escuela por dentro* han sido muy relevantes para el proceder y quehacer en la labor de campo de esta investigación. En esa línea, nos apoyamos también en las indicaciones metodológicas de autores como Guber (2001); Díaz de Rada (2008); Flick (2007); Geertz (2003), para la práctica de campo en el aula. De todos ellos, logramos entender y asimilar que era imperativo la negociación de nuestro acceso al centro (convencer al equipo directivo de la seriedad de nuestro trabajo de campo), con el profesor (convencerle de la relevancia de nuestra investigación) y con los estudiantes (convencerles de que el investigador no era un vigilante). La superación de los diferentes niveles de acceso implicó, además, que estos fueran mantenidos adecuadamente en el tiempo en pos de una confianza entre todas las partes para que la investigación lograra ser fructífera.

Ya en el aula, autores como Díaz de Rada, Geertz o Guber nos advierten de que es fundamental escuchar antes de participar; de la importancia de registrarlo todo, por banal que parezca. Una vez se comiencen a percibir espacios de participación por parte del investigador, y que estos sean avalados por el profesor, se podrá interaccionar directamente con los estudiantes.

Por otro lado, la identificación y estudio de la Historia enseñada (en nuestro caso, la Historia de España de segundo de bachillerato) fue parte de un trabajo descriptivo y también analítico. El objetivo fue reconocer los contenidos ofrecidos por los tres libros de texto de Historia de España más utilizados en ambos IES (editoriales SM, Santillana y Vicens Vives del año 2016). Paralelamente a ello, se identificaron los itinerarios de Historia de España que guardaban los currículos correspondientes a la fecha de la investigación, tanto a nivel comunitario (Comunidad de Madrid) (BOCM, 2008) como a nivel nacional (España) (BOE, 1014). El registro de la

información en los textos escolares y currículos de Historia de España se centró, sobre todo, en la identificación de su carácter historiográfico (naturaleza teórica y narrativa). Dicha labor, no recogida en este artículo, se puede ver de forma más pormenorizada en un texto publicado por García Fernández (2022b).

Análisis de las percepciones sobre la historia

En ambos centros identificamos hasta tres tipologías perfiles estudiantiles: los ideales (43 estudiantes), el estudiante medio (111 estudiantes) y el estudiante rezagado (42 estudiantes). Todo ello elaborado a partir de muestras verbales (intervenciones, conversaciones, etc.) y no verbales (comportamiento en relación con la clase, fuera de ella, etc.). Mientras que el estudiante ideal se acerca al perfil de ciudadanía ideal de los centros educativos (buen comportamiento, cumplimiento de la normativa, participación acorde a la normativa, propuestas proactivas para la estimulación del sistema, etc.), el estudiante medio se relega a un anonimato respetuoso y pasivo-receptivo ante un grupo rezagado igualmente pasivo, pero hastiado.

En parte, lo que pudimos presenciar en las aulas fue un pequeño ensayo de sociedad. Algo así como una sociedad en miniatura: 1) La sociedad-ciudadanía es simulada por los estudiantes, 2) La escuela como el espacio territorial soberano, 3) La directiva ejercería como representantes del gobierno (o poder institucional vigente) además de simbolizar las leyes (normativa del centro), 4) Los profesores serían actores bicéfalos, cumpliendo un rol policiaco (vigilante y sancionador de los comportamientos ciudadanos), pero a la vez docente (de tutores y preceptores).

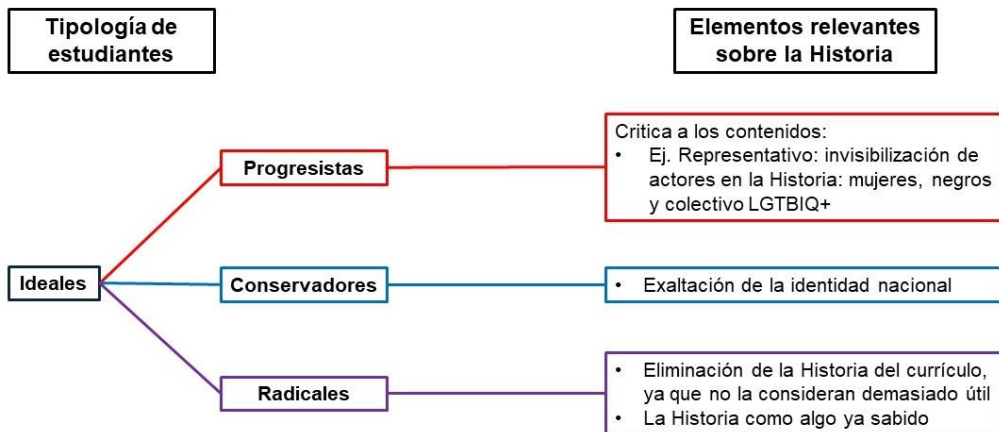
En dicho marco de imaginación o recreación social situamos a nuestros actores protagonistas, los estudiantes, bajo categorías de comportamiento en el aula y percepción ante la Historia (conservador, progresista, radical).

Como apreciamos en la Figura 1, los estudiantes ideales se dividen en tres grupos diferenciados: los conservadores (10 estudiantes), los progresistas (14 estudiantes) y radicales (19 estudiantes). Mientras que los progresistas abogan por interpelar en

los contenidos Historia los elementos machistas (ausencia de mujeres; crítica de la visión de la mujer en la Historia), racistas (ausencia de racializados en la Historia), sexuales (ausencia de la diversidad sexual que algunos de ellos/as procesan) y de justicia (crítica de una justicia social incompleta o insuficiente), los conservadores defienden valores nacionales, católicos, heteronormativos, machistas y, en ocasiones, racistas. Sin embargo, tanto conservadores como progresistas asumen como propio la Historia de España, siendo los progresistas los más críticos, y los conservadores los más acérrimos al relato tradicional de la Historia de España. Sin duda, donde se vieron momentos de mayor polémica fue con el relato sobre la Transición a la democracia, insuficiente para los progresistas y suficiente para los conservadores. Sea de una u otra forma, la narrativa histórica enseñanza en clase, como decimos, no es cuestionada como tal, sino que se discutirán sobre la interpretabilidad de ciertos hechos (la Transición, por ejemplo) y enfoques (machismos, feminismos, diversidad sexual y racial).

Los radicales, por su lado, fue un grupo más cercanos a las ciencias, y con serias discrepancias con sus compañeros conservadores y progresistas. Los estudiantes radicales abogan por la eliminación de la Historia del currículo. No la ven útil ni en el presente ni en el futuro. Defienden su perceptiva sobre los contenidos históricos y sobre la propia Historia como saberes conocidos, fidedignos y conectados con un pasado con el que no conectan de ninguna forma. No obstante, esta percepción de la Historia no involucra que ellos entiendan que la Historia no es importante en términos generales, pero realmente perciben que no lo es para sus vidas. A su vez, asocian los contenidos históricos que aprenden en clase al poder y la política, asociando estos dos elementos a grupos o colectivos históricos concretos: monarquías, clases altas, intelectuales, partidos políticos, etc.

Figura 1
 PERCEPCIONES ESTUDIANTILES SOBRE LA HISTORIA
Estudiantes ideales



Nota: Elaboración propia

En la Figura 2 situamos el grupo de estudiantes medios, el cual será el más nutrido de los tres. A diferencia de sus compañeros ideales, no tendrán grupos radicales (ultras), sino moderados, siendo este más nutrido que los progresistas o conservadores.

Los estudiantes medios progresistas (53) serán similares a sus colegas ideales, siendo la gran diferencia que estos abogarán además por una Historia inclusiva con los negros. Esto no quiere decir nada más que esto: se mencionó muchas veces las ausencias en la Historia de los individuos o colectivos de color o raza negra. De esta manera, estos estudiantes entenderán la Historia como un espacio de crítica sobre los contenidos, los cuales no les representan al ser esta (la Historia) excluyente. Sin embargo, en ningún momento ningún estudiante medio progresista entendió que la Historia de España, por ejemplo, no era parte de su pasado. Más bien señalan las ausencias de una Historia, digamos, parcializada e interesada más en unos contenidos que en otros.

Los estudiantes medios conservadores (20) perciben el pasado como algo único y que debe respetarse. En parte, entienden que el pasado es la Historia, pero haciendo una diferenciación fundamental: la Historia que debe respetarse es la

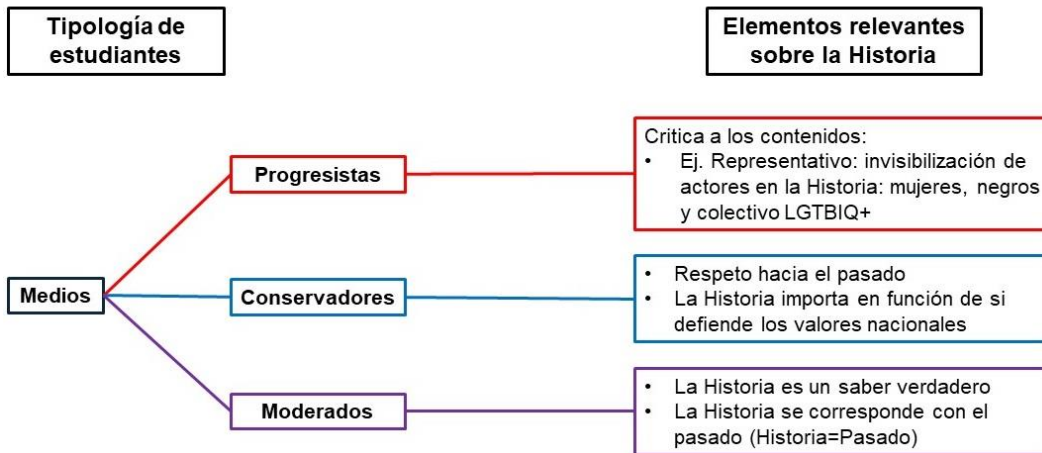
Historia que alude al pasado común nacional. En definitiva, los conservadores medios si bien no exaltan la identidad nacional como sus compañeros ideales, sí que defienden el rol de la Historia en su papel de formación nacional.

Por su parte, los estudiantes medios moderados (38), que conforman una mayoría clara frente a los otros dos grupos, entienden que la Historia es un saber verdadero. Destacan que la Historia es fidedigna, y que sin lugar a duda es parte de lo que sucedió en tiempos pasados. Sin embargo, no perciben la Historia como algo que les sea útil, ni tampoco cercana. No ven relevante aprender Historia, más allá de conocer eventos en el pasado que tienen una importancia exigua en su día a día.

A diferencia de lo que sucede en los grupos ideales y medios, en el grupo rezagado no logramos diferenciar entre bloques progresistas, radicales, moderadores o conservadores. Más bien comparten una actitud común: se muestran marginales (*outsiders*) y conformistas; pragmáticos y melancólicos. Fue el grupo más homogéneo de todos. Para ellos la clase de Historia era un mero trámite y sin demasiado sentido para ellos.

Al ser un grupo muy pasivo, habitualmente solían alejarse de cualquier tipo de posicionamiento político o intelectual. Para ellos la Historia se torna lejana; y a pesar de su lejanía con los saberes históricos (no se ven conectados a ellos), demuestran un hierático respeto a dichos contenidos (importancia distante), pero también hacia los historiadores. A ello se suma su percepción de la Historia como pasado, siendo lo primero entendido como la verdad sobre lo segundo. No exageramos cuando comentamos que en ninguna ocasión ningún estudiante se atrevió a cuestionar ningún hecho o suceso explicado por el profesor. Y de preguntar, estas iban enfocadas a conocer los detalles y anécdotas que rodeaban, por ejemplo, a un personaje inédito, un hecho complejo, popular o famoso.

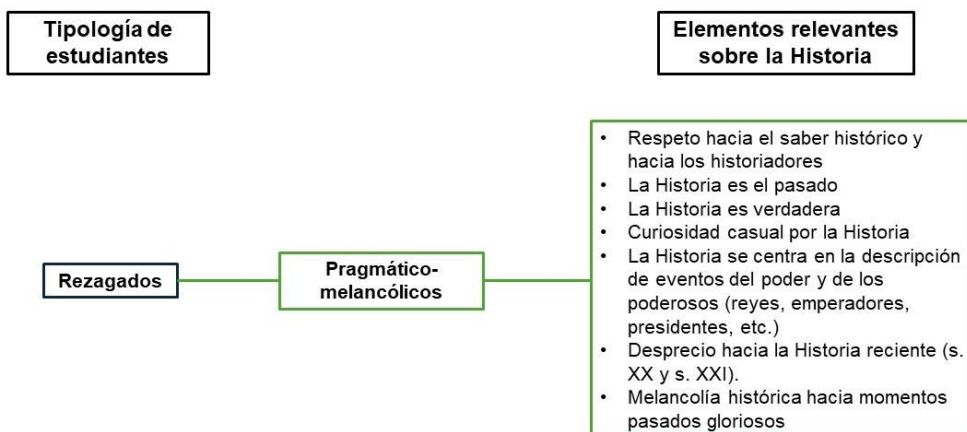
Figura 2
PERCEPCIONES ESTUDIANTILES SOBRE LA HISTORIA
Estudiantes medios



Nota: Elaboración propia

Tal y como vemos en la Figura 3, los estudiantes rezagados, al mostrarse siempre al margen de lo que sucede, ven la política más lejana que nunca. Casi en términos absolutos. De una similar ven la Historia: lejana y extraña. Al igual que sucede con la política, espacio que asocian exclusivamente a los políticos profesionales, la Historia la relacionan con grandes emperadores y reyes. Esto mismo también les hace aborrecer el pasado reciente de su país (la España democrática como algo en decadencia), añorando melancólicamente tiempos mejores (época imperial).

Figura 3
PERCEPCIONES ESTUDIANTILES SOBRE LA HISTORIA
Estudiantes rezagados



Nota: Elaboración propia

Resultados

Después de los análisis expuestos, situaremos tres elementos transversales que consideramos fundamentales a un nivel comparativo en los elementos que tuvieron que ver con la visión de la Historia y de cómo esta impactaba en la percepción de nuestros estudiantes observados. El primer elemento se corresponde a una dimensión epistemológica-conceptual, el segundo a una dimensión lógica-temporal, y el tercero a una dimensión narrativo-histórica.

A un nivel epistemológico, los estudiantes observados utilizan una serie de conceptos que son fruto de muchas variables, y entre ellas está la historia enseñada, una variable que lleva años generando influencia en ellos/ellas (años de estudio y aprendizaje de una serie de conceptos). Destacamos la relación epistemológica que pudimos detectar entre la enseñanza de la Historia y conceptualidades políticas como poder o participación. Estos conceptos formaron parte de su idea epistémica sobre lo que significa el poder, la política (tanto en un sentido reducido, como amplio del concepto), la participación política y social, y también la democracia. Ponemos entre comillas y precedidos de un artículo a estos conceptos, ya que esto hace referencia a lo que ellos entenderían por dichas conceptualidades. Nos referimos entonces a limitaciones e intervenciones epistémicas en sus percepciones, las cuales conectan con los criterios teóricos y temáticos de la Historia que han aprendido.

De esta forma, el concepto de poder en los estudiantes observados está limitado por la Historia enseñada a través de los sucesos históricos. Algo así como un peso histórico que los estudiantes observados parecen haber aprendido a sobrellevar (aceptación pasiva o acrítica del relato histórico). En cuanto a este punto debemos destacar cuatro ideas fundamentales: 1) Perciben que no son parte de la Historia que se les enseña, pues es una Historia sobre el poder, por lo que son individuos deshistorizados de dicha Historia, 2) Se detectó en ellos que el concepto poder forma parte de algo exclusivo y limitado por ciertos actores que no pertenecen a sus

círculos sociales o su memoria personal inmediata, 3) El poder lo perciben como lejano, inmutable e inalcanzable, pero no solo para ellos, sino de forma generalizada en la sociedad, y 4) Su entendimiento de poder lo relacionan a la política, un espacio restringido únicamente a políticos profesionales y a unos espacios concretos (parlamentos, congresos, etc.).

Por otro lado, la conceptualización de participar, del *yo participo*, en el ámbito político y social está ligado íntimamente con lo que evoca el concepto poder y la percepción de la política en los estudiantes. De esta manera, se esboza una percepción doble: una participación oficial y otra no oficial. La participación oficial tendría que ver con la acción individual del voto. En contraste a esta idea, la participación no oficial formaría parte del resto de participación que no es legitimada como tal en la política, como la manifestación, la crítica, el debate, la participación de barrio, etc. Dicha participación no oficial formará parte de una percepción en ellos de menor valor (votar sería más relevante que, por ejemplo, que una manifestación).

A un nivel lógico, destacamos dos elementos en las percepciones de nuestros estudiantes observados: uno de carácter cronológico y otro de carácter lineal-histórico. El primer elemento hace referencia a la división del pasado por fases históricas delimitadas por etapas. El otro factor incide en el imaginario de linealidad del pasado histórico, caracterizado por una percepción de progreso, situando el pasado como atraso, el presente como moderno y el futuro como avance. De esta forma nuestros estudiantes entienden que existe una fuerza histórica de progreso que se aplica al tiempo histórico, percibiendo de esta manera que, por ejemplo, los individuos que habitaban el siglo XIX eran más atrasados en muchos sentidos a los individuos del siglo XXI.

En sus percepciones, se tiende a asociar la idea de progreso a una dimensión tecnológica y cultural (aperturismo sociocultural). Así mismo, perciben que dicho progreso es generado por avances y méritos contruidos desde Europa (Francia, Alemania o Inglaterra), siendo ello un signo de lógica proveniente de la idea de modernidad patente en la Historia que aprenden.

Finalmente, a un nivel narrativo-histórico veremos cómo nuestros estudiantes conceptualizan el pasado (solo existe un pasado y un relato del mismo) y lo histórico. Más que centrarnos en unos contenidos específicos de la historia enseñada, ligamos estas percepciones con una estructura narrativa de corte positivista que impregna dicha enseñanza de la historia. Pudimos recoger que los estudiantes perciben y entienden que lo histórico es fruto de un saber objetivo y axiomático, y que el pasado es un espacio de tiempo monolítico y de acceso a través de la erudición histórica.

Fue especialmente llamativo la percepción del saber histórico. Si bien entienden que la Historia y lo relacionado a ella (lo histórico), es fidedigno y correspondiente al pasado, los historiadores serán los que conozcan dicho pasado. Sin embargo, el conocimiento histórico no vendrá realmente del historiador (más cercano al paradigma positivista), sino de la fuente histórica (más cercano al paradigma historicista). Por lo tanto, nos cercioramos de que nuestros estudiantes observados percibieron que el pasado y lo histórico, es decir lo que ellos entendieron como la Historia, se puede consultar en los libros de Historia, los cuales arrojan verdades compiladas en los mismos, pero que son producto, en última instancia, de una verdad ya sabida y depositada en la fuente, y no en la capacidad del historiador en si misma. En otras palabras, no perciben que el historiador sea realmente importante en el entendimiento de la Historia, ya que existiría una verdad en el pasado que siempre ha estado ahí, y el historiador únicamente se limitaría a descubrirla y nada más. En consecuencia, entendimos que sobre estas percepciones sobrevuela una idea de neutralidad en la Historia, pues el historiador para nuestros estudiantes sería aquel que revela verdades en el pasado asépticamente y sin interpretación alguna que las contamine.

Conclusiones y discusión

Al tenor de los análisis y resultados de este artículo, nos hemos percatado que, al parecer, la Historia del siglo XXI no vive su mejor momento. Se encuentre ejerciendo un rol estanco, obsoleto y desaprovechado, sobre todo en el espectro educativo de

la formación de ciudadanos críticos y reflexivos.

Después de escuchar a nuestros estudiantes y estudiar el panorama curricular y académico que gira alrededor de la Historia escolar, nos lleva necesariamente a reflexionar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en Historia. La Historia escolar, tal cual está concebida en la actualidad (nacional y universal) debería desaparecer y ser replanteada con urgencia. No está generando ningún tipo de relación con los estudiantes. Más bien lo contrario. Parte del cambio pasaría, a nuestro considerar, por la superación de los positivismo e historicismos, pero también por una superación definitiva de los nacionalismos y esencialismos en la Historia. Ello pasaría, además, por repensar la pregunta ¿Para qué enseñamos Historia? ¿No sería más útil enseñar Historia para pensar problemas en vez de memorizar relatos históricos nacionales o universales eurocéntricos?

Somos conscientes que nuestro estudio guarda limitaciones, pues es un estudio de caso en dos centros educativos en Alcalá de Henares en el espectro de la Historia de España. Sin embargo, nuestros análisis y resultados fueron tan contundentes que no nos dejaron mucho espacio para la duda sobre el momento de la Historia en el presente. Y a pesar de que nos encontramos con muchos estudiantes que entienden que la Historia en la actualidad requiere de cambios (grupo nutrido de estudiantes progresistas), estos se limitan a una cuestión de contenidos (agregar más actores, y no eliminar), pero no teóricos (paradigmas historiográficos como el positivismo o historicismo), ya que desconocen que esto tan siquiera exista, pero aun así están contaminados por ello.

También somos conscientes de que en la actualidad vivimos en tiempos de globalización, virtualización, de crisis constante y de aceleración de los cambios identitarios, sociales y políticos. Ante dicho escenario cada vez más problemático y de emergencia, vemos una Historia escolar rezagada y muy cómoda en viejos criterios deontológicos; percibimos que esta no logra conectar con los desafíos que sufre y requieren las sociedades plurales y diversas del siglo XXI (Carretero, 2019). Unas sociedades que entendemos que deben estar preparadas para pensar el

presente recurriendo al pasado, para así lograr imaginar diferentes futuros posibles.

Entendemos que no es conveniente una Historia como la que hemos contemplado en este artículo: una Historia preocupada por contar relatos y narrativas fundacionales que describen un relato de un pasado que sigue ligando el territorio con la identidad en términos homogeneizantes. Los esencialismos en Historia, al igual que en otros ámbitos, generan relatos y contextos excluyentes, de aversión a los otros por el simple hecho de ser diferentes. Antes eso destacaremos también de que la Historia tiene un rol muy importante, y más aún en la etapa escolar, pero se está desaprovechando una oportunidad de evolucionar, de transformarse en algo más acorde y cercano a las nuevas problemáticas del presente y desafíos del futuro. En definitiva, una Historia con un claro carácter prospectivista, reflexivo y presente. Una Historia que enseñe a pensar problemas, y no a memorizar hechos, fechas o determinados personajes (habitualmente hombres, blancos, occidentales y procedentes de familias acomodadas).

En la actualidad nos encontramos con una enseñanza de la Historia que sigue generando limitaciones cognitivas en los estudiantes, así como una idea desencajada y distorsionada del pasado; una apatía hacia el saber histórico que les es ajeno como consecuencia de su relación con él, tal y como hemos visto en otros estudios (Delgado, 2015; Cañón, 2014).

El pensamiento histórico crítico y en libertad, son capacidades que deberían adquirir todos los estudiantes, ya que son elementos necesarios para construir una sociedad que sea capaz de generar los cambios que requiere una sociedad como la nuestra. Es por esta razón por la que concebimos que la enseñanza de verdades absolutas en la Historia es perjudicial para el razonamiento crítico y comparativo en los estudiantes. Hemos visto como los contenidos de Historia son muy limitados, y como ello genera serias limitaciones sobre la percepción que jóvenes estudiantes tienen de la Historia, algo que también detectan Merchán Iglesias y García Pérez (2018) con respecto a la formación ciudadana. Además, pudimos apreciar el impacto que tiene la enseñanza de la Historia sobre conceptos políticos o sociales

como política, poder o participación, ya que esta alberga una narrativa intrínsecamente excluyente a prácticamente la totalidad de los sectores de la sociedad del quehacer histórico.

En otras palabras, diremos fervientemente que otra Historia es posible. El presente nos reclama nuevos relatos y narrativas históricas para un futuro que tarda en aparecer. No podemos permitirnos generaciones desafectas por el cambio, la reflexión o el diálogo en perspectiva histórica. Los historiadores sabemos que una mirada histórica responsable, plural y diversa de los problemas sobre presente nos ofrece profundidad y perspectiva analítica, así como de los elementos necesarios para escapar del cortoplacismo que nos cada vez más demanda el presente.

Conflicto de intereses

No se declaran conflicto de intereses de ningún tipo.

Declaración de procedencia

Esta investigación es parte de una investigación más amplia, fruto de una tesis doctoral titulada *Historia, educación y formación ciudadana, 1980-2017 un estudio comparado en escuelas públicas de Alcalá de Henares (España) y Viña del Mar (Chile)*, y de un libro titulado *¿Qué historia enseñar y para qué?: historia, educación y formación ciudadana: dos estudios de caso, Chile y España (2016-2017)*.

Referencias

Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas*. Fondo de cultura económica.

BOCM (2008). Decreto 67/2008, de 19 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo del Bachillerato. http://www.bocm.es/boletin/CM_Boletin_BOCM/20080627_B/15200.pdf

BOE (2014). Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

<https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>

Cáceres Correa, I. & Sandoval Delgado, V. (2021). Reflexiones acerca del impacto del pensamiento histórico en la aprehensión de la realidad. *Entretexos: Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe*, 15(28), 120-136. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5117924>

Cañón Moreno, Á. (2014). Las resistencias a la enseñanza de la historia en estudiantes de enseñanza media. *Revista de Estudios Cotidianos*, (2), 167-189. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5118375>

Carretero, M. & Borrelli, M. (2010). La historia reciente en la escuela: propuestas para pensar históricamente. En M. Carretero & M. Borrelli (coords.), *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades* (pp. 103-130). Paidós.

Carretero, M. (2019). Pensamiento histórico e historia global como nuevos desafíos para la enseñanza. *Cuadernos de pedagogía*, (495), 59-63. https://4f9015c6-dd53-4a5b-8789-5bd65466f30d.usrfiles.com/ugd/4f9015_105c6ecedde24cd4af864fcc84c35058.pdf

Delgado Algarra, E. (2015). Educación ciudadana y memoria histórica en la enseñanza de las ciencias sociales. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (14), 97-109. <https://doi.org/10.1344/ECCSS2015.14.9>

Díaz de Rada, Á. (2008). ¿Qué obstáculos encuentra la etnografía cuando se practica en las instituciones escolares? En M. I. Jociles & A. Franzé (coords.), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnología y educación* (pp. 24-48). Editorial Trotta.

Erikson, F. (2007). La transmisión de la cultura. En H. M. Velasco Maillo, F. J. García Castaño & Á. Díaz de Rada (coords.), *Lecturas de antropología para*

educadores (pp. 325-354). Editorial Trotta.

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

García Fernández, G. A. (2022a). *¿Qué historia enseñar y para qué? Historia, educación y formación ciudadana. Dos estudios de caso: Chile y España (2016-2017)*. Marcial Pons.

García Fernández, G. A. (2022b). Historia enseñada, imaginarios narrativos y formación ciudadana. Los libros de texto de Historia como instrumento narrativo y visual de “el pasado”. En C. Fonseca Ramírez & P. Pérez Herrero, (Eds.), *El poder de la imagen. Iconografía, representaciones e imaginarios en América (siglos XVI-XX)* (pp. 427-456), Silex Ediciones.

Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.

Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Editorial Norma.

Luna, J. (2015). Sobre el concepto de historicidad desde una fenomenología histórica. *Historiografías*, (10), 49-64.

<http://www.unizar.es/historiografias/historiografias/numeros/10/luna.pdf>

Merchán Iglesias, F. J. & García Pérez, F. F. (2018). La enseñanza de la historia y la adquisición de competencias sociales y cívicas. En P. Miralles Martínez & C. J. Gómez Carrasco (coords.), *La educación histórica ante el reto de las competencias: métodos, recursos y enfoques de enseñanza* (pp. 127-138). Octaedro.

Miles, J. & Keynes, M. (2023). The problem of teleological history education and the possibilities of a multispecies, multiscalar, and non-continuous history, *Rethinking History*, 1-23. <https://doi.org/10.1080/13642529.2023.2213084>

Pagès Blanch, J. (2011). *Enseñar historia, enseñar a construir el futuro. ¿Qué nos enseña la historia acerca de cómo intervenir en la construcción del futuro?*.

International Standing Conference for the History of Education.

Paul, H. (2016). *La llamada del pasado*. Institución Fernando el Católico.

Prats Cuevas, J. (2017). Retos y dificultades para la enseñanza de la Historia. En P. Sanz Camañes, et.al. (coords), *La historia en el aula. Innovación docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria* (pp. 15-32). Milenio.

Sharp, H. & Parkes, R. (2023). National Identity in the History Curriculum in Australia: Educating for Citizenship. En Hung Ting, H. M. & Cajani, L. (eds.), *Negotiating Ethnic Diversity and National Identity in History Education International and Comparative Perspectives* (pp. 173-196). Palgrave Macmillan.

Sher, B. R. & Sáez-Rosenkranz, I. (2023). A theoretical and methodological proposal to decolonize history teaching. *Education Policy Analysis Archives*, 31. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7621>

Spindler, G. D. (2007). La transmisión de la cultura. En H. M. Velasco Maillo, F. J. García Castaño & Á. Díaz de Rada (coords.), *Lecturas de antropología para educadores* (pp. 205-242). Editorial Trotta.

White, H. (1992). *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*. Fondo de Cultura Económica México.

Wilcox, K. (2007). La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión. En H. M. Velasco Maillo, F. J. García Castaño & Á. Díaz de Rada (coords.), *Lecturas de antropología para educadores* (pp. 95-126). Editorial Trotta.

Wolcott, H. F. (2007). Sobre la intención etnográfica. En H. M. Velasco Maillo, F. J. García Castaño & Á. Díaz de Rada (coords.), *Lecturas de antropología para educadores* (pp. 127-144). Editorial Trotta.

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*.

Editorial Paidós.

Este preprint fue presentado bajo las siguientes condiciones:

- Los autores declaran que son conscientes de que son los únicos responsables del contenido del preprint y que el depósito en SciELO Preprints no significa ningún compromiso por parte de SciELO, excepto su preservación y difusión.
- Los autores declaran que se obtuvieron los términos necesarios del consentimiento libre e informado de los participantes o pacientes en la investigación y se describen en el manuscrito, cuando corresponde.
- Los autores declaran que la preparación del manuscrito siguió las normas éticas de comunicación científica.
- Los autores declaran que los datos, las aplicaciones y otros contenidos subyacentes al manuscrito están referenciados.
- El manuscrito depositado está en formato PDF.
- Los autores declaran que la investigación que dio origen al manuscrito siguió buenas prácticas éticas y que las aprobaciones necesarias de los comités de ética de investigación, cuando corresponda, se describen en el manuscrito.
- Los autores declaran que una vez que un manuscrito es postado en el servidor SciELO Preprints, sólo puede ser retirado mediante solicitud a la Secretaría Editorial deSciELO Preprints, que publicará un aviso de retracción en su lugar.
- Los autores aceptan que el manuscrito aprobado esté disponible bajo licencia [Creative Commons CC-BY](#).
- El autor que presenta el manuscrito declara que las contribuciones de todos los autores y la declaración de conflicto de intereses se incluyen explícitamente y en secciones específicas del manuscrito.
- Los autores declaran que el manuscrito no fue depositado y/o previamente puesto a disposición en otro servidor de preprints o publicado en una revista.
- Si el manuscrito está siendo evaluado o siendo preparando para su publicación pero aún no ha sido publicado por una revista, los autores declaran que han recibido autorización de la revista para hacer este depósito.
- El autor que envía el manuscrito declara que todos los autores del mismo están de acuerdo con el envío a SciELO Preprints.