



Nº EXTRAORDINARIO (Julio, 2017)

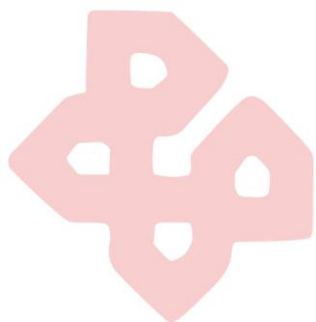
ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-639X

Fecha de recepción: 26/01/2015

Fecha de aceptación: 24/03/2015

ENSEÑANZA DE LA HISTORIA, CREACIÓN DE IDENTIDADES Y PRÁCTICAS DOCENTES

History Learn, creation of identities and teaching practices



*Sebastián Molina Puché, Pedro Miralles Martínez,
Blanca Deusdad Ayala, María Begoña Alfageme
González*

Universidad de Murcia y otras

E-mail: smolina@um.es

Resumen:

Con este artículo intentamos estudiar las concepciones o creencias que los docentes tienen sobre la función de la enseñanza de la historia, centrándonos en los contenidos iberoamericanos, la manera con la que afrontan la docencia en esta materia y la construcción de identidades culturales, con la finalidad de establecer si existe relación entre dichas prácticas docentes de los contenidos de historia y la identidad. Para ello hemos realizado un estudio exploratorio de carácter cualitativo a través de una encuesta a más de medio centenar de profesores de Educación Secundaria Obligatoria. Los datos obtenidos nos han permitido constatar que existen claros paralelismos entre la concepción de la historia, las prácticas docentes y el uso dado a la materia para crear identidades más o menos plurales.

***Palabras clave:** Didáctica de la historia, identidades culturales, tipologías del profesorado, Educación Secundaria.*

Abstract:

We tried with this article study the conceptions and beliefs that teachers have about the role of history teaching, focusing on Latin American content, the way in which face teaching in this area and the construction of cultural identities, with order to establish the correlation between these teaching practices of the contents of history and identity identity. We therefore performed an exploratory study qualitative through a survey of more than fifty teachers of secondary school. The data obtained have allowed us to see that there are clear parallelisms between the conception of history, teaching practices and the use made of the matter to create more or less plurals identities

Key Words: *Teaching history, cultural identity, typologies of teachers, Secondary Education*

1. Introducción y problemas de investigación

Que la enseñanza de la historia sirve para crear identidad e incluso que la identidad parece erigirse como la razón de ser del currículo escolar de ciencias sociales no es ninguna novedad. De igual modo, no es ninguna novedad que las concepciones del profesorado sobre la historia y su función tienen relación directa con sus prácticas docentes. Pero ¿cuál es la opinión de los docentes sobre la historia como medio para crear la identidad? ¿Existe alguna relación entre la forma de enseñar historia, las actividades y los materiales que utilizan los docentes y la formación identitaria? ¿Se pueden distinguir tipologías de profesorado según la metodología que emplean en el tratamiento de “nuestra historia” y “la historia de los otros”?

En este trabajo la identidad se convierte en el núcleo, pero también el pretexto principal de análisis. En el marco de un proyecto de investigación en el que se analiza la relación existente entre la enseñanza de la historia y la creación de identidades culturales en España y Latinoamérica (proyecto EDU 2009 09425, en el que participan investigadores de las universidades de Barcelona, Murcia, Valencia y Rovira i Virgili), se ha preguntado a una serie de profesores de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de centros de Secundaria de varias comunidades autónomas por el tratamiento dado en las aulas españolas a la historia iberoamericana. El objetivo de esta encuesta ha sido, en primer lugar, interesarnos por las concepciones del profesorado sobre la enseñanza de esta temática y ver cuáles son los motivos que argumenta el profesorado para incidir o no en este ámbito de la historia; y en segundo lugar -pero en modo alguno menos importante-, conocer la consideración que tienen del papel de la historia en la creación de identidad e intentar vislumbrar si existe alguna relación entre la forma de abordar la historia “de los otros” (en este caso, la historia de los países iberoamericanos) y ciertos modelos de profesorado.

De ahí que, en el presente trabajo, abordemos dos grandes ejes teóricos. Por una parte las creencias de los docentes que se demuestran y aplican en la práctica docente y, conlleva, el establecimiento de tipologías de profesorado. Y por otra, la formación identitaria de la historia. Ambas, con la finalidad de establecer si existe relación entre las prácticas docentes del profesorado de historia secundaria y la

construcción de identidades, centrándonos para ello en los contenidos curriculares sobre Iberoamérica.

2. Marco teórico

Son muchos los estudios sobre las creencias y perspectivas prácticas del profesorado de ciencias sociales que han llegado incluso a establecer tipologías del profesorado (Adler, 2008; Adler y Goodman, 1986; Armento, 1991; Evans, 1989; Marbeau, 1990; Pagès, 1997; van Hover, 1984). Uno de los estudios más citados ha sido el de Evans (1989). Este autor ha diferenciado cinco estilos de profesores a partir de las distintas concepciones que tenían sobre la historia, sus objetivos, su funcionalidad y su utilidad: narrador de historias, historiador científico, relativista-reformista, filósofo cósmico y ecléctico. Según Evans estas diferencias en creencias se demuestran y aplican en la práctica docente.

Los *narradores de historias* optan por un enfoque culturalista de la historia: la finalidad de su enseñanza es ampliar los conocimientos de tipo cultural. Hay que aprender historia porque explica nuestra identidad, nos aclara quiénes somos. Su enseñanza de la historia contiene muchos contenidos ideológicos. Los narradores mantienen una metodología más tradicional, conducen las clases centradas en el profesor, predominan las explicaciones del docente y la narración es usada como un modo común de comunicación: tejen narrativas.

Los *historiadores científicos* sugieren que las explicaciones e interpretaciones históricas hacen la historia más interesante y argumentan que comprender los procesos históricos y ganar conocimientos de base para entender asuntos actuales son las razones principales para estudiar historia. Mantienen a los alumnos ocupados en investigaciones de aula mediante el método histórico aunque con enfoques positivistas. Tienen una ideología más progresista que los narradores, que suelen ser conservadores desde el punto de vista ideológico.

Los *relativistas-reformistas* enfatizan la relación de problemas del pasado con las cuestiones del presente, la historia sirve porque puede ser aplicada al presente. La objetividad histórica no existe. La enseñanza de la historia debe contribuir a comprender el presente para mejorarlo. Para ello plantean problemas al alumnado, utilizan comparaciones y analogías y emplean una variedad de métodos, primando el método de investigación histórico.

Los *filósofos cósmicos* ven las generalizaciones o “leyes” como el aspecto más importante de la historia, creen que existen modelos definitivos en la historia y hasta un cierto sentido cíclico de la historia. Los filósofos dan importancia a los procesos y emplean una variedad de técnicas de enseñanza.

Los *eclécticos* no se ajustan cómodamente en ninguna de estas categorías porque combinan varias características de las categorías anteriores.

Guimerá (1991) también estableció formas diferentes de entender el papel de la enseñanza en general y de la historia en particular según la adscripción del profesorado de Bachillerato a una u otra corriente historiográfica, planteando una clara contraposición entre los profesores adscritos al marxismo, que pretendían estimular el razonamiento lógico y el pensamiento crítico de los alumnos, y los afines al positivismo histórico, que otorgaban más importancia a la memoria en el proceso de aprendizaje y utilizaban el libro de texto como material fundamental de trabajo. Al igual que en el caso de Evans, Guimerá también considera el grupo de profesores que no puede encuadrarse en ninguna de las tipologías anteriores, ese profesorado ecléctico que, como se ha podido demostrar en un estudio más reciente (Llácer, Miralles, Souto, Molina y García, 2008), aglutinaría a nada menos que el 74,1% del profesorado (en la encuesta respondían que combinaban diferentes puntos de vista o no tenían una posición definida), frente al 3,4% de profesores que se definiría como seguidores del materialismo histórico, y un 17,2% del profesorado seguidor de la Escuela de Annales o la Nueva Historia (el 5,2% restante afirmaba ser seguidor de otras tendencias, por lo que en cierto modo podría engrosar aún más el grupo de eclécticos).

Tanto en las investigaciones de Evans como Guimerá se evidencia una estrecha relación entre la concepción historiográfica, la ideología y la metodología didáctica, reconocida posteriormente por otros estudios (González, 1996). También Goodson (2004), a través de las historias de vida personales y profesionales de los docentes, planteaba su uso para entender mejor los cambios y permanencias de los procesos sociales e ideológicos relacionados con la educación.

Ahora bien, ¿existen tipologías de profesorado en relación con el uso (o mal uso) de la enseñanza de la historia para la creación de identidades? O dicho de otra manera, dependiendo de la concepción que tiene el profesorado sobre la función de la historia, ¿podemos distinguir entre distintos tipos de actitud frente al tratamiento de la historia propia y a la historia de colectivos ajenos? Eso nos lleva a tratar el segundo gran eje de este trabajo, es decir, la formación identitaria a través de la historia.

Como es bien conocido, la enseñanza de la historia y la creación de identidades (principalmente nacionales) han estado totalmente ligadas, y en buena parte siguen estándolo. La génesis de esa relación entre historia e identidad se encuentra en el surgimiento del Estado liberal y el auge de los nacionalismos decimonónicos. En efecto, en la práctica totalidad de los países occidentales la generalización de la enseñanza de la historia surge a partir del primer tercio del siglo XIX, cuando los Estados liberales y los movimientos nacionalistas imponen en sus programas educativos la enseñanza de una materia que, a partir de ese momento, poco va a tener de los valores humanistas y de ciudadanía que había tenido en el siglo XVIII. Ese alejamiento de los valores humanistas y el reforzamiento del elemento nacional se debe, principalmente, a que los Estados-nación que han surgido tras las guerras napoleónicas y las revoluciones de 1830 y 1848 tienen que forjar la adhesión de su ciudadanía y a la vez educar y preparar a los futuros ciudadanos-

patriotas para la guerra. En palabras del Emperador prusiano Guillermo II, se tenía que educar a “jóvenes alemanes, no griegos ni romanos”. En la misma línea, Massimo d’Azeglio afirmaba en el Parlamento italiano: “Hemos hecho Italia, ahora tenemos que hacer italianos” (citado por Kriger, 2007, p. 34). En la educación de esos “jóvenes alemanes” y en la creación de esos “nuevos italianos” la historia (y también la geografía, otra de las disciplinas que va a institucionalizarse y a lograr su entidad como conocimiento científico al abrigo del Estado liberal) va a tener un papel determinante ya que se le asignan tareas de *saberes nacionales* (Pérez Garzón, 2008).

Evidentemente, en este “momento fundacional” del Estado-nación la relación entre enseñanza de la historia y formación identitaria cobra todo su sentido. No obstante, como ha demostrado López Facal (2010) tras el análisis de los principales manuales de historia utilizados en las aulas españolas desde finales del siglo XIX, la enseñanza de esta disciplina todavía hoy, dos siglos más tarde, sigue estando orientada a promover la identificación acrítica de la población hacia una determinada nación que se justifica por medio de un relato teleológico y determinista.

En investigaciones recientes se ha puesto de relevancia como predomina en el discurso del profesorado de Historia, sobre su práctica docente, el rechazo a impartir un currículum intercultural y, en cambio, defender la impartición de un currículum de Historia basado únicamente en los hechos históricos que configuran la creación de España como Estado-nación (Deusdad, 2009). Afirmaciones que chocan frontalmente con postulados como los defendidos por intelectuales de la talla de Habermas, quién destaca la necesidad de ir “más allá del Estado nacional”. Ello nos remite a la importancia de incidir en una historia plural e intercultural, en aras a conseguir un humanismo en la enseñanza de la historia, y poder atender la creciente realidad de las aulas multiculturales, como consecuencia de los procesos de globalización y las migraciones transnacionales (Jordán, Etxeberria y Sarramona, 1995). Todo ello, al margen de la polémica suscitada sobre si la adaptación del currículum ha sido utilizada con fines políticos (Valls, 2004), en la que no vamos a entrar.

La historia, además de una herramienta para tomar conciencia de la situación social del presente a través del análisis crítico del pasado, se convierte también en un instrumento para transformar la realidad, capacitar al alumnado como ciudadano crítico con su tiempo y capaz de comprometerse con su sociedad y actuar para la mejora de esta. El estudio y el conocimiento histórico es una forma de dar sentido a una acción política enraizada en el pasado y dirigida hacia el presente y el futuro. La historia es también una forma de conocer la cultura del pasado, la cultura popular y la alta cultura, de valorar el arte y las tradiciones, pero no tan solo la historia nacional, también una historia mundial o global alejada de la tradición eurocéntrica. Y lo que tal vez sea más importante: sirve para valorar y defender el derecho a las diferencias, lo que supone tolerar y respetar otras ideas, otras costumbres y otras libertades (Escámez, 1994).

La identidad es también un elemento que desempeña un papel importante para generar la movilización de los grupos y para motivar el interés y la acción social. Así pues teóricos neo-marxistas y postmodernos están de acuerdo en afirmar respecto a la teoría de los movimientos sociales que la identidad ejerce un rol importante en todos los movimientos sociales (Bernstein, 2005). En otras palabras, para crear movimientos sociales es necesario compartir una identidad y puede ser un objetivo de estos generarla, para así conseguir adeptos (Calhoun, 1993; 1994). Si vamos más allá veremos que la identidad política se genera a su vez a través de la identidad cultural. A todo ello aún cabría añadir que los movimientos ciudadanos o de la ciudadanía pueden ser de dos tipos: aquellos que buscan y necesitan ser incluidos en la sociedad y los movimientos ciudadanos postmodernos, cuyos miembros gozan ya de la plena integración (Jasper, 1997).

Por lo que a la identidad nacional se refiere, los cambios en la identidad se establecen no estrictamente en el ámbito personal, sino en las macro-estructuras o macro-categorías, como afirman los estudios de McAdam, Tarrow y Tilly (citados por Todd, 2005). La influencia de los procesos de globalización, los elementos culturales que sobrepasan la dimensión social y cultural del Estado-nación han dibujado un mapa de identidades postmoderno, basado en la diversidad de la propia diversidad. Es decir los cambios en la identidad no conllevan dejar una identidad y adoptar otra de nueva, nacional o supranacional, sino que comportan otra manera de ser o de sentirse.

En cuanto a la relación existente entre distintas formas de concebir la enseñanza de la historia y creación de referentes identitarios, Banks (2004) desde un enfoque multicultural establece cuatro modelos a partir de la manera en que se tiene en cuenta el elemento cultural e identitario diferenciador, que se emplean para enseñar la historia desde una perspectiva multicultural o intercultural. Entre ellas encontramos la aproximación a las diversas contribuciones, donde se hace hincapié en los mitos y las celebraciones nacionales de cada cultura, una postura que puede conllevar el reduccionismo histórico y caer en los estereotipos. Una segunda aproximación es la basada en una perspectiva aditiva, donde se incorporan otros elementos culturales pero sin interrelacionarlos o comparar los conocimientos procedentes de la diversidad cultural. En tercer lugar habla de la perspectiva transformadora, basada en cambios estructurales en el currículo que permiten incluir diversos contenidos culturales, interrelacionarlos y analizarlos como adaptaciones culturales distintas a unos fenómenos socioculturales similares. Por último, la acción ética, social y cívica que incide en que el alumnado realice proyectos para la comunidad con una implicación ética y transformadora.

En definitiva, es abundante la literatura científica que ha demostrado que existe una férrea y directa relación entre enseñanza de la historia y creación de identidades (ver en relación con esta temática las investigaciones y trabajos de Foster, 1999 y 2005, en el contexto anglosajón), y del mismo modo han sido muchos los estudios que han intentado categorizar la labor y las concepciones del profesorado de Historia desde perspectivas diversas.

3. Objetivos

Como parte de la investigación antes reseñada y como ya hemos señalado, intentamos en este trabajo establecer si existe relación entre las prácticas docentes del profesorado de historia secundaria y la construcción de identidades, planteándonos para ello dar respuesta a tres objetivos:

- Analizar las concepciones del profesorado sobre si la historia que se enseña en Educación Secundaria sirve para crear identidad.
- Describir las prácticas docentes del profesorado de Historia de Secundaria desde el punto de vista de su enfoque de enseñanza.
- Estudiar las concepciones del profesorado de Historia sobre la enseñanza de la Historia iberoamericana.

4. Método

4.1. Contexto de la investigación

Los resultados presentados en este trabajo proceden, como ya se ha señalado, de un proyecto de investigación más amplio cuyo objeto de estudio es conocer la concepción de la historia, su enseñanza y los factores académicos que contribuyen a componer la identidad social y política de los escolares de Educación Secundaria de distintos entornos culturales. El estudio de campo ha tratado de integrar diferentes instrumentos y fuentes de recogida de información: bases de datos, currículos, libros de texto, así como cuestionarios de opinión y/o conocimientos dirigidos a alumnos y a profesores que cursan o imparten docencia de Historia en 4.º de la Educación Secundaria Obligatoria en diversas comunidades autónomas españolas.

Atendiendo a los objetivos presentados en este trabajo, hacemos referencia únicamente a resultados provenientes de los ejemplares recogidos del Cuestionario para profesores. Se trata de una encuesta compuesta por 15 preguntas abiertas y cerradas, de las cuales las siete primeras están relacionadas con aspectos identificativos del encuestado (sexo, edad, años como docente, años impartiendo Geografía e Historia en Secundaria, formación académica, situación administrativa y situación profesional), y el resto con aspectos sobre su concepción de la historia, los materiales y recursos que utiliza en sus clases, y su opinión sobre la relación entre historia y creación de identidad y el tratamiento dado en el currículo y los libros de texto a la historia de Iberoamérica. Los resultados obtenidos cuyos resultados se han analizado con ayuda de programas estadísticos como el SPSS, cuando se trataba de respuestas cuantitativas, o bien, cuando las respuestas son de carácter cualitativo, realizando un análisis de contenido siguiendo el enfoque clásico propuesto por Miles y Huberman (1984), y utilizando la valoración interjueces para extraer y verificar las conclusiones de la realidad estudiada según Marshall y Rossman (2006).

4.2. Muestra

La muestra está formada por 56 profesores que imparten docencia en Ciencias Sociales en cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y que han sido encuestados en las comunidades autónomas de Cataluña, Región de Murcia, Aragón y Madrid, siendo las más numerosas las aportaciones de las dos primeras comunidades. Los profesores son un 46,4% hombres y un 53,6% mujeres.

La edad de los profesores que participan en la muestra oscila entre los 28 años y los 70, situándose la media de edad en 46,26. Agrupando las edades en diferentes intervalos nos encontramos que hay dos intervalos que predominan: entre 55-59 años que agrupa el 29,6% y entre 30-34 que agrupa el 25,9%.

La experiencia docente de los profesores que han contestado la encuesta es notable. Si bien hay desde profesores que sólo llevan un año dando clase a profesores que llevan 40, la media se sitúa en 19,3 años de docente.

Como es requisito en el sistema educativo español, todos los profesores encuestados tienen una formación académica de licenciados. Destacando que entre ellos hay una inquietud por seguir formándose, como lo demuestra el hecho de que 14 profesores (25% de la muestra) tienen algún otro título (otra licenciatura o diplomatura, máster o doctorado).

En cuanto a la situación administrativa de los docentes que forman la muestra es, mayoritariamente, de estabilidad en un 80,3% de los casos, siendo 12 profesores catedráticos de secundaria y 33 profesorado de Secundaria con plaza definitiva. Si bien el resto, un 19,7% (11 profesores), es profesorado interino o en prácticas.

5. Resultados: análisis y discusión

Como hemos señalado anteriormente, con este trabajo se pretendía analizar, a partir de un ejemplo concreto como son las temáticas que se tratan en Secundaria sobre la historia iberoamericana, cuál es la opinión de los docentes sobre la función de la historia en la creación de identidades, e intentar crear una tipología del profesorado en relación a este objeto, por medio de las respuestas obtenidas. Así, con este trabajo intentamos observar qué tipo de historia se imparte, inferir en qué tipo de historia se suelen centrar los docentes españoles (si se centran más en poner el acento en la historia nacional, o si por el contrario tienen una visión más amplia de la historia: común, intercultural, global...); e incluso si se puede observar una relación directa entre la concepción de la historia y el aula multicultural (es decir, si influye el número de inmigrantes que el profesor tenga un aula multicultural con la percepción de la necesidad de identidad). En definitiva, hemos intentado constatar si se puede correlacionar el enfoque de la historia con la metodología y la identidad.

Para ello nos hemos centrado en el análisis de cuatro de los ítems que aparecen en el cuestionario, más exactamente en las preguntas número 9, 10, 11 y 14.

- La pregunta número 9 es de respuesta cerrada tipo escala Likert en la que se dan cuatro opciones: no se trata este tema; se trata muy parcialmente y con poca extensión; se trata de manera extensa pero con un enfoque incorrecto; se trata suficientemente y el enfoque es correcto.

9. La investigación en curso se centra en el nivel de Secundaria Obligatoria, por tanto, ¿cómo crees que tratan los libros elegidos por el centro los siguientes temas?

- Descubrimiento y colonización
- Independencia países de América
- Historia contemporánea (siglos XIX y XX)

El resto de preguntas analizadas en este trabajo son abiertas:

- 10. ¿Consideras que los currículos oficiales españoles tratan suficientemente los contenidos relacionados con la historia de los países iberoamericanos? En caso negativo, ¿deberían tratarse más y por qué?
- 11. En tu opinión, ¿la enseñanza de la historia es clave en la creación de la identidad social y cultural del alumno o hay otros elementos más importantes? (Justifica tu respuesta)
- 14. Explica brevemente cómo impartes habitualmente una de tus clases de Historia.

En este trabajo hemos realizado dos niveles de análisis: un primer nivel en el que se analizan cada uno de los ítems utilizados en el estudio de manera descriptiva; y un segundo nivel, más profundo y complejo, en el que se relacionan las respuestas obtenidas en distintos ítems con ayuda del programa estadístico SPSS.

5.1. Primer nivel de análisis (descriptivo)

Pregunta 9 ¿cómo crees que tratan los libros elegidos por el centro los siguientes temas (Descubrimiento y colonización, independencia de países de América, Historia contemporánea de América)?

Como hemos señalado anteriormente, los docentes tenían que contestar en una escala de Likert de cuatro opciones. En el caso que nos ocupa, esta pregunta tenía como objeto servir como primera toma de contacto con la percepción que tiene el profesorado encuestado de la temática analizada. En cierto modo, las respuestas dadas a esta pregunta nos podían servir para calibrar la importancia que estos docentes otorgaban a la historia de América. En efecto, dada la amplitud del temario que se imparte en la materia de Geografía e Historia en Secundaria, es un hecho de sobra constatado que las temáticas que nos ocupan sólo pueden ser tratadas de forma rápida y superficial (Valls, 2004, 2006), por lo que un amplio porcentaje de respuestas en la que se afirme que el tratamiento es suficiente puede ser indicativo de que el profesorado no otorga gran importancia a estos temas; mientras que si las

respuestas predominantes son que se trata de manera parcial o siguiendo un enfoque incorrecto pueden ser muestra de que el profesorado está interesado en tratar la temática en clase pero no están de acuerdo con el tratamiento dado en los libros de texto bien por la poca extensión, bien por la forma de abordar el tema. En este sentido, como han señalado Ortega y Mínguez (1997), la historia de América ha sido vista “como la narración de los hechos protagonizados por los conquistadores: las costumbres, tradiciones, lengua, en una palabra, la cultura de los indígenas era relegada a un segundo plano o sistemáticamente olvidada” (p. 44).

Las respuestas recogidas indican que:

El descubrimiento y la colonización, según los docentes, se trata muy parcialmente y con poca extensión para el 50%, mientras que el 30,4% piensan que se trata suficientemente y el enfoque es correcto y el 5,4% indican que se trata de manera extensa pero el enfoque es incorrecto. El 8,9% de las respuestas indican que no se trata este tema.

La independencia de los países de América se trata muy parcialmente y con poca extensión para el 75% de los docentes, el 17,9% de ellos piensa que se trata suficientemente y el enfoque es correcto y para el 1,8% se trata de manera extensa pero con un enfoque incorrecto. Sólo un sujeto dice que no se trata este tema.

Al hablar de historia contemporánea (s. XIX y XX) el 51,8% de los docentes señalan que se trata suficientemente y el enfoque es correcto, mientras que el 17,9% indican que se trata muy parcialmente y con poca extensión, el 8,9% que se trata de manera extensa pero con un enfoque incorrecto y el 10,7% que no se trata este tema.

Vistos los resultados, la mayor parte del profesorado declara echar en falta un mayor y mejor tratamiento de aquellas etapas en las que se puede hablar de historia compartida (es decir, en los procesos en los que hay relación entre americanos y españoles: descubrimiento e independencia), y no tanto de la etapa actual, en la que se trataría, en principio, únicamente la historia de los otros. En cierto modo, lo que se deja vislumbrar con estas respuestas es que el profesorado ve más importante aquellas temáticas en las que de forma directa o indirecta se trata la historia nacional. No obstante, se trata de un extremo que podremos constatar o matizar con las preguntas posteriores.

La pregunta 10 es doble. En primer lugar se interpela a los docentes si consideran que los currículos oficiales españoles tratan suficientemente los contenidos relacionados con la historia de los países iberoamericanos, a la cual el 81,1% de los docentes responde de forma negativa frente al 18,9% que opinan que esta temática tiene el tratamiento suficiente. En segundo lugar se les pide a aquellos que han respondido de forma negativa (es decir, a los que consideran que sí debiera tener más presencia en el currículo) que justifiquen su respuesta. De todos ellos responden el 75% de los encuestados, lo que se traduce 54 argumentos o declaraciones.

Las respuestas obtenidas han sido agrupadas en cuatro tipos o categorías, que en buena parte se encuentran relacionadas con los modelos que ofrece Banks (2004) de las distintas formas de concebir la enseñanza de la historia y la creación de referentes identitarios. Los datos se encuentran recogidos en la Tabla 1.

- Énfasis en la historia nacional española (etnocentrismo y colonialismo, nacionalista o españolista). En este grupo englobamos respuestas del tipo “Han sido países que hemos colonizado y, por tanto, debemos ver qué huella hemos dejado”. Son respuestas que muestran la opinión de un profesorado con una visión “clásica” de la historia, enfatizando la historia nacional, una postura que puede encuadrarse en el modelo reduccionista de Banks (2004), aquel en el que se hace hincapié en los mitos y las celebraciones nacionales de cada cultura.

- Énfasis de la historia común (“encuentro de culturas”), con respuestas como “La relación entre España e Iberoamérica es importante tanto culturalmente como históricamente”. Se trata de un grupo de respuestas en las que los docentes sitúan la historia propia y la de los países iberoamericanos en nivel de igualdad, es decir, no hay una “historia principal” y otra “subsidiaria”. Sin embargo, se sigue distinguiendo entre “nuestra historia” y “la historia de los otros”, y se sigue percibiendo, en cierto modo, que el interés reside en que, en última instancia, la historia común no deja de ser historia propia. Una postura que puede relacionarse con la perspectiva aditiva de Banks, aquella en la que se incorporan otros elementos culturales pero sin interrelacionarlos o comparar los conocimientos procedentes de la diversidad cultural.

- Historia global (no etnocéntrica e intercultural), con respuestas del tipo: “Debería enseñarse una historia más global, sin decantarse o priorizar” o “Rompería el enfoque eurocentrista que predomina actualmente en la enseñanza de las ciencias sociales”. Esta postura, cercana a la ya citada propuesta de Habermas, y con la que se podría atender la realidad de las aulas multiculturales actuales, estaría en la línea la perspectiva transformadora de Banks (2004) -en la que se incluiría en el currículo contenidos culturales diversos-, y también la perspectiva de la acción ética, social y cívica que este propone.

- Por último, aparecen en menor número otras respuestas que hemos agrupado en la categoría de otros aspectos didácticos/metodológicos, entre los que se recogen declaraciones referentes a exceso de contenido o falta de tiempo, a que se deberían primar técnicas y métodos o a que son suficientes los contenidos iberoamericanos en esta etapa educativa. Se trata de afirmaciones tales como “El temario es tan amplio que es imposible concretar contenidos”.

Tabla 1
Tipología de las respuestas dadas a la pregunta número 10

	Frecuencia	Porcentaje
Énfasis en la historia nacional	15	27,8
Énfasis en la historia común	20	37
Énfasis en la historia global	11	20,4
Otros aspectos didácticos/metodológicos	8	14,8
Total	54	100

Fuente: Elaboración propia

Las respuestas recogidas se encuentran en la línea de lo observado en la primera pregunta, es decir, predominan aquellos que enfatizan la importancia de la historia común, seguidos por aquellos que ponen el acento en el predominio de la historia nacional, quedando en tercer lugar, con poco más del 20% de las respuestas dadas, aquellos que opinan que habría que tratar en las aulas una historia global, intercultural. Una lectura general de estos datos nos lleva a pensar que lo que parece primar es una visión de la historia en la que comienza a superarse la tradicional historia nacional al introducir elementos propios de otras realidades ajenas a la propia, pero en la que todavía tiene un enorme peso la referencia identitaria nacional. Al fin y al cabo, esa historia común sigue estando formada por “ellos y nosotros”. Con todo, es en la siguiente pregunta donde interrogamos al profesorado directamente por la influencia de la enseñanza de la historia en la creación de identidades.

En la pregunta 11, de respuesta abierta, se preguntó a los docentes su opinión acerca de si la enseñanza de la historia es clave en la creación de la identidad social y cultural del alumno. En este caso las respuestas obtenidas han sido menos que en la pregunta anterior, sólo 35 docentes (62,5%) han aportado argumentos de los que podamos obtener algunos resultados, un total de 48 argumentos.

Al igual que en la pregunta anterior, las respuestas ofrecidas han sido categorizadas en tres grandes grupos, utilizando como criterio aglutinante el enfoque de la historia que se defiende en la respuesta: enfoque culturalista, enfoque de ciudadanía o pensamiento crítico.

Enfoque de educación culturalista (en tanto que considera como finalidad principal de la historia formar personas cultas) se correspondería, casi de manera lineal, con el narrador de historias de Evans (1989). En este enfoque se encuadrarían respuestas como “...el conocimiento de la historia es importantísimo para la formación social y cultural de cualquier persona ya que ello implica conocer de dónde venimos y cuáles son nuestras raíces”. El enfoque culturalista supone la permanencia de la historia positivista en la enseñanza. El pasado como legitimador del presente —la visión del devenir histórico como progreso unilineal hacia el presente— han sido las finalidades sobre los que se ha estructurado el modelo de enseñanza de la historia positivista, en la que el ámbito de estudio ha sido el Estado-nación y europeo occidental. Se trata de un enfoque totalmente disciplinar, que

presenta unos aspectos metodológicos en los que el libro de texto ha tenido una total significación junto con las estrategias de enseñanza-aprendizaje de carácter expositivo, transmisivo y memorístico.

Enfoque de educación ciudadana (en el que se defiende que la finalidad de la enseñanza de la historia es formar ciudadanos) se corresponde, con matices, con el relativista-reformista de Evans. En este grupo se integran respuestas del tipo “La enseñanza de la historia es importante porque ayuda a comprender el pasado y prepara para la vida adulta [...], a entender los problemas sociales y participar democráticamente para su solución”; y “...conocer y dominar una cultura democrática que fomente la colaboración y respeto entre todos los alumnos”. El enfoque de enseñar ciencias sociales para formar ciudadanos viene de la tradición de los Social Studies, surgidos en Estados Unidos a principios del siglo XX, renovados a finales de los años 50 con los New Social Studies (Gómez, 1997). También hacen relación a estos temas los trabajos de Evans (2011). Los estudios sociales han tenido su difusión en algunos países de Europa –Gran Bretaña, donde mayor influencia tuvieron, o España, donde influyeron en la configuración del área de Ciencias Sociales en la EGB– y de América Latina –en Argentina se han realizado aportaciones interesantes (Meróni, Andina y Mastropiero, 1990)–. Se definen “como un conjunto de fines que describen cómo el contenido de la educación de la ciudadanía debería ser seleccionado, organizado y enseñado” (Barr, Barth y Shermis, 1978). Por tanto, el concepto de ciudadanía es clave en esta visión de los contenidos sociales en la enseñanza.

El enfoque de pensamiento crítico se corresponde con el historiador científico de Evans y el marxista de Guimerá (1991). Se trata de respuestas del tipo: “La historia en particular es importante para que adquieran espíritu crítico” o “Es importante que los alumnos en general, y los pertenecientes a 4.º de ESO en particular, conozcan la historia como aspecto imprescindible de su formación académica, siendo dicho estudio un elemento fundamental para la creación de una actitud crítica con el presente”. Como señala Presseisen (1986, 2000), en los años cincuenta del siglo pasado se extiende en EE. UU. un interés por formar a los estudiantes no sólo para el trabajo sino también para ser ciudadanos que tengan capacidad para pensar críticamente. Un tipo de pensamiento que se consigue por medio de la adquisición y el dominio de habilidades de nivel superior vinculadas a la capacidad de clarificar la información, a la capacidad de elaborar un juicio sobre la fiabilidad de la información y con la capacidad de evaluar la información (Piette, 1998). El desarrollo del pensamiento crítico es uno de los procedimientos propios y tradicionales de las ciencias sociales (Asensio, Gómez y López, 2003; Hervás y Miralles, 2006; Muñoz y Beltrán, 2001; Pagès, 1997), o al menos debería serlo, ya que en la realidad del aula su situación es manifiestamente mejorable.

En cuanto a los datos obtenidos (Figura 1), las respuestas nos indican que 31,4% de los docentes señalan más de uno de estos enfoques aportando una visión más completa a nuestro entender de la enseñanza de la historia. Sin embargo, predominan en las respuestas docentes un enfoque de ciudadanía (23 de los

encuestados, el 47,9% de la muestra), seguido del pensamiento crítico (16 profesores), dejando en último lugar al enfoque culturalista (9 profesores).

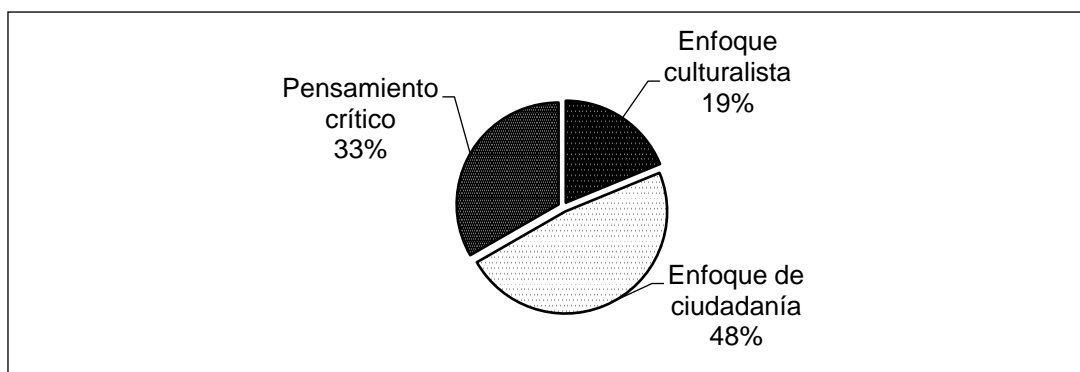


Figura 1. Enfoques de la historia según las respuestas dadas a la pregunta 11

Por último, en la pregunta 14 se solicitó a los docentes que explicaran cómo impartían habitualmente una de sus clases de Historia. Fue una de las respuestas a las que respondió un mayor número de profesores: el 94,6% de los encuestados contestaron este ítem.

Con las narraciones que nos ofrecieron realizamos una categorización entre la que distinguimos entre aquellos profesores que seguían un modelo tradicional en la impartición de sus clases y aquellos otros que seguían un modelo activo:

Consideramos profesorado “tradicional” aquel que, por las respuestas ofrecidas, demuestra seguir en sus clases una pauta más próxima a la enseñanza conductista que a la constructivista. Un profesorado cuyo principal material docente es el libro de texto, y que no parece dar demasiada importancia al autoaprendizaje del alumnado. Se trata de respuestas del tipo:

Los alumnos van leyendo en voz alta el libro de texto por párrafos y turnos. Intervengo en cada pausa para preguntarles por el significado de algunos términos, para que expliquen con sus palabras lo que han leído o alguna pregunta que les obligue a relacionar lo que se está viendo con lo dado anteriormente buscando causas, consecuencias o relacionándolo con la realidad actual (respuesta profesor núm. 51)

El profesorado activo es aquel que nos ha ofrecido respuestas en las que demuestra estar más cercano al modelo constructivista, dando mayor relevancia al autoaprendizaje del alumnado por medio de actividades de indagación o investigación, realizan simulaciones en el aula y salidas escolares, fomentan el trabajo cooperativo o colaborativo, y utilizan materiales que suplen o complementan el libro de texto. Se trata de respuestas del tipo: “Preparo un dossier que entrego previamente a los alumnos y luego sobre un PowerPoint trabajamos e incluso recreamos situaciones que más adelante incluso podemos ver en la realidad en nuestras visitas fuera del IES”; o del tipo:

Empiezo presentando en un mapa conceptual lo que vamos a ver. Luego desarrollo los conceptos ayudándome de diversas fuentes (materiales, escritas, etc.) intentando aplicar el aprendizaje significativo y por deducción y finalmente corregimos las cuestiones, trabajos, materiales, etc., que han elaborado los alumnos (respuesta profesor núm. 20).

No hemos utilizado como criterio de categorización el uso de las TIC porque se trata de unos recursos que utilizan tanto aquellos que abogan por una enseñanza más tradicional como aquellos otros que demuestran tener un mayor interés innovador: de hecho, el 35,7% de los docentes dicen utilizar TIC en sus clases de Historia, y de ellos el 87,5% siguen una metodología tradicional, haciendo de las proyecciones de PowerPoint, el visionado de documentales o el uso de Internet una mera extensión del libro de texto y de la enseñanza unidireccional.

El resultado de los datos obtenidos (Figura 2) deja poco lugar a dudas: la aplastante mayoría (45 de los 53 profesores que responden, casi el 85%) de los profesores consultados que han respondido a esta pregunta pueden ser considerados como profesores tradicionales en su forma de impartir docencia.

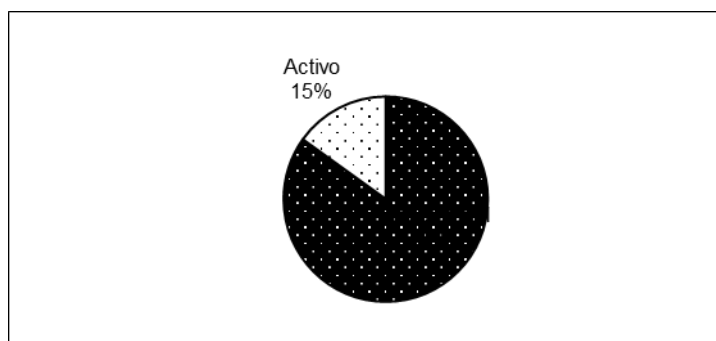


Figura 2. Modelo de enseñanza según las respuestas dadas en la pregunta 14.

Una vez realizado este análisis descriptivo, pasamos a relacionar los datos obtenidos en los tres ítem analizados, a fin de intentar comprobar si existe una correspondencia directa entre lo que opina el profesorado con respecto a la enseñanza de la historia y la creación de identidad y su forma de enseñar historia, y entre la opinión que tiene sobre la función de la historia y su noción más o menos amplia de la materia que hay que enseñar.

5.2. Segundo nivel de análisis (relacional)

Comenzamos este segundo nivel de análisis relacionando dos variables: la forma de afrontar las clases y la edad de los encuestados. Los valores válidos en el cruce de estas variables corresponden a 52 cuestionarios, el 92,9% de los recogidos (Tabla 2).

Tabla 2
Relación edad-modelo de enseñanza

Edad	Cómo impartes habitualmente tus clases		Total
	Tradicional	Activo	
Menos de 29 años	1	0	1
Entre 30-34	12	0	12
Entre 35-39	4	0	4
Entre 40-44	3	2	5
Entre 45-49	3	1	4
Entre 50-54	5	1	6
Entre 55-59	13	3	16
Entre 60-64	3	0	3
70 o más	1	0	1
Total	45	7	52

Fuente: Elaboración propia

Lo más interesante de los datos que ofrece esta correlación es que el profesorado que afirma seguir una metodología activa se sitúa en una franja intermedia de edad, entre los 40 y los 59 años. Resulta, cuanto menos, sorprendente que el profesorado más joven, al que por formación y edad se le supone más rupturista e innovador, no sea el que acumule el mayor número de casos de respuesta activa: hasta los 39 años no hay ningún profesor que afirme seguir una metodología activa. Es posible que la respuesta se encuentre en el hecho de que mientras no se alcanza el desarrollo profesional y se logra cierta estabilidad, el profesorado no se anime a llevar a cabo metodologías activas.

El segundo análisis relacional lo hemos realizado cruzando los resultados de la pregunta número 10 en la que preguntamos si los currículos oficiales españoles deberían tratar más los contenidos relacionados con la historia de los países iberoamericanos, y los datos obtenidos en la pregunta número 11, en la que interrogamos sobre la relación existente entre enseñanza de la historia y la creación de identidad social y cultural. En el cruce de estas variables los casos válidos son 32, que constituyen el 57,1% de los cuestionarios analizados (Figura 3).

Con esta correlación hemos intentado observar si existe correspondencia entre la concepción que tiene de la historia el profesorado en relación a la función de la misma (si considera que debe enseñarse para formar personas cultas, para formar ciudadanos o para crear pensamiento crítico), y en relación a qué se debe enseñar desde una perspectiva más o menos etnocéntrica (si hay que dar prioridad a la historia nacional, a la historia común de distintas colectividades o naciones, o si hay que priorizar en una visión global de la historia). En este sentido, las sorpresas han sido menores que en la correlación anterior: aquellos profesores que consideran que hay que enfatizar la historia nacional frente a la historia “de los otros” o la “historia de todos” suelen tener, en la mayor parte de las ocasiones (el 57,1% de los casos), una visión cultural de la historia. El profesor reduccionista de Banks (2004) suele ser también un narrador de historias (Evans, 1989). Son casos como el del

profesor encuestado número 1, que afirma en la primera pregunta que nos ocupa que la historia de América debe tratarse en las aulas españolas porque “...es básica para entender la historia de nuestro país”, y a la pregunta siguiente responde que “...todo país debe conocer su pasado, de forma directa o indirecta; ya que sus acontecimientos han fijado la actual identidad del pueblo donde viven; así como sus aspectos sociales, tradiciones, costumbres, etc.”.

Por su parte, el 57,8% de los profesores que enfatizan la necesidad de tratar la historia común (los profesores que tienen una perspectiva aditiva según Banks), suelen tener una concepción relativista-reformista (según la tipología de Evans) de la historia. Es decir, el profesorado que considera necesario tratar tanto la historia propia como la historia de otras comunidades, suele considerar que la función última de la historia no es tanto crear una identidad propia y exclusiva sino formar ciudadanos democráticos. Es la postura más generalizada entre los profesores encuestados, ya que de las 32 respuestas obtenidas 11 (algo más de un tercio del total) coinciden en esta correlación. Se trata de respuestas como las ofrecidas por el profesor encuestado número 9, que responde a la pregunta sobre la presencia de la historia iberoamericana en el currículo español que “...estos contenidos son parte de nuestra historia y porque los vínculos que tenemos con estos países (misma lengua) son importantes en la actualidad”; y a la pregunta sobre historia e identidad: “Creo, además, que la enseñanza de la historia en los IES es fundamental puesto que es la única formación política que reciben los alumnos”. Resulta interesante, en este caso, que el 31,5% de los profesores que han ofrecido respuestas en las que abogan por potenciar una historia común, consideren como función principal de la historia el fomento del pensamiento crítico. Resultan elocuentes la respuestas que ofrece el profesor número 12, que en la pregunta décima responde “Sí, porque la historia de España no se entiende sin América”, y en la siguiente “La Historia a estas edades podría (es indudable que no lo conseguimos) ayudar a conseguir algo muy saludable: el porcentaje de idiotas es idéntico en todos los lugares, algo básico para alumnos tan mestizos como los nuestros”.

Por último, el grupo de profesores que defiende la necesidad de hacer un tratamiento global de la historia, en la que se superen las referencias nacionales y se hable de historia universal en términos reales (los profesores transformadores con perspectiva de acción ética, social y cívica de Banks), presentan en su totalidad unas respuestas en las que consideran que la historia ha de ser, sobre todo, una materia que se utilice para formar ciudadanos. En este caso, resulta llamativo que no haya ninguna respuesta en la que se haga mención al fomento del pensamiento crítico, si bien es cierto que no es extraño que para alguien que tenga una visión global de la historia, la finalidad que debe tener la misma es, ante todo, formar “ciudadanos del mundo”, algo muy relacionado con la formación en ciudadanía democrática.

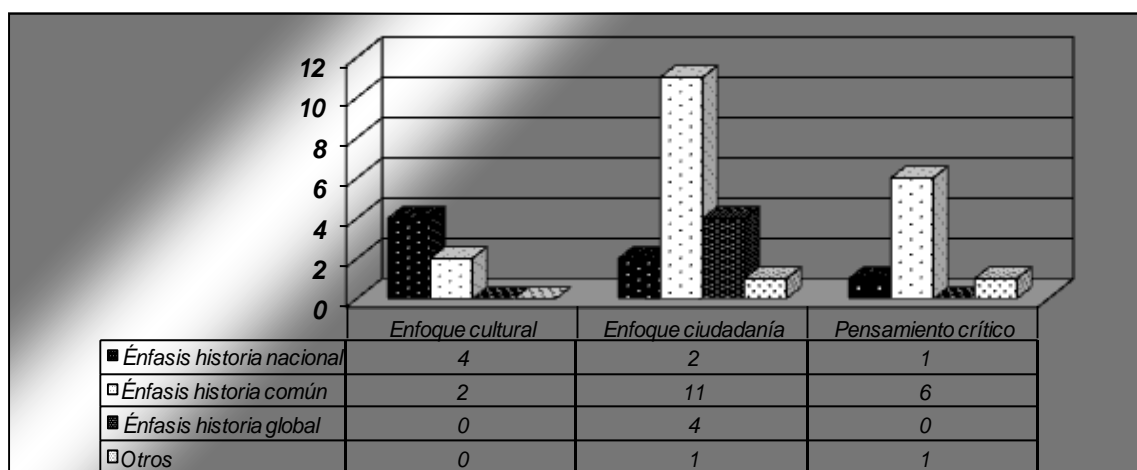


Figura 3. Relación finalidad-visión de la historia.

En definitiva, el cruce de datos, en este caso, no ha deparado demasiadas sorpresas: el profesor que tiene una visión nacional de la historia considera que ésta ha de servir, sobre todo, para formar personas cultas; mientras que aquellos que tienen en cuenta otros colectivos nacionales o directamente consideran que la historia ha de superar la visión nacional y se ha de abordar el estudio del pasado desde una perspectiva global, tienen una concepción de la historia como una disciplina que ha de servir para formar ciudadanos democráticos.

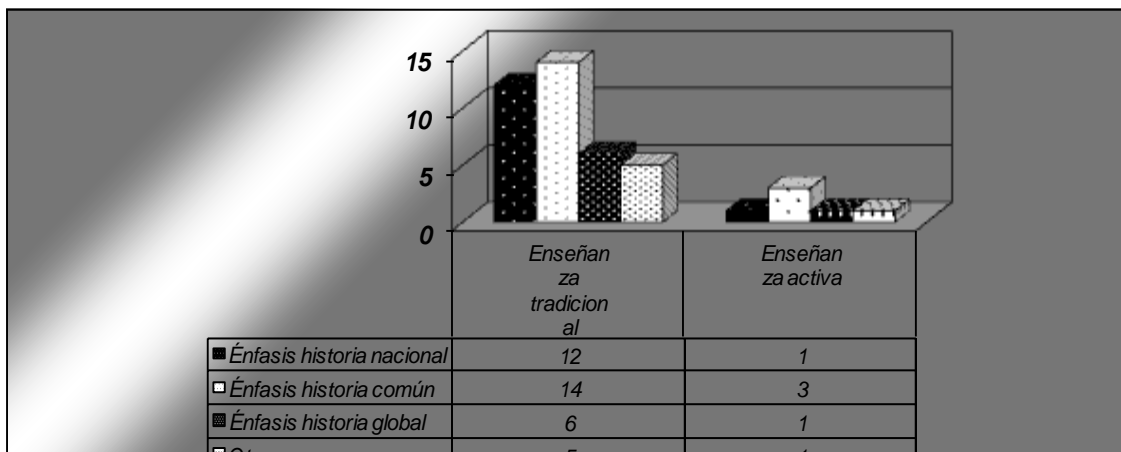
Con el siguiente cruce, en el que hemos buscado las posibles relaciones existentes entre la forma de impartir clases y el tipo de historia que ha de tratarse en Secundaria, los casos válidos han sido 43, lo que constituye el 76,7% de los cuestionarios analizados.

En este caso, y como ya vimos anteriormente, la inmensa mayoría de los profesores encuestados ofrecen respuestas en las que demuestran que su docencia está más próxima a la enseñanza tradicional que a la enseñanza activa. Por lo tanto, lo que nos ha interesado en este caso ha sido, sobre todo, centrarnos en aquellos que afirman seguir una enseñanza en la que la innovación y el autoaprendizaje del alumnado tienen cabida. Y en este sentido, también han sido pocas las sorpresas: mientras que entre el grupo de profesores reduccionistas los que muestran una enseñanza activa se reducen al 7,6% de la muestra, en el grupo de profesores con una visión aditiva ese porcentaje asciende al 17,6%, y en el de los profesores que tienen una visión global de la historia al 14,2% (Figura 4).

Es cierto que, como hemos visto, la enseñanza activa es muy reducida en el caso de los profesores encuestados. Con todo, parece que casos como el profesor encuestado número 50, que demuestra tener una visión “nacional” de la historia (“...es fundamental para entender la Historia de España conocer la historia de Iberoamérica”), pero que también utiliza recursos propios de la enseñanza activa (“Preparo un dossier que entrego previamente a los alumnos y luego sobre un PowerPoint trabajamos e incluso recreamos situaciones que más adelante incluso

podemos ver en la realidad en nuestras visitas fuera del IES”) son totalmente excepcionales.

Figura 4. Relación visión de la historia-modelo de enseñanza.



Por último, nos hemos centrado en realizar un cruce entre las respuestas dadas a la pregunta sobre la función de la historia y la forma de enseñanza. En este caso, el cruce de estas variables ha ofrecido 41 casos válidos, lo que constituye el 73,2% de los cuestionarios realizados (Figura 5).

Tras el análisis de las correlaciones anteriores, las respuestas han sido las que cabía esperar: ninguno de los profesores que consideran que la enseñanza de la historia tiene una función cultural y que también han respondido a la pregunta número catorce (la relativa a la forma de impartir las clases de Historia) ha afirmado utilizar una metodología activa de enseñanza. La norma, en este caso, son respuestas como las ofrecidas por el profesor número 4, que a la pregunta sobre la función de la enseñanza de la historia responde que “La enseñanza de la historia es vital para el bagaje cultural y el nivel básico de cultura de los ciudadanos españoles, y no sólo los alumnos”; y a la pregunta sobre la forma de impartir sus clases responde que utiliza “Explicaciones orales, exposiciones con ordenador, cañón de esquemas, preparación de dudas y realización de actividades”.

La enseñanza activa, en este caso, ha de buscarse principalmente entre el grupo de profesores que defiende que la enseñanza de la historia tiene como principal finalidad el fomento del pensamiento crítico: nada menos que el 28,5% de los profesores de este bloque que responden también a la última de las preguntas del cuestionario analizadas en este trabajo (es decir, 4 sobre 14), afirma utilizar una metodología activa en su docencia. Se trata de profesores como el número 16, que responde a la primera de las preguntas que nos ocupan con un sintético (pero no por ello poco interesante) “es fundamental conocer el pasado, el presente y el futuro”, y a la pregunta sobre forma de dar clases con “Comentarios de texto. Realizado lo más amena posible. Y haciéndola vivir a los alumnos”. Conciso, pero una auténtica declaración de principios.

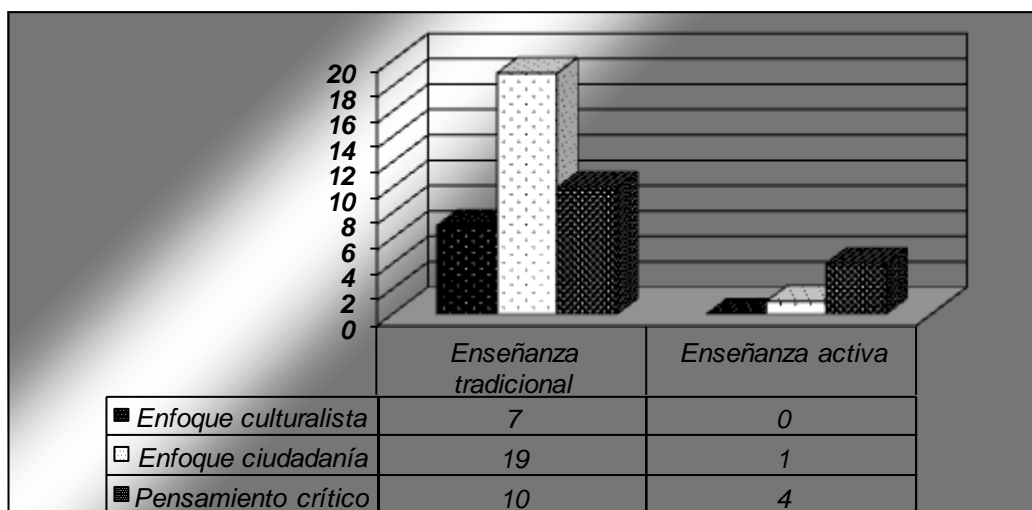


Figura 5. Relación finalidad de la historia-modelo de enseñanza

6. Conclusiones

¿En qué medida pues la enseñanza de la historia incide en generar identidad? El elemento cultural compartido, en el caso que nos ocupa, la historia iberoamericana, genera proximidad y acerca el ellos al nosotros, si bien es cierto que no se funde en una pluralidad común, acerca ambos grupos y genera espacios compartidos de proximidad e identidad, a menudo a través de la historia referida al pasado colonial. La visión de la enseñanza de la historia en España, centrada excesivamente en el descubrimiento y los colonizadores, aleja esta percepción de cercanía y deja a un lado la historia latinoamericana que se enseña al otro lado del Atlántico, mucho más concentrada en los héroes nacionales y el proceso de independencia. Esta dualidad o divergencia del estudio va en detrimento de generar una identidad común y de dejar en una posición relegada al alumnado procedente de estos países. Es decir, la autoestima hacia las raíces y el país de origen propio o de sus progenitores, que puede generar la enseñanza de una historia basada en triunfos, hazañas y aspectos positivos de los países latinoamericanos, es totalmente o prácticamente anulada en España como se deduce del tipo de conocimiento que imparte el profesorado español, incluso de los cuestionarios se desprende poca incidencia en el estudio de los procesos de independencia. La enseñanza de una historia más inclusiva, menos etnocéntrica y más global llevaría a un cambio en lo que significa ser “español” y “latinoamericano”. Aún, difícilmente, un español se identifica con Latinoamérica y un latinoamericano deja de identificarse como tal.

Evidentemente, para lograr esta enseñanza de la historia más inclusiva y global, propia de una sociedad multicultural, o mejor intercultural, en la que cada uno, autóctono o extranjero, se sienta ciudadano, no excluido de la participación normalizada en la vida social común por el simple hecho de su pertenencia posible a una minoría étnica y cultural (Jordán, Ortega y Mínguez, 2003), el primer paso no es tanto modificar el currículo disciplinar, academicista y culturalista actual (si bien es cierto que una sustitución por un currículo basado en problemas relacionados con el

mundo actual sería, probablemente, lo ideal), sino llevar a cabo unas prácticas docentes más activas y que tengan en cuenta el interés y las características del alumnado. El problema es que para eso deberían cambiar las concepciones sobre la finalidad de la historia y sobre la práctica docente de buena parte del profesorado, cosa que, a tenor de los datos que hemos obtenido en esta investigación, resulta realmente complicado, pues buena parte del profesorado de Historia muestra unos planteamientos que parecen, cuanto menos, poco apropiados a las sociedades multiculturales y tecnológicas como las actuales.

Así, la mayor parte del profesorado continúa realizando una enseñanza de la historia, apoyándose principalmente en el libro de texto y dando poco protagonismo al alumnado, de acuerdo con lo señalado por Valls (2004). Es cierto que entre las concepciones del profesorado prima la visión de que la finalidad de la historia es, sobre todo, formar ciudadanía y, en segundo lugar, la formación para un pensamiento crítico, dando menos importancia a la visión culturalista. Sin embargo, y aunque se trate de la opción minoritaria, todavía permanece en un considerable porcentaje del profesorado una visión positivista en la enseñanza, que obedece a esa concepción “culturalista” que buena parte del profesorado otorga a la enseñanza de la historia y que poco responde con las aportaciones realizadas a lo largo del siglo XX en el campo de la historiografía (Miralles, Molina y Ortuño, 2011).

Posiblemente, la solución se encuentre en una apropiada formación inicial y continua del profesorado, en la que se invite a reflexionar al profesorado en aspectos aparentemente tan básicos como para qué queremos enseñar historia, y qué historia queremos enseñar. En este sentido Valls (2004) ya indicaba la importancia de esta formación didáctica del profesorado para mejorar la enseñanza de la historia y para aproximarse a un tratamiento de dicha materia de una forma más reflexiva y razonada.

Referencias bibliográficas

- Adler, S. (2008). The education of social studies teachers. En L.S. Levstik y C. A. Tyson (ed.) *Handbook of Research in Social Studies Education* (329-351). New York: Routledge.
- Adler, S. y Goodman, J. (1986). Critical Theory as a formation for methods courses. *Journal of Teacher Education*, 37 (4), 2-8.
- Armento, B. (1991). Changing Conceptions of Research on Teaching Social Studies. En J. Shaver (ed.) *Handbook of Research on Teaching and Learning Social Studies* (185-196). New York: MacMillan.
- Asensio, F., Gómez, M. L. y López, I. (2003). Pensamiento crítico en historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 37, 111-125.

- Banks, J. A. (ed.) (2004). *Handbook of Research on Multicultural Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Barr, R., Barth, J. L., y Shermis, S. S. (1978). *The nature of the social studies*. Palm Springs: ETC.
- Bernstein, M. (2005). Identity Politics. *Annual Review of Sociology* 31, 47-74.
- Calhoun C. (1993). New social movements of the early 19th century. *Social Science History*, 17 (3), 385-127.
- Calhoun, C. (1994). *Social Theory and the Politics of Identity*. Cambridge: Blackwell.
- Deusdad, B. (2009). *Immigrants a les escoles*. Lleida: Pagès editors.
- Escámez, J. (1994). La tolerancia entre culturas como procedimiento para la paz. *Teoría de la Educación*, 6, 23-36.
- Evans, R. W. (1989). Teacher Conceptions of History. *Theory and Research in Social Education*, 17 (3), 210-240.
- Evans, R. W. (1994). Educational ideologies and the teaching of history. En G. Leinhardt, I. L. Beck y C. Stainton (edit.). *Teaching and Learning in History* (pp. 171-207). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Evans, R. W. (2011). *The hope for American School Reform. The cold war pursuit of inquiry learning in social studies*. New York: Plagrave-Macmillan.
- Evans, R. W. y Saxe, D. W. (eds.) (1996). *Handbook on Teaching Social Issues*. Washington: National Council for the Social Studies.
- Foster, S. J. (1999). The struggle for American identity: treatment of ethnic groups in United States history textbooks. *History of Education*, 28(3), 251-278, DOI: [10.1080/004676099284618](https://doi.org/10.1080/004676099284618)
- Foster, S. (2005). The British Empire and Commonwealth in World War II: Selection and Omission in English History Textbooks. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 5(2), 1-19.
- Gómez, E. (1997). La didáctica de las ciencias sociales y su compromiso con la formación de los valores democráticos. En A. M. Filella (coord.) *Los valores y la didáctica de las ciencias sociales* (37-56). Lleida: Universitat de Lleida.
- González, M. C. (1996). *La enseñanza de la Historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones*. Madrid: Marcial Pons.
- Goodson, I. F. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Guimerá, C. (1991). *Práctica docente y pensamiento del profesor de Historia de Secundaria* (Tesis doctoral inédita). Lleida: Estudi General de Lleida.

- Hervás, R. M. y Miralles, P. (2006). La importancia de enseñar a pensar en el aprendizaje de la historia. *Educación en el 2000*, 6, 34-40.
- Jasper J. M. (1997). *The Art of Moral Protest: Culture, Biography, and Creativity in Social Movements*. Chicago: CUP.
- Jordán, J. A., Ortega, P. y Mínguez, R. (2002). Educación intercultural y sociedad plural. *Teoría de la Educación*, 14, 93-119.
- Jordán, F., Etxeberria, F. y Sarramona, J. (1995). Identidad cultural y educación en una sociedad global. En J. Noguera (ed.) *Cuestiones de antropología de la educación* (97-134). Barcelona: CEAC.
- Kruger, M. E. (2007). *Historia, identidad y proyecto: Un estudio de las representaciones de los jóvenes argentinos, sobre el pasado, presente y futuro de la nación* (Tesis doctoral). Facultad Iberoamericana de Ciencias Sociales, Sede Académica Argentina.
- Llácer, V., Miralles, P., Souto, X. M., Molina, S. y García, M. (2008). Historiografía y diseño curricular de Historia en bachillerato. En R. M. Ávila y al. (ed.) *Didáctica de las ciencias sociales, currículo escolar y formación del profesorado* (413-424). Jaén: AUPDCS.
- López Facal, R. (2010). Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: identificación e identidad nacional. *Clío y Asociados. La Historia Enseñada*, 14, 9-33.
- Marbeau, L. (1990). Formation permanente (initial et continue) des enseignants aux didactiques per la recherche: un schéma expérimental en voie d'évaluation. En L. Marbeau y F. Audigier (eds.) *La formation aux didactiques* (167-193). Paris: INRP.
- Marshall, C. y Rossman, G. B. (2006). *Designing Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Meroni, G., Andina, A. y Mastropierro, M. C. (1990). *Ciencias sociales y su Didáctica. Guía de estudio*. Buenos Aires: Humanitas.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods*. London: Sage Publications.
- Miralles, P. Molina, S. y Ortuño, J. (2011). *La importancia de la historiografía en la enseñanza de la historia*. Granada: GEU.
- Muñoz, A. C. y Beltrán, J. (2001). Fomento del Pensamiento Crítico mediante la intervención en una unidad didáctica sobre la técnica de detección de información sesgada en los alumnos de ESO en Ciencias Sociales. En *Congreso Internacional Online de Psicología Aplicada 2001* (en línea). Consultado el 20

de noviembre de 2014. <http://www.psicologia-online.com/ciopa2001/actividades/54/index.html>

- Ortega Ruiz, P. y Mínguez Vallejo, R. (1997). El reto de la educación intercultural. *Teoría de la Educación*, 9, 41-53.
- Pagès, J. (1997). La formación del pensamiento social. En P. Benejam y J. Pagès (coords.) *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (149-165). Barcelona: Horsori.
- Pérez Garzón, S. (2008). ¿Por qué enseñamos geografía e historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades? *Historia de la educación*, 27, 37-55.
- Piette, J. (1998). Una educación para los medios centrada en el desarrollo del pensamiento crítico En A. Gutiérrez (coord.) *Formación del Profesorado en la Sociedad de la Información* (60-80). Segovia: Universidad de Valladolid.
- Presseisen, B. (1986). *Critical Thinking and Thinking Skills. State of the Art Definitions and Practice in Public Schools*. Philadelphia: Research for Better School.
- Presseisen, B. (2000). Procesos cognitivos en el aprendizaje de la historia. En J. Beltrán y al. (ed.) *Intervención psicopedagógica y currículum escolar* (39-68). Madrid: Pirámide.
- Todd, J. (2005). Social Transformation, Collective Categories, and Identity. *Theory and Society*, 34 (4), 429-463.
- Valls, R. (2004). La enseñanza de la Historia: entre polémicas interesadas y problemas reales. En J. A. Gómez Hernández y M. E. Nicolás Marín. *Miradas a la historia: reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis* (pp. 141-154). Murcia: Editum
- Valls, R. (2006). Los países iberoamericanos en la enseñanza española de la historia: investigaciones sobre su proceso independentista. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 48, 45-61
- Van Hover, S. (2008). The professional development of social studies teachers. En L. S. Levstik y C. A. Tyson (ed.). *Handbook of Research in Social Studies Education* (352-372). New York: Routledge.
- Wilson, S. M. (2001). Research on History Teaching. En V. Richardson (ed.) *Handbook of Research on Teaching* (527-544). New York: MacMillan.