

# La historia que se sabe y ¿la que se va a enseñar? Representaciones de la historia escolar e identidad nacional en el profesorado en formación

## The History that is known and the one that will be taught: representations of school history and national identity in teacher training

DOI: 10.7203/DCES.47.29427

**Juan Luis de la Montaña Conchiña**

Universidad de Extremadura, [jmontana@unex.es](mailto:jmontana@unex.es)

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0569-1501>

**RESUMEN:** La historia escolar tiende a responder a las clásicas narrativas maestras nacionalizadoras todavía predominantes en contextos escolares. Es la historia tradicional, la considerada como verdadera sigue haciendo frente a la llegada de lecturas alternativas del pasado, producto de renovaciones historiográficas y de nuevos enfoques.

Las representaciones sociales del profesorado en formación respecto a la disciplina histórica y la cuestión identitaria nos muestran la pervivencia de modelos ya superados a los que nos referimos y que están relacionados con la visión tradicional de la disciplina histórica. Tratamos de abordar esta problemática desde la Teoría Fundamentada pues nos permite visualizar los mecanismos que descansan en la visión, interpretación y enseñanza-aprendizaje de la disciplina histórica. La Teoría Fundamentada nos ha permitido detectar otras realidades que subyacen en el pensamiento del profesorado en formación, como son concepciones, resistencias, emociones y miedos identitarios que actúan como verdaderos obstáculos a la hora de aprender y enseñar una historia escolar diferente.

**PALABRAS CLAVE:** Enseñanza de la Historia, nacionalismo, formación del profesorado, representaciones sociales, emociones

**ABSTRACT:** The school history tends to follow the classic nationalizing master narratives, which still predominate in school contexts. It is the traditional history, the one considered true, that continues to face the emergence of alternative readings of the past, driven by historiographical renewals and new approaches.

The social representations of pre-service teachers regarding the historical discipline and the issue of identity reveal the persistence of outdated models that we refer to, which are linked to the traditional view of the historical discipline. We seek to address this issue using Grounded Theory, as it allows us to visualize the mechanisms behind the vision, interpretation, and teaching-learning process of the historical discipline. Grounded Theory has enabled us to detect other underlying realities in the thinking of pre-service teachers, such as conceptions, resistances, emotions, and identity fears that act as true obstacles when it comes to learning and teaching a different school history.

**KEYWORDS:** Teaching of History, nationalism, teacher training, social representations, emotions

**Fecha de recepción:** septiembre de 2024

**Fecha de aceptación:** diciembre de 2024

---

Esta investigación se desarrolla en el marco del proyecto de I+D+i INCLUCOM-Modelos curriculares y competencias histórico-geográficas del profesorado para la construcción de identidades inclusivas (PID2021-122519OB-I00), financiado por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033/ y por “FEDER Una manera de hacer Europa”.

## 1. INTRODUCCIÓN

La investigación realizada en didáctica de las ciencias sociales, en general, y la educación histórica en particular están demostrando que la formación disciplinar del profesorado en formación inicial, especialmente el de Educación Primaria sigue mostrando problemas (Prats et al., 2021, Miralles y Gómez, 2017). Muchos trabajos insisten en la necesidad de que los docentes cuestionen los modelos de enseñanza y aprendizaje de la disciplina histórica (Gómez et al., 2014; Sáiz y Gómez, 2016). Esta misma producción científica ha comprobado que los conocimientos históricos que presentan son escasos, se muestran especialmente fragmentados y obedecen a los modelos tradicionales de fuerte enfoque nacionalista (Inarejos, 2013).

Estas mismas investigaciones, demuestran que la historia que se enseña y se aprende tiende a responder a las clásicas narrativas maestras nacionalizadoras todavía predominantes en contextos escolares (Parra, 2018), la historia tradicional, la considerada como única y verdadera frente a la llegada de nuevas lecturas del pasado, producto de renovaciones historiográficas y de nuevos enfoques en cuanto a la función educativa que debe desempeñar la disciplina, especialmente en lo que se refiere a la construcción del *pensamiento crítico*, son cuestiones éstas últimas admitidas y reclamadas como imprescindibles en el panorama internacional (Barton y Levstik, 2004; Seixas y Morton, 2013; De Cock, et al., 2019; Levesque y Létourneau, 2018). Así, en indagaciones realizadas sobre alumnado de diversos ciclos educativos se percibe con claridad el predominio de determinadas rutinas que implican el uso y abuso de conocimientos disciplinares fuertemente impregnados de elementos identitarios (Sáiz, 2019; Parra, 2019). Del mismo modo, las prácticas docentes y los recursos didácticos utilizados están sujetos a determinadas inercias, cuestión que supone el predominio indiscutible del libro de texto escolar y un trabajo basado en competencias históricas prácticamente inexistente (Gómez et al., 2019; Parra et al., 2021).

Sin embargo, lo realmente preocupante es que los futuros docentes que deben enseñar historia hayan interiorizado modelos disciplinares y didácticos habituales en su trayectoria académica y los entiendan tanto como punto de partida como de llegada (Molina y Ortuño, 2018; Parra, 2018). Esta visión parece estar bastante extendida entre una parte significativa del profesorado en formación y confirma el tratamiento reduccionista de los contenidos y el uso reiterativo de metodologías docentes tradicionales, de inercias diversas, repetidas y poco cuestionadas en lo que se refiere a la labor de enseñanza y aprendizaje de la historia, de una historia emancipadora (De Cock et al., 2019). La casuística que reposa en el fondo puede esconder muchas variables e influencias que nacen, posiblemente, en la formación recibida en etapas escolares. A este punto de partida hay que sumar la pervivencia y predominio de elementos identitarios, de valores tradicionales que no quieren ver transformarse o perderse; de vivencias y elementos de un *nacionalismo banal* a los que se suman prácticas de situaciones cotidianas (Armas y de la Montaña, 2021). Considerando estas cuestiones, todo parece indicar que los futuros docentes muestran ciertas dudas y rechazo ante lo que significa el cambio de un paradigma disciplinar. El dominio emocional y la prevalencia de los miedos identitarios que conllevan son, además, parte fundamental de estas resistencias.

En cuanto al concepto de representación social, procedente de la psicología social, si bien fue en su momento considerado como comprometido porque abarcaba una serie de conceptos sociológicos y otros tanto de naturaleza psicológica (Moscovici, 1979), numerosos especialistas han ayudado a precisarlo. Como señala el propio Moscovici, toda realidad que nos rodea puede ser representada o apropiada por el individuo o el colectivo y se suma a un sistema de valores propios, sistema por otro lado fuertemente condicionado por la realidad ambiental donde se inscribe. Abric (2001), señala que las representaciones sociales son fundamentales en la comprensión de la realidad social, poseen un gran valor heurístico en lo que respecta al seguimiento y estudio de problemas relacionados con la identidad social, comportamientos y justificaciones de hechos del pasado. Las representaciones sociales responden a cuatro funciones, de las que podemos destacar dos, la función

identitaria, que define la identidad y permite salvaguardarla, funciones de orientación que conducen a comportamientos y práctica.

Como señala Farr (1983), el conocimiento que proporcionan las representaciones sociales va más allá de las simples opiniones: es una forma de conocimiento que permite explicar acontecimientos. En este sentido, y siendo aplicadas directamente al campo de la historia disciplinar, las representaciones sociales permiten indagar en cómo las personas y los grupos sociales representan el pasado individual y colectivo. No afecta al contenido representado respecto a lo que pudo ocurrir en el pasado, sino que ayuda a la construcción de relatos e interpretaciones muy concretas sobre esos hechos (Bombelli et al., 2013).

En nuestro estudio intentamos acercarnos a las representaciones que posee el profesorado en formación sobre la historia que se sabe y se enseña, partiendo de la indagación en visiones e interpretaciones del pasado, compartidas y reproducidas socialmente y que conforman un conjunto de contenidos científico-didácticos inapelables. Para indagar en esta problemática, entendemos que la Teoría Fundamentada (en adelante TF) puede ser la opción metodológica más adecuada (Strauss y Corbin, 2002). La TF, como forma de acercarse, pensar e interpretar la realidad social y estudiarla, nos permite analizar el pensamiento y actuaciones del profesorado en formación al tiempo que nos permite generar un modelo explicativo que intentará ir más allá de lo meramente descriptivo (Alarcón et al., 2017; Pérez et al., 2016).

Atendiendo a lo señalado, esta investigación trata de ofrecer respuestas a preguntas como la relativa a la problemática que justifica lo que parece ser la pervivencia y defensa de un pensamiento resistente al cambio y en el que convergen realidades como historia e identidad nacional, qué narrativas son las utilizadas en las aulas. Creemos que la presencia de respuestas emocionales y la irrupción de resistencias derivadas de los miedos identitarios también pueden estar presentes y ser determinantes en la configuración de las representaciones sociales del profesorado en formación. De igual modo, nos preguntamos sobre los mecanismos que facilitan inercias, continuidades, que avaladas socialmente, forman parte de visiones heredadas y poco críticas de la historia.

## 2. METODOLOGÍA

La investigación está encuadrada en el paradigma cualitativo y busca ofrecer una interpretación de determinados fenómenos partiendo del análisis de las representaciones sociales. La recogida de información se realizó en el contexto en sesiones teóricas de gran grupo de la asignatura de “Conocimiento del medio natural, social y cultural de Extremadura”, del tercer curso del grado de Educación Primaria en una sola sesión de 50 minutos (curso 2023-2024). El semestre anterior, este mismo alumnado había recibido formación en didáctica de la historia y ha realizado su primer período de prácticas docentes (6 meses). La muestra, no probabilística por conveniencia, está compuesta inicialmente por 130 participantes, de entre los que se ha contado con 30 encuestados para, de forma exploratoria, desarrollar este trabajo (21 mujeres y 9 hombres de entre 21 y 27 años). El instrumento de recogida de información utilizado ha sido un breve cuestionario *ad hoc* de elaboración propia compuesto por un bloque de 7 cuestiones abiertas que tratan de indagar en la epistemología básica de la historia escolar, enfoques, contenidos y tratamiento didáctico en las aulas. A este bloque inicial se le han sumado 4 preguntas concisas sobre conceptos básicos como estado, nación, nacionalismo y democracia, que debían definir. Las preguntas volcadas en el citado cuestionario han surgido de la interacción didáctica con el grupo participante. El cuestionario se pasó a final del período docente de la asignatura. Los participantes fueron, además, informados adecuadamente sobre la investigación y cumplimentación del instrumento, recibiendo el correspondiente consentimiento informado<sup>1</sup>.

Desde la perspectiva de la TF el análisis de la información se ha iniciado desde el comienzo, al tiempo que se ha ido recogiendo la información y la codificación ha sido inductiva, tiene además una

<sup>1</sup> La investigación tiene el visto bueno del comité de Bioética de la Uex (reg. 35/2023).

naturaleza próxima al modelo constructivista propuesto por Charmaz (2014; Estrada-Acuña et al., 2021), pues entendemos que la generación de teoría es en este caso es un proceso construido entre el investigador y los participantes (Charmaz, 2014), pues la intención es comprender los procesos sociales, sus significados en contextos determinados, descubrir cómo interpretan los individuos sus experiencias en función del mundo que les rodea (Mohajan y Mohajan, 2022). En el análisis se ha procedido a aplicar el método de comparación constante, contrastando la información teórica ofrecida por la investigación realizada con los datos empíricos (García et al., 2007)<sup>2</sup>. Es decir, se han alternado consultas bibliográficas realizadas o información teórica (Goulding, 1998; Ponce y Gómez, 2022), con los datos recogidos en el proceso de codificación. Ello ha permitido desgranar y exteriorizar las representaciones sociales del alumnado participante y generar un modelo explicativo (Campo y Labarca, 2009; Jiménez et al., 2017). El tratamiento de los datos se ha realizado con el software Atlas.ti 24.

La codificación abierta (Ponce y Gómez, 2022) ha generado una serie de códigos que hemos agrupado en tres grandes categorías y obedece al grado de saturación en la información recogida. Así, en la categoría historia e identidad nacional, que podemos considerar como categoría central, nos encontramos códigos sustantivos como “historia e identidad” “identidad nacional”, “manipulación de la historia”, “profesorado e historia”, “visión teleológica de la historia”. En la categoría narrativas históricas e identidad se agrupa una amplia variedad términos igualmente sustantivos como “grandes personajes”, “nuestra historia”, “nuestro país”, “nuestra región”, narrativas tradicionales, entre otros. En ambos casos la saturación teórica ha favorecido el desarrollo de una codificación axial, surgida de la relación con la categoría central y subcategorías como narrativas históricas, identidad y nacionalismo banal (Billig, 2014), ha permitido, a su vez, obtener una información más completa y compleja articulada que responde a los códigos “narrativas locales”, “fiestas locales”, “episodios históricos” y “relato nacional-tradicional”, por citar algunos. La tercera gran categoría está conformada igualmente por un nutrido grupo de códigos como “resistencias”, “otra historia”, “uso redes sociales”, “historia de España y redes sociales”, “miedos identitarios” (de Cock, 2017), “cuestionamiento de la historia”, “historia tradicional”, “historia de España manipulada”, a lo que se ha de sumar el registro emocional claramente delimitado. Códigos y categorías forman parte de esas representaciones que actúan como guías de visiones, comportamientos y actitudes del profesorado en formación.

### 3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Es evidente que abordar la problemática en torno a la enseñanza-aprendizaje de la historia en contextos escolares hoy en día quizá no genera grandes sorpresas. La investigación científica desarrollada hasta el momento es abundante y ha dejado claras determinadas premisas (Gómez et al., 2019). Sin embargo, cuando se indaga en el pensamiento de los actores implicados, docentes en formación, cuando tratamos de analizar las representaciones sociales que tienen de la historia y su enseñanza y lo vinculamos a cuestiones identitarias, entre otras opciones, nos encontramos con vacíos en las diferentes asociaciones conceptuales que deben ser desvelados. Estos espacios no definidos vienen condicionados por factores, creencias y elementos diversos (Sáiz y López-Facal, 2016). El origen y la índole de estos factores son muy diferentes (personales, sociales, culturales, locales, etc.) y en términos generales nacen de los discursos nacionalistas que alimentan las diversas formas de socialización escolar y cotidiana y que es trasladada a las redes sociales sin ningún tipo de filtro y crítica (Colomer y Morote, 2024).

<sup>2</sup> El modelo de Teoría Fundamentada clásico parte de prescindir de la revisión teórica previa. A partir de un método comparativo constante entre teoría previa y datos empíricos se construye la teoría o modelo explicativo acerca de los fenómenos investigados.

### 3.1. Historia e identidad nacional

La historia tiene un elevado componente identitario. Así lo manifiestan la práctica totalidad de los informantes. No es preciso a este respecto indagar con profundidad en esta problemática ya estudiada (Facal, 2010; Parra, 2017; Levesque y Létourneau, 2018; Delgado y Facal, 2021; Ledoux, 2021). En nuestro caso se convierte en uno de los ejes prioritarios de este estudio: ¿Qué representaciones sociales tiene el alumnado sobre la historia y la cuestión identitaria? Al respecto podemos adelantar que los usos públicos de la historia no han cambiado significativamente y se muestran incólumes ante las necesidades de las complejas sociedades del siglo XXI y las novedades procedentes de la investigación educativa.

Efectivamente, los análisis de coocurrencias de códigos muestran evidencias claras al respecto: existe una identificación plena entre la historia y la identidad nacional (n=19). Es más, la primera crea, desarrolla y refuerza a la segunda, al tiempo que la segunda necesita nutrirse de referentes que solo proporciona la primera (Ibagón et al., 2021). La historia es utilizada como herramienta puesta al servicio de la construcción del estado-nación y es generadora de una identidad colectiva que todos compartimos y a la que no podemos renunciar (Molina y Ortuño, 2018).

Alum\_JARL. No soy capaz de imaginar a España sin su historia

Alum\_ARZ. No me sentiría bien si se crean historias ficticias sobre mi país.

Alum\_JTP. Opino que deberían estudiar más la historia de España para que las nuevas generaciones den importancia a sus orígenes y cultura.

Las opiniones expresadas están impregnadas de una irremediable visión teleológica y esencialista del pasado (Sáiz y López-Facal, 2016). Para los informantes la nación es "muy antigua" y ha existido siempre, además no contemplan la posibilidad de introducir nuevas visiones o planteamientos acordes tanto con las corrientes historiográficas actuales como con las necesidades de releer y reinterpretar la historia (Parra y Sáiz et al., 2021). Pero, además, no solo es resultado de determinados contenidos, sino de una transmisión lineal de una narrativa nacional producto de una visión romántica, no sometida a crítica ni abierta a ser trabajada con fuentes diversas (Carretero y Kriger, 2012; Carretero, 2018).

Alum\_MSR. Esos hechos son importantes para ser reconocibles por lo que sería difícil entender la historia omitiendo estos hechos.

Alum\_ADM. Siempre hay hechos esenciales que ocupan un lugar importante en la historia de España para poder comprender en su totalidad el desenlace de los acontecimientos.

Es probablemente la inseguridad que genera el hecho de saber que la historia que aprendieron, "neutra" y objetiva, pudiera ser otra la causa principal que activa ciertos cuestionamientos. Esta realidad conduce a los afectados a pensar en la posibilidad de que mucha de la historia que se trabaja en las diferentes instituciones y ciclos educativos esté adaptada y esa adaptación en función de determinados intereses que van desde las políticas del centro educativo en cuestión hasta las visiones del profesorado de esos problemas históricos. Precisamente, y en relación con esta última problemática, esa supuesta intervención en los contenidos de la disciplina se extiende desde los propios textos hasta el profesorado y en no pocas ocasiones se debe a unos intereses meramente políticos o a intereses vinculados a determinados colectivos sociales.

Alum\_JMP. Sí, porque en muchos institutos y colegios manipulan la historia de la manera que más conviene a su ideología.

Alum\_JAGC. Pues sí, porque depende del profesor.

Alum\_CFA. En los libros de texto siempre se ocultan hechos debido a la política. Entonces, es el profesor el que debe decidir si contarlos o no.

Aunque entendemos que esta supuesta manipulación de la historia escolar es una respuesta involuntaria derivada de las inseguridades y dudas que se generan ante el hecho de no contar con una historia por ellos aprendida. Efectivamente, no todos los encuestados son evidentemente de la misma opinión

Alum\_PPG. Que yo sepa, se sigue explicando lo mismo y sin manipular nada.

Alum\_JTP. No, la historia se enseña de manera correcta.

Alum\_CBS. Creo que cada vez se intenta dar diferentes visiones para evitar esa manipulación.

### 3.2. Narrativas históricas, identidad y manifestaciones de nacionalismo banal

Muchas de las afirmaciones de los encuestados no están exentas de expresiones propias de un *nacionalismo banal* (n=15). Ante las preguntas sobre la construcción de la historia y la significación que los diversos grupos y colectivos sociales tuvieron en ella, surgen opiniones en las que prima el peso ejercido por personajes de relevancia, así como sucesos considerados claves en nuestro pasado (Sáiz, 2018). Muchas de las respuestas caminan en la misma dirección, en la de que son necesarios, pues han dado forma y fondo a la historia que ahora conocemos: la historia no puede entenderse sin ellos, sin los grandes personajes.

Alum\_DAG. Sí, son muy necesarios y efectivos a la hora del aprendizaje de la historia.

Alum\_JARL. No, ocupan un lugar muy importante (personajes y héroes históricos).

Alum\_JGJ. No podemos prescindir de los grandes personajes, pues algunos juegan un papel fundamental.

Mucho más próximo a ese *nacionalismo banal*, se encuentra un sentimiento identitario muy profundo que, además, se manifiesta rodeado de numerosas muestras de lo que Billig (2014) denominaba *deixis patriótica*:

Alum\_ADM. Estas actividades son necesarias, pues permiten situar correctamente al alumnado en el origen de su región, su pasado histórico, su cultura, sus costumbres...

Alum\_VCR. Se podrían realizar actividades más prácticas donde los alumnos conozcan por qué se celebra esta fecha y sean conscientes del momento histórico que supuso para los extremeños.

Alum\_AHB. Es muy buena idea celebrar el día de nuestra región y fomentar que los niños posean un sentimiento de pertenencia a su comunidad. De esta manera impulsamos que los alumnos valoren su región y se sientan orgullosos de ella.

#### *El refuerzo identitario y las narrativas regionales/locales*

Sin embargo, en la creación de ese sentimiento identitario del que hablamos intervienen otros factores de proximidad imbricados en el ámbito cultural y en las diferentes experiencias cotidianas que refuerzan la percepción de lo nacional (Fajardo, 2021). Como señala Truillot (2017, p. 99) “las conmemoraciones desinfectan a posteriori la desordenada historia vivida por los actores. Contribuye al proceso continuo de creación de mitos”. Así, es en la construcción identitaria nacional donde confluyen elementos que podemos considerar de historia tradicional o historia local, pero siempre inscritas en la esfera de lo nacional. Ambos ámbitos, el nacional y el regional, no son excluyentes, pero se observan con reserva a efectos de no cuestionar la historia y, por tanto, la identidad nacional. Esos mitos se incorporan al imaginario de los estudiantes, adoptando formas e imágenes diversas.

Alum\_ICD. (Día de Extremadura) Sí, veo bien que se celebren en la escuela, ya que gracias a ello los alumnos pueden aprender más sobre la historia de Extremadura en este caso. A parte creo que es algo que es beneficioso para ellos.

Alum\_AISG. (Día de Extremadura) La verdad sí veo bien que se celebren en la escuela ya que es una celebración de carácter cultural y vienen bien para que los niños sepan y lleven a cabo actividades de dicha tradición.

Aquella historia más próxima, la emanada de entornos locales (dimensión regional), es igualmente válida e importante para ser enseñada en las aulas, porque lo local “no era un impedimento para la construcción de la identidad nacional, la construcción de identidades locales o regionales no contradecía, sino que reforzaba la identidad nacional” como señalan Parra y Segarra (2018, p. 189). No es de extrañar, por tanto, que lo nacional y lo local se fundan en un único sentido, aunque las definiciones identitarias estrictamente locales, particularmente en el caso extremeño, se diluyan con más facilidad (Montero, 2018).

Alum\_VCR. Yo sí veo bien la celebridad de esta fecha (día de Extremadura). Se podrían realizar actividades más prácticas donde los alumnos conozcan por que se celebra esa fecha y sean conscientes del momento histórico que supuso para los extremeños.

Alum\_PPG. Sí, creo que hacer esta clase de celebraciones en la escuela son formas más divertidas de fomentar en el alumnado cultura general sobre su región. Me parecen bastante constructivas.

Alum\_JAGC. Sí, me parece bien que se celebre el día de Extremadura y se hagan actividades relacionadas con ella, en esas actividades (que yo realicé en su día) se conoce mejor la historia, las costumbres y la cultura extremeña.

### *Las experiencias cotidianas en las construcciones de identidades*

El peso identitario de lo local se refuerza con la presencia de prácticas cotidianas y experiencias diarias, cuestión señalada por otros autores (Parra y Segarra, 2011; Armas y de la Montaña, 2021; Toro y Parra, 2022). Efectivamente, las experiencias cotidianas que se reflejan tanto en el curriculum escolar como en aquellas actividades extracurriculares, son consideradas como “una legítima fuente de información sobre el pasado” y tienden a idealizar ese pasado (visión romántica) (Carretero y Kriger, 2012, p. 60). Además, la entrada en escena determinadas actividades (festividades locales de corte religioso) supone un impulso ideal para reforzar los sentimientos de identidad. Las manifestaciones de este ejemplo son numerosas (n=12). Como han señalado Parra, et al. especialmente en contextos escolares “experiencias cotidianas o actividades que, como determinadas celebraciones escolares, también inciden en el mantenimiento de relatos imaginario-identitarios” (2021, pp. 162-163).

Alum\_LSS. Creo que estas celebraciones son necesarias para que los niños comprendan la importancia de las fiestas de su comunidad y de lo que se celebra. Estas actividades las valoraría positivamente como el resto de las actividades que se realizan dentro del aula a lo largo del curso.

Alum\_GPD. Creo que es muy buena iniciativa ya que ayuda a simbolizar y representar aún mejor los hechos históricos.

Solo hay una referencia que cuestiona la realización de este tipo de actividades desde un enfoque exclusivamente religioso, pero no desde el social e histórico.

Alum\_GPD. Creo que estas actividades pueden ser nutritivas desde el punto de vista cultural e histórico, es decir, no impondría la creencia de la Virgen de Guadalupe, pero sí explicaría por qué se hace esta fiesta y su origen histórico.

### *El predominio del relato nacional*

La construcción de la historia basada en personajes de relevancia se vincula a los grandes personajes. Estas figuras son necesarias, pues han dado forma y fondo a la historia que ahora

conocemos. Esos grandes protagonistas son referentes clave en sus representaciones sociales de la historia y dan forma al relato que han ayudado a construir. Así, hablan de personajes como Colón o los Reyes Católicos o el Cid como referentes clave en la conformación del pasado colectivo y de la España actual (Ortuño, 2024).

Así lo señala de Cock (2017) en su aportación sobre las narrativas nacionales en el corazón de los miedos identitarios, al insistir en la idea de que estas narrativas reposan sobre una línea de tiempo cronológico, progresivo, jalonado por esos grandes personajes y acontecimientos considerados como significativos a la vez que son objeto de orgullo.

Alum\_APG. No, ya que sin estos héroes o personajes no contaríamos toda la historia ya que estos forman parte de los sucesos ocurridos.

Alum\_PPG. Sí, son personajes importantes que tenemos que aprender para comprender mejor la historia y nos fomentan cultural general.

Alum\_IAA. No, pues es un papel fundamental para contar la historia ya que siempre alguien luce más que el resto.

**GRÁFICO 1.** Magnitudes y relaciones entre elementos de las categorías historia e identidad y narrativas históricas y nacionalismo banal



Fuente: elaboración propia

El gráfico 1 ayuda a explicar visualmente la relación entre los diversos problemas tratados en las dos categorías iniciales y subcategorías resultantes de la codificación axial. En él se muestran con claridad las desiguales magnitudes e interrelaciones que adquieren los fenómenos que estamos tratando. El ítem considerado como nacionalismo banal alcanza una elevada magnitud al converger en él, como ha sugerido el análisis de los datos, la idea de personajes relevantes como piezas clave en la comprensión de la historia, la propia historia de España, coincidiendo en algunos aspectos por lo señalado por Ortuño (2024, p. 3), como por ejemplo en el hecho de reducir estas figuras o “iconos culturales” a meros instrumentos que “encajen en la imagen que tienen de sí mismos y servir a sus propósitos pragmáticos”. A ello se suma la cuestión identitaria. También se manifiesta con cierta magnitud el ítem de la historia tradicional (local) de la que numerosas manifestaciones se trasladan a las aulas enmascaradas en celebraciones varias y que tratan de explicar el origen histórico de la región (son fiestas especialmente de carácter religioso). Una historia regional y local que debe ser entendida como un elemento más que suma y facilita la construcción de identidades.



### 3.3. Emociones, miedos identitarios y desinformación

El origen de muchas de las manifestaciones del considerado nacionalismo banal tiene asociadas evidentes formas de “miedos identitarios” ante lo que pueden considerar como nuevos regímenes de verdad y la alteración o revisión de la historia tradicional (de Cock y Meyran, 2017). En nuestro caso esos miedos se desatan ante la posibilidad de ver alterarse la historia aprendida en ciclos escolares anteriores. Han sido precisamente estos investigadores franceses en la enseñanza-aprendizaje de la historia y otras ciencias sociales, los que han incorporado el concepto de miedos morales o identitarios a los diversos campos de investigación social y humanístico, incluyendo el educativo.

Atendiendo a las propuestas de estos autores, se habla, por ejemplo, de sucesos históricos claves en la construcción de la nación que se entienden como hechos históricos imprescindibles referentes en la construcción del pasado nacional: la unidad nacional favorecida por los Reyes Católicos y Guerra de la Independencia como ejercicio de resistencia ante el enemigo y extranjero “invasor”, por ejemplo. Además, se señala de forma persistente que son hechos fundamentales en nuestro pasado histórico y por tanto deben conocerse necesariamente. No tratarlos en las aulas se entiende como una grave ausencia. Pero en ellos se suma lo nacional y lo meramente local.

Alum\_JGJ. (sobre la existencia de otras narrativas históricas) Sí, sobre todo para que el pueblo no llegue a reivindicarse.

Alum\_AHB. Es muy buena idea celebrar el día de nuestra región y fomentar que los niños posean un sentimiento de pertenencia a su comunidad. De esta manera impulsamos que los alumnos valoren su región y se sientan orgullosos.

Estas mismas realidades dejan entrever los miedos a que en lo que siempre han considerado como cierto, lo que consideran haber aprendido en ciclos escolares básicos, sea cuestionado. A tenor de la presencia de estos miedos identitarios, y como otro ejemplo más de la presencia de ciertas resistencias ante lo que supone cambiar lo que se ha aprendido, la historia tal y como sucedió, la verdadera, la que nos une, surge de nuevo la idea de intervención o adaptación de la disciplina a los intereses de determinados grupos o colectivos sociales: la manipulación de la Historia de España. Las resistencias a las que nos referimos devienen en verdaderos “obstáculos epistemológicos” promovidos la denominada ignorancia voluntaria (Burke, 2023), ignorancia deliberada o también sesgo de confirmación como señala McIntyre (2019).

Alum\_VCR. Siento que todo lo que he estudiado no sirve para nada, porque existe mucha información que es manipulada o no está contada tal y como pasó.

Alum\_IAA. (sobre la existencia de otras narrativas históricas) Sí, sobre todo para que el pueblo no llegue a reivindicarse.

Alum\_MSR. Sí, se guardan muchos archivos de todo, por ejemplo, la Guerra Civil y no interesa sacarlo a según qué gente.

Alum\_PPG. Sí, porque no cuentan a la sociedad todo lo que realmente pasó en España.

Las últimas investigaciones a este respecto nos permiten pensar en que el hecho de contar con numerosas referencias que aluden directamente a la existencia de una historia “manipulada”, según determinados intereses políticos, se deba a interpretaciones contrapuestas del pasado histórico que nacen de la polarización social y la influencia de las redes sociales, entre otras cuestiones (Delgado, 2024); la creciente división de posturas ante cuestiones históricas en absoluto razonadas, más propias de sentimientos y emociones, externalizan rechazos ante la permuta que puede sufrir lo tradicionalmente conocido y aceptado por el grupo, la sociedad, tal y como hemos señalado.

Alum\_RNGH. La historia siempre se manipula según el partido político, por ejemplo, en los libros de texto se cambia o se oculta información.

Alum\_VCR. Sí, porque todo está influido por los intereses. Hay muchos ejemplos en la historia de España.

Alum\_LSS. Creo que hay detalles de la historia que están ocultados. Por ejemplo, por engaños y fraudes.

En esta problemática, el análisis de la información recogida deja entrever que las fuentes de información que utilizan los informantes para ilustrarse sobre determinado problema histórico son fundamentalmente las redes sociales. Del total una tercera parte (n=8) confirma el uso de redes sociales para informarse sobre historia de España (TikTok, Youtube, Instagram). Otros (n=9) no suelen usar las redes, aunque sí acceden a páginas webs con contenido histórico.

Alum\_IAA. Me informo poco, solo lo que sale en TikTok.

Alum\_PPG. Acudo a Youtube y a cuentas de TikTok conocidas que hablen de la historia.

Alum\_MSR. Sigo varias cuentas de Instagram.

Y, evidentemente, el dominio emocional que se manifiesta está en evidente asociación con los “miedos identitarios” (de la Montaña, 2024). A ello responde, por ejemplo, el registro emocional recogido en el que la decepción, el enfado, tristeza, rechazo, desinterés, frustración y rabia son las emociones negativas que más aparecen referenciadas, especialmente ante la posibilidad de que la historia que han aprendido sea manipulada o que en un futuro sea cambiada por otra diferente y que ello pudiera incidir en el emborronamiento de nuestro pasado (López, 2021). Pero estas emociones debemos entenderlas como “emociones grupales”, que, según López y Márquez, se generan cuando “los individuos perciben la situación de manera congruente con sus preocupaciones como parte de un grupo, no a nivel individual” (2018, p. 112). Efectivamente, cada individuo se considera un eslabón más de la cadena y ello genera respuestas de carga emocional. Como estos mismos autores señalan, las emociones grupales son determinantes en la conformación de la identidad nacional.

Alum\_JMP. Pues me produce rechazo y tristeza por la historia del origen de España porque es nuestra historia también y debe decirse la verdad ante todo lo que sucedió.

Alum\_ADM. Sentiría decepción a cerca de las personas que decidieron ocultar las cosas por propios intereses.

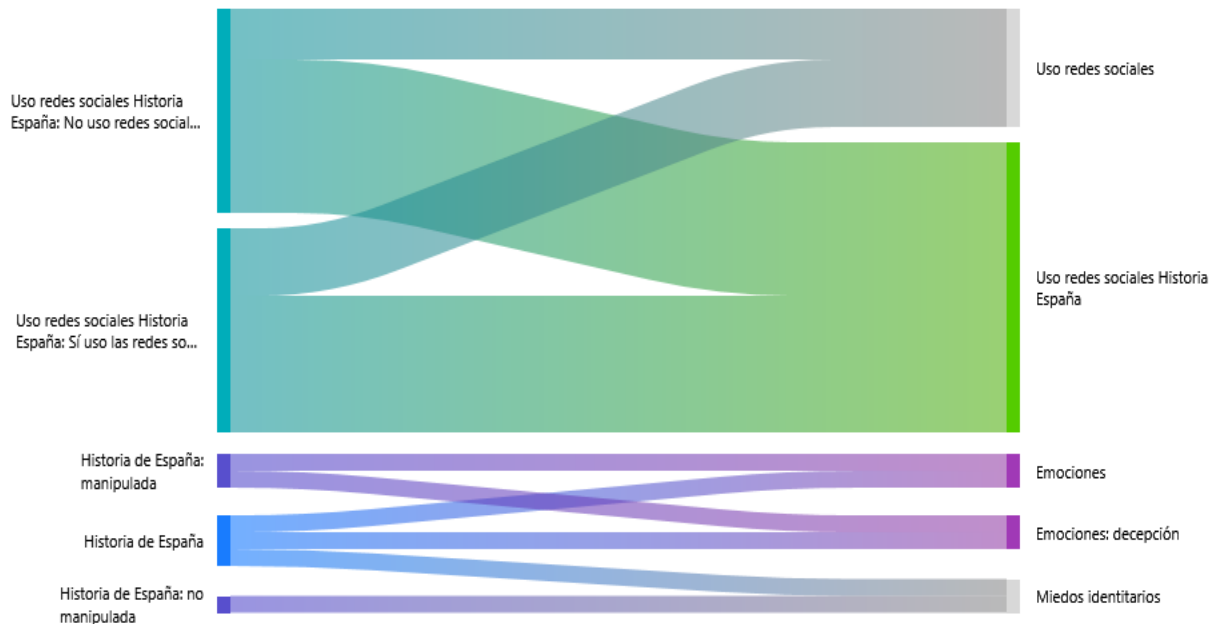
Alum\_AISG. Emoción y tristeza al no enseñar toda la realidad histórica nacional.

También se documenta la ausencia de emociones negativas o positivas (n=7). No sorprende, quizá, la indiferencia ante la historia y los problemas que le podemos asociar. Una parte del alumnado no muestra preocupación alguna por el contenido que se debe trabajar, por dos razones. Probablemente porque no concede la suficiente importancia a la disciplina histórica. Pero también porque entiende que lo prescrito por el currículum educativo y lo ofrecido en los manuales escolares es suficiente. Recordemos que los encuestados han realizado un primer período de prácticas docentes en colegios públicos.

Alum\_ERS. Es algo que no me provoca ninguna emoción, me es indiferente.

Alum\_APG. Cambiaría todo lo aprendido y que tengo entendido por historia de España.

Alum\_AHB. La historia es la historia, no puede cambiar mucho.

**GRÁFICO 2.** Magnitudes y relaciones entre categorías relativas a la tercera categoría, las resistencias, el dominio emocional, redes sociales y miedos identitarios

Fuente: elaboración propia

El gráfico 2 nos permite ver representada la vinculación de la tercera gran categoría y subcategorías en el apartado de emociones grupales, miedos identitarios y desinformación. El uso de redes sociales para la búsqueda de información se muestra generalizado. Concretamente, en la búsqueda de información sobre la historia de España las opiniones están muy igualadas. Un grupo de alumnos ( $n=14$ ) sí están activos en las redes y las aprovechan para informarse de cuestiones históricas, mientras el grupo restante ( $n=16$ ) se muestran contrarios a utilizar las redes para aprender historia de España, por la ingente cantidad de información tergiversada. Un segundo bloque muestra las vinculaciones existentes entre unidades como la historia nacional, las emociones que surgen cuando se entiende que el relato pudiera estar manipulado en función de diversos criterios e intereses y dispara las emociones (como por ejemplo angustia, enfado, frustración, rabia, intriga) y los consiguientes miedos identitarios.

### 3.4. Conclusiones

El análisis de los datos ha generado un modelo teórico en el que confluyen una serie de elementos y que son una manifestación clara de las representaciones sociales sobre la historia que tienen los futuros docentes impregnada de un fuerte carácter identitario y que resulta ser la historia que pretenden seguir enseñando en el futuro en contextos escolares. Podemos considerarla como categoría central. En este sentido, partimos del hecho de que análisis similares sobre la misma problemática permiten hablar de elementos coincidentes con nuestros resultados. Sin embargo, el análisis de las representaciones sociales desde el enfoque metodológico de la TF nos ha permitido conocer e incorporar valores adicionales.

Surge de esta forma un modelo que gira en torno a la cuestión de la historia que se ha aprendido es la historia que deben enseñar. Este núcleo esencial se compone de una serie de realidades que le dan forma y sentido. En primer lugar, debemos indicar que los encuestados no ven la posibilidad de contar con otros modelos didácticos-disciplinares críticos y alternativos a pesar de conocer el hecho de poder realizarlo por programas y actuaciones docentes anteriores, desarrolladas en el mismo curso

y grupo (tratamiento de las últimas tendencias historiográficas). Es posible que la pervivencia de recuerdos escolares tenga su peso ¿De qué historia estamos hablando? A este respecto debemos indicar que es una historia repleta de convencionalismos, muchos de ellos próximos al denominado nacionalismo banal que no solo adquieren en su ciclo formativo previo, sino que respiran a diario a través de influencias muy diversas (familiares, grupos de amigos, redes sociales y otros medios). A esta realidad responde la persistencia en las referencias casi generalizadas de personajes históricos relevantes, entendidos como piezas claves para la construcción de un relato nacional y único de nuestro pasado. Son escasas las voces que reclaman una formulación de la historia donde tengan cabida otros grupos sociales no minoritarios necesariamente, y a los que también identifican como protagonistas de la historia.

En segundo término, el relato del que hablamos, y que los encuestados identifican con nuestra historia, es uno y no puede o debe cambiarse: el rechazo se manifiesta cuando consideran que la historia es diferente a la admitida y consensuada socialmente. La idea que se reproduce es la de una historia que nos identifica como nación y con la que nos identificamos como colectivo. En la misma línea y como hemos podido comprobar, a la hora de construir nuestro modelo, comparando nuestros datos con los ofrecidos por la literatura científica existente al respecto, existe una tendencia generalizada a experimentar en las aulas con elementos culturales muy diversos de entre los cuales pueden considerarse los derivados de las historias regionales-locales, que se suman a este sentimiento de identidad colectiva y que, además, lo refuerzan. No se cuestiona lo local frente a lo nacional, ni a la inversa, sino que se complementan. Además, en algunos casos prima el componente religioso confundido con el meramente histórico.

En tercer lugar, los intentos de reinterpretación resultado de implementar enfoques historiográficos diferentes puedan ser considerados como una suerte de manipulación de lo que es nuestro pasado. Existe una visión negativa y generalizada en torno al hecho de trabajar en la escuela con una historia adaptada a disímiles intereses, ya sean académicos, ya sean políticos o institucionales.

Finalmente, es evidente que el hecho de contar con un pasado entendido como herencia colectiva que puede ser cuestionado, desencadena emociones negativas. El dominio emocional desempeña una función clave en los mecanismos que residen en el fondo de la problemática, es decir, en emergencia de resistencias ante narrativas históricas alternativas. Las resistencias a las que nos referimos, independientemente de una falta de información histórica profesional y actualizada, están acompañadas de los denominados *miedos identitarios*: la incertidumbre que provocan cambios en el relato histórico tradicional y aprendido en los ciclos escolares básicos son los desencadenantes. En este sentido, las redes sociales cumplen una función clave en este problema. Y no solo en lo que se refiere a la búsqueda y selección de información. Por el contrario, son pocas las excepciones que, situadas más allá de las visiones y narrativas tradicionales, apuntan a la existencia de visiones inclusivas de la disciplina.

De todo lo indicado anteriormente, en términos educativos se plantea un reto interesante que estimamos requiere actuaciones didácticas con el profesorado en formación en lo que se refiere a una mejor educación histórica. Algunas de las actuaciones formativas pasan por cuestionar y, por tanto, tratar de cambiar la visión de la historia como ciencia y como disciplina escolar, pues ambas permanecen inalterables y responden a modelos tradicionales rígidos y excluyentes. Es necesario ofrecer modelos didáctico-disciplinares de historia escolar alternativos, apoyados tanto en planteamientos historiográficos más actualizados, despojados de enfoques nacionalistas, en los que se intente plantear y resolver el conflicto identitario y favorezca el tratamiento de contenidos desde una perspectiva inclusiva, como en el trabajo de competencias históricas que fomenten el desarrollo del pensamiento histórico.

Para finalizar, debemos tener en cuenta que el trabajo se ha realizado con una muestra de una treintena de alumnos y tiene un carácter exploratorio, si bien el planteamiento del trabajo es de corte cualitativo y por tanto los resultados pueden generalizarse, sería conveniente seguir indagando con

muestras mayores que permitan elaborar a una codificación selectiva, profunda y permita extraer un mayor volumen de información. Por otro lado, quizá sea conveniente desgranar el conjunto de problemas planteados y abrir líneas de trabajo separadas, pero no independientes, para tratar problemas reflejados en este trabajo como la pervivencia de narrativas históricas tradicionales, nacionalismo excluyente, identidad nacional, respuesta emocional asociada a los miedos identitarios, entre otros.

## Referencias

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Ediciones Coyoacán.
- Alarcón, A., Munera, L., y Montes, A. J. (2017). La teoría fundamentada en el marco de la investigación educativa. *Saber, Ciencia y Libertad*, 12(1), 236–245. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2017v12n1.1475>
- Armas, C. y de la Montaña, J. L. (2021). Pervivencia de mistos históricos en la formación del profesorado de educación inicial, primaria y docentes en Argentina. *Clio & Asociados. La historia enseñada*, 32, 1-15. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i32.10067>
- Barton, K. y Levstik, L. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Billig, M. (2014). *Nacionalismo banal*. Capitán Swing.
- Bombelli, J., Fernández, O. y Sosa, F. (2013). Representaciones sociales de la historia argentina y género. Un estudio con estudiantes militares. *Boletín de Psicología*, 108, 71-89.
- Burke, P. (2023). *Ignorancia. Una historia global*. Alianza Editorial.
- Campo, M., y Labarca, C. (2009). La teoría fundamentada en el estudio empírico de las representaciones sociales: un caso sobre el rol orientador del docente. *Opción*, 25(60), 41-54.
- Carretero, M. y Kriger, M. (2012). Enseñanza de la historia e identidad nacional a través de las efemérides escolares. En M. Carretero y J. A. Castorina (eds.) *La construcción del conocimiento histórico* (pp. 57-80). Paidós.
- Carretero, M. (2018). Narrativas maestras y enseñanza de la historia en la escuela y en la sociedad. En A. Delgado y A. Rivera (eds.) *¿Qué saben de su historia nuestros jóvenes?: Enseñanza de la historia e identidad nacional* (pp. 29-41). Comares.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory. A practical guide through qualitative analysis*. SAGE Publications.
- Colomer, J. C. y Morote, A. F. (2024). El tratamiento de la identidad nacional española en recursos audiovisuales de naturaleza didáctica: el caso de los “youtubers” españoles. En A. Rodríguez, F. J. Trigueros y A. Antolinos, (eds.) *Mirando al futuro: educación histórica y valores cívicos* (pp. 100-109). Octaedro.
- De Cock, L. (dir.) (2017). *La fabrique scolaire de l'histoire*. Agone editions.
- De Cock, L. y Meyran, R. (coords.) (2017). *Paniques identitaires, Identités et idéologies au prisme des sciences sociales*. Éditions du Croquant.
- De Cock, L., Larrère, M. y Mazeau, G. (2019). *L'histoire comme émancipation*. Agone editions.
- De la Montaña, J. L. (2024). Miedos identitarios y enseñanza-aprendizaje de la historia en contextos escolares. En R. Rodríguez, F. J. Trigueros y A. Antolinos (eds.), *Mirando al futuro: educación histórica y valores cívicos* (pp. 122-133). Octaedro.
- Delgado, A. y López-Facal, R. (2021). Sobre educación e identidad nacional. *Campo Abierto*, 3(40), 277–291. <https://doi.org/10.17398/0213-9529.40.3.277>
- Delgado, A. (2024). Sobre la enseñanza del pasado democrático en España. Alumnado, polarización y redes sociales. *REIDICS. Revista de Investigación En Didáctica de Las Ciencias Sociales*, 14(1), 102–118. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.14.06>
- Estrada-Acuña, R. A., Arzuaga, M. A., Giraldo, C. V., y Cruz, F. (2021). Diferencias en el análisis de datos desde distintas versiones de la Teoría Fundamentada. *EMPIRIA. Revista de*

- Metodología de Ciencias Sociales*, 51, 185–229.  
<https://doi.org/10.5944/empiria.51.2021.30812>
- Fajardo, J. (2021). Narrativas históricas y percepción nacional en educación secundaria: Una aproximación al conocimiento histórico y la identidad colectiva del alumnado valenciano. *Campo Abierto*, 3, 339–360. <https://doi.org/10.17398/0213-9529.40.3.339>
- Farr, R. (1983). Escuelas europeas de psicología social: la investigación de representaciones sociales en Francia. *Revista Mexicana de Sociología*, 45, 641–657.
- García, A., Pérez, A. y Andreu, J. (2007). *Evolucion de la Teoria Fundamentada como Técnica de Análisis Cualitativo*. CIS.
- Gómez, C., López-Facal, R. y Castro, B. (2019). Educación histórica y competencias educativas. *Educación Em Revista*, 35(74), 145–171. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.64402>
- Gómez, C. y Miralles, P. (2017). *Los espejos de Clío: usos y abusos de la historia en el ámbito escolar*. Sílex Ediciones.
- Goulding, C. (1998). Grounded theory: The missing methodology on the interpretivist agenda. *Qualitative Market Research: An International Journal* 1(1), 50–57.
- Ibagón, N., Maquilón, J. J. y Miralles, P., (2021). Identidad histórica y formas de expresión nacionalista en contextos escolares multiculturales. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 40(40–3), 307–322. <https://doi.org/10.17398/0213-9529.40.3.307>
- Inarejos, J. A. (2013). Nacionalismos e identidades en la enseñanza de la historia de España: avances y resistencias. *Clio*, 39, 1–12.
- Jiménez, R., García, E. y Cardeñoso, J. M. (2017). Teoría fundamentada: estrategia para la generación teórica desde datos empíricos. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 36(1), 29–46. <https://doi.org/10.17398/0213-9529.36.1.29>
- Ledoux, S. (2021). *La nation en récit*. Belin.
- Levesque, S. y Létourneau, J. (2018). ¿Debe la historia promover la identificación nacional? Narrativas históricas e identidad nacional entre los jóvenes francocanadienses. En A. Delgado y A. Rivera (eds.) *¿Qué saben de su historia nuestros jóvenes?: Enseñanza de la historia e identidad nacional* (pp. 119-144). Comares.
- López, C. y García, M. (2018). Aportaciones de la Psicología a la comprensión de las narrativas nacionales y la identidad nacional. Pensamiento narrativo, identidades sociales y emociones colectivas. En A. Delgado y A. Rivera (eds.) *¿Qué saben de su historia nuestros jóvenes?: Enseñanza de la historia e identidad nacional* (pp. 99-117). Comares.
- López, C. (2021). Las narrativas nacionales en la mente de los estudiantes: Principales características y pautas para el desarrollo del pensamiento histórico. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 40(3), 293–306. <https://doi.org/10.17398/0213-9529.40.3.293>
- López-Facal, R. (2008). Identificación nacional y enseñanza de la historia: 1970-2008. *Historia de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 27, 171–193.
- López-Facal, R. (2010). Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: Identificación e identidad nacional. *Clio & Asociados: La Historia Enseñada*, 14, 9–33.
- McIntyre, L. (2019). *La actitud científica. Una defensa de la ciencia frente a la negación, el fraude y la pseudociencia*. Cátedra.
- Mohajan, D. y Mohajan, H. K. (2022). Constructivist Grounded Theory: A New Research Approach in Social Science. *Research and Advances in Education*, 1(4). <https://doi.org/10.56397/rae.2022.10.02>
- Molina, S. y Ortuño, J. (2018). Concepciones del profesorado sobre el papel de la enseñanza de la historia en la formación de identidades colectivas. En A. Delgado y A. Rivera (eds.) *¿Qué saben de su historia nuestros jóvenes?: Enseñanza de la historia e identidad nacional* (pp. 43-54). Comares.

- Montero, M. (2018). El pasado que se difunde y sus usos públicos: La construcción autonómica de la historia de España. En A. Delgado y A. Rivera (eds.) *¿Qué saben de su historia nuestros jóvenes?: Enseñanza de la historia e identidad nacional* (pp. 7-27). Comares.
- Moscovici, S. y Abric, J. C. (1988). *Psicología social. Vol.I, Influencia y cambio de actitudes, Individuos y grupos*. Paidós.
- Ortuño, J. (2024). Iconos españoles en la cultura histórica de docentes en formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 27(2), 1–18. <https://doi.org/10.13039/501100011033>
- Parra, D. y Segarra, J. R. (2011). Cultura y pertenencia: el tratamiento didáctico de contenidos histórico-culturales en las aulas valencianas de Educación Infantil y Primaria. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 25, 65-83.
- Parra, D. (2018). El peso de la tradición en la representación y los usos públicos de la historia escolar. En A. Delgado y A. Rivera (eds.) *¿Qué saben de su historia nuestros jóvenes?: Enseñanza de la historia e identidad nacional* (pp. 55-73). Comares.
- Parra, D. (2019). Representación de la historia escolar y crítica del consenso del sentido común. En D. Parra, y C. Fuertes (coords.), *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas: Ciencias Sociales para una educación crítica* (pp. 73-98). Tirant lo Blanch.
- Parra, D., Sáiz, J. y Valls, R. (2021). La enseñanza de la historia una cuestión de identidad. Enseñanza de las Ciencias Sociales para una ciudadanía democrática. En C. Gómez, X. Souto, y P. Miralles (eds.) *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática: Estudios en homenaje al profesor Ramón López-Facal* (159-171). Octaedro.
- Prats, J., Alabrús, R. M., Fernández, R. y García, R. (2021). Enseñanza de una historia científica para una educación de calidad. En C. Gómez, X. Souto, P. Miralles (eds.), *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática: Estudios en homenaje al profesor Ramón López Facal* (187-202). Octaedro.
- Pérez, C., Herrera, M. y Ferrer, S. (2016). ¿Cómo es el proceso de construcción del pensamiento crítico en el estudiante universitario? Una teoría fundamentada desde sus protagonistas. *Omnia*, 22(2), 91–106.
- Ponce, A. I. y Gómez, M. L. (2022). Dificultades y propuestas para el maestro ideal del siglo XXI: un modelo desde la Teoría Fundamentada. *Qualitative Research in Education*, 11(1), 01–28. <https://doi.org/10.17583/qre.8865>
- Restrepo, D. (2013). La Teoría Fundamentada como metodología para la integración del análisis procesual y estructural en la investigación de las Representaciones Sociales. *Revista CES Psicología*, 6(1), 122–133.
- Sáiz, J. y López-Facal, R. (2016). Narrativas nacionales históricas de estudiantes y profesorado en formación. *Revista de Educación*, 374, 118–141. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-374-328>
- Sáiz, J. (2018). Enseñar nacionalismo: la banalización del relato nacional español en las aulas. En F. Archilés (ed.) *No sólo cívica: nación y nacionalismo cultural español* (pp. 267–292). Tirant lo Blanch.
- Sáiz, J. (2019). Repensar la historia escolar más allá de las narrativas nacionales. En D. Parra, y C. Fuertes (coords.), *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas: Ciencias Sociales para una educación crítica* (pp. 149-172). Tirant lo Blanch.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Toro, J. J. y Parra, D. (2022). Celebrar la identidad: enseñanza de la historia y conmemoraciones en Educación Primaria. *Revista Complutense de Educación*, 33(3), 511–520. <https://doi.org/10.5209/rced.74524>
- Truillot, M. R. (2017). *Silenciando el pasado. El poder y la producción de la Historia*. Comares.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

De la Montaña Conchiña, J.L. (2024). La historia que se sabe y ¿la que se va a enseñar? Representaciones de la historia escolar e identidad nacional en el profesorado en formación. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 47, 41-56. DOI: 10.7203/DCES.47.29427