

Russell Crowe el gladiador, Colón el descubridor y otros protagonistas de la Historia. Buceando en las narrativas históricas de jóvenes universitarios españoles

Russell Crowe the gladiator, Columbus the discoverer and other historical figures. Exploring the historical narratives of the Spanish undergraduate students

Alejandro Egea Vivancos. Universidad de Murcia / alexegea@um.es
Laura Arias Ferrer. Universidad de Murcia / larias@um.es

Resumen

El objetivo de este artículo es explorar los recuerdos que sobre historia universal poseen los estudiantes universitarios. Para ello se analizan 107 narrativas construidas por 520 individuos, todos ellos estudiantes universitarios del Grado de Educación Primaria. Los textos han sido recopilados durante tres cursos académicos y procesados siguiendo una metodología cualitativa. Dichas narraciones han sido categorizadas para detectar qué temas, personajes y episodios son más fácilmente recordados o aparecen más frecuentemente en las narraciones del alumnado. Tras el análisis, se observa que los acontecimientos históricos seleccionados son muy poco diversos, que se cuenta con escasos contenidos de primer orden o sustantivos, y que se repiten temáticas ligadas al surgimiento de la historia nacional en el siglo XIX, entremezcladas con personajes e imágenes propias del cine y la televisión.

Palabras Clave: Enseñanza de la Historia, Formación de Profesores, Memoria Colectiva, Master Narratives, Investigación Cualitativa.

Abstract

The main objective of this paper is to explore the images and information that the undergraduate students recall when they are asked about Universal History. With that aim, it has been analyzed 107 narratives built by 520 students of Primary Education Degree. The texts were compiled during three academic years. The data obtained were processed with a qualitative research approach. After the categorization of these narratives, we were able to detect the topics, figures and events that are more frequently remembered by our students. After such analysis, it is possible to observe that the historical events selected by the students are barely diverse, that the students have a lack of knowledge about first order or substantive concepts, and that most of the topics and events described are under the influence of the master narratives of the 19th century, mixed with characters and events depicted in films and television.

Key words: Teaching History, Teacher Education, Collective Memory, Master Narratives, Qualitative Research.

1. Introducción

Una de las principales metas del proceso de enseñanza-aprendizaje debería ser conseguir que el citado aprendizaje fuera significativo y, a través de él, conseguir un recuerdo de lo aprendido de largo recorrido. Por desgracia, al menos en lo referente a los contenidos propios de Ciencias Sociales, se ha detectado por nuestra parte un aprendizaje bastante efímero entre el alumnado que inicia sus estudios universitarios. Es realmente pasmosa la velocidad con la que se olvidan contenidos que nos consta, por propia experiencia, que han sido repetidos en varias ocasiones a lo largo de la Educación Primaria y Secundaria. En este caso, nos interesa especialmente acercarnos a los contenidos históricos que permanecen en la memoria de los estudiantes universitarios del Grado de Educación Primaria, futuros docentes, y que son reflejados a través de sus narrativas.

Algunos de los interrogantes a los que intentamos responder son los siguientes. ¿Qué nociones históricas poseen los maestros en formación? ¿Qué recuerdan de cada uno de los periodos de la historia de la humanidad? ¿Cuál es la procedencia de estos conocimientos?

1.1. Los fundamentos históricos de los futuros docentes

¿Qué recuerdan los estudiantes universitarios tras su paso por la Educación Secundaria

obligatoria y post-obligatoria? Es una cuestión clave especialmente para concretar cuál es el bagaje que poseen los futuros educadores. La intervención sobre este colectivo se mostraba clave para poder determinar la imagen que éstos estudiantes podían trasladar en un futuro cercano a sus aulas. Además, nos permite valorar la manera en la que dicho alumnado ha asimilado los contenidos históricos.

Son ya varios los estudios que se han aproximado a esta cuestión con diferentes intereses (Létourneau, 2006). En nuestro entorno más próximo, ya contamos con indicadores que nos avisan de las carencias históricas que posee el alumnado universitario, ya hablemos de contenidos sustantivos o de metaconceptos relacionados con las denominadas competencias de pensamiento histórico (Sáiz y Gómez, 2014; Sáiz y López-Facal, 2015). Así mismo, los conocimientos que poseen van a reflejar con mucha frecuencia que han sido asimilados de una manera desvirtuada y mitificada, pudiendo hablar de que el alumnado cuenta con abundantes estereotipos relacionados con la historia (Arias, Sánchez y Martínez, 2013) o que asimilan con facilidad una visión romántica inventada por la historiografía del siglo XIX (López, Carretero y Rodríguez-Moneo, 2015).

Los denominados como contenidos sustantivos, de primer orden o contenidos

conceptuales si se quiere, son uno de los componentes clave del pensamiento histórico. Estaríamos ante fechas, datos, personajes, conceptos, etc., que son la base sobre la que construir las diferentes destrezas estratégicas para dar significado a ese conocimiento, entendidas como contenidos de segundo orden o metaconceptos, y que se concretan en competencias para responder y significar cuestiones históricas y para entender el pasado tal y como se hace en la investigación histórica (Cercadillo, 2000; Lévesque, 2008; VanSledright, 2011 y 2014; Wineburg, 2001). Una manera de llegar a detectar cuáles son los contenidos sustantivos que posee el alumnado es a través de las narrativas históricas que cada individuo es capaz de elaborar.

1.2. Las narrativas históricas

La importancia de la información aportada por las narrativas a través de las categorías que ellas transmiten procede de la psicología cognitiva (Santamaría, 2000). Surge de un interés por conocer la construcción de significados en determinados contextos culturales y cómo dicha construcción está presente en nuestra propia naturaleza (Bruner, 1994). De hecho, parece ya demostrado que el ser humano tiene cierta tendencia “a organizar la realidad en términos de relatos e historias en las que determinados personajes, a veces nosotros mismos, realizan una serie de acciones en un marco espacio-temporal determinado” (Santamaría, 2000, p. 143). En

suma, podríamos concluir que “man is in his actions and practice, as well as in his fictions, essentially a story-telling animal” (MacIntyre, 2007, p. 216). Por esta razón, los estudiantes comprenden y recuerdan mejor aquellos datos que se les ofrecen a través de narrativas y tienen una mayor dificultad para lo contrario.

Wertsch (1998) se interesó por las formas que tenían las naciones a la hora de representar el pasado. El lenguaje, según él, se conformaba como una herramienta cultural básica para tal fin. Dentro de esta herramienta distinguía entre lo que él denominaba como acciones mediadas, una de las cuales es la narrativa. Profundizando en ellas, comprobó cómo las personas poseen una serie de similitudes a la hora de realizar narrativas históricas y distinguió entre las narrativas específicas (specific narratives) y las plantillas narrativas esquemáticas (schematic narrative templates) que reflejan tradiciones narrativas particulares de una colectividad (Wertsch, 2002 y 2004). Estas últimas sirven como herramientas culturales que permiten a los que las poseen reafirmar su identidad como parte de una nación, un estado, un colectivo, etc., siendo muy difíciles de modificar ya que están al servicio de cada individuo y su contexto identitario (Wills, 2011). Este tipo de interpretaciones suelen ser muy poderosas ya que pueden ser resumidas en argumentos sencillos y breves pero que, además,

contienen elementos y temas tan atrayentes como fácilmente recordables.

Profundizando aún más, el conocimiento histórico y la elaboración de las narrativas queda ligada de una manera indisoluble, pues la historia se produce y se enseña a modo de narrativa (Carretero y van Alphen, 2014). Por esta razón, ya son numerosos los análisis sobre las narrativas que crean y construyen los estudiantes (Barca, 2009; Carretero, Castorina y Levinas, 2013; Carretero y van Alphen, 2014; González y Carretero, 2013; López, Carretero, Rodríguez-Moneo, 2015).

En esta línea, nuestra investigación pretende concretar cuáles son estas tradiciones o plantillas narrativas esquemáticas sobre la historia que posee el futuro docente de Educación Primaria de nuestro entorno.

1.3. La memoria colectiva

Cuando solicitamos a nuestros estudiantes que creen pequeñas narrativas en base a los conceptos históricos que recuerdan y analizamos las coincidencias, puntos en común, divergencias, etc., que poseen dichos relatos, en realidad, estamos analizando también la memoria de una colectividad. En nuestra opinión, resulta fundamental conocer cuáles son los conocimientos históricos que se poseen pues, en un futuro, estos servirán para ser transmitidos en las aulas. Aunque puede llevar a confusión la distinción entre ambos términos, memoria e historia, hacemos

nuestra la definición de Carretero, Rosa y González (2006, p. 20) por la que la memoria se va a vincular con lo que las personas han experimentado personalmente (ya sea mediante vivencias propias o mediante relatos recibidos), mientras que la historia “va mucho más allá del carácter individual o plural del sujeto que recuerda”. En esta línea, vamos a detectar que las personas cuentan con conocimientos históricos que, como veremos más adelante, en muchas ocasiones están más relacionados con la memoria que con lo que saben o han aprendido de historia. En efecto, gracias o, incluso, a pesar de la escuela, los individuos recuerdan y hacen suyos determinados acontecimientos que, muchas veces están influidos por sus “creencias, saberes, patrones de comportamiento, sentimientos, experiencias, emociones” (González y Pagès, 2014: 285).

En relación a cómo conjugar historia y memoria en la docencia de la Historia, nuestra labor debe tender a conocer qué características tiene esta memoria y englobarlo todo dentro de un discurso más rico, más amplio (González y Pagès, 2014; Letourneau, 2006; Pagès, 2008).

2. Metodología

2.1. Objetivos

Es por ello que el objetivo principal de la investigación es descubrir cuáles son los

contenidos históricos que recuerda el alumnado universitario del Grado de Educación Primaria una vez que ha abandonado la Educación Secundaria y el Bachillerato. Cabe recordar que en el plan de estudios español, según las dos últimas leyes educativas (Real Decreto 1631/2006; Real Decreto 1105/2014), el último curso en el que se imparte Historia es en 2.º de Bachillerato, a través de una asignatura denominada “Historia de España”. Por lo tanto, en realidad el último contacto con la disciplina podía considerarse reciente ya que solo habían pasado apenas dos años desde que el alumnado participante del estudio había recibido clases de Historia.

Como objetivos específicos cabe destacar los siguientes:

- Estudiar qué contenidos sustantivos o de primer orden se recuerdan.
- Analizar las características de las imágenes que se desprenden de sus descripciones.
- Analizar el grado de comprensión que se posee sobre los principales periodos de la historia.

A continuación, enumeramos brevemente las características metodológicas de la investigación, repasando el contexto, la muestra y los procedimientos desarrollados.

2.1. Contexto y participantes

La siguiente investigación ha tenido lugar durante los cursos académicos 2012-2013, 2013-2014 y 2014-2015. Han participado 520 estudiantes de 2.º curso de Educación Primaria de la Universidad de Murcia, futuros docentes, que cursaban la asignatura “Espacio y Tiempo en la Didáctica de las Ciencias Sociales”, materia que, dentro del plan de estudios de la citada universidad, es impartida durante el segundo cuatrimestre (de enero a mayo). La actividad ha sido desarrollada en un total de nueve grupos, dentro de los cuales los estudiantes trabajaban en pequeños grupos de tres a cinco personas. La edad de los sujetos oscilaba entre los 19 y los 35 años, siendo mayoritario (cerca del 75 %) el grupo perteneciente a la franja entre los 19 y 20 años. La gran mayoría de ellos habían cursado educación secundaria post-obligatoria (Bachillerato) en las especialidades de Ciencias Sociales y Humanidades.

Como se puede comprobar, el muestreo ha sido por conveniencia, no probabilístico, donde los grupos de estudiantes sometidos a estudio se corresponden con los grupos a los que se le ha impartido clase.

2.3. Procedimiento

El procedimiento llevado a cabo en la investigación pasa en un principio por la adaptación de una actividad diseñada por

nosotros para repasar conceptos en la Educación Secundaria. Se trataba de que los alumnos, en grupos, construyeran una estrofa a modo de rap con aquellas etapas y episodios históricos que les resultaran más interesantes o que mejor definieran cada periodo. Al alumnado se les propuso realizarla sin ayuda de libros o dispositivos electrónicos. De este modo, el grupo creativo construía una propia composición en base a los recuerdos colectivos que tenían de historia. Tras tres cursos de desarrollo, las composiciones obtenidas son un total de 107.

El método seguido a posteriori es principalmente cualitativo. Una vez recogidas todas sus composiciones se informatizaron empleando el programa de análisis de datos cualitativos Atlas.ti en su versión 7, estableciendo una serie de categorías y subcategorías. Los textos analizados son un producto colectivo y prácticamente libre en esencia, ya que no había una respuesta correcta o incorrecta. Los estudiantes escribían sobre lo que recordaban, sobre lo que consideraban más oportuno, etc.

Tras una primera fase de análisis de los contenidos presentes en las narraciones, generando unidades de trabajo, se ha procedido a una siguiente fase de categorización axial, donde se han agrupado conceptos en categorías, relacionando estas a su vez con las subcategorías obtenidas (Strauss y Corbin, 1998).

2.4. Categorización

Los diferentes textos han sido clasificados en base a etapa histórica, época histórica, episodio, categoría principal y subcategoría. La etapa histórica al alumno le venía dada por el profesor, pero la época histórica y el episodio sí que fueron elegidos libremente por el alumnado. Dentro de las categorías podremos dividir entre episodios y acontecimientos, principales protagonistas y temas. Para su análisis se ha tenido en cuenta la frecuencia de mención así como los patrones de presencia presupuesta (Wertsch, 1998).

3. Resultados: Qué recuerdan nuestros estudiantes

Los textos recopilados alcanzan la cantidad de 107 y han sido codificados de manera correlativa [T001-T107]. Estas composiciones han sido divididas por periodos históricos: Prehistoria (n=21), Edad Antigua (n=18), Edad Media (n=38), Edad Moderna (n=12) y Edad Contemporánea (n=18). Una vez informatizadas todas las letras y organizadas por periodos se subdividieron en aquellas categorías asociadas a las temas recurrentes en los versos analizados. Como hemos señalado anteriormente, junto a la categoría de episodios/acontecimientos y protagonistas, encontramos las siguientes: cultura y arte, economía, geografía, fechas, política, religión

y sociedad. A su vez, cada categoría ha sido subdividida en múltiples subcategorías atendiendo a los matices que cada registro o entrada presentaba. La cantidad total de registros categorizados ascendió a 792.

A continuación, se organizan los resultados en base a las etapas históricas, destacando los aspectos más destacados de cada periodo. Las categorías principales aparecen asociadas al porcentaje relativo de frecuencia dentro de cada periodo o etapa histórica. Las subcategorías o categorías secundarias aparecen asociadas a la frecuencia de mención en base al número de textos totales de cada época.

3.1. Prehistoria

Los registros categorizados para este período fueron 118. Las narrativas de los estudiantes nos muestran un periodo en el que los aspectos relativos a la economía son ampliamente mayoritarios entre el total de los registros categorizados (41%). En segundo lugar, se destacan las referencias a aspectos sociales, organización, etc. (32%). En tercer lugar destacan las referencias a expresiones culturales y artísticas (14%). Otros aspectos como religión, política y referencias geográficas son casi inexistentes.

De los 21 textos con referencias a la Prehistoria, en 17 ocasiones hay menciones expresas en relación al Paleolítico, 10 al

Neolítico y 8 a la Edad de los Metales. Dentro del Paleolítico, los alumnos nos dibujan una etapa donde los seres humanos se alimentaban gracias a la caza (53%), han inventado el fuego (47%), han sabido crear herramientas elaboradas con piedra (47%), vivían en cuevas (41%), eran nómadas (35%) y han pasado a la historia por haber realizado pinturas rupestres (59%).

[T088] *Cazar es su deber para poder comer. A la luz de la hoguera, el hombre en su cueva con sus manos termina pintando lo que ha estado cazando.*

Para la descripción de este periodo son frecuentes las alusiones a términos relacionados con la supervivencia (29%).

[T044] *La naturaleza nos veta, supervivencia es nuestra veta.*

[T018] *Si no cazaban no comían.*

En otras ocasiones, es utilizado como elemento de comparación con el periodo inmediatamente posterior (35%), mostrando la idea de progreso que encarna la nueva etapa que se inicia.

[T106] *Conocieron el suelo ¡Agricultura su consuelo!*

[T014] *El hombre cambió de nómada a recolector y la agricultura y ganadería apareció.*

En el Neolítico, se hace referencia expresa a que los seres humanos inventan la agricultura

(70%), crean herramientas (40%) y acaban siendo sedentarios (70%). La invención de la agricultura y el desarrollo de la industria lítica los presentan en el 50% de las ocasiones como elementos de cambio que llevan a la sedentarización.

[T014] *Con nuevas armas e ingeniería fue cambiando nuestra vida.*

[T073] *Creando herramientas el cultivo desarrollaron y los nómadas del mundo finalmente se asentaron.*

En relación a la Edad de los Metales, esta se incluye como epílogo del Neolítico (75%), sin aportar más información que el propio uso de los metales. Cuando es descrita esta etapa (25%) se hace alusión expresa a las consecuencias políticas que el manejo de dicha tecnología produjo.

[T042] *Cada metal es un nuevo descubrimiento, el fruto de ellos era su alimento. Trajo entre pueblos el desaliento. La guerra fue el peor invento.*

[T048] *Cobre, bronce, hierro, metales que forjan nuevas armas, nuevas guerras, pueblos que enfrentar.*

Menos relevancia cobra entre el total de los textos la invención de la escritura como final del periodo (6%).

[T048] *La escritura, grandes cambios, nueva etapa a comenzar.*

A esta descripción del periodo, únicamente cabe añadir la errónea relación que uno de los grupos de estudiantes establece entre la presencia de los primeros homínidos y el continente de Pangea, al señalar su coetaneidad.

[T001] *Cuando la tierra no la separaba el mar, vestidos de pieles van.*

3.2. Edad Antigua

Atendiendo a los registros categorizados para la Edad Antigua (n=128), la frecuencia de aparición de los mismos nos muestran un periodo en el que sus protagonistas, individuales o colectivos, sobresalen sobre el resto de categorías (24%). Los aspectos más relacionados con la cultura y arte ocupan un segundo lugar de las menciones (20%). A continuación, cabe destacar meras menciones geográficas a lugares (17%) y aspectos relacionados con las características de la sociedad de este momento (16%). Otros aspectos, como economía, política o religión, son muy minoritarios.

De los 18 textos con referencias a la Edad Antigua, en 8 ocasiones hay menciones expresas en relación al Antiguo Egipto, 12 a la Antigua Grecia y 14 a la Antigua Roma. Las referencias a la Edad Antigua en la Península Ibérica son minoritarias y centradas en las luchas con Roma. Por su parte, Mesopotamia brilla por su ausencia.

En el contexto del Antiguo Egipto, el alumnado resalta la esclavitud (50%) como factor característico del periodo y asocia a esta la situación de penuria y dureza de sus vidas.

[T045] *Los esclavos como locos trabajaban para crear pirámides de la nada. Calor y sudor pasaban sin un sueldo que les alimentara.*

De la misma manera, las pirámides (50%) forman parte del paisaje descrito, intercaladas con relatos donde Cleopatra (25%) es destacada como representante más popular. En ocasiones, aparece indirectamente mencionada en alusión a los baños en leche de burra (13%). La figura de Cleopatra es únicamente asociada en los textos a los baños y a los amores que sostuvo con Marco Antonio, confundido por los alumnos con Marco Aurelio.

[T027] *En la civilización egipcia una faraona se bañaba. Marco Aurelio la observaba, Cleopatra se llamaba.*

Junto con Cleopatra, son recordados entre los versos Keops, Kefrén y Micerinos, en alusión a su labor como constructores de pirámides (13%), y Tuntankhamon (13%). Algunas de las composiciones incluyen igualmente algunos aspectos geográficos como el Nilo (25%) o el desierto (25%).

Por su parte, la Antigua Grecia es recordada principalmente por aspectos relacionados con

la cultura y el arte (22%) y algunos de sus protagonistas (29%). Dentro de estos, cabe destacar el papel de la astronomía (17%) y la filosofía (33%), con la mención expresa a filósofos como Aristóteles (8%) y Platón (17%). Acompañan al relato sobre la Antigua Grecia personajes relacionados con el ciclo troyano o con las Guerras Médicas. Aquiles, Agamenón, Paris y Helena de Troya, así como Jerjes y Leónidas se cuelan entre las líneas de sus versos. Y es que hemos de destacar la presencia de la Guerra de Troya en sus relatos (17%), así como las diversas alusiones a Esparta, sus valores y su guerra con Persia (17%).

[T082] *Entre Paris y Agamenón, Helena tomó una decisión.*

[T078] *Jerjes avanzando a un ritmo constante. Leónidas dijo que Grecia estaba harta y le gritó con ira: ¡Esto es Esparta!*

La democracia es incluida dentro de las características propias del periodo, aunque con una representación similar a los capítulos anteriormente mencionados (25%).

[T045] *Un sistema político se creó, llegó a ser tan famoso que a todo el mundo alumbró.*

Además de la democracia, se señalan como legado de esta civilización los Juegos Olímpicos (8%) o el teorema de Pitágoras (8%).

Si nos centramos en la Antigua Roma, veremos cómo asocian dicho periodo con el Imperio (29%), aunque unos pocos episodios puedan adscribirse al período republicano o la fase previa de la monarquía. De hecho, la única mención expresa a la República aparece asociada al término emperador, mostrando el trato indistinto en el uso de estos términos.

[T004] *En la época del emperador como Russell Crowe en Gladiador, los hispanos con Viriato del ejército libraron, buscó librar la República de la corrupción y acabar con la opresión.*

Como hemos visto, si hacemos alusión a los protagonistas de la Antigua Roma que aparecen representados, veremos como Russell Crowe (14%) (encarnado como gladiador hispano), Rómulo y Remo (14%) y Julio César (14%) son los más mencionados. Junto a estos, Augusto (7%) y Viriato (7%) terminan de completar el elenco de personajes representativos del periodo. Los hispanos o iberos (21%) como colectivo también tienen presencia, siempre en relación al enfrentamiento mantenido con Roma por la expansión por la Península Ibérica. De la misma manera, los bárbaros son el objetivo de parte de la expansión romana (7%).

[T038] *En la Península Ibérica los iberos florecieron y su territorio siempre defendieron.*

[T006] *Arrasaremos Germania sin dejar un solo bárbaro.*

Los gladiadores sobresalen entre las referencias que hemos categorizado como sociales y, en consonancia a ello, las alusiones a edificios de espectáculos (ya sean anfiteatros, coliseos, circos o teatros) centran las subcategorías que hemos clasificado dentro de cultura y arte (29%). Junto a estos, el ejército goza de gran protagonismo (21%). Es por ello que, del total de textos en los que la Antigua Roma aparece mencionada (14), en el 50% aparecen menciones a verbos relacionados con aspectos bélicos o con el carácter imperialista asociado a la dominación: conquistar (14%), arrasar (7%), vencer (7%), invasión (7%), opresión (7%), muerte (7%).

[T012] *Luchar como un guerrero para conquistar el mundo entero.*

[T045] *Los romanos nos invadieron, miles de teatros construyeron.*

Por último, se señalan algunos otros aspectos que refuerzan el legado que la Antigua Roma ha dejado a la civilización actual, como son los edificios de espectáculos ya mencionados o el derecho romano.

[T078] *El imperio de Roma con su organización formó la cuna de nuestra civilización.*

[T091] *Dejándonos un gran legado, teatros, circos y anfiteatros.*

[T084] *No nos olvidamos de aquellos ciudadanos que nos aportaron el derecho romano.*

La caída del Imperio romano significó el fin de este periodo (21%) y el inicio de la denominada Edad Media. Este hecho se enmarca únicamente como hito, no aportando información adicional relativa al mismo.

3.3. Edad Media

A lo largo de las 38 composiciones dedicadas a la Edad Media. Destacamos como hito recurrente en las narraciones de nuestro alumnado, aquel que marca el inicio de la Edad Media en el Mediterráneo y que se asocia al fin del Imperio Romano de Occidente. Este aparece señalado en el 26% de las narraciones de este periodo. Pese a la frecuencia de su aparición, únicamente en una ocasión se señala el 476 d.C. como fecha que identifica este hecho.

[T102] *476 Imperio Romano, ¡¡adiós!! La Edad Media comenzó.*

Tan solo encontramos un ejemplo en el que la Batalla de Vouillé se incorpora como hito significativo en la historia de este periodo.

El periodo que se inicia a partir de entonces es descrito mayoritariamente por nuestros estudiantes a partir de sus protagonistas (21%), episodios (20%) y aspectos relacionados con la sociedad (18%). Si analizamos el total de categorías creadas (n=314), comprobamos que una buena parte

de las referencias se centran en la tardoantigüedad (7%) (con menciones al final del Imperio Romano o al mundo visigodo), el feudalismo (15%), el avance territorial cristiano en la Península Ibérica (17%), la Baja Edad Media (9%) o la llegada de Colón a América (14%). Aunque no sean mayoritarias, cabe citar las menciones a lo que hemos denominado como Edad Media mítica (3%).

De la misma manera, tomando como referencia el total de los textos analizados para el periodo (n=38) y centrándonos en las características de la descripción del periodo, podemos diferenciar entre varias tendencias: aquellas cuya narración tiene un carácter mayoritariamente eurocéntrico donde la cristiandad es protagonista de la mayor parte de las gestas (76%), aquellos que narran la historia dando un mayor protagonismo al periodo de presencia islámica en la Península Ibérica (8%), quien escoge otro punto de vista ajeno a los anteriores, como es el mundo vikingo (3%), o aquellos que se limitan a enmarcar cronológicamente la Edad Media (15%).

En el primer caso señalado, el carácter eurocéntrico de la narración viene determinado por la alta presencia de elementos propios de la Edad Media europea, como son la economía feudal (26%), la sociedad estamental (18%), el poder de la Iglesia Católica (29%) y el recurrente espíritu

de Cruzada (11%), la Inquisición (5%) o la Peste Negra y sus consecuencias (13%). La posición de nuestros estudiantes ante estos aspectos es muy dispar y sus narrativas muestran esta discordancia. El 29% de las composiciones se centran en dibujar este periodo como un momento de oscuridad, injusticia y temor. Verbos como arder, asolar, fulminar, privar, atrapar, temer, obligar o servir, se entremezclan en sus narraciones con sustantivos como dolor, desolación, llantos, lamentos, terror, remordimiento, pobreza, división, injusticia, desigualdad, tragedia, hambre, retroceso, involución y lucha, o con adjetivos como amenazada, aterrorizada, sangrienta, maltratada y hambrienta, que completan la descripción. Este elenco se completa con algunas descripciones que nos hablan precisamente en términos de involución y/o sumisión.

[T050] *Las ciencias se dejan de desarrollar.*

[T049] *Te doy un trozo de mis tierras ¡Encárgate de ellas! No te puedes negar, soy yo el que te va a alimentar.*

Frente a esto, el 16% de los textos nos muestran una Edad Media mítica ajena a lo anterior. donde caballeros y princesas son los protagonistas de sus versos. Damas, princesas, juglares y caballeros cantan, se enamoran, pasean, cabalgan, pelean, defienden y conquistan. Y es que las alusiones a castillos (13%), princesas (11%),

caballeros (13%) y nobles (21%) son bastante frecuentes.

[T087] *Fui caballero, el del dorado sombrero, con mi espada y armadura abaté a templarios varios. Así defendí mi linaje, salvando a princesas de numerosos salvajes.*

[T030] *Y ser un gran caballero, pelear como un guerrero. Mirar al cielo azul. Conocer a Arturo y Excalibur. Pasear en su castillo y a su corte conocer y montar en su caballo hasta el amanecer. Conocer a mi princesa y su feudo recorrer, enamorarme de ella hasta más no poder.*

El ideal de caballero lo encarna Don Quijote, que aparece en un 5% de los textos propios de la Edad Media. La aparición de este personaje literario resulta cuanto menos curiosa al haber sido creado a principios del siglo XVII por Miguel de Cervantes. Si bien encarna a un hidalgo que se cree un caballero medieval, la obra se desarrolla en un contexto completamente alejado del periodo mencionado.

[T011] *Quisiera ser juglar para poder cantar y contar batallas de la época medieval. Don Quijote sería y por La Mancha cabalgaría luchando contra molinos con toda la caballería.*

Entre los textos alusivos a la Edad Media europea, se cuelan algunos versos (13%) en los que el alumnado se identifica claramente

con parte de la historia, concretamente cuando centra su atención en los sucesos acontecidos en la Península Ibérica. En estos casos, su alineación junto a las tropas cristianas en su avance hacia el sur es digna de destacar.

[T036] *En la Península estábamos de Reconquista, los hispanos recuperando su vida.*

[T020] *A un soldado nazarí maté durante la Reconquista. Y con Alfonso X el Sabio entramos en Sevilla.*

La presencia de El Cid en estos textos es igualmente significativa (8%), asociado este a su participación en la conquista del Levante y Valencia.

[T063] *Mil hombres en uno solo, Cid Campeador me asombro. Cuánto valor, cuánto honor, por lealtad a Valencia llegó.*

Y es que el avance cristiano por la Península Ibérica se incluye en un 39% de los textos analizados alusivos al periodo medieval, utilizando la denominación concreta de “Reconquista” el 11%. Este dato refleja que en uno de cada tres textos relativos a este episodio, este aparece especificado bajo este término.

Sin embargo, como hemos señalado anteriormente, únicamente el 8% de los textos construyen una narrativa en la que dotan de protagonismo a la presencia islámica en la Península Ibérica. En estos casos, esta se centra en el avance territorial y en el conflicto

contra el mundo cristiano hasta la conquista de Granada por parte de los Reyes Católicos. Aparte de las señaladas, escasas referencias a Al-Andalus aparecen entre los versos creados. Solo podemos añadir una única alusión más en relación a la misma y que es la única, en principio y con matices, ajena al sentido bélico de las anteriores.

[T054] *Don Rodrigo vencido, Al-Andalus florece.*

Aparte de estas, destaca, por inusual, la composición realizada sobre el mundo vikingo.

[T034] *Cruzar las olas en los drakkars y seguir al viento. Y sentirme fuerte a diestro y siniestro. Saber que mi ferocidad los pueblos va a conquistar. Pues ya sabéis que nadie nos puede parar.*

Por último, señalábamos la existencia de un 15% de relatos que se limitaban a enmarcar cronológicamente la Edad Media. Escasos hitos son destacados entre sus líneas aparte de aquellos que marcan el inicio y final del periodo.

En relación al final del periodo, este se identifica con tres episodios. Teniendo en cuenta el total de los relatos de la Edad Media (n=38), un 11% incluyen la rendición de Granada como episodio que marca el final de la Edad Media. Es interesante señalar que en un 5% del total de los textos se hace mención expresa a Boabdil. El 8% hacen alusión a la

caída de Constantinopla, mientras que, un mayoritario 34%, seleccionan la llegada a América como hito clave para la transición al mundo moderno, haciendo alusión expresa a Colón (32%) y/o a sus carabelas (8%). Por el contrario, solo el 5% de los textos poseen referencias a la población indígena.

[T054] *Tenochtitlán, Imperio Azteca brilla en tierras lejanas.*

Es el “descubrimiento” el hito al que más veces se alude en las narraciones de la Edad Media. Ya hemos señalado que aparecen en el 34% de los textos y se han registrado un 14% de categorías asociadas a esta temática. Entre ellas, cabe mencionar la alusión expresa al año del primer viaje de Colón, 1492, que constituye el 8% de las categorías de este periodo. En general, son muy pocas las fechas recordadas como tales en las narrativas y esta destaca sobre el resto.

3.4. Edad Moderna

Si analizamos los textos desarrollados sobre la Edad Moderna (n=12), vemos igualmente como el tránsito entre la Edad Media y Edad Moderna está claramente vinculado al “descubrimiento” de América en 1492. A pesar de que se tiende también a considerar la caída de Constantinopla en 1453 en el contexto mediterráneo o la toma de Granada en 1492 en relación a la historia de la Península Ibérica, las referencias a estos

episodios son escasas (una referencia cada uno).

En relación a los registros categorizados (n=103), la Edad Moderna está fuertemente monopolizada por referencias a sus protagonistas, individuales en su mayoría (28%), a episodios y acontecimientos (18%) o meras referencias geográficas (15%). El resto de categorías son minoritarias, destacando la baja presencia, casi inexistencia, de alusiones a economía (2%) o sociedad (2%). Y es que apenas se han conformado versos que expliquen el contexto propio de la Edad Moderna más allá de la enumeración de algunos de los personajes ilustres del periodo o episodios concretos de la historia.

[T085] *Juana y su loco amor. Napoleón, el gran conquistador. Luis XVI y su decapitador ponen fin a la revolución.*

En este sentido, es mayoritaria la polarización de la narración en torno a la llegada de Colón a América, que centra el 32% de las categorías creadas para este periodo, o al estallido de la Revolución francesa (14%). Sin embargo, la información aportada sobre ambos acontecimientos es somera. Del primero de ellos, la mayoría se limitan al momento del “descubrimiento”, con fuerte presencia del viaje y las tres carabelas (25%). Del segundo de ellos, el lema revolucionario “Libertad, igualdad y fraternidad” destaca sobre cualquier otro tipo de mención (25%).

Si hay alguna descripción, esta se centra en el cambio del pensamiento y/o revolución cultural y científica que asocian a la Edad Moderna, ocupando el 13% de las referencias que aparecen entre los versos. Aspectos como explosión cultural, importancia del hombre o pensamiento ilustrado sirven como marco para introducir breves referencias a personajes de este ámbito. Así Erasmo de Rotterdam, Copérnico, Miguel Ángel o Leonardo, aparecen brevemente en algunas narraciones.

[T085] *Era de buenos músicos y arte, con Beethoven y Velázquez como estandartes.*

[T041] *Coincide con la aparición de la imprenta, y la cultura se reinventa.*

De la misma manera, y como ya se ha aludido anteriormente, el periodo es visto bajo la luz de la Revolución francesa, y parte de los hechos descritos se interpretan bajo estas premisas de ruptura y cambio hacia la protesta y la libertad.

[T021] *Me gustaría recorrer Europa con Erasmo. Ponerme en contra de la Iglesia. No seguir nunca más sus dictados y sentir como nace en mí el espíritu de protesta.*

[T032] *Mosquetones, masones, gritos y revoluciones. Libertades contra majestades.*

Se añade a esta interpretación positiva de la historia un recuerdo a la España imperial de los siglos XVI y XVII (17%) destacando su papel como potencia mundial.

[T104] *Un imperio donde no se ponía el sol. Y durante dos siglos el mundo español habló.*

Solo contamos con una única referencia a las posibles consecuencias derivadas de la política interior y exterior de algunos de los países europeos del occidente europeo.

[T080] *Es una triste época de represión, en América esclavos, en España Inquisición.*

Junto a esta referencia, el único contrapunto que se muestra en algunos de los versos (concretamente en 25%) es la presencia de la Inquisición, asociada al control de la religión y de la ciencia.

[T043] *Una dura Inquisición al reino llega, y al que no era cristiano la hoguera le espera.*

[T083] *Galileo descubrió que la Tierra se movía y llegó la Inquisición que dijo ¿Aquél loco que decía?*

3.5. Edad Contemporánea

Del total de registros categorizados de la Edad Contemporánea (n=134) las referencias a protagonistas (29%), especialmente individuales, son muy numerosas, aunque también existe alguna mención a la colectividad. Cabe destacar la alta presencia de referencias a aspectos políticos (25%), muy vinculados a la frecuente mención,

también aquí, de los ideales revolucionarios o a la importancia de determinados episodios y acontecimientos (24%). Y es que este periodo aparece monopolizado por referencias a diversos aspectos asociados a la Revolución francesa (15%), la Revolución rusa (9%), la Primera Guerra Mundial (9%), la Segunda Guerra Mundial (15%) y la Guerra Civil Española (9%). Partiendo del total de composiciones relativas a la Edad Contemporánea (n=18), estos episodios aparecen, de una u otra manera, en el 82% de los mismos.

La transición entre la Edad Moderna y la Edad Contemporánea está claramente asociada a la Revolución francesa. Menciones a este episodio aparecen concretamente en el 33% de los textos elaborados para este periodo. Esta es descrita a partir de los ideales de libertad, igualdad y fraternidad (17%). Es de destacar el protagonismo que la guillotina o el ajusticiamiento por decapitación poseen (11%).

[T070] *Cuando no había ni para pan, Francia clamaba libertad.*

Pese a que no hay nombres propios asociados a este episodio, se destaca el protagonismo del pueblo francés en la gesta (17%) a veces expresado en referencia a Francia en su conjunto y otras como “la gente” o el pueblo francés.

[T016] *El pueblo francés buscaba libertad. Acabaron con los reyes para conseguir su igualdad. Lucharon todos juntos en fraternidad. La guillotina fue su arma mortal.*

Junto a esto, en una ocasión es mencionado el cambio de pensamiento de la época como motor de cambio, y la Revolución francesa como momento de inflexión.

[T093] *La gente empezó a pensar, ya nada iba a ser igual. Tras la revolución francesa los derechos debían cambiar.*

El siglo XIX casi pasa desapercibido por los textos y se enlaza la Revolución francesa con la Primera Guerra Mundial o la Revolución rusa. Esta última aparece mencionada en el 17% de los textos, aunque únicamente en relación a la Revolución francesa o como preludio de los conflictos que asolarán Europa años después. Salvo la mención a Stalin (11%), en todos los casos combinado con Hitler, no encontramos ninguna otra referencia al movimiento revolucionario ruso.

[T046] *En esta nueva etapa, las Revoluciones se desatan. En Francia las cabezas se escapan, en Rusia los obreros reclaman. Siglo de luchas y guerras. Hitler y Stalin no se dieron tregua.*

Pese a la similar presencia de menciones a la Primera Guerra Mundial (17%), esta únicamente sirve como anuncio de lo que vendrá a ser la Segunda Guerra Mundial.

[T070] *Dos grandes guerras se desataron y con dos bombas terminaron.*

La Segunda Guerra Mundial es la gran protagonista del periodo (44%) y con ella la figura de Hitler (22%), o el lanzamiento de las bombas atómicas (17%) y el genocidio judío (17%) son los hechos más destacados.

[T010] *Como niños indefensos caminan, una bomba atómica aparece arriba.*

[T105] *Sueños enterrados en cámaras de gas, que dieron lugar a un genocidio mundial.*

Es interesante observar un caso en el que incluso se incluye a Rusia entre las potencias del Eje como aliada de Alemania. Como hemos señalado anteriormente, la asociación que algunos estudiantes realizan entre Hitler y Stalin puede llevar a este tipo de nexo. Si bien está justificado en parte por el inicial pacto de no agresión entre Hitler y Stalin, se obvia el posterior cambio de rumbo entre las relaciones de ambas potencias tras la invasión de Polonia.

[T103] *USA, Inglaterra y Francia lucharon contra Rusia, Alemania e Italia en la Segunda Guerra Mundial.*

La Guerra Civil Española, por su parte, aparece en el 28% de las composiciones, en clara alusión al carácter propio de una guerra interna como es la lucha entre la propia población civil. Pese a las diversas alusiones a Franco que aparecen entre los versos (22%),

su nombre solo aparece expresado en la mitad de las ocasiones.

[T017] *España afligida, enfrentamiento fratricida [...] Lucha hermano contra hermano por culpa de un tirano.*

[T029] *Madrid en el 36, se escuchan misiles. Lucha entre dos bandos, guerra de civiles.*

La selección de hechos y protagonistas del periodo mostrada nos presenta un escenario donde la guerra es una de las principales protagonistas y la tiranía de sus principales actores una de sus características. Es por ello que, obviando las recurrentes “libertad, igualdad y fraternidad” asociadas al inicio del periodo, los términos que nuestros estudiantes utilizan mayoritariamente para describir la edad contemporánea son muerte, lágrimas, dolor, sangre, condena, enfrentamiento, hambre, exterminio, etc. Uno de los versos se centra en exclusiva en esta representación oscura del periodo:

[T077] *Tras la Revolución Rusa la guerra aún no ha terminado. El espectro de la muerte no nos ha abandonado. Lágrimas de sangre de una misma nación. Todos contra todos, lucha sin razón. Años han pasado y no hemos avanzado. Guerras día a día caminan de nuestra mano. Dictaduras maquilladas con palabras afiladas. Engaño, dolor, adiós a la nación.*

Un pequeño paréntesis de optimismo se abre en alusión al periodo de la Transición y los primeros años de la democracia en España (17%).

[T029] *Llega la transición y una España menos dura.*

[T007] *La Movida comenzó tras una dura represión, la gente salió a las calles para gritar ¡Liberación!.*

Son escasas las referencias asociadas a aspectos diferentes a los episodios mencionados, pero, aún así, podemos destacar las alusiones a la actualidad que se desgajan de algunos textos, no por ello más optimistas. Así, se alude a la situación medioambiental, económica y social actual con ciertos tintes de crítica social (17%).

[T029] *Metidos en una crisis económica y social, el país se olvida cuando llega el Mundial.*

[T107] *La tierra saca sus dientes para proteger su tesoro, el hombre pisa su vientre y lo desgarrar poco a poco, sus sentidos sepultados bajo la acción consumista, el mundo está liderado por gobiernos bipartidistas. Obama pisa fuerte en la gran potencia del mundo, símbolo de la paz que manda tropas sin rumbo; el mundo se organiza en torno a un gran abismo. Desde que apareció el hombre sucumbió al capitalismo.*

3.6. Un visión global

Si comparamos las diferentes etapas históricas entre sí, tomando como base las categorías registradas, comprobamos cómo, en general, la historia recordada es una historia de protagonistas, de nombres propios. En cuatro de los cinco períodos es predominante, con un promedio global de 21%. Los episodios y acontecimientos ocupan el segundo lugar, ratificando ese carácter fáctico de la historia aprendida (14,9% de promedio global). En tercer lugar, destacan las referencias a grupos y características sociales (14,6% de promedio global) (cf. Tabla 1).

En este sentido, es interesante señalar la gran diferencia que existe entre las narraciones de la Prehistoria y el resto. A falta de nombres propios o episodios, los relatos poseen una gran variedad de alusiones a la organización social y económica (un 73% entre ambos grupos). Sin embargo, la llegada de la escritura aporta nombres propios a la Historia y, por consiguiente, a nuestros libros de texto. Las reflexiones tecnológicas y socioeconómicas que han sido aprendidas sobre la Prehistoria dan paso a una Historia de nombres propios, guerras y batallas. Estamos ante unos mismos estudiantes pero diferentes maneras de enseñar y, por lo tanto, de aprender.

	Preh.	Ant.	Med.	Mod.	Cont.
Cult./Arte	14%	20%	8%	13%	4%
Economía	41%	2%	5%	2%	4%
Episodios	4%	8%	20%	18%	24%
Geografía	4%	17%	13%	15%	7%
Fechas	--	--	3%	1%	2%
Política	2%	6%	6%	13%	25%
Protag.	4%	24%	21%	28%	29%
Religión	--	8%	5%	9%	--
Sociedad	32%	16%	18%	2%	5%

Tabla 1. Frecuencia de aparición de cada una de las categorías asociadas a las narraciones del alumnado del Grado de Educación Primaria.

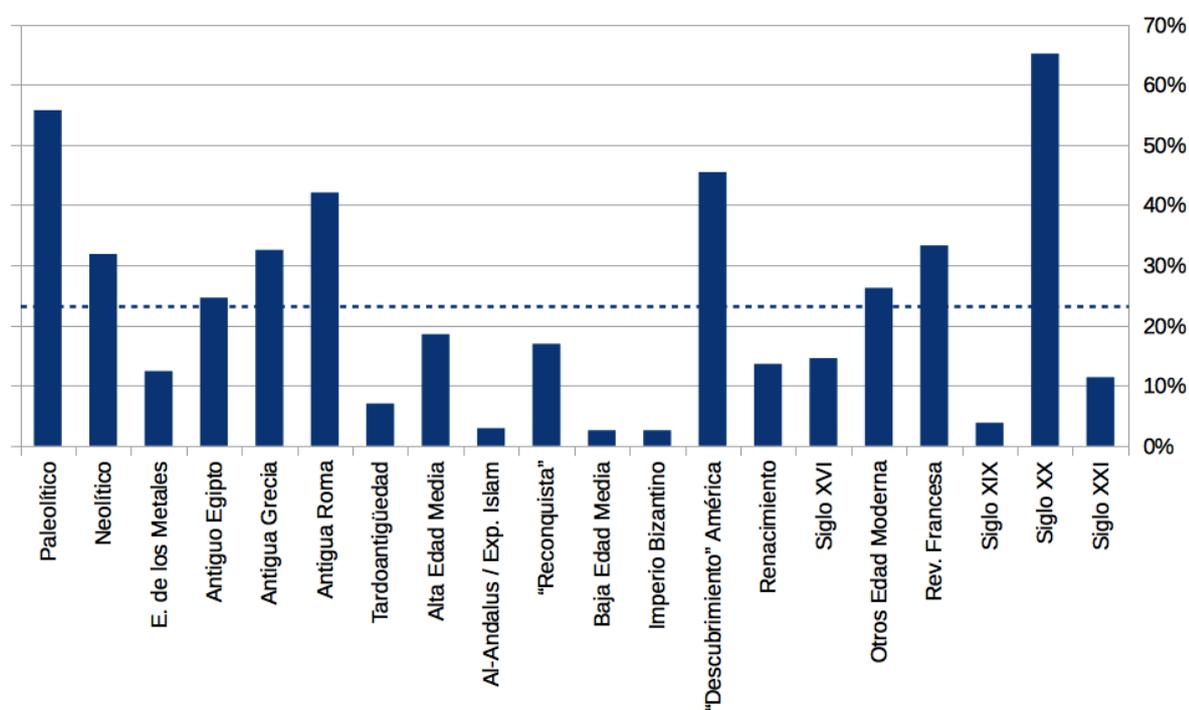


Figura 1. Frecuencia de aparición de las menciones a diferentes episodios relacionados con cada una de las etapas señaladas. En línea discontinua el valor medio (Elaboración propia).

Visto con perspectiva, se comprueba fácilmente que existen algunos periodos y episodios que sobresalen frente al resto (fig.1). En la Prehistoria, el Paleolítico, en la Edad Antigua, la Antigua Roma, en la Edad Media, la denominada “Reconquista”, en la transición entre la Edad Media y Moderna, el “Descubrimiento” de América, la Revolución francesa entre la Edad Moderna y la Contemporánea, y los acontecimientos relativos al siglo XX (especialmente los relacionados con la Segunda Guerra Mundial) en la Edad Contemporánea.

Pese a que la historiografía actual tiende a reducir la presencia de términos como “Reconquista”, en alusión al avance de las tropas cristianas en la Península Ibérica, o “Descubrimiento”, en alusión a la llegada de Colón a América (Sánchez, Arias y Egea, 2014), el alumnado continúa haciendo uso de esta terminología cuando se refiere a los citados episodios. Ya hemos visto como en el caso de los textos en los que se hace alusión al avance cristiano en la Península Ibérica, una tercera parte de los mismos incluían expresamente el término “Reconquista” entre sus versos. De la misma manera, la llegada de Colón a América es asociada a la acción de descubrir en el 43% de las ocasiones en las que se habla de este acontecimiento.

Por otro lado hay especiales ausencias. Es pasmoso el desconocimiento de contenidos

sobre Mesopotamia (1%), Al-Andalus o la expansión del Islam (3%) o el siglo XIX (4%).

4. Discusión o análisis

Una investigación como esta aporta luz sobre una infinidad de elementos. Se ha detectado en los textos diversa información que nos lleva a reflexionar brevemente sobre algunos de ellos:

4.1. ¿Qué se recuerda, qué se aprende?

En nuestro estudio se ha detectado una baja capacidad de recuerdo de algunos temas que, nos consta, han recibido durante su formación. El año previo a la llegada a la universidad todos los alumnos imparten clases de Historia de España. Por esta razón, en algunos temas sorprende la escasez de contenidos.

Las razones para esta baja capacidad de recuerdo de datos del alumnado pueden ser muy variadas. Para algunos autores, la causa está directamente relacionada con los libros de texto. Beck y McKeown (1994: 254), por ejemplo, defendían que los libros de texto de Historia “are simply not adequate to the task of presenting students with coherent, comprehensible accounts of history.” Esta afirmación, fundamentada en un problema de EEUU, sirve perfectamente para el caso de

los manuales españoles, donde la historia, la mayoría de las veces, aparece drásticamente compartimentada. No se incita a la comprensión global de las épocas, ni a la interrelación de periodos. Los temas muchas veces se presentan de manera aislada. El aprendizaje basado en la acumulación de contenidos, implica una superficialidad y, por lo tanto, la imposibilidad de trabajar los temas de una manera más reflexiva o eficaz (Beck y McKeown, 1994; López-Facal, 2014). El caso español se va a agravar en algunos temas y periodos que se imparten al comenzar la Educación Secundaria (12-13 años) y no se vuelven a ver jamás. Es el caso de la Prehistoria o la Edad Antigua. Vacíos conceptuales sobre estos periodos detectados en el análisis, como por ejemplo Mesopotamia o el mundo prerromano, deben ser entendidos en este marco curricular.

Esta permanencia de libros de texto cargados de contenidos, se ve acompañada de su memorización. Paradójicamente, esta memorización va a implicar, a la larga, un olvido rápido y profundo de lo estudiado. Afirmaba Bruner (1994) que los seres humanos tenemos cierta predisposición a organizar nuestras experiencias de forma narrativa, estructuradas como si en una trama se tratara y que aquellas experiencias y recuerdos que no se estructuraban de una manera narrativa estaban condenados al olvido. Sorprendentemente, a pesar de ser sin

duda una de las materias más narrativas, su aprendizaje se enfoca desde un punto de vista ciertamente equivocado.

Sin embargo, las razones de que los estudiantes sometidos a estudio hayan recordados unos u otros conceptos son mucho más complejas. Nos adentraríamos, sin duda, en terrenos propios de la psicología, donde un punto de inicio fundamental sería la obra *Remembering* de Bartlett (1995) y su teoría de los “esquemas” mentales. Sin embargo, más que el porqué, nos interesa reflexionar sobre el qué. ¿Qué se recuerda? Una parte, a veces ínfima, de lo que se aprende, por supuesto. ¿Pero qué se aprende? La respuesta a esta pregunta es claramente más ardua.

Como puntos de partida, hemos de hacer alusión a la selección de los contenidos de enseñanza reflejados en la legislación, y que han de estar presentes en las aulas. En este sentido, como sabemos, esta repertorio nunca es arbitrario ya que la educación se conforma como una institución central para el control estatal de la memoria colectiva (Wertsch, 2002). En segundo lugar, y como herramienta ejecutora de la primera, contamos con la propia adaptación que las editoriales hacen de los libros de texto. Aunque con matices, los manuales recogen los contenidos escogidos por cada estado. En tercer lugar, cabe recordar el papel del profesorado, ya sea eligiendo libro de texto o creando sus propias programaciones y unidades didácticas, a

través de las cuales cada docente, de manera personal, opta por lo que podríamos llamar contenidos históricamente más relevantes. Como penúltimo escalón hallamos la propia familia, el entorno más próximo del estudiante y, posiblemente, uno de los más determinantes. En este sentido, Barton (1995) concluyó que la fuente de información histórica más común de los estudiantes suele ser los parientes, seguida por los medios de comunicación o la televisión y películas. En efecto, la familia y el contexto social tiene un papel importante que jugar. Estudios recientes ya aportan cierta luz sobre cómo el hogar, la escuela y la sociedad en general sirven para crear contextos en los que se desarrolla parte de conciencia histórica de los adolescentes (Wineburg, Mosborg, Porat y Duncan, 2007). En esta línea, no se puede obviar que:

Each of us grows up in a home with a distinct history and a distinct perspective on the meaning of larger historical events. Our parents' stories shape our historical consciousness, as do the stories of the ethnic, racial, and religious groups that number us as members (Wineburg, Mosborg y Porat, 2001: 1).

Sin embargo, tras este largo camino el propio estudiante realiza su propio proceso de selección donde, una vez más, escoge y retiene los contenidos que son más importantes, curiosos o, incluso, divertidos

para él. No podemos obviar tampoco la influencia de lo colectivo. Esta conciencia o recuerdos de tipo histórico, se va a alimentar de los recuerdos de otras personas, de las “*mémoires collectives originales*”, es decir, de todos los grupos en los que nos englobamos como individuos (Halbwachs, 196: 44).

En efecto, cabe afirmar que nuestros estudiantes poseen sin duda unas muy limitadas, pero firmes plantillas narrativas esquemáticas en consonancia con las que planteaba Wersch (2002, 2004). Con esta misma sensación de estar frente a estructuras inquebrantables concluíamos ya pasadas investigaciones. Como ya se pudo observar en un análisis sobre estereotipos del estudiante de Educación Primaria en la Universidad de Murcia (Arias, Sánchez y Martínez, 2013), la preeminencia de relatos centrados en el “descubrimiento” de América siguen siendo mayoritarios, ya sea en narraciones centradas en la Edad Media como en la Edad Moderna. La presencia de Colón, las carabelas, siguen transmitiendo un punto de vista eurocéntrico, donde las alusiones a la América indígena son tristemente anecdóticas.

Además, se observa como una gran mayoría de los estudiantes poseen esa imagen idealizada de lo que fue el “descubrimiento” de América, heroica, muy en la línea de las denominadas por Carretero y González (2008: 223) como “lecturas realistas ingenuas”.

4.2. Influencia de los medios. El cine y la televisión

Estas estructuras narrativas les sirven a los estudiantes para acomodar nueva información. En relación a esto, es destacable el importante papel y la gran influencia que ejercen los medios de comunicación, el cine y la televisión en esta tarea. Sus mensajes, tramas y personajes, conforman una gran parte de los contenidos históricos (o seudohistóricos) que poseen nuestros alumnos. Posiblemente estemos ante la principal fuente de conocimiento histórico, o al menos la más efectiva, que hayan recibido. Por ese motivo, quizás tengamos que asumir que estamos ante una nueva manera de contar historia, “history as vision”, cuyo poder no puede ser obviado (Rosenstone, 2012: 181). Si, como docentes, no queremos claudicar y asumir que estamos siendo sustituidos por Disney o Hollywood, es nuestra obligación procurar que nuestros centros escolares y aulas sean mucho más creativas a la hora de enseñar historia (Wills, 2005).

Y es que, en muchas ocasiones, los estudiantes tienden a asumir las películas como hechos verdaderos, sin crítica, sin reflexión sobre su veracidad, sobre sus fuentes (Seixas, 1993). En este sentido, en los versos de los estudiantes hemos localizado varias referencias a Russell Crowe, algunas más a los gladiadores, claro recuerdo de *Gladiator* (2000). Esta película podría estar

presente incluso en la confusión a la hora de incorporar el nombre de Marco Aurelio (familiar al alumnado) junto al de Cleopatra. Otras películas que se filtran claramente a través de las narrativas son: *El Cid* (1961), *Cleopatra* (1963), *Troya* (2004) o *300* (2006). En otras ocasiones, parece que la aparición de algunos personajes como Viriato (Serie: *Hispania, la leyenda*. 2010-2012), los vikingos (Serie: *Vikings*. 2013-) o Enrique VIII (Serie: *The Tudors*. 2007-2012) está más justificada por la reciente presencia de series de televisión al alcance de los estudiantes, que por la presencia en los libros de texto o las lecciones recibidas por sus profesores de Historia.

La influencia del cine parece también determinar sus concepciones sobre algunos bandos. Es el caso de las referencias a los rusos donde, como hemos dicho, llegan a formar parte del Eje durante la Segunda Guerra Mundial o asociando en varios versos Stalin con Hitler.

Igualmente, la influencia de la televisión puede detectarse también en la imagen que se ofrece de la “transición española” como momento de cambio y ruptura que da paso a una democracia y a un tiempo de libertad. Esta imagen casi simplista de lo que fue un periodo muy complejo está asumida por buena parte de la sociedad española y ha sido detectada en estudios similares (Sáiz y López-Facal, 2015).

En otro orden de cosas, las narrativas creadas mayoritariamente transmiten y apuestan por unos valores democráticos, de justicia social, de búsqueda y lucha por la libertad, ya no sólo a nivel nacional sino de una manera más global o universal. En este sentido, en países como España y Portugal (Barca, 2009), que han vivido bajo dictaduras largas décadas, es bastante esperanzador detectar que estos valores parecen enraizados en las narrativas de los estudiantes.

5. Conclusiones

Aunque incompleta, como se ha podido comprobar los futuros maestros sí que poseen cierta información histórica. Sin embargo, observamos que, a pesar de que nos podamos preocupar por el papel que ejerce el libro de texto o la práctica docente, la explicación de por qué se recuerdan unos datos y no otros va mucho más lejos. Por ejemplo, la aparición de tantas referencias cinematográficas nos lleva a compartir, aunque con cierta tristeza, la reflexión de Wineburg, Mosborg y Porat (2001, p. 55) sobre el poder que, como profesores de Historia, llegan a tener Steven Spielberg u Oliver Stone, “whose devoted students number in multiples of millions”.

Además del cine, el docente se enfrenta a la memoria colectiva y memoria histórica de una buena parte de la sociedad. En palabras del sociólogo francés (Halbwachs, 1967: 45):

Mais lus dans les livres, enseignés et appris dans les écoles, les événements passés sont choisis, rapprochés et classés, suivant des nécessités ou des règles qui ne s'imposaient pas aux cercles d'hommes qui en ont gardé longtemps le dépôt vivant.

Sin duda alguna, estamos ante un fenómeno que va más allá del control de la escuela, del docente, de su práctica diaria o, incluso, de la política educativa. Nos consta que muchos de los estereotipos que poseen nuestros alumnos ya no se imparten en las escuelas e institutos españoles. A pesar de haber pasado más de cuatro décadas desde la desaparición paulatina de ciertas formas de contar la historia en España, de la exaltación de determinados personajes o de la celebración de ciertas festividades, la sociedad que representa nuestra muestra posee aún, como si en su ADN se tratara o en ese “almacén vital” que mencionaba Halbwachs (1967: 45), de muchos de esos elementos y narrativas, más propios de otros tiempos que de la actualidad.

¿Qué podemos hacer como docentes ante esta situación? Hacemos nuestras las reflexiones de Letourneau (2006) sobre una situación parecida en las narrativas del alumnado de Quebec. En primer lugar, dejar de considerar que los estudiantes vienen sin nada, ya que fuera del aula forman parte de diferentes colectivos (familia, grupo de amigos, equipo deportivo, etc.) y están expuestos a múltiples

y distintas fuentes de información. La visión del pasado que poseen puede ser algo simple pero, como hemos podido comprobar, está anclada y fija en ellos. Ante esto, el docente ha de aceptar y conocer la presencia de estas visiones, estudiarlas para poder comprenderlas y utilizar esta “basic matrix of understanding” (Letourneau, 2006: 84) en su labor docente. Parece pues más oportuno construir nuevos conocimientos a partir de esta matriz básica y así tratar de trabajar las imágenes e ideas erróneas que el alumnado posee, en vez de empezar con contenidos ya cerrados. De este modo, será posible desarrollar programas más significativos, más excitantes y poder conectar con las imágenes y experiencias vitales que ellos aportan (Barton, Levstik, 2009).

6. Agradecimientos

Esta investigación forma parte del proyecto “La evaluación de las competencias básicas en Educación Secundaria Obligatoria desde las ciencias sociales” (EDU2012-37909-C03-03), subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España y el Programa Jiménez de la Espada de Movilidad, Cooperación e Internacionalización de la Fundación Séneca, en el marco del Plan de Ciencia, Tecnología e Innovación de la Región de Murcia. Agradecemos sinceramente a nuestros compañeros de la asignatura “Espacio y Tiempo en la Didáctica

de las Ciencias Sociales” el haber desarrollado la actividad en sus clases así como habernos cedido las composiciones para el siguiente análisis. De la misma manera, destacar la colaboración de Marta Gil de Sola en las labores de compilación del material analizado.

7. Referencias bibliográficas

- Arias, L., Sánchez, R., y Martínez, A. A. (2013). Los estereotipos de la historia en el alumnado universitario. En *Historia e Identidades Culturales*. (pp. 660–670). Braga: CIED. Universidade do Minho.
- Barca, I. (2009). Identities and History. Portuguese students’ accounts. *International Journal of Historical Learning Teaching and Research*, 8(1), 19–27.
- Bartlett, F. C. (1995). *Remembering: a study in experimental and social psychology* (2.^a ed. 1932). Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Barton, K. C. (1995). “My Mom Taught Me”: The Situated Nature of Historical Understanding. Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=ED387404>.

- Barton, K. C., y Levstik, L. S. (2009). *Teaching history for the common good* (1.^a ed. 2004). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Beck, I. L., y McKeown, M. G. (1994). Outcomes of history instruction: Paste-up accounts. En M. Carretero y J. F. Voss (Eds.), *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences* (pp. 237–256). Hillsdale, N.J.: Routledge.
- Bruner, J. S. (1994). *Acts of meaning* (6.^a ed.). Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
- Carretero, M., Castorina, J. A., y Levinas, L. (2013). Conceptual Change and Historical Narratives about the Nation. En S. Vosniadou (Ed.), *International Handbook of Research on Conceptual Change* (pp. 269–289). Nueva York: Routledge.
- Carretero, M., y González, M. F. (2008). “Aquí vemos a Colón llegando a América”. Desarrollo cognitivo e interpretación de imágenes históricas. *Cultura y Educación*, 20 (2), 217–227.
- Carretero, M., Rosa, A., y González, M. F. (2006). Introducción: enseñar historia en tiempos de memoria. En M. Carretero, A. Rosa, y M. F. González (Eds.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pp. 13–40). Buenos Aires: Paidós Ibérica.
- Carretero, M., y van Alphen, F. (2014). Do Master Narratives Change Among High School Students? A Characterization of How National History Is Represented. *Cognition and Instruction*, 32(3), 290–312.
- Cercadillo, L. (2000). *Significance in history: students’ ideas in England and Spain* (Tesis Doctoral). Institute of Education, University of London. Recuperado de <http://eprints.ioe.ac.uk/6632/>
- Elton, G. R. (1971). What Sort of History should we Teach? En M. Ballard (Ed.), *New Movements in the Study and Teaching of History* (pp. 221–230). Bloomington-London: Indiana University Press.
- González, M. F., y Carretero, M. (2013). Historical narratives and arguments in the context of identity conflicts. *Estudios de Psicología*, 34 (1), 73–82.
- González, M. P., y Pagès, J. (2014). Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas. *Revista Historia y Memoria*, 9, 275–311.
- Halbwachs, M. (1967). *La mémoire collective* (2.^a ed.). París: Les Presses universitaires de France.
- Létourneau, J. (2006). Remembering Our Past: Remembering Our Past: An Examination of the Historical Memory of Young Québécois. En R. Sandwell (Ed.), *To the Past: History Education, Public Memory, y Citizenship in Canada* (pp. 70–87). Toronto: University of Toronto Press.

- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically educating students for the twenty-first century*. Toronto [Ont.]: University of Toronto Press.
- López, C., Carretero, M., y Rodríguez-Moneo, M. (2015). Conquest or Reconquest? Students' Conceptions of Nation Embedded in a Historical Narrative, *Journal of the Learning Sciences*, 24 (2), 252-285.
- López-Facal, R. (2014). La LOMCE y la competencia histórica. *Ayer*, 94 (2), 273–385.
- MacIntyre, A. (2007). *After Virtue: A Study in Moral Theory*, (3.^a ed.). Notre Dame, Ind: University of Notre Dame Press.
- Pagès, J. (2008). El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 55, 43-53.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 5, 677-773 (2007). Recuperado de <http://www.boe.es>
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3, 169-546 (2015). Recuperado de <http://www.boe.es>
- Rosenstone, R. A. (2012). *History on film/film on history* (2.^a ed). Harlow: Pearson.
- Sáiz, J., y Gómez, C. J. (2014). El pensamiento histórico de futuros maestros de Educación Primaria: Retos para una educación histórica. En J. I. Alonso, C. J. Gómez Carrasco, y T. Izquierdo (Eds.), *La formación del profesorado en Educación Infantil y Educación Primaria* (pp. 105–120). Murcia: Universidad de Murcia.
- Sáiz, J., y López-Facal, R. (2015). Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 87–101.
- Sánchez Ibáñez, R., Arias Ferrer, L., y Egea Vivancos, A. (2014). The stereotypes about the discovery and conquest of America in the Spanish History textbooks of the last 75 years (in press). Presentado en la 2^{ème} Conférence de l'Association Internationale de Recherche en Didactique de l'Histoire et des Sciences Sociales (AIRDHSS), Université de Fribourg, Suisse.
- Santamaría, A. (2000). La narración como acción mediada en el marco de una psicología cultural. Un estudio en adultos. *Anuario de Psicología/The UB Journal of Psychology*, 31(4), 139–161.

- Seixas, P. (1993). Popular Film and Young People's Understanding of the History of Native American-White Relations. *The History Teacher*, 26(3), 351–370.
- Strauss, A. L., y Corbin, J. M. (1998). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory* (2.^a ed). Thousand Oaks: Sage Publications.
- VanSledright, B. (2011). *The challenge of rethinking history education: on practices, theories, and policy*. New York: Routledge.
- VanSledright, B. (2014). *Assessing Historical Thinking and Understanding: Innovative Designs for New Standards* (1.^a ed.). New York, NY: Routledge.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.
- Wertsch, J. V. (2002). *Voices of collective remembering*. Cambridge, U.K.; New York: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. (2004). Specific narratives and schematic narrative templates. En P. Seixas (Ed.) *Theorizing historical consciousness* (pp. 49 – 62). Toronto, Canada: University of Toronto Press.
- Wills, J. S. (2005). “Some people even died”: Martin Luther King, Jr, the civil rights movement and the politics of remembrance in elementary classrooms. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(1), 109–131.
- Wills, J. S. (2011). Misremembering as Mediated Action: Schematic Narrative Templates and Elementary Students' Narration of the Past. *Theory y Research in Social Education*, 39(1), 115–144.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press.
- Wineburg, S., Mosborg, S., y Porat, D. (2001). What Can Forrest Gump Tell Us about Students' Historical Understanding? *Social Education*, 65(1). Recuperado de <http://www.socialstudies.org/system/files/publications/se/6501/650109.html>
- Wineburg, S., Mosborg, S., Porat, D., y Duncan, A. (2007). Common Belief and the Cultural Curriculum: An Intergenerational Study of Historical Consciousness. *American Educational Research Journal*, 44(1), 40–76.