

[Cierre de edición el 30 de abril del 2025]

<https://doi.org/10.15359/ree.29-1.18583><https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>

educare@una.ac.cr

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

***History and Citizenship Education: Student Perceptions About History in Two Educational Centers in Alcalá de Henares (2016-2017)***

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



Gonzalo Andrés García-Fernández

Universidad de Alcalá

<https://ror.org/04pmn0e78>

Instituto Universitario de Investigación en Estudios Latinoamericanos

Alcalá de Henares, España

[gonzaloandres.garcia@uah.es](mailto:gonzaloandres.garcia@uah.es) <https://orcid.org/0000-0003-2628-4016>

Recibido • Received • Recebido: 13 / 06 / 2023

Corregido • Revised • Revisado: 21 / 03 / 2025

Aceptado • Accepted • Aprovado: 08 / 04 / 2025

**Resumen:**

**Objetivos.** Nos disponemos a conocer las percepciones que poseen estudiantes de segundo de bachillerato de dos centros educativos de Alcalá de Henares sobre la historia. Adicionalmente, la investigación ambiciona la compresión de las implicaciones historiográficas subyacentes en las percepciones del estudiantado observados respecto a la historia. **Metodología.** Nuestra investigación cualitativa fue cimentada bajo un diseño de corte etnográfico para el estudio de percepciones estudiantiles, para lo cual observamos un total de 196 estudiantes. Por otra parte, nos servimos de herramientas de estudio hermenéutico y de tipo histórico, para el estudio de currículos y textos escolares de historia utilizados en ambos centros, tanto un nivel narrativo como a un nivel teórico-epistemológico. **Resultados.** Despues de analizar y categorizar al estudiantado según su comportamiento en clase (ideales, medios y rezagados) y sus percepciones (progresistas, conservadoras, moderadas, radicales), nos percatamos de que existen tres dimensiones para el entendimiento de la historia: 1) epistemológica; 2) lógica-temporal; 3) narrativa-histórica. **Conclusiones.** Denotamos que el estudiantado observado, independientemente de su tipología de comportamiento o de percepción, visualizan la historia de forma ajena y distante. Asimismo, encontramos un contexto formativo sobre contenidos de historia limitados por elementos teóricos y deontológicos obsoletos, que la sitúan en la enseñanza de relatos sobre la nación y contextos eurocéntricos. Entendemos que todo ello tiene un impacto limitante en el espectro de la formación ciudadana, ya que impide una relación heurística entre el estudiantado y el contenido histórico para la compresión crítica de un presente complejo y en constante crisis.

**Palabras claves:** Enseñanza de la historia; percepciones estudiantiles; formación ciudadana; España.  
**ODS:** ODS 4; Educación de calidad.



<https://doi.org/10.15359/ree.29-1.18583>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
educare@una.ac.cr

**Abstract:**

**Objectives.** We set out to explore the perceptions of second-year high school students from two schools in Alcalá de Henares regarding History. Additionally, the research seeks to understand the historiographical implications underlying the perceptions of the observed students regarding History. **Methodology.** Our qualitative research employed an ethnographic design to study student perceptions, observing a total of 196 students. On the other hand, we used hermeneutic and historical study tools to analyze History curricula and textbooks used in both schools, both at a narrative level and at a theoretical-epistemological level. **Results.** After analyzing and categorizing students based on their classroom behavior (ideal, average, and lagging) and their perceptions (progressive, conservative, moderate, and radical), we identified three dimensions for understanding History: 1) epistemological, 2) logical-temporal, and 3) narrative-historical. **Conclusions.** We found that, regardless of their behavioral or perceptual typology, the observed students perceive history as alien and distant. Similarly, we recognized a formative context in which History content is limited by obsolete theoretical and deontological elements, positioning it within the teaching of narratives about the nation and Eurocentric contexts. We found that all of this has a limiting impact on the scope of citizenship education, as it prevents a heuristic relationship between students and historical content, hindering the critical understanding of a complex present marked by continuous crisis.

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

**SDG:** SDG 4; Quality Education.

**Resumo:**

**Objetivos.** O nosso objetivo é conhecer as percepções que os alunos do segundo ano do Ensino Médio de duas escolas de Alcalá de Henares têm sobre a História. Além disso, a pesquisa visa compreender as implicações historiográficas subjacentes às percepções que os alunos observados têm acerca História. **Metodologia.** A nossa pesquisa qualitativa foi baseada num desenho etnográfico para o estudo das percepções dos alunos, observando um total de 196 estudantes. Por outro lado, utilizamos ferramentas de estudo hermenéuticas e históricas para examinar os currículos e os livros didáticos de História utilizados em ambas as escolas, tanto no nível narrativo quanto teórico-epistemológico.

**Resultados.** Após analisar e categorizar os alunos de acordo com seu comportamento em sala de aula (ideais, médios e atrasados) e as suas percepções (progressistas, conservadores, moderados, radicais), identificamos três dimensões para a compreensão da História: 1) epistemológica, 2) lógico-temporal, e 3) narrativo-histórica. **Conclusões.** Constatamos que os alunos observados, independentemente da sua tipologia comportamental ou perceptiva, visualizam a História de uma forma alheia e distante. Da mesma forma, identificamos um contexto de formação em conteúdos de História limitado por elementos teóricos e deontológicos obsoletos, que a situam no ensino de narrativas sobre a nação e contextos eurocêntricos. Concluímos que tudo isto tem um impacto limitante no espectro da educação para a cidadania, pois impede uma relação heurística entre os alunos e os conteúdos históricos para a compreensão crítica de um presente complexo e em constante crise.

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

**ODS:** ODS 4; Educação de qualidade.



## Introducción

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

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

## Preguntas y objetivos de investigación

En este trabajo situaremos una pregunta central de investigación: ¿Qué percepciones tiene nuestro estudiantado de 2º de bachillerato con respecto a la historia? A raíz de esta pregunta, proponemos el cumplimiento de dos objetivos: 1) Conocer las percepciones sobre la historia en el estudiando observado, y 2) Comprender las implicaciones historiográficas subyacentes en las percepciones del estudiantado observado respecto a la historia.

## Problema histórico de la historia

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

La formación de la ciudadanía del siglo XIX y XX necesitó de utopías y nuevos imaginarios narrativos para proyectar el futuro de la nación y el Estado. Para ello, se elaboraron historias sobre la nación: grandes y gloriosos pasados repletos de héroes y grandes hazañas. Estas historias fueron escritas por profesionales de la historia, y demandadas por los Estados nacionales correspondientes. Paralelo a ello, también requirieron simbología identitaria, himnos nacionales o pintura histórica para un fin compartido: conformar una ciudadanía nacional (Anderson, 1993).

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

### Problema epistemológico de la enseñanza de la historia

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

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

### Problema deontológico y educativo de la historia

Posturas de la didáctica de la historia como la de [Carretero & Borrelli \(2010\)](#) apuntan a que la problemática de la historia en las aulas se limita habitualmente en si esta debe centrarse más en una historia tradicional (memorística, institucional-política), en una historia crítica (incidiendo en temáticas polémicas y de gran contenido social) o en una historia de la memoria histórica.

En este último sentido Carretero y Borrelli destacan que el uso de la Historia para juzgar al sujeto histórico (pasado) desde el presente es una tendencia de la enseñanza de la Historia escolar del siglo XXI, cuya finalidad última estaría en crear una especie de, según los autores, "memoria global" en los estudiantes, un escenario que termina por influir en los sentimientos de estos (culpa histórica, responsabilidad histórica). ([Carretero & Borrelli, 2010, citado en García Fernández, 2021, p. 39](#))

### Estado de la cuestión

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

Por otro lado, esfuerzos como los de [Cáceres-Correa & Sandoval Delgado \(2021\)](#) nos muestran importantes aportes sobre el impacto de estas enseñanzas sobre historia en el pensamiento histórico del estudiantado sobre la realidad; cómo dichos contenidos parecen estar absortos de complejidad filosófica y sobre la sociedad contemporánea.

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

La formación sólida de individuos para el fomento de una ciudadanía crítica necesita de una historia diferente. Por ello, trabajos como los de [Delgado Algarra \(2015\)](#), [Sharp & Parkes \(2023\)](#), [Sher & Sáenz-Rosenkranz \(2023\)](#); nos ofrecen diversos diagnósticos, aportes y reflexiones sobre sus principales debilidades para alcanzar estos objetivos, como lo son la formación de ciudadanía nacional (fuera de lo global), desde una matriz eurocentrica o colonial, y sin interés por generar conciencia por una memoria histórica responsable y colectiva.

## Marco teórico-conceptual

### Acerca de la historia y la enseñanza de la historia

Partimos de estudios como los de [Carretero & Borrelli \(2010\)](#); [Pagès Blanch \(2011\)](#); [Prats Cuevas \(2017\)](#), los cuales coinciden en que la historia debe fomentar la formación de ciudadanía crítica y consciente de un pasado. Estas visiones sobre la enseñanza de la historia ciudadana implican que el estudiantado pueda adquirir, en su aprendizaje histórico, auténticas lecciones de vida.

En esa línea, ahondamos y nos preguntamos: ¿Y qué historia enseñar para esa ciudadanía? Para ello, nos apoyamos en las discusiones de la teoría de la historia. Específicamente, nos inclinamos por comprender la historia como una narrativa histórica, o relato histórico, tal y como fundamentó el historiador estadounidense [White \(1992\)](#) en su obra titulada *Metahistoria*, y Frank Ankersmit en *Narrative logic. A semantic analysis of the historian's language* ([Ankersmit, 1983](#)) y *Historical Representation* ([Ankersmit, 2001](#)). Esto significa, grosso modo, que la historia no conforma un contenido objetivo abstraído del sujeto historiador, sino que es parte de un conocimiento basado en el rigor y el consenso académico, y no en la búsqueda de una verdad absoluta en el pasado ([Paul, 2016](#)). Por ello, nos situamos en contra de posicionamiento historicistas y positivistas en el marco de la enseñanza de la historia, que colocan la historia en aquella teleología de la verdad que marca el rumbo de los tradicionalismos en la historia todavía hoy vigentes en las escuelas.

Por estas razones, debemos reconocer que no podemos conocer un hecho histórico en estos términos, ya que este nos es percibido como anacrónico e impropio, pero no así su contexto que es lo verdaderamente significativo en nosotros, es decir, su historicidad ([Luna,](#)

<https://doi.org/10.15359/ree.29-1.18583>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

2015). Este último aspecto será elemental a la hora de comprender la enseñanza escolar de la historia, contaminada de este tipo de premisas y criterios teóricos que muchas veces pasa desapercibido ya que se entiende como único o, incluso, como normal (eje historia-pasado-realidad) (García Fernández, 2022a).

### **Acerca del estudio de percepciones en contextos educativos**

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

Otros estudios, como el antropólogo estadounidense George Spindler, afirman que la escuela, como estructura o institucional educativa, está alejada de las realidades de las comunidades. Subraya que “dado que el contenido curricular es ajeno a la cultura existente, lo que sucede en la escuela recibe poco o ningún apoyo en el hogar y la familia o en el conjunto de la comunidad” (Spindler, 2007, 235). Si bien Spindler anota esta cuestión en torno a pequeñas comunidades en el norte de Ghana, no estaría muy alejado de lo que sucede, salvando las distancias, en los estudios de caso en aulas alcalainas que hemos estudiado y que detallaremos más adelante. Allí pudimos observar y analizar cómo los contenidos de historia construyen imaginarios que no conectan con la vida diaria del estudiantado, pero sí con su forma de entender el mundo.

El antropólogo Frederick Erickson hace una similitud que nos pareció relevante de mencionar como precedente. Este autor nos advierte que el aula: “se sitúa a mitad de camino entre la misa católica y el sermón evangélico con participación de la audiencia” (Erikson, 2007, pp. 337). Señala que, en una clase, como estructura de participación social, recuerda, en cierta medida, al sermón evangelista y la misa católica, lo que hace imaginarnos al profesorado como el principal orador y al estudiantado como oyente intermitente y acostumbrado a un rol pasivo-receptivo. Esta interpretación tampoco estaría alejada de los contextos que nos pudimos encontrar en nuestra investigación.

El antropólogo [Díaz de Rada Brun \(2008\)](#) es contundente a la hora de explicarnos lo siguiente acerca de la escuela:

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

[Díaz de Rada Brun \(2008\)](#) insiste en la idea del individualismo escolar y de cómo esta institución tiene como objetivo formar a individuos bajo premisas universalistas y de igualdad. Las tesis de Díaz de Rada son especialmente útiles para nuestros planteamientos al tratar el ámbito homogeneizador de la escuela en torno a la cultura o cultura oficial normativa por parte del Estado, entendiendo la escuela como un espacio mucho más complejo y diverso.

## Metodología y fuentes

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

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

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

Para el análisis de la información, se siguieron tres pasos. En primer lugar, se identificaron y agruparon las principales palabras clave asociadas a percepciones sobre la historia en el estudiantado observado. Posteriormente, se identificaron los elementos centrales y definitorios de la historia escolar que estudiaba al estudiantado que pudimos observar en ambos centros

<https://doi.org/10.15359/ree.29-1.18583>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

educativos, depositados en currículos y libros de texto de historia fundamentalmente. Finalmente, se dispusieron las palabras claves sobre las historia registradas en nuestro estudiantado observado para su cotejo con los elementos definitorios de la historia enseñada. El producto de dicha relación en ambos centros conformó nuestros resultados finales.

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

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

Por otro lado, la identificación y estudio de la historia enseñada (en nuestro caso, la historia de España de segundo de bachillerato) fue parte de un trabajo descriptivo y también analítico. El objetivo fue reconocer los contenidos ofrecidos por los tres libros de texto de Historia de España más utilizados en ambos IES (editoriales SM, Santillana y Vicens Vives del año 2016). Paralelamente a ello, se identificaron los itinerarios de historia de España que guardaban los currículos correspondientes a la fecha de la investigación, tanto a nivel comunitario (Comunidad de Madrid) (Consejería de Educación, 2008) como a nivel nacional (España) (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015). El registro de la información en los textos escolares y currículos de Historia de España se centró, sobre todo, en la identificación de su carácter historiográfico (naturaleza teórica y narrativa). Dicha labor, no recogida en este artículo, se puede ver de forma más pormenorizada en un texto publicado por García Fernández (2022b).

## Análisis de las percepciones sobre la historia

En ambos centros identificamos hasta tres tipologías de perfiles estudiantiles: los ideales (43 estudiantes), el estudiante medio (111 estudiantes) y el estudiantado rezagado (42 estudiantes). Todo ello elaborado a partir de muestras verbales (intervenciones, conversaciones, etc.) y no verbales (comportamiento en relación con la clase, fuera de ella, etc.). Mientras que el estudiantado

ideal se acerca al perfil de ciudadanía ideal de los centros educativos (buen comportamiento, cumplimiento de la normativa, participación acorde a la normativa, propuestas proactivas para la estimulación del sistema, etc.), el estudiantado medio se relega a un anonimato respetuoso y pasivo-receptivo ante un grupo rezagado igualmente pasivo, pero hastiado.

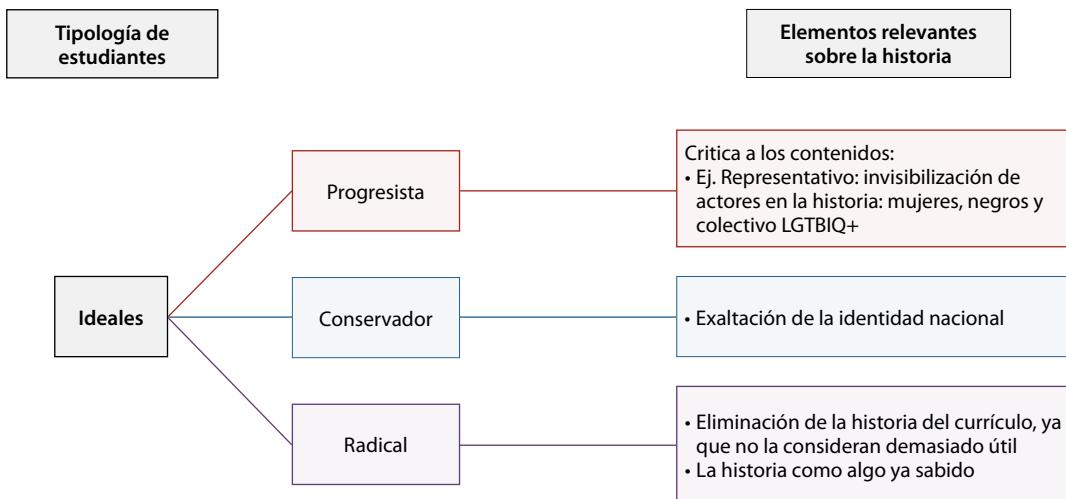
En parte, lo que pudimos presenciar en las aulas fue un pequeño ensayo de sociedad. Algo así como una sociedad en miniatura: 1) La sociedad-ciudadanía es simulada por el estudiantado, 2) La escuela como el espacio territorial soberano, 3) La directiva ejercería como representantes del gobierno (o poder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

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

Como apreciamos en la [Figura 1](#), el estudiantado ideal se divide en tres grupos diferenciados: conservador (10 estudiantes), progresista (14 estudiantes) y radical (19 estudiantes). Mientras que el grupo progresista aboga por interpelar en los contenidos de historia los elementos machistas (ausencia de mujeres; crítica de la visión de la mujer en la historia), racistas (ausencia de etnias racializadas en la historia), sexuales (ausencia de la diversidad sexual que algunos de ellos y ellas procesan) y de justicia (crítica de una justicia social incompleta o insuficiente); el grupo conservador defiende valores nacionales, católicos, heteronormativos, machistas y, en ocasiones, racistas. Sin embargo, ambos asumen como propia la historia de España, aunque el progresista es más crítico, y el conservador más acérrimo al relato tradicional de la historia de España. Sin duda, donde se vieron momentos de mayor polémica fue con el relato sobre la transición a la democracia, insuficiente para el progresista y suficiente para el conservador. Sea de una u otra forma, la narrativa histórica enseñada en clase, como decimos, no es cuestionada como tal, sino que se discute sobre la interpretabilidad de ciertos hechos (la transición, por ejemplo) y enfoques (machismos, feminismos, diversidad sexual y racial).

El grupo radical, por su lado, fue más cercano a las ciencias, y con serias discrepancias con sus pares conservadores y progresistas. El estudiantado radical aboga por la eliminación de la historia del currículo. No la ve útil ni en el presente ni en el futuro. Defiende su perceptiva sobre los contenidos históricos y sobre la propia historia como saberes conocidos, fidedignos y conectados con un pasado con el que no conecta de ninguna forma. No obstante, esta percepción de la historia no involucra que estas personas entiendan que la historia no es importante en términos generales, pero realmente perciben que no lo es para sus vidas. A su vez, asocian los contenidos históricos que aprenden en clase al poder y la política, asociando estos dos elementos a grupos o colectivos históricos concretos: monarquías, clases altas, intelectuales, partidos políticos, etc.

**Figura 1:** Percepciones estudiantiles sobre la historia  
Estudiantes ideales



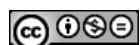
**Nota:** Elaboración propia.

En la Figura 2 situamos el grupo de estudiantes medios, el cual será el más nutrido de los tres. A diferencia de los “ideales”, no tendrán grupos radical (ultra), sino moderado, siendo este más nutrido que progresista o conservador.

El estudiantado medio progresista (53) es similar a sus colegas ideales, con la gran diferencia de que estos grupos abogarán, además, por una historia inclusiva con las personas negras. Esto no quiere decir nada más que esto: se mencionaron muchas veces las ausencias en la historia de los individuos o colectivos de color o raza negra. De esta manera, este estudiantado entenderá la Historia como un espacio de crítica sobre los contenidos, los cuales no les representan al ser esta (la historia) excluyente. Sin embargo, en ningún momento algún estudiante medio progresista entendió que la historia de España, por ejemplo, no era parte de su pasado. Más bien señalan las ausencias de una historia, digamos, parcializada e interesada más en unos contenidos que en otros.

El estudiantado medio conservador (20) percibe el pasado como algo único y que debe respetarse. En parte, entiende que el pasado es la historia, pero haciendo una diferenciación fundamental: la historia que debe respetarse es la historia que alude al pasado común nacional. En definitiva, los grupos conservadores medios, si bien no exaltan la identidad nacional como sus los grupos ideales, sí que defienden el rol de la historia en su papel de formación nacional.

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

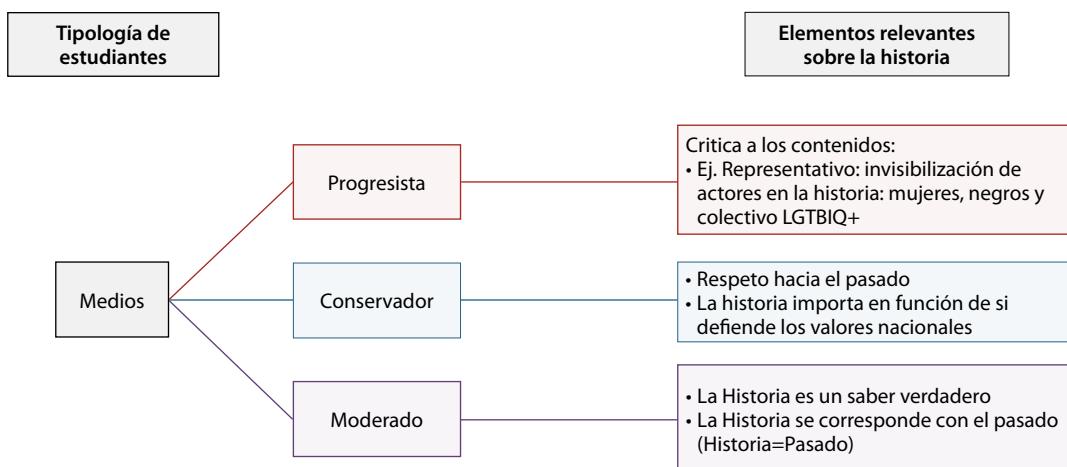


A diferencia de lo que sucede en los grupos ideales y medios, en el grupo rezagado no logramos diferenciar entre bloques progresistas, radicales, moderadores o conservadores. Más bien comparten una actitud común: se muestran marginales (*outsiders*) y conformistas; pragmáticos y melancólicos. Fue el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

Al ser un grupo muy pasivo, habitualmente solían alejarse de cualquier tipo de posicionamiento político o intelectual. Para ellos y ellas la historia se torna lejana; y a pesar de su lejanía con los saberes históricos (no ven su conexión con ella), demuestran un hierático respeto a dichos contenidos (importancia distante), pero también hacia los historiadores y las historiadoras. A ello se suma su percepción de la historia como pasado, donde lo primero se entiende como la verdad sobre lo segundo. No exageramos cuando comentamos que en ninguna ocasión alguna persona estudiante se atrevió a cuestionar ningún hecho o suceso explicado por su docente. Y si preguntaban, se enfocaban en conocer los detalles y anécdotas que rodeaban, por ejemplo, a un personaje inédito, un hecho complejo, popular o famoso.

Tal y como vemos en la [Figura 3](#), el estudiantado rezagado, al mostrarse siempre al margen de lo que sucede, ve la política más lejana que nunca, casi en términos absolutos. De una manera similar ven la historia: lejana y extraña. Al igual que sucede con la política, espacio que asocian

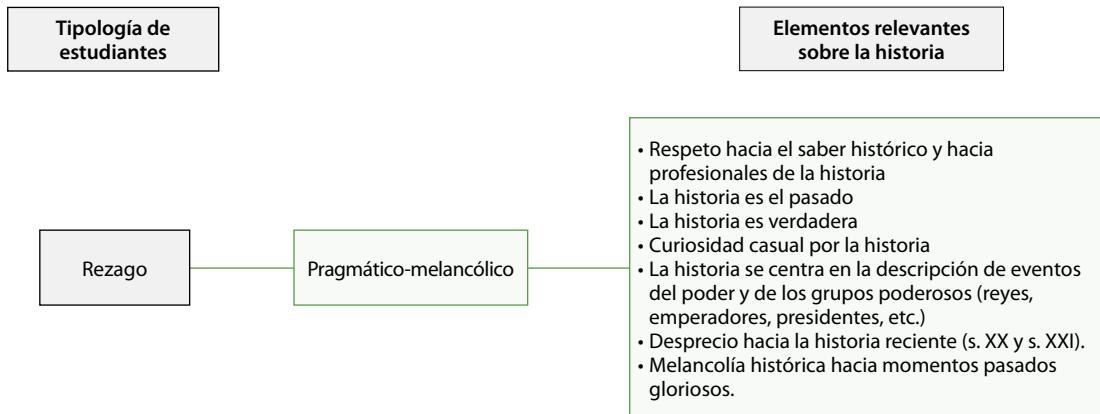
**Figura 2:** Percepciones estudiantiles sobre la historia  
Estudiantes medios



**Nota:** Elaboración propia.

exclusivamente a la política profesional, la historia la relaciona con grandes emperadores y reyes. Esto mismo también le hace aborrecer el pasado reciente de su país (la España democrática como algo en decadencia), añorando melancólicamente tiempos mejores (época imperial).

**Figura 3:** Percepciones estudiantiles sobre la historia  
Estudiantes rezagados



**Nota:** Elaboración propia.

## Resultados

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

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

De esta forma, el concepto de poder en el estudiantado observado está limitado por la historia enseñada a través de los sucesos históricos. Algo así como un peso histórico que el estudiantado observado parece haber aprendido a sobrellevar (aceptación pasiva o acrítica

del relato histórico). En cuanto a este punto debemos destacar cuatro ideas fundamentales: 1) Perciben que no son parte de la historia que se les enseña, pues es una historia sobre el poder, por lo que son individuos deshistorizados de dicha historia, 2) Se detectó en ellos y ellas que el concepto poder forma parte de algo exclusivo y limitado por ciertos actores y actoras que no pertenecen a sus círculos sociales o su memoria personal inmediata, 3) El poder lo perciben como lejano, inmutable e inalcanzable, pero no solo para estas personas, sino de forma generalizada en la sociedad, y 4) Su entendimiento de poder lo relacionan con la política, un espacio restringido únicamente a quienes se dedican profesionalmente a la política y a unos espacios concretos (parlamentos, congresos, etc.).

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

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

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

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

<https://doi.org/10.15359/ree.29-1.18583>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

Fue especialmente llamativa la percepción del saber histórico. Si bien entienden que la historia y lo relacionado a ella (lo histórico), es fidedigno y correspondiente al pasado, quienes se dedican a la historiografía serán quienes conozcan dicho pasado. Sin embargo, el conocimiento histórico no vendrá realmente de la persona historiadora (más cercano al paradigma positivista), sino de la fuente histórica (más cercano al paradigma historicista).

Por lo tanto, nos cercioramos de que el estudiantado observado percibió que el pasado y lo histórico, es decir, lo que entendieron como la historia, se puede consultar en los libros de historia, los cuales arrojan verdades compiladas en los mismos, pero que son producto, en última instancia, de una verdad ya sabida y depositada en la fuente, y no en la capacidad misma del historiador o historiadora.

En otras palabras, no perciben que la persona historiadora sea realmente importante en el entendimiento de la historia, ya que existiría una verdad en el pasado que siempre ha estado ahí, y quien se dedica a la historiografía únicamente se limita a descubrirla y nada más. En consecuencia, entendimos que sobre estas percepciones sobrevuela una idea de neutralidad en la historia, pues la persona historiadora para nuestro estudiantado sería aquella que revela verdades en el pasado asépticamente y sin interpretación alguna que las contamine.

## Conclusiones y discusión

Al tenor de los análisis y resultados de este artículo, nos hemos percatado de que, al perecer, la historia del siglo XXI no vive su mejor momento. Se encuentra ejerciendo un rol estancado, obsoleto y desaprovechado, sobre todo en el espectro educativo de la formación de ciudadanía crítica y reflexiva.

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

Somos conscientes de que nuestro estudio guarda limitaciones, pues es un estudio de caso en dos centros educativos en Alcalá de Henares, en el espectro de la Historia de España. Sin embargo, nuestros análisis y resultados fueron tan contundentes que no nos dejaron mucho espacio para la duda sobre el momento de la enseñanza de la historia en el presente. Y a pesar

de que nos encontramos con mucho estudiantado que entiende que la historia en la actualidad requiere de cambios (grupo nutrido de estudiantes progresistas), estos se limitan a una cuestión de contenidos (agregar más actores o actoras, y no eliminar), pero no teóricos (paradigmas historiográficos como el positivismo o historicismo), ya que desconocen que esto exista, pero aun así están contaminados por ello.

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

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

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

Las capacidades de un pensamiento histórico crítico y en libertad deberían poder ser adquiridas por todo el estudiantado, ya que son elementos necesarios para construir una sociedad que sea capaz de generar los cambios que requiere una sociedad como la nuestra. Por esta razón, concebimos que la enseñanza de verdades absolutas en la historia es perjudicial para el razonamiento crítico y comparativo en el estudiantado. Hemos visto cómo los contenidos de historia son muy limitados, y como ello genera serias distorsiones sobre la percepción que jóvenes estudiantes tienen de la historia, algo que también detectan Merchán Iglesias & García Pérez (2018) con respecto a la formación ciudadana. Además, pudimos apreciar el impacto que tiene la enseñanza de la historia sobre conceptos políticos o sociales como política, poder o participación, ya que esta alberga una narrativa intrínsecamente excluyente a prácticamente la totalidad de los sectores de la sociedad sin poder.

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

## Declaración de procedencia

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

## Datos y material complementario

Este artículo tiene disponible material complementario: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13146560>

## Referencias

- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. EFE.
- Ankersmit, F. R. (2001). *Historical representation*. Stanford University Press.
- Ankersmit, F. R. (1983). *Narrative logic. A semantic analysis of the historians's Languaje*. Springer.
- Consejería de Educación. (2008, junio 27). Decreto 67/2008, de 19 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo del Bachillerato. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, núm 152, pp. 1-152. [http://www.bocm.es/boletin/CM\\_Boletin\\_BOQM/20080627\\_B/15200.pdf](http://www.bocm.es/boletin/CM_Boletin_BOQM/20080627_B/15200.pdf)
- Cáceres-Correa, I. & Sandoval Delgado, V. (2021). Reflexiones acerca del impacto del pensamiento histórico en la aprehensión de la realidad. *Entretextos: Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe*, 15(28), 120-136. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5117924>
- Cañón Moreno, Á. (2014). Las resistencias a la enseñanza de la historia en estudiantes de enseñanza media. *Revista de Estudios Cotidianos*, 2(2), 167-189. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5118375>
- Carretero, M. & Borrelli, M. (2010). La historia reciente en la escuela: Propuestas para pensar históricamente. En M. Carretero & Castorina J. A. (Autores.), *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades* (pp. 103-130). Paidós. <https://caricaturahistorica.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/12/la-construccic3b3n-del-conocimiento-histc3b3rico.pdf>

Carretero, M. (2019). Pensamiento histórico e historia global como nuevos desafíos para la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, (495), 59-63. [https://4f9015c6-dd53-4a5b-8789-5bd65466f30d.usrfiles.com/ugd/4f9015\\_105c6ecedde24cd4af864fcc84c35058.pdf](https://4f9015c6-dd53-4a5b-8789-5bd65466f30d.usrfiles.com/ugd/4f9015_105c6ecedde24cd4af864fcc84c35058.pdf)

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

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

Erikson, F. (2007). El discurso en el aula como improvisación: Las relaciones entre la estructura de la tarea académica y la estructura de la participación social en clase. En H. M. Velasco Maillo, F. J. García Castaño & Á. Díaz de Rada (coords.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 325-354). Editorial Trotta.

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

García Fernández, G. A. (2021). Enseñar historia en las escuelas públicas del siglo XXI. ¿Qué historia enseñar y para qué? *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (40), 35-50. <https://doi.org/10.7203/dces.40.16835>

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

García Fernández, G. A. (2022b). Historia enseñada, imaginarios narrativos y formación ciudadana. Los libros de texto de historia como instrumento narrativo y visual de "el pasado". En C. Fonseca Ramírez & P. Pérez Herrero (Eds.), *El poder de la imagen. Iconografía, representaciones e imaginarios en América (siglos XVI-XX)* (pp. 427-456), Silex Ediciones. <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/51733>

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

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

Luna, J. (2015). Sobre el concepto de historicidad desde una fenomenología histórica. *Historiografías*, (10), 49-64. [https://doi.org/10.26754/ojs\\_historiografias/hrht.2015102390](https://doi.org/10.26754/ojs_historiografias/hrht.2015102390)

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

<https://doi.org/10.15359/ree.29-1.18583>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

Miles, J. & Keynes, M. (2023). The problem of teleological history education and the possibilities of a multispecies, multiscalar, and non-continuous history, *Rethinking History*, 27(3) 488-510. <https://doi.org/10.1080/13642529.2023.2213084>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015, enero 3). 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*, Sec. I, Núm. 3, pp. 169-546. <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>

Pagès Blanch, J. (2011). Enseñar historia, enseñar a construir el futuro. ¿Qué nos enseña la historia acerca de cómo intervenir en la construcción del futuro? *International Standing Conference for the History of Education, 33 "Estado, Educación y Sociedad. Nuevas perspectivas para un viejo debate"*.

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

Prats Cuevas, J. (2017). Retos y dificultades para la enseñanza de la historia. En P. Sanz Camañes, J. M. Molero García, & D. Rodríguez González (Eds.), *La historia en el aula. Innovación docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria* (pp. 15-32). Milenio.

Sharp, H. & Parkes, R. (2023). National identity in the history curriculum in Australia: Educating for Citizenship. En H. M. H. Ting & L. Cajani (Eds.), *Negotiating ethnic diversity and national identity in history education international and comparative perspectives* (pp. 173-196). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-12535-5\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-031-12535-5_8)

Sher, B. R. & Sáez-Rosenkranz, I. (2023). A theoretical and methodological proposal to decolonize history teaching. *Education Policy Analysis Archives*, 31(47), 1-18. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7621>

Spindler, G. D. (2007). La transmisión de la cultura. En H. M. Velasco Maillo, F. J. García Castaño & Á. Díaz de Rada (coords.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 205-241). Editorial Trotta.

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

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

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