

# revista de **e**EDUCACIÓN

Nº 374 OCTUBRE-DICIEMBRE 2016



**Narrativas nacionales históricas de estudiantes  
y profesorado en formación**

**The National Historical Narratives of Students and  
Trainee Teachers**

Jorge Sáiz Serrano  
Ramón López Facal



IV CENTENARIO  
DE LA MUERTE DE  
CERVANTES



GOBIERNO  
DE ESPAÑA

MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN, CULTURA  
Y DEPORTE



Calidad de Revistas  
Científicas Españolas  
FECYT | INTRODUCCIÓN A  
UN NUEVO SIGLO DE INVESTIGACIÓN | 2013

# Narrativas nacionales históricas de estudiantes y profesorado en formación<sup>1</sup>

## The National Historical Narratives of Students and Trainee Teachers

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2016-374-328

Jorge Sáiz Serrano

*Universidad de Valencia*

Ramón López Facal

*Universidad de Santiago de Compostela*

### Resumen

Este artículo aborda las visiones de la identidad nacional y los modelos de narrativa nacional que asumen estudiantes de secundaria y docentes de historia en formación. Se examina en qué medida los modelos de los participantes corresponden a una representación social o narrativa maestra, o bien a una narrativa que entiende las identidades nacionales y las naciones como construcciones sociales. Se analiza la influencia de la educación histórica y de dimensiones de socialización extraescolares (medios) en la construcción de estos modelos. Se trata de un estudio cualitativo de corte fenomenológico basado en cuestionarios abiertos y producción de textos históricos sobre muestras de estudiantes y docentes en formación. El estudio se realiza en dos fases diferenciadas: una primera para explorar la representación subjetiva de la identidad nacional analizando diferencias por edad; y una segunda etapa que profundiza los discursos del profesorado en formación sobre la historia de España para indagar qué elementos que predominan en sus relatos. La metodología cualitativa se enmarca en la teoría fundamentada, empleando análisis del

---

<sup>1</sup> Los autores agradecen la financiación recibida del Plan Nacional de I+D (Gobierno de España): EDU2012-37909-C03-01 y EDU2015-65621-C3-1-R.

discurso. Los resultados muestran el predominio de representaciones esencialistas de la identidad nacional y el peso de una narrativa maestra. No se han encontrado diferencias significativas relacionadas con la edad ni con el nivel de formación histórica. El modelo predominante refleja similitudes con los de las series de televisión de contenido histórico.

*Palabras clave:* Educación histórica, narrativa nacional, identidad nacional, formación de profesorado, Educación Primaria, Educación Secundaria.

### **Abstract**

This article deals with the views on national identity and the models of national narrative which are assumed by secondary school pupils and trainee history teachers. We examine the degree to which the participants' opinions correspond either to a social representation/master narrative or to a narrative which understands national identities and nations as social constructs. We analyse the influence of history teaching and extra-curricular dimensions of socialization (the media) on the construction of these opinions. This is a qualitative study of a phenomenological nature, based on open questionnaires and the writing of texts on the subject of history, carried out on samples of university students and trainee teachers. The study was carried out in two separate phases. The initial phase consisted of exploring the subjective representation of national identity by analysing differences according to age, whereas the second stage looked closely at the discourse of students undergoing initial teacher training regarding the history of Spain in order to investigate what elements were predominant in their narrative. The qualitative methodology is set in the context of grounded theory and employs discourse analysis. The results show the predominance of essentialist representations of national identity and the influence of a master narrative. No significant differences were found as far as age or the level of training in history is concerned. The predominant model reflects similarities with those shown in historically-based television series.

*Keywords:* History education, national narrative, national identity, teacher training, primary education, secondary education.

## **Introducción y fundamentos teóricos: enseñanza de la historia y narrativa nacional**

Existe un relativo consenso en Ciencias Sociales en considerar las naciones como construcciones socio-culturales vinculadas a la

modernidad (Archilés, 2015; Muñoz, 2012). Coincide además con la teoría psicológica sobre la identidad social contemporánea que defiende su naturaleza construida o *performativa*: las identidades sociales no son sólo esencias asumidas de forma natural sino que se crean y representan en prácticas de socialización donde operaran *discursos* de grupo, de género, de religión, de nación, etc. (Atienza y Van Dijk, 2010). Como cualquier otra identidad colectiva, la identidad nacional sería una construcción que se aprende reproduciendo un determinado discurso o narrativa específica. Aprender a pensar históricamente<sup>2</sup> naciones y la propia identidad nacional implica desmitificarlas. Pero esta comprensión se hace difícil fuera del ámbito académico. El “sentido común” en la vida cotidiana se fundamenta en representaciones que explican el mundo desde un orden mundial de *naciones*. Operan creencias, prácticas, rituales y representaciones, conocidas como *nacionalismo banal* (Billig, 1995) que hacen vivir y reproducen la nación “propia” y las “ajenas” como realidades naturales intemporales. En España contamos con variadas investigaciones sobre el nacionalismo español y su relación con los usos públicos de la historia (Álvarez Junco, 2016; Muñoz, 2012; Ruiz, 2015; Saz y Archilés, 2012; Taibo, 2007). En algunas se señala la naturaleza menos banal e implícita del nacionalismo español por convivir con nacionalismos alternativos. Los discursos del nacionalismo español siguen siendo hegemónicos en ámbitos de socialización cotidiana, escolar y extraescolar. Los estudiantes viven esta realidad y la reflejan en sus representaciones del presente y del pasado. Consideran natural explicar *su* historia nacional desde esta vinculación identitaria.

Barton y Levstik (2004) han mostrado que el aprendizaje de la historia escolar implica que los estudiantes activen diferentes instancias o usos de la historia que coexisten entre sí, a veces conflictivamente: una instancia disciplinar-racional, una moral, una descriptivo-memorística y una identificativa o de vinculación identitaria. El alumnado no puede evitar establecer vínculos de identificación con actores y hechos del pasado (de género, clase social, etc.). Entre ellos la identificación hegemónica es con la nación propia que reproduce todavía hoy la función de la historia escolar como agente de nacionalización, tanto en la

---

<sup>(2)</sup> Se utilizan los conceptos de “pensamiento histórico” y “educación histórica” en línea con las investigaciones internacionales en didáctica de la historia reformuladas entre otros por Clark (2011), Lévesque (2008), Seixas (2011), y VanSledright (2008) o, en España, por Domínguez (2015).

organización curricular como en la asignación de contenidos históricos al estado-nación. Esto no constituiría un problema si se identificasen con un modelo de nación cívica constituida por una ciudadanía abierta a las diferencias. Pero el discurso hegemónico del nacionalismo banal mantiene como relato maestro una *narrativa nacional* con rasgos propios (Carretero y Bermúdez, 2012): el sujeto es la nación, sus protagonistas, eventos y etapas clave, se narra el “nosotros” frente a los “otros”; dicha nación tiene dimensión esencial e intemporal; generalmente aparecen juicios afectivos hacia la misma; la nación y los nacionales protagonizan un destino o meta, sea la independencia, la modernización o el progreso. La pervivencia de esta narrativa nacional sería dominante en el nacionalismo español, pero también en nacionalismos sub-estatales alternativos. En las representaciones del pasado de estudiantes y docentes en formación existiría una mediación de dicha narrativa maestra con rasgos esencialistas y emocionales. Recurrimos aquí a la noción de “acción mediada” (Werstch 2004) que explica como las representaciones del pasado derivan del uso que las personas realizan de narrativas históricas ya existentes, como caja de herramientas culturales o teorías implícitas. Esos esquemas narrativos socialmente compartidos serían asimilables a las narrativas nacionales, como historia oficial difundida por un estado-nación. Las narrativas nacionales condicionarían las representaciones, usos o discursos sobre el pasado que, como relatos específicos generan diferentes personas y colectivos, incluidos estudiantes y profesores. La educación histórica básica debería limitar la mediación de la narrativa nacional. Los docentes deberían proporcionar a su alumnado herramientas intelectuales para significar el pasado evitando identificaciones románticas y esencialistas con españoles (o catalanes, vascos, valencianos o gallegos) en el pasado.

Se considera necesario enseñar y aprender una narrativa nacional española alejada de tópicos tradicionales y esencialistas. Se presenta un estudio cualitativo de corte fenomenológico que explora, a partir de cuestionarios abiertos y la producción de textos históricos, las representaciones subjetivas de la identidad nacional y la historia española elaboradas por estudiantes de secundaria al acabar su formación y por universitarios que aspiran a ser profesores de historia. Se analiza si comprenden las naciones como construcciones socio-culturales y si asumen o no una narrativa nacional española como narrativa maestra.

Sobre la identidad nacional española como hipótesis se prevé encontrar alguna gradación cognitiva de significados, por edad o nivel educativo y por la comprensión y uso de conceptos como ciudadanía y nacionalidad. Se consideró posible identificar un grupo que asumiese un significado más complejo, refiriendo requisitos jurídico-políticos marcadores de identidad nacional. Implicaría una visión ciudadana e inclusiva de la misma. Este colectivo se preveía predominante entre alumnado de más edad al superar la limitación de la identidad nacional a elementos fijos (lugar de nacimiento, lengua, tradiciones), una visión esencialista y cultural, la primera en desarrollarse entre niños y adolescentes (Barret, 2013).

Consideramos tres perspectivas sobre la identidad nacional. En primer lugar, una esencialista que concibe la nación como una entidad orgánica definida por elementos de etnicidad (pueblo, lengua, cultura, historia, etc.). En segundo lugar, una ciudadana que representa la nación como comunidad con voluntad política compartida, por el cumplimiento de requisitos legales preestablecidos. Finalmente, una visión mixta que integra elementos de las anteriores. Somos conscientes que no existen visiones exclusivamente cívicas frente a otras culturales, siempre interrelacionadas. Pero consideramos analíticamente pertinente valorarlas en la naturaleza de las respuestas. Se prevé que la visión ciudadana prevalezca entre estudiantes de más edad. La visión esencialista evidenciaría un insuficiente aprendizaje histórico y una incompleta comprensión del funcionamiento de los estados democráticos, pero también el impacto del nacionalismo banal. Diversos estudios han comprobado el peso de las representaciones esencialistas en el conocimiento vulgar y escolar (Sáiz y López Facal, 2012; Muñoz, 2012).

Indagamos también las opiniones de docentes en formación sobre la relación entre educación e identidad nacional y entre ésta y la historia escolar a partir de un cuestionario abierto. Se esperan opiniones mayoritarias sobre una estrecha vinculación entre educación, enseñanza de la historia y formación de identidades nacionales. Especial relevancia tiene determinar qué tipo de argumentos utilizaban para ello. Se consideraba probable que sobre todo los futuros docentes de Primaria señalasen esa vinculación y la defendiesen con argumentos pedagógicos generales. Mientras que los futuros profesores de Educación Secundaria, la mayoría graduados/licenciados en Historia, recurrían a argumentaciones histórico-culturales debido a su mayor formación

histórica. En ambos casos, conocer el porcentaje de quienes relacionan educación y formación de la identidad nacional, proporcionaría indicios sobre las posibilidades de reflexión epistemológica previa.

Finalmente se pretende conocer en qué medida los futuros profesores reproducen parte o todos los ítems (etapas, hechos, personajes, fechas) de la *narrativa nacional española* tradicional, un relato que retrotrae la génesis y formación de España, como estado o como nación, a periodos previos al siglo XIX (López Facal, 2000 y 2009). Ello se realiza examinando textos históricos y cuestionarios abiertos sobre el origen de las identidades española y valenciana. Se busca comprobar si el futuro profesorado cuestiona esa visión esencialista-romántica y cuál es el grado de mediación de esta narrativa nacional española cuya pervivencia hemos destacado en el currículum y libros de texto de secundaria (Sáiz, 2015).

La narrativa histórica española tradicional se codificó a finales del siglo XIX y tuvo su mayor difusión durante la dictadura franquista. Es un relato que reproduce estereotipos esencialistas que remontan la unidad nacional o el origen de los españoles a periodos pre-contemporáneos (López Facal, 2009; López Facal y Sáiz, 2016). Entre sus contenidos destacaríamos: la impronta del pasado íbero, la romanización de Hispania como unidad política peninsular, el reino visigodo como unidad embrionaria de España, la pérdida de la misma con la dominación musulmana, la Reconquista cristiana como construcción de la unidad de España, su logro con los Reyes Católicos y su esplendor y apogeo con los Austrias. El esencialismo de esta narrativa nacional quedó oculto durante la Transición democrática. No obstante desde finales de los 90 ha recobrado protagonismo público desde un nacionalismo español preocupado por difundir un relato ejemplar de la historia, como progreso normalizado hacia la modernidad que no olvida fundamentar las memorias de España y los españoles en periodos remotos. Personajes y escenarios de esa narrativa tradicional perviven en el conocimiento popular. Está presente en productos culturales de masas, como las series de televisión *Isabel*, *Águila Roja* o *El Ministerio del Tiempo*. Si consideramos el peso transversal que tiene esta narrativa nacional, tanto en ámbito escolar como en medios de comunicación, es previsible que también esté presente entre futuros docentes. Interesa constatar también cualquier impugnación de los orígenes remotos de España como estado y como nación, y si crece o no con el nivel de formación disciplinar previo. Se prevé que sean los futuros docentes de Secundaria quienes más lo

cuestionen, concedores algunos de las teorías modernistas y construccionistas sobre naciones y nacionalismo.

También se han tratado de identificar interpretaciones de la identidad nacional de acuerdo a las cuatro categorías propuestas por J. Rüsen (2005: 12 y 29): *tradicional*; *ejemplar*; *crítica* y *genealógica* –que él denomina “genética”. Aplicada a la identidad española, la narrativa *tradicional* privilegiaría mitos fundacionales creadores de identidades: por ejemplo, el nacimiento de España en la Reconquista cristiana y la unión con los Reyes Católicos, o la preexistencia de españoles y de España desde la antigüedad. Aunque estos elementos han desaparecido de los manuales escolares desde finales del franquismo, perviven en el imaginario de generaciones formadas durante la dictadura y siguen presentes en un parte de la población.

La narrativa *ejemplar* hace hincapié en hitos de referencia como modelos perdurables: las guerras de “resistencia” (o de “independencia”) y periodos de relevancia internacional española. Se valoran positivamente eventos, instituciones o creaciones artístico-culturales: imperio español de los Austrias y su presencia en América, el Siglo de Oro. Incluso acontecimientos recientes: la exaltación de la Constitución de 1812 como modelo de unión liberal y modernización; o una historia española del siglo XX coronada con el “final feliz” de la Transición a la democracia, como recuperación de una monarquía constitucional y superación de la división en “dos Españas”. Esta perspectiva estaría presente en la educación formal actual, en el currículum y en la mayoría de los manuales de Primaria y Secundaria.

La narrativa *crítica* realizaría una aproximación a los anteriores modelos históricos, tradicional y ejemplar, cuestionándolos por ofrecer una falsa visión unívoca y uniformizadora. Contrapondría al relato de cooperación y unidad ejemplar, la legitimidad nacida de la voluntad de la ciudadanía en cada momento histórico. Por tanto analizaría y contextualizaría la creación de un único relato nacional español, y daría entrada a opciones alternativas. Esta interpretación crítica es muy minoritaria.

Por último cabría considerar una narrativa *genealógica*. Se trata del modelo que implica el grado más elevado de conocimientos y conciencia histórica: se contextualiza la nación como un proceso dinámico, en constante cambio; el presente nacería condicionado por una historia pasada y se proyectaría hacia el futuro a la luz de esas experiencias

históricas. La presencia de esta narrativa es muy limitada y puede considerarse más como objetivo para el aprendizaje de una identidad española orientada a la convivencia democrática, desde una perspectiva dinámica, abierta e inclusiva aceptando la coexistencia de diversas identidades alternativas y con frecuencia enfrentadas.

Se espera encontrar contenidos que evidencien sobre todo una narrativa ejemplar de la historia de España, dado su peso en el currículo. La presencia de narrativas críticas se estima menor y concentrada, principalmente, en futuros docentes de Secundaria. Se considera improbable una presencia destacada de contenidos de la narrativa tradicional, máxime dada su limitada presencia explícita en el currículum y manuales escolares; con todo no, se descartan referencias a personajes o eventos tradicionales dada su difusa continuidad en el nacionalismo español banal. Marcadores textuales relevantes para identificar la asunción implícita de esta narrativa tradicional son las referencias a España o españoles en el pasado o el uso de la primera persona del plural (“nosotros”, “nuestro”) como identificación nacional.

Se espera una amplia gama de respuestas sobre el origen de la identidad española y valenciana. No estimamos muchas respuestas sobre la génesis de la identidad española en hitos tradicionales (Reconquista y Reyes Católicos). Atendiendo a los contenidos curriculares es probable que se indique el centralismo borbónico del siglo XVIII sin descartar menciones explícitas a la construcción del estado liberal del XIX. Sobre el origen de la identidad valenciana se espera como hito significativo la conquista cristiana de Jaime I, dada su amplia difusión escolar y extraescolar (Sáiz, 2013a y 2015). No son previsibles visiones críticas de la formación de la identidad valenciana en periodos posteriores.

## Metodología

Esta investigación cualitativa de corte fenomenológico se realizó entre 2012 y 2014. La elección de los participantes se realizó desde un criterio de muestreo teórico (Flick, 2007), siendo una muestra intencional o de conveniencia, por la accesibilidad a la misma del primer autor: participan 284 adolescentes y jóvenes de ambos sexos, entre futuros profesores de Ciencias Sociales (150) y estudiantes de secundaria (134). Éstos últimos de diferentes niveles: en 2012, 80 de 2º de Bachillerato y en 2013, 23 de

2º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y 31 de 4º ESO, todos de un instituto público del área metropolitana de Valencia. Por su parte, en 2014 participaron 150 universitarios: 38 estudiantes del Master Universitario de Profesorado de Secundaria de la especialidad de Geografía e Historia; y 112 de 4º curso del Grado de Maestro de Educación Primaria, todos de la Universidad de Valencia. Los instrumentos diseñados (cuestionarios abiertos y textos históricos) se completaron por los participantes en horas lectivas de sus respectivas materias docentes: “Ciencias Sociales” o “Historia de España” para estudiantes de secundaria y “Didáctica de las Ciencias Sociales” o “Innovación docente e iniciación a la investigación educativa” para universitarios. Para ello se contó con la colaboración de compañeros docentes del primer autor.

El estudio se realizó en dos fases diferenciadas: una primera para explorar la representación subjetiva de la identidad nacional analizando diferencias por edad entre estudiantes de secundaria y universitarios; y una segunda etapa que profundiza los argumentos y discursos del profesorado en formación sobre la historia de España para indagar qué elementos que predominan en sus narrativas nacionales, diferenciando futuros docentes de Primaria y de Secundaria. En todos los casos y a partir de los instrumentos, accedemos a sus discursos y representaciones sobre la historia y la identidad nacional en forma de relato, recurriendo al texto como material empírico (Flick, 2007).

En la primera fase se realizó el siguiente *cuestionario abierto* sobre la identidad nacional española: *¿Qué piensas que significa hoy en día ser español? ¿Qué significa para ti ser español? ¿Crees que hoy en día se puede dejar de ser español?* Esta última cuestión para los futuros docentes se sustituyó por otra: *¿Piensas que la identidad nacional es un contenido presente en la Educación Primaria/Secundaria? ¿Por qué? ¿Qué relación tiene o puede tener con la Historia y las Ciencias Sociales?*

En la segunda fase participó únicamente el colectivo de futuros docentes combinando la producción de textos históricos con otro cuestionario abierto. En primer lugar, se solicitó a 100 futuros docentes (62 estudiantes del último curso del Grado en E. Primaria y 38 del Master de Profesorado de Secundaria) que respondieran a la siguiente cuestión: *¿Qué hechos, personajes, o problemas históricos nacionales debería conocer el alumnado de Primaria/Secundaria? Indícalos brevemente.* Para no condicionar sus textos, ni se les presentó contenido sustantivo ni

orientación formal alguna. Ese colectivo completó en otra sesión lectiva el siguiente ejercicio: se les ofreció una relación de etapas históricas<sup>3</sup>, formulándoles la siguiente pregunta: *Hoy en día muchas personas de este país son y se sienten españoles y/o valencianos/as. De todos esos periodos ¿desde cuándo crees que hay valencianos y españoles? ¿por qué lo crees?*.

Desde el punto de vista teórico se consideró el texto o narración como instrumento idóneo para analizar niveles de conocimientos y competencias históricas, especialmente de historia nacional, y para constatar procesos individuales de identificación nacional (Sáiz y López Facal, 2015). La elección de los instrumentos exigió, por tanto, una codificación abierta de marcadores discursivos siguiendo estrategias de la *Grounded Theory* (Corbin y Strauss, 2008). La información cualitativa se recogió y procesó en la base de datos Filemaker Pro, lo que permitió ir mejorando la formulación de las categorías y los límites entre ellas. En los textos históricos se siguió los siguientes criterios de análisis. En primer lugar por la *forma* de los escritos: su naturaleza como enunciados o como relatos, la presencia o no de hilo cronológico, especialmente el uso flexible del tiempo histórico (presente-pasado). En segundo lugar por los *contenidos*: la mención o no de hitos y personajes representativos de una narrativa tradicional, ejemplar o crítica, la referencia a españoles o a España en periodos anteriores al XIX o su cuestionamiento, y finalmente el reconocimiento de la diversidad nacional en España o, incluso, referencias a la complejidad del problema nacional.

## Análisis de resultados y discusión

En la Tabla 1 se reflejan los datos sobre las interpretaciones de la identidad española.

---

<sup>3)</sup> Hispania como provincia del imperio romano; fin del imperio romano y formación de un reino visigodo; la invasión musulmana del reino visigodo (711, siglo VIII); la conquista cristiana de la Valencia musulmana por el rey Jaume I (1238, siglo XIII); gobierno de los Reyes Católicos y descubrimiento de América (1492, siglo XV); imperio hispánico en Europa y América con los reyes de la dinastía de los Austrias (entre 1500 y 1700, siglo XVI-XVII); llegada de los Borbones y el reformismo en el XVIII; construcción del estado liberal en el siglo XIX; crisis del estado liberal, segunda república, dictadura y recuperación democrática.

TABLA I. La visión de la identidad nacional española entre estudiantes y profesores en formación

	Alumn. 2º y 4º ESO	Alumn . 2º Bach.	Conjunto Alum. Secund.	Futur. prof. Primar.	Futur. prof. Secund.	Conjunto Futur. Profes.
Esencialista	48,0 %	61'2%	75 (55'9 %)	66,0 %	47,0 %	92 (61'3 %)
Ciudadana	16'6 %	22'5 %	27 (20'1 %)	8'9 %	21,0 %	18 (12,0 %)
Mixta	9'2 %	16'2 %	18 (13'4 %)	18'7 %	26'3 %	31 (20'6 %)
No contesta	25,0 %	0,0%	14 (10'4 %)	6'2 %	5'2 %	9 (6,0 %)
Total	54	80	134	112	38	150

Se aprecia, en primer lugar, un alto porcentaje de respuestas esencialistas, tanto entre estudiantes como en futuros docentes. El marcador más repetido es el que vincula la identidad española como rasgo propio del nacido/a en España o hijo/a de españoles/as, una identidad permanente asociada a las personas. Entre otras expresiones primordialistas destacan también el ser español como emoción de proximidad, cercanía, afectividad, un sentir compartido de pertenencia a una comunidad española o, en algunos casos una apelación explícita a la *nación española*. Relacionan igualmente expresiones de españolidad con elementos etnoculturales (lengua, cultura, costumbres, gastronomía y festividades locales).

La interpretación esencialista no disminuye con la edad ni con el nivel académico y se mantiene elevada, en torno al 60%. Hay respuestas de esta visión entre adolescentes de ESO de 14-15 años y entre jóvenes universitarios (21-24 años). Incluso se constata un aumento entre estudiantes del último curso del Grado de Educación Primaria (66 %) respecto al alumnado que finaliza bachillerato (61,2%). El peso de esta visión esencialista puede derivar del impacto de discursos explícitos del nacionalismo español en la socialización pública extraescolar. Se asume una identidad nacional ampliamente difundida como “sentido común” social y político (Muñoz, 2012). El grueso de la ciudadanía comparte una

identidad española latente, difundida en múltiples ámbitos de la vida cotidiana, pero sólo visible cuando se interpela. Esta visión no incorpora criterios legales ni recurre al concepto de *ciudadanía*. Cierra la identidad española en una esencia de la persona con su nacimiento, vivencia y sentimiento en y de España.

Es significativa la excepción que se observa entre graduados en Historia, futuros profesores de Secundaria, donde esta interpretación, aunque sigue siendo elevada, desciende al 47 %. Podría atribuirse a una formación que ha impugnado la visión nacional romántico-tradicional apelando a procesos históricos de construcción social y cultural.

La interpretación *ciudadana* de la identidad nacional, que comprende procesos de nacionalización y ciudadanía política, no supera el 12-20 % de la muestra.

La conceptualización *mixta* de la identidad nacional se incrementa con la edad pasando del 13 % entre alumnado de Secundaria al 20 % entre futuro profesorado. Manifiestan y comprenden el proceso de nacionalización pero asumiendo también rasgos esencialistas. Consideran que puede obtenerse la identidad española por ambas vías: “*pertenecer al país de España por nacimiento o por ciudadanía*” (R5, V –varón-, 23, ES –máster de secundaria-).

Se documentan también juicios de valor negativos sobre la identidad española. Son respuestas transversales que manifiestan indignación, rechazo al sistema político y a los efectos de la crisis: paro, corrupción, exilio de los jóvenes, etc. Emergen así sentimientos desafección con la identidad española, aunque se trata de un perfil de respuestas minoritario, entre el 13 % (alumnado de Secundaria) y el 16 % (futuros profesores).

En la Tabla 2 se recogen los datos para el segundo campo de análisis de esta primera fase del estudio: la relación entre educación, enseñanza histórica y formación de identidades nacionales.

**TABLA 2.** Opiniones del futuro profesorado sobre la relación entre educación, enseñanza de la historia y formación de identidades nacionales (n= 150)

	<b>Total</b>
Tipo 1 Si hay relación	128 (85'35 %)
Tipo 2 Sin relación	17 (11'35 %)
Tipo 3 No contesta	5 (3'3 %)

Como era esperable, una mayoría confirma tal relación. Pero tiene más interés la categorización de los argumentos para defender la misma (Tabla 3).

**TABLA 3.** Argumentos del futuro profesorado sobre las relaciones entre educación, enseñanza histórica y formación de identidades nacionales (n= 128)

<b>Naturaleza de los argumentos</b>	<b>Total</b>
Tipo 1: Se reconoce la relación pero no se argumenta	21 (16'4 %)
Tipo 2 : Hay una relación implícita: currículum oculto y presencia transversal	15 (11'7 %)
Tipo 3 : Existe una relación explícita en el currículo de materias concretas sociales y culturales de ámbito nacional, en el papel de los libros de texto y/o celebraciones o actividades culturales marcadas en ámbito escolar	61 (47'6 %)
Tipo 4: Se reconoce el peso específico de la enseñanza de la historia escolar en la construcción de identidades nacionales: contenidos de historia de España obligatoria desde educación básica	30 (23'4 %)

Casi la mitad de las respuestas mencionan motivaciones pedagógicas generales (tipo 2 y tipo 3) y se explican, como se preveía, por el peso de los futuros profesores de Primaria en la muestra. Disponen de formación didáctica, muy básica en didáctica de la Historia y una muy limitada cultura histórica epistemológica y disciplinar. Entre esos argumentos

generales una categoría corresponde a quienes refieren la relación implícita entre educación y formación de identidades a través de la teoría del *currículum oculto* y transversal (tipo 2)<sup>4</sup>. Otra emana de respuestas que la relacionan explícitamente con la organización curricular: presencia de contenidos nacionales; orientación de los manuales o celebración de fiestas identitarias (tipo 3)<sup>5</sup>. Finalmente otros argumentos subrayan la importancia de la enseñanza de la historia en la construcción social y cultural de las identidades nacionales contemporáneas: como se preveía la mayoría son graduados en Historia y futuros profesores de Secundaria<sup>6</sup>.

Las respuestas analizadas confirman que la mayoría de futuros docentes asume el vínculo entre educación y formación de la identidad nacional. Pero parece más una comprensión general del papel de la educación en la formación de identidades, que una reflexión epistemológica sobre la función identitaria de la enseñanza de la historia, asumida sólo por un porcentaje reducido (20 %). Este grupo estaría en condiciones de cuestionarse el papel de la historia escolar en la construcción de identidades nacionales pudiendo plantearlo como problema de aprendizaje.

En las Tablas 4 se resumen las respuestas al origen histórico de la identidad española (Tabla 4a) y la identidad valenciana (Tabla 4b). En las Tablas 5 y 6 se presenta la tipología de propuestas de historia de España como contenido de aprendizaje que aportan los futuros profesores: en la Tabla 5 la forma de sus propuestas, indicando si figuran como enunciados o relatos, si se sigue o no el hilo cronológico, si hay o no presencia de contenidos de la narrativa tradicional o se abordan otros ámbitos temáticos o problemas. En las Tablas 6, la frecuencia de aparición en los escritos de periodos (Tabla 6a) y personajes (6b) de historia de España. En la Tabla 7 se valora el grado de cuestionamiento de la narrativa tradicional: cuántos escritos la asumen por referirse a España o a españoles en periodos remotos, cuántos la cuestionan con una valoración crítica de sus hitos (Reconquista, Reyes Católicos, etc.), cuántos

<sup>4</sup> *No existe la identidad nacional como contenido pero se desarrolla de forma implícita por medio de otros contenidos de un currículum oculto* (R20, 21 años, M –mujer- EP-magisterio primaria)

<sup>5</sup> *La identidad nacional está presente en cada hoja de los libros de texto de Primaria, sobre todo la asignatura de Ciencias Sociales que gira en torno a la historia de la identidad nacional* (R55, 21, M, EP). Se trabaja fomentando el sentimiento de pertenencia o creando señas de identidad nacional ya sea comentando acontecimientos recientes o celebrando fiestas en las cuales se fomenta el nacionalismo español, como el día de la hispanidad, el día de la constitución” (R9, 26, M, EP).

<sup>6</sup> *(La identidad nacional) siempre está presente: se trata de hacer ver que España como conjunto siempre ha existido aunque en la práctica no fuera así* (R 29, 28, V, ES). *Y tanto que está presente* (la identidad nacional), *¿qué representa sino la Historia de España del siglo XIX? Una historia determinada, contada de manera determinada y con unos intereses más que claros y concretos, ¿y dónde se enseña? En 2º de Bachillerato y de manera obligatoria* (R35, 24, M, ES).

valoran y cómo la complejidad del problema y/o cuántos reivindican un construcción contemporánea de la nación española.

**TABLA 4.** Visiones del futuro profesorado sobre el origen histórico de la identidad española y la identidad valenciana (n= 150)

<b>4a. Origen de la identidad española</b>	<b>Total</b>
Tipo 1 Identidad permanente: siempre ha existido	18 (12 %)
Tipo 2 Orígenes tradicionales: Hispania, visigodos, conquistas cristianas sobre musulmanes, unidad con los Reyes Católicos	56 (37'3 %)
Tipo-2a Hispania romana            5 (3'3 %) Tipo 2b reino visigodo            4 (2'6 %) Tipo 2c conquistas cristianas y Jaime I    16 (10'6 %) Tipo 2d Reyes Católicos y unidad peninsular    31 (20'6 %)	
Tipo 3 Dinastía Borbones y centralismo del XVIII	19 (12'6 %)
Tipo 4 Periodo contemporáneo, del estado-nación: XIX y XX	22 (14'6 %)
Tipo 5 No lo sabe y/o asume la complejidad del tema	28 (18'6 %)
Tipo 6 Desde que el territorio se denominó España	7 (4'6 %)

<b>4b. Origen de la identidad valenciana</b>	<b>Total</b>
Tipo 1 Identidad permanente: siempre ha existido	15 (10 %)
Tipo 2 Orígenes tradicionales: conquista cristiana de Jaume I u otros periodos (Valentia romana, Reyes Católicos)	82 (54'6 %)
Tipo-2a Valentia romana            2 Tipo 2b conquista de Jaime I    77 (51'3 %) Tipo 2c Reyes Católicos            3	
Tipo 3 Dinastía Borbones y centralismo del XVIII	4 (2'6 %)
Tipo 4 Periodo contemporáneo, del estado-nación: XIX y XX	17 (11'3 %)
Tipo 5 No lo sabe y/o asume la complejidad del tema	32 (21'3 %)

**TABLA 5.** Forma de presentación de la Historia de España como propuesta de aprendizaje según futuros profesores de Primaria y Secundaria (n= 100)

Tipo 1 Enunciados simples de personajes o etapas tradicionales sin orden cronológico	39
Tipo 2 Enunciados básicos o descriptivos de etapas tradicionales con orden cronológico.	42
Tipo 3 Redacciones explicando o seleccionando etapas con uso flexible de la cronología	14
Tipo 4 Redacciones priorizando temas o problemas históricos antes que etapas tradicionales, con valoraciones críticas sobre la construcción del estado-nación y las identidades nacionales	5

**TABLA 6A.** Contenidos de *Historia de España* como propuesta de aprendizaje según futuros profesores de Primaria y Secundaria (n= 100)

<b>Contenido de la narrativa nacional española</b>	<b>Nº de escritos donde constan</b>
Pueblos prerromanos: celtas, iberos	39
Hispania romana.	54
Reino visigodo	20
Invasión musulmana y Al-Ándalus	64
Expansión y conquistas cristianas	61
Reyes Católicos	59
Descubrimiento y colonización América	52
Imperio hispánico de los Austrias	33
Guerra de Sucesión y centralismo borbónico	42
Etapas de España del siglo XIX	51
Etapas de España del siglo XX	72

**TABLA 6B.** Personajes de Historia de España como propuesta de aprendizaje según futuros profesores de Primaria y Secundaria (n= 100)

<b>Personajes por periodos históricos y nº escritos donde se mencionan</b>	<b>Nº de escritos donde constan personajes por periodos históricos</b>
<i>Edad Antigua:</i> Viriato (1) Adriano y Trajano (1)	2
<i>Edad Media:</i> Reyes visigodos, Recaredo (2), Pelayo (1), Cid (4), Alfonso X (6), Jaime I (26), Reyes Católicos (59)	64
<i>Edad Moderna:</i> Colón (15), Los Austrias (6): Carlos I/V (2), Felipe II (1); Los Borbones: Felipe V (2)	31
<i>Edad Contemporánea,</i> -siglo XIX (10) : Napoleón (8), Fernando VII (5), Isabel II (7) -siglo XX (42): Primo de Rivera (17), Azaña (4) Franco (39), Juan Carlos I (8)	44

**TABLA 7.** Grado de cuestionamiento de la narrativa nacional tradicional por el futuro profesorado (n= 100)

Tipo 1. Referencias explícitas a “España” o “nación española” en el pasado	25
Tipo 2. No mencionan el problema nacional pero refieren personajes o hitos de la narrativa tradicional (“nación ocultada”)	61
Tipo 3. Valoran críticamente hitos de la narrativa tradicional: Reconquista, unidad de los Reyes Católicos, etc.	8
Tipo 4. Plantean la complejidad del problema nacional y/o defienden un origen contemporáneo de la identidad nacional	7

La discusión sobre estos datos permite, en primer lugar, identificar las *visiones del profesorado sobre el origen histórico de las identidades*

española y valenciana, como se aprecia en las Tabla 4a y 4b. Sorprende que el 50-65 % de los futuros docentes asumen unos orígenes tradicionales o esencialistas, incluyendo quienes defienden una identidad permanente: para la identidad española es el 49 % (Tabla 4a) y para la valenciana el 64 % (Tabla 4b), sumando orígenes tradicionales e identidad permanente en ambos casos. En el caso de la identidad valenciana destaca una visión esencialista de la conquista de Jaime I, asumida por más de la mitad de la muestra de 150 docentes. Para la identidad española también son frecuentes las referencias a orígenes tradicionales como la conquista cristiana (Jaime I creó ambas identidades) y, sobre todo, a la unidad política con los Reyes Católicos, la referencia más citada<sup>7</sup>. En la muestra sobre historia de España estos últimos personajes son el contenido nominal más referenciado globalmente (Tabla 6b: 59 de los 100). Este protagonismo de los Reyes Católicos puede explicarse por la limitada educación histórica previa pero también y, quizás sobre todo, por el protagonismo que estos hitos tienen en medios de comunicación, singularmente en recientes series de Televisión como *Isabel*. La mayoría de los futuros docentes que asumen esa visión esencialista o los orígenes tradicionales en la identidad nacional (59 de los 74) corresponde a quienes carecen de formación histórica disciplinar, los futuros maestros de Primaria. En cambio entre quienes argumentan un origen reciente a España y a la identidad española (el centralismo borbónico del XVIII y/o el estado liberal del XIX) aumentan los graduados o licenciados en historia (la mitad). Es entre ellos donde aparecen respuestas más acordes con las visiones modernistas sobre las naciones. Los futuros maestros de Primaria que defienden esta visión se limitan a meras alusiones al origen contemporáneo (en el XIX y también durante el franquismo)<sup>8</sup>. La influencia de la formación histórica previa al contestar esta pregunta se confirma al constatar que la práctica totalidad de quienes no responden a la misma (29 de 32) son futuros maestros de Primaria.

En segundo lugar, respecto al modelo de narrativa nacional como propuesta de aprendizaje los resultados confirmarían la mediación de la

<sup>(7)</sup> Desde los Reyes Católicos, ya que fueron éstos quienes unieron los reinos que en ese momento formaban la península ibérica y formaron la España que actualmente conocemos (R20, 21, M, EP); desde la creación y unificación del reino de España tras el matrimonio de los Reyes Católicos (R27, 21, M, EP).

<sup>(8)</sup> Como todos los sentimientos nacionales, el nacionalismo español y valenciano son constructos históricos que aparecen en el siglo XIX (R12, 25, V, ES); surgen hace relativamente poco, en el siglo XIX con la configuración de la Europa de las naciones (R62, 21, M, EP).

narrativa tradicional entre el futuro profesorado. Se constata en las formas y los contenidos de los 100 escritos analizados. Respecto a la forma, como refleja la Tabla 5, predominan los enunciados nominales de etapas y personajes tradicionales (81) sea de forma inconexa y cronológicamente desordenada (Tabla 5 tipo 1, 39) sea con hilo cronológico (Tabla 5, tipo 2: 42). Los contenidos son mayoritariamente contemporáneos, sobre todo del siglo XX (Tabla 6a: 72) y en concreto aluden a Franco (Tabla 6b: 39), aunque seguido de cerca por el periodo medieval (Tabla 6a: 59-64); los Reyes Católicos son los personajes más citados.

Los contenidos y la forma de presentarlos parecen remitir al currículo escolar. Esto es más apreciable entre los futuros maestros de Primaria, quienes lo recuerdan no tanto por su educación histórica como por el manejo habitual de enunciados curriculares de Ciencias Sociales de Primaria. Ahora bien, también aparece esta morfología entre los futuros docentes de Secundaria quienes también remiten, aunque con mayor rigor y riqueza informativa, a un mismo hilo narrativo. El imaginario de lo que los futuros docentes consideran que debe aprenderse de historia nacional parece ser una narrativa secuenciada y ordenada de etapas y personajes, probablemente por reproducir el modelo escolar que han recibido. Se trata de referencias marcadamente tradicionales. Corresponde con la narración histórica que probablemente asume el común de la ciudadanía: un armazón cronológico de hechos y personajes tradicionales, una potente narrativa nacional que opera como esquema narrativo esquemático y media en la representación más difundida de “nuestra” historia. Al ello apelan precisamente recientes y exitosas series de trasfondo histórico: se apoyan en esta narrativa tradicional y a la vez la refuerzan en el marco del nacionalismo banal español.

Este perfil coincide con el grupo que no cuestionan estos contenidos tradicionales (Tabla 7, tipos 1 y 2: 86 textos). Son quienes los asumen de forma implícita, al no aludir en ningún momento al problema de las identidades nacionales (Tabla 7, tipo 2: 61), en una suerte de “nación ocultada” (López Facal, 2000) rasgo propio del currículo y manuales de historia escolar; pero también procede del colectivo con marcadores textuales de continuidad presente-pasado de españoles y de España (Tabla 7, tipo 1: 25) sobre todo referencias directas a una España perenne desde la Prehistoria hasta la actualidad.

Los escritos más críticos en forma y contenido son casi testimoniales. No enuncian sino que redactan seleccionando etapas, manejando de

forma flexible el hilo cronológico e incluso asumiendo problemas históricos como propuesta de aprendizaje. En este reducido grupo (Tabla 5, tipos 3 y 4: 19) se encontrarían indicios de una narrativa crítica: sea por reivindicar problemas políticos o incluso el género como hilo conductor<sup>9</sup>; sea por cuestionar hitos de la narrativa nacional<sup>10</sup>; o por apelar a la construcción contemporánea de identidades nacionales<sup>11</sup>. Son estos escasos escritos los que impugnan la narrativa tradicional (Tabla 7, tipos 3 y 4: 15) y señalaríamos como narrativas críticas. Y salvo un caso, corresponden a futuros docentes de Secundaria graduados en historia, todo lo contrario de los de Primaria quienes incluso reconocen su limitada formación histórica:

Tras reflexionar acerca de la pregunta planteada me doy cuenta de que mi cultura histórica es insuficiente. Así, no sería capaz de establecer los conocimientos que mi alumnado de Primaria debería conocer al acabar la escolarización: para ello debería documentarme y conocer más a fondo el currículo y sus fundamentos (R15, 21, M, EP)

Se asume una formación insuficiente y para enriquecerla apela no a mejores conocimientos *en* y *sobre* historia sino a argumentos pedagógicos: conocer el currículo. Esa sea quizás la diferencia que marque las posibilidades para pensar históricamente el tema nacional: la solidez de la educación histórica en contenidos y en metodología.

---

<sup>(9)</sup> *no centrarse en personajes históricos sino en los hombres y mujeres que podrían no parecer importantes (por los libros de texto) pero son los que hicieron la historia. Reconocerles el papel y la importancia que tuvieron, especialmente las mujeres en ciertos momentos cruciales...* (R35, 23, M, ES); *como futura profesora de Primaria considero que la historia que se debería enseñar en Primaria es la más reciente. Tal vez desde mediados del siglo XIX o directamente la historia a partir del siglo XX, previamente contextualizada. Deberían conocer qué es una república, una monarquía y una dictadura y las diferencias que hay entre ellas. Como se pasó en España de una monarquía a una república y posteriormente a una dictadura* (R62, 20, M, EP)

<sup>(10)</sup> *el uso del término conquista en vez de Reconquista para hablar del fin de Al-Ándalus* (R35, 24, V, ES); *la mitificación de la Reconquista: acabar con la idea de que es un acontecimiento positivo para nuestra sociedad* (R9, 28, V, ES); *explicando claramente que aquí [con los Reyes Católicos] no surgió España sino que era una simple unión dinástica* (R28, 23, V, ES).

<sup>(11)</sup> *Puesto que nuestra realidad actual proviene de la construcción de los estados nacionales durante el siglo XIX, pienso que uno de los problemas históricos nacionales es la construcción de la identidad nacional, en tanto que identidades construidas desde el poder, desde arriba, y no desde la base social* (R3, 25, V, ES).

## Conclusiones

Esta investigación aporta pruebas sobre la débil educación histórica básica para poder cuestionar visiones esencialistas sobre la nación y el peso de la narrativa nacional tradicional.

En primer lugar, la mayoría de adolescentes y jóvenes carece de herramientas intelectuales para pensar históricamente identidades nacionales y naciones. No manifiestan comprenderlas como construcciones socio-culturales y realidades no esenciales. La historia escolar en educación secundaria no capacita para valorar críticamente la representación de la identidad nacional propia, percibida como natural. Esta visión esencialista se refuerza con el nacionalismo banal y así perdura entre futuros docentes. No vemos cambios significativos asociados con la edad sino cuando aumenta la formación histórica disciplinar: es el caso de parte, pero no todos, de los futuros docentes de Secundaria graduados en Historia. Pero con la historia escolar aprendida no se generan cambios en este sentido. En la educación básica ni contenidos curriculares, ni manuales escolares, ni modelos evaluativos se desvían de lo que supone un código disciplinar de la historia escolar, el aprendizaje memorístico de contenidos e hitos de una narrativa nacional (Sáiz, 2013b y 2015; Sáiz y López Facal, 2015; Gómez y Miralles, 2015).

En segundo lugar vemos la mediación de la narrativa tradicional en lo que los futuros docentes consideran que debe aprender su alumnado. Y ello a pesar de los cambios curriculares desde el final del franquismo y a pesar del ocultamiento de esta narrativa tradicional en currículos y manuales. Ésta sobrevive en el imaginario de la cultura popular. Consideramos que ello deriva de la revitalización del nacionalismo español desde los años 90, presente de forma cada vez menos implícita. Buena muestra es el peso de la historia de España en el currículo de historia escolar ya desde el decreto de enseñanzas mínimas de 2001 hasta la actual LOMCE (López Facal, 2014). Pero también por la omnipresencia de contenidos de historia española tradicional en ámbitos diversos de socialización cotidiana, desde el deporte hasta series de televisión. Los resultados sobre qué consideran los futuros docentes que deberían conocer sus alumnos sobre historia nacional son preocupantes para quienes consideramos que la historia escolar debe proporcionar al alumnado instrumentos para fomentar valores cívicos y democráticos y no para forjar lealtades irracionales. La historia enseñada en escuelas e

institutos debería dotar de criterios para comprender problemas actuales, como la identidad nacional, aprendiendo a desnaturalizar naciones y a cuestionar cualquier identidad esencialista. Para ello urge mejorar la educación histórica de los futuros docentes enseñándoles a pensar históricamente el problema nacional.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez Junco, J. (2016). *Dioses útiles. Naciones y nacionalismo*, Madrid: Galaxia Gutteberg.
- Archilés, F. (2015). L'estudi de la nació i el nacionalisme. En Archilés, F. (ed.). *La persistència de la nació. Estudis sobre nacionalisme*. (pp. 9-41) Valencia: PUV i Afers.
- Atienza, E. & Van Dijk, T. (2010). Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales, *Revista de Educación*, 353, pp. 67-106.
- Barret, M. (2013). El desarrollo psicológico de la identidad nacional, *Estudios de Psicología*, 34/1, pp. 9-18
- Barton, K. C. & Levstik, L. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Nueva York- Londres: Routledge
- Billig, M. (1995). *Banal Nationalism*. London: Sage Publications.
- Carretero, M. & Bermúdez, A. (2012). Constructing Histories. En J. Valsiner (Ed.), *Oxford Handbook of Culture and Psychology* (pp. 625-646). Oxford: Oxford University Press.
- Clark, P. (2011) (ed.). *New possibilities for the past. Shaping history education in Canada*. Vancouver-Toronto: UBC Press.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008) *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*, Barcelona: Graó.
- Flick, U. (2007), *Introducción a la investigación cualitativa*, Morata: Madrid.
- Gómez, C. J. & Miralles, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 52-48.

- Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically. Educating Students for the 21st Century*, Toronto: University of Toronto Press.
- López Facal, R. (2000). La nación ocultada. En Pérez Garzón, J.S., Manzano Moreno, E., López Facal, R., Rivière Gómez, A. *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder* (pp. 111-160), Barcelona: Crítica.
- López Facal, R. (2009). Sobre la enseñanza de la historia en los siglos XIX y XX. En: Jannué, M. (ed.). *Pensar històricament*. (pp. 57-87), Valencia: Universitat València.
- López Facal, R. (2014). La LOMCE y la competencia histórica, *Ayer*, 94, pp. 273-285
- López Facal, R. & Sáiz, J. (2016). Spain: History Education and Nationalism Conflicts, En Guyver, R. (ed.), *Teaching History and the Changing Nation State. Transnational and Intranational Perspectives* (pp. 201-215), Londres: Bloomsbury.
- Muñoz, J. (2012). *La construcción política de la identidad española: ¿del nacionalcatolicismo al patriotismo democrático?* Madrid: CIS.
- Ruiz, P. (2015). Los usos de la historia en las distintas maneras de concebir España. En Romero & J., Furió, A. (eds.). *Historia de las Españas. Una aproximación crítica*. (pp. 27-75), Valencia: Tirant Humanidades.
- Rüsen, J. (2005), *History: Narration, Interpretation, Orientation*, Nueva York: Berghahn.
- Sáiz, J. (2013a). Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º ESO. *Clío. History and History Teaching*, 39.
- Sáiz, J. (2013b). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizaje de los estudiantes. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 27, 43-66.
- Sáiz, J. (2015). *Educación histórica y narrativa nacional*, tesis doctoral, Valencia: Universidad de Valencia.
- Sáiz, J. & López Facal R. (2012). Aprender y argumentar España. La visión de la identidad española entre el alumnado al finalizar bachillerato. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 26, 95-120.
- Sáiz, J. & López Facal, R. (2015). Competencias y narrativas históricas. El pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 87-101.

- Saz, I, & Archilés, F. (ed.), (2012). *La nación de los españoles. Discursos y prácticas del nacionalismo español en la España contemporánea*. Valencia: PUV.
- Seixas, P. (2011). Assesment of Historical Thinking. En P. Clark (ed.). *New possibilities for the past. Shaping history education in Canada*. Vancouver-Toronto: UBC Press, 139-153.
- Taibo, C. (dir.) (2007). *Nacionalismo español. Esencias, memorias e instituciones*. Madrid: Libros de la Catarata.
- Wertsch, J. V. (2004). Specific narratives and schematic narrative templates. En Seixas, P. (Ed.), *Theorizing historical consciousness* (pp. 49-62), Toronto: University of Toronto Press.

**Dirección de contacto:** Jorge Sáiz Serrano. Universidad de Valencia. E-mail: [jorge.saiz@uv.es](mailto:jorge.saiz@uv.es)

# The National Historical Narratives of Students and Trainee Teachers<sup>1</sup>

## Narrativas nacionales históricas de estudiantes y profesorado en formación

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2016-374-328

Jorge Sáiz Serrano

*Universidad de Valencia*

Ramón López Facal

*Universidad de Santiago de Compostela*

### Abstract

This article deals with the views on national identity and the models of national narrative which are assumed by secondary school pupils and trainee history teachers. We examine the degree to which the participants' opinions correspond either to a social representation/master narrative or to a narrative which understands national identities and nations as social constructs. We analyse the influence of history teaching and extra-curricular dimensions of socialization (the media) on the construction of these opinions. This is a qualitative study of a phenomenological nature, based on open questionnaires and the writing of texts on the subject of history, carried out on samples of university students and trainee teachers. The study was carried out in two separate phases. The initial phase consisted of exploring the subjective representation of national identity by analysing differences according to age, whereas the second stage looked closely at the discourse of students undergoing initial teacher training regarding the history of Spain in order to investigate what elements were predominant in their narrative. The qualitative methodology is set in the context of grounded theory

---

<sup>1</sup> The authors would like to thank the Plan Nacional de I+D (Gobierno de España): EDU2012-37909-C03-01 and EDU2015-65621-C3-1-R for its financial support.

and employs discourse analysis. The results show the predominance of essentialist representations of national identity and the influence of a master narrative. No significant differences were found as far as age or the level of training in history is concerned. The predominant model reflects similarities with those shown in historically-based television series.

*Keywords:* History education, national narrative, national identity, teacher training, primary education, secondary education.

### **Resumen**

Este artículo aborda las visiones de la identidad nacional y los modelos de narrativa nacional que asumen estudiantes de secundaria y docentes de historia en formación. Se examina en qué medida los modelos de los participantes corresponden a una representación social o narrativa maestra, o bien a una narrativa que entiende las identidades nacionales y las naciones como construcciones sociales. Se analiza la influencia de la educación histórica y de dimensiones de socialización extraescolares (medios) en la construcción de estos modelos. Se trata de un estudio cualitativo de corte fenomenológico basado en cuestionarios abiertos y producción de textos históricos sobre muestras de estudiantes y docentes en formación. El estudio se realiza en dos fases diferenciadas: una primera para explorar la representación subjetiva de la identidad nacional analizando diferencias por edad; y una segunda etapa que profundiza los discursos del profesorado en formación sobre la historia de España para indagar qué elementos que predominan en sus relatos. La metodología cualitativa se enmarca en la teoría fundamentada, empleando análisis del discurso. Los resultados muestran el predominio de representaciones esencialistas de la identidad nacional y el peso de una narrativa maestra. No se han encontrado diferencias significativas relacionadas con la edad ni con el nivel de formación histórica. El modelo predominante refleja similitudes con los de las series de televisión de contenido histórico.

*Palabras clave:* Educación histórica, narrativa nacional, identidad nacional, formación de profesorado, Educación Primaria, Educación Secundaria.

### **Introduction and theoretical bases: the teaching of history and national narrative**

There is a relative consensus in the field of Social Sciences that nations are socio-cultural constructions linked to modernity (Archilés, 2015;

Muñoz, 2012). This idea coincides with the psychological theory on contemporary social identity which defends their constructed or *performative* nature: social identities are not only essences which are assumed naturally but can be created and represented in socialization practices in which group, gender, religious and national, etc. *discourses* are in operation (Atienza & Van Dijk, 2010). As is the case with any other collective identity, national identity is a construction which is learnt via the repetition of a certain kind of discourse or specific narrative. Learning to think historically<sup>2</sup> regarding nations and national identity itself implies demythologizing them. However, this understanding becomes difficult outside of the academic context. «Common sense» in everyday life is based on representations which explain the world according to a world order of *nations*. There are beliefs, practices, rituals and representations, known as banal nationalism (Billig, 1995), which bring to life and reproduce the idea of one's "own" nation and "others" as timeless natural realities. A variety of research projects have been carried out in Spain on the idea of Spanish nationalism and its relationship with the public usage of history (Álvarez Junco, 2016; Muñoz, 2012; Ruiz, 2015; Saz & Archilés, 2012 and Taibo, 2007). Some of these studies highlight the less banal and implicit nature of Spanish nationalism due to the fact that it coexists with alternative nationalisms. Discourse on Spanish nationalism continues to be hegemonic in areas of everyday socialization, both curricular and extra-curricular. Students experience this reality and reflect it in their representations of both the present and the past. They consider it to be natural to explain *their* national history from the point of view of their connection to that identity.

Barton and Levstik (2004) have shown that learning history at school implies that students activate different instances or uses of history which coexist, at times in conflict: disciplinary-rational, moral, descriptive (based on memory) and identity-linked instances. It is inevitable that students will establish links of identity with characters and events from the past (due to gender, social class, etc.). Among these factors, the hegemonic identification is with the nation itself, which, even today, reproduces the function of school history as an agent of nationalization, both in terms of

---

<sup>2</sup> The concepts of "historical thought" and "history teaching" are used in line with international research on the teaching of history reformulated, among others, by Clark (2011), Lévesque (2008), Seixas (2011) and VanSledright (2008) and in Spain by Domínguez (2015).

the organization of the curriculum and in the assignation of historical content to the nation-state. This would not be a problem if the identification was made with a model of a civic nation made up of a citizenship which was open to differences. However, the hegemonic discourse of banal nationalism maintains as its master narrative a *national narrative* which has its own characteristics (Carretero & Bermúdez, 2012): the subject is the nation, its main characters, events and key stages, the narrative is of “us” against “them”; the nation has an essential and timeless dimension; emotional judgements generally appear towards it; the nation and its nationals play out a destiny or have a goal, be it independence, modernization or progress. The continued existence of this national narrative is dominant in Spanish nationalism, as well as in the alternative sub-state nationalisms. In students’ and trainee teachers’ representations of the past there is a mediation of this master narrative which has essentialist and emotional characteristics. Here, we resort to the notion of “mediated action” (Werstch 2004), which explains how representations of the past derive from the use which people make of pre-existing historical narratives, like a box of cultural tools or implicit theories. These socially shared narrative frameworks can be assimilated to national narratives, such as the official version of history disseminated by a nation-state. National narratives influence representations, uses or discourse regarding the past, which, as specific narratives, are generated by different people and groups, including students and teachers. Basic education in history should limit the influence of the national narrative. Teachers should provide their students with the intellectual tools to give meaning to the past, whilst avoiding romantic and essentialist identifications with the Spanish (or Catalans, Basques, Valencians or Galicians) of the past.

It is considered necessary to teach and learn a Spanish national narrative which is far-removed from traditional and essentialist stereotypes. Here, we present a qualitative study of a phenomenological nature, which explores, based on open questionnaires and the writing of texts on the subject of history, the subjective representations of national identity and Spanish history produced by pupils at the end of their secondary education and by university students training to become history teachers. We analyse whether they take nations to be socio-cultural constructions and whether they assume, or not, a Spanish national narrative as their master narrative.

As far as Spanish national identity as a hypothesis is concerned, it is predicted that some cognitive grading of meanings may be found, depending on age or level of education and according to understanding and use of concepts such as citizenship and nationality. The possibility was considered of identifying a group assuming a more complex meaning, referring to juridical-political requirements marking national identity. This would imply an inclusive citizen view of national identity. This group was predicted to be predominant among the older students as they had overcome the limitations of national identity related to fixed elements (place of birth, language, traditions) and an essentialist and cultural vision, which is the first aspect to develop among children and adolescents (Barret, 2013).

We shall take into account three perspectives of national identity. First of all, we shall examine an essentialist view, which conceives the nation as an organic entity defined by elements of ethnicity (people, language, culture, history, etc.). Secondly, we shall look at a citizenship which represents the nation as a community with a shared political will, via the fulfilment of pre-established legal requirements. Finally, a mixed view will be taken into account, which integrates elements of both of the aforementioned points of view. We are aware of the fact that there are no exclusively civic visions compared to cultural ones, they are always interrelated. However, we consider that it is analytically pertinent to evaluate them as far as the nature of their responses is concerned. It is predicted that the citizenship vision will be prevalent among older students. The essentialist vision would demonstrate an insufficient level of learning about history and an incomplete understanding of the way that democratic states function, as well as the impact of banal nationalism. Other studies have proved the influence of essentialist representations in common and school-based knowledge (Sáiz & López Facal, 2012; Muñoz, 2012).

We also investigated the opinions of trainee teachers regarding the relationship between education and national identity and national identity and the teaching of history at school via an open questionnaire. We expected majority opinions on the close relationship between education, the teaching of history and the formation of national identities. We were especially interested in determining what type of arguments would be used. It was considered probable that future primary education teachers, in particular, would point towards that link and defend it with general

educational arguments. On the other hand, we expected students training to be secondary education teachers, the majority of whom were graduates in History, to fall back on cultural-historical arguments, due to their higher level of education in history. In both cases, finding out the percentage of those relating education and formation of national identity would provide us with clues on the possibilities of prior epistemological reflection.

Last of all, we hoped to discover to what extent the future teachers reproduced part or all of the items (periods, facts, characters, dates) of the traditional *Spanish national narrative*, taking back the genesis and formation of Spain as a state or as a nation to periods prior to the 19<sup>th</sup> century (López Facal, 2000 and 2009). This was carried out by examining texts on history and open questionnaires on the origin of Spanish and Valencian identities. The aim was to discover whether the future teachers questioned this essentialist-romantic vision and what degree of influence this Spanish national narrative, the continued existence of which can be noted in the curriculum and textbooks of the secondary education system (Sáiz, 2015), still holds.

The traditional Spanish historical narrative was established at the end of the 19<sup>th</sup> century and reached its highest degree of diffusion during the Francoist dictatorship. It is an account which reproduces essentialist stereotypes dating national unity and the origin of the Spanish to pre-contemporary periods (López Facal, 2009; López Facal & Sáiz, 2016). Some notable highlights of its contents include: the mark of the Iberian past, the Romanisation of Hispania as a political unit in the Peninsula, the Visigoth kingdom as the embryo of the unity of Spain, the loss of that kingdom due to Muslim domination, the Christian Reconquista (reconquest) as the construction of the unity of Spain, its completion with the Catholic Monarchs and its splendour and peak with the Habsburgs. The essentialism of this national narrative remained hidden during the transition to democracy. However, since the end of the 1990s, it has regained public recognition originating from a Spanish nationalism concerned with spreading an exemplary version of history, as a way of normalized progress towards modernity whilst not forgetting to base memories of Spain and the Spanish people in remote periods of history. Characters and scenes from this traditional narrative live on in popular knowledge and are present in cultural products for the masses, for example in television series such as *Isabel*, *Águila Roja* and *El Ministerio*

*del Tiempo*. If we consider the transversal influence of this national narrative, both in the world of education and in the mass media, it is foreseeable that it is also present among future school teachers. It is also interesting to note any challenge to the remote origins of Spain as a state and as a nation, and whether this grows or not according to the individual's prior level of education. It is predicted that the future secondary education teachers would be the ones to question this idea the most, as they are aware of certain modernist and constructionist theories regarding nations and nationalism.

In addition, an attempt has been made to identify interpretations of national identity in accordance with the four categories proposed by J. Rüsen (2005: p.12 and p.29): Traditional; Exemplary; Critical and Genealogical (which he terms "Genetic"). Applied to Spanish identity, the *traditional* narrative would favour foundational myths which create identities: For example, the birth of Spain during the Christian Reconquista and its unification under the Catholic Monarchs, or the pre-existence of the Spanish and of Spain from ancient times. Although these ideas have disappeared from school textbooks following the end of the Francoist regime, they live on in the minds of the generations brought up during the dictatorship and are still present in a broad sector of the population.

The *exemplary* narrative stresses the importance of points of reference as abiding models, such as the wars of "resistance" (or of "independence") and periods of international relevance for Spain. Events, institutions and artistic-cultural creations are evaluated positively, for example the Spanish Empire of the Habsburgs and its presence in America and the Golden Age. Even more recent events are appreciated, such as the exaltation of the Constitution of 1812 as a model of liberal unity and modernization and a history of 20<sup>th</sup> century Spain crowned with the "happy ending" of the transition to democracy, the recovery of a constitutional monarchy and overcoming the division of the "two Spains". This point of view is present in the current formal education system, its curriculum and in the majority of both primary and secondary textbooks.

The *critical* narrative has an approach which questions the previous (traditional and exemplary) historical models for offering a false univocal and standardized view. It sets up the narrative of cooperation and exemplary unity against the legitimacy born of the will of the population in each historical moment. Therefore, it analyses and contextualizes the

creation of a single Spanish national narrative and opens up the way for alternative options. This critical interpretation is in a clear minority.

Last of all, a *genealogical* narrative must be taken into consideration. This is the model which implies the highest level of historical knowledge and conscience. The nation is contextualized as a dynamic process in constant change with the present being influenced by a bygone history and projected towards the future taking into account those historical experiences. The presence of this narrative is extremely limited and can be considered more as an objective in the learning of a Spanish identity oriented towards democratic co-existence from a point of view which is dynamic, open and inclusive, accepting the co-existence of frequently conflictive alternative identities.

Above all, it was expected that evidence would be found of an exemplary narrative of the history of Spain, due to the importance of this type of narrative in the school curriculum. The presence of critical narratives was expected to be lower and concentrated mainly in future secondary school teachers. A significant presence of contents of the traditional narrative was considered improbable, especially given its limited explicit presence in the curriculum and in school textbooks. However, references to characters or traditional events were not discarded, due to their wide presence in banal Spanish nationalism. References to Spain and the Spanish in the past and the use of the first person of the plural (“we”, “our”, etc.) as a way of national identification were taken as relevant textual markers in the identification of the implicit assumption of the traditional narrative.

A wide range of responses was expected regarding the origin of Spanish and Valencian identity. However, we did not expect many responses about the genesis of Spanish identity mentioning traditional markers, such as the Reconquista and the Catholic Monarchs. In accordance with the content of the school curriculum, it was probable that the Bourbon centralism of the 18<sup>th</sup> century would be mentioned, possibly along with explicit mention of the construction of the liberal state of the 19<sup>th</sup> century. As far as the origin of Valencian identity is concerned, it was expected that the Christian conquest of Valencia by James I of Aragon would be considered as a significant event, given its broad curricular and extra-curricular presence (Sáiz, 2013a and 2015). No critical views of the formation of Valencian identity in later periods were foreseen.

## Methodology

This qualitative research of a phenomenological nature was carried out between 2012 and 2014. The selection of the participants was made according to the criteria of theoretical sampling (Flick, 2007). An intentional or convenience sample was selected on the grounds of its accessibility to the lead author. A total of 284 teenagers and young people of both sexes were selected as participants, taken from future teachers of the social sciences (150) and secondary school pupils (134). The latter were from different academic year groups: In 2012, eighty pupils were selected from the 2<sup>nd</sup> year of baccalaureate (typically 17-18 years of age), whereas in 2013, 23 pupils were taken from the 2<sup>nd</sup> year of secondary education (typically 13-14 years of age) and 31 from the 4<sup>th</sup> year (typically 15-16 years of age). All of these pupils were from a state-run secondary school in the metropolitan area of Valencia. In 2014, 150 university students took part: 38 were studying a Master's degree in secondary education, specializing in geography and history and 112 were in the fourth year of a degree in primary education. All of these university students were from the University of Valencia. The tools designed for the study (open questionnaires and texts on history) were completed by the participants in class time of their respective university subjects ("Social Sciences" or "The History of Spain" for the secondary school pupils and "The Teaching of Social Sciences" or "Innovative Teaching and Initiation in Educational Research" for the university students). In order to carry out these tasks, collaboration was sought from teaching colleagues of the lead author.

The study was carried out in two clearly differentiated phases. The first phase consisted of exploring the subjective representation of national identity by analysing differences according to age among the secondary pupils and university students, whereas the second stage looked in more depth at the arguments and discourse of trainee teachers regarding the history of Spain in order to investigate which elements were predominant in their national narratives, differentiating between future teachers of primary and secondary education. Via the use of these tools, it was possible to gain access, in all cases, to the participants' discourse and representations of history and national identity in the form of narrative, making use of text as the empirical material (Flick, 2007).

In the first phase, the following *open questionnaire* was conducted on Spanish national identity: *What do you think it means today to be Spanish? What does it mean to you to be Spanish? Do you think it is possible today to stop being Spanish?* This final question was substituted for another for the trainee teachers: *Do you think that national identity is present in the primary/secondary education curriculum? Why / why not)? What relation does it have, or could it have, with history and social sciences?*

Only the group of trainee teachers took part in the second phase of the study, which combined the production of texts on the subject of history with another open questionnaire. First of all, one hundred future teachers (62 from the final year of the primary education degree and 38 from the Master's degree in secondary education) were asked to respond to the following question: *Which events, characters or national historical problems should primary/secondary pupils know about? Describe them briefly.* In order to avoid biasing their texts, no substantive content or formal orientation was provided. In a subsequent teaching session, the same group carried out the following exercise: They were given a list of historical events<sup>3</sup> and were asked the following question: *Nowadays, many people in this country are and feel Spanish and/or Valencian. From all of these periods, when do you think people started to feel Valencian and Spanish? Why do you think this?*

From a theoretical point of view, text or narrative was considered to be the ideal tool for analysing degrees of knowledge and historical awareness, especially regarding national history, and for establishing individual processes of national identification (Sáiz & López Facal, 2015). The choice of tools demanded, therefore, an open coding of discourse markers, in accordance with the strategies of *Grounded Theory* (Corbin & Strauss, 2008). The qualitative information was gathered and processed in the Filemaker Pro database, thus enabling us to improve the formulation of the categories and the limits between them. For the texts on historical issues, the following analytical criteria were applied: First of

---

<sup>(3)</sup> Hispania as a province of the Roman Empire; the fall of the Roman Empire and the establishment of a Visigoth kingdom; the Muslim invasion of the Visigoth kingdom (711, 8<sup>th</sup> century); the Christian conquest of Muslim Valencia under James I (1238, 13<sup>th</sup> century); the reign of the Catholic Monarchs and the discovery of America (1492, 15<sup>th</sup> century); the Spanish Empire in Europe and America with the Habsburg dynasty (between 1500 and 1700, 16<sup>th</sup>-17<sup>th</sup> centuries); the arrival of the Bourbons and the reforms of the 18<sup>th</sup> century; the construction of the liberal state in 19<sup>th</sup> century; the crisis of the liberal state, the 2<sup>nd</sup> Republic, the dictatorship and the return of democracy.

all, the *form* of the writing was taken into account (whether it was written as statements or as a narrative, the presence, or lack thereof, of a chronological order, especially the flexible use of historical tenses (present-past). Secondly, the contents were considered (the mention, or lack thereof, of events or characters considered representative of a traditional, exemplary or critical narrative, reference to, or questioning of, the Spanish or Spain in periods prior to the 19<sup>th</sup> century). Finally, recognition of national diversity in Spain was taken into account, along with any references made to the complexity of the national problem.

## Analysis of Results and Discussion

Table 1 shows the data on the interpretations of Spanish identity.

**TABLE I.** The view of Spanish national identity among students and trainee teachers

	<b>Pupils from 2<sup>nd</sup> and 4<sup>th</sup> years of secondary ed.</b>	<b>Pupils from 2<sup>nd</sup> Bacc.</b>	<b>All secondary pupils</b>	<b>Future primary teachers</b>	<b>Future secondary teachers</b>	<b>All future teachers</b>
Essentialist	48.0 %	61.2%	75 (55.9 %)	66.0 %	47.0 %	92 (61.3 %)
Citizen	16.6 %	22.5 %	27 (20.1 %)	8.9 %	21.0 %	18 (12.0 %)
Mixed	9.2 %	16.2 %	18 (13.4 %)	18.7 %	26.3 %	31 (20.6 %)
No answer	25.0 %	0.0%	14 (10.4 %)	6.2 %	5.2 %	9 (6.0 %)
Total	54	80	134	112	38	150

First of all, a high percentage of essentialist responses can be observed, both among students and future teachers. The most repeated marker is

that which classifies Spanish identity as a characteristic belonging to a person born in Spain or to Spanish parents, a permanent identity associated to people. Feeling Spanish out of proximity, emotion, a shared feeling of belonging to a Spanish community or, in some cases, the explicit appeal of the *Spanish nation* also stand out as other fundamental expressions of Spanish identity. Expressions of Spanishness are equally related with ethno-cultural elements, such as language, culture, customs, gastronomy and local festivities.

The essentialist interpretation does not diminish with age or with academic level and remains high (around 60%). Responses in accordance with this view can be observed among secondary school adolescents of 14-15 years of age and among university students of 21-24 years of age. An increase can even be observed among students in the final year of their primary education degree (66%) compared to pupils finishing their baccalaureate (61.2%). The influence of this essentialist vision may be derived from the impact of the explicit discourse of Spanish nationalism in public extra-curricular processes of socialization. A national identity is assumed which is widely disseminated as social and political “common sense” (Muñoz, 2012). The vast majority of the population shares a latent Spanish identity, disseminated in many spheres of daily life, but which only becomes visible when called upon. This view does not incorporate legal criteria, nor does it resort to the concept of *citizenship*. Rather, it encloses Spanish identity in an essence of the person with their birth, way of life and feeling in and of Spain.

A significant exception was observed among History graduates, future secondary school teachers, in whom this interpretation, although it continues to be high, descends to 47%. This could be attributed to their education which refutes the romantic-traditional national vision and appeals to historical processes of social and cultural construction.

The *citizen* interpretation of national identity, which comprises processes of nationalization and political citizenship, only obtained results of 12-20% of the sample.

The *mixed* conceptualization of national identity increases with age, ranging from 13% among secondary school pupils to 20% among future teachers. They manifest and understand the process of nationalization but also assume essentialist characteristics. They consider that Spanish

identity can be obtained in both ways “*you can belong to the country of Spain either through birth or through citizenship*” (R5, male, 23, Master’s degree in secondary education).

Negative value judgements on Spanish identity were also documented. These are transversal responses which show indignation, rejection of the political system and the effects of the crisis (unemployment, corruption, exile of young people, etc.). In this way, feelings of disillusionment with Spanish identity emerge, although this affects only a minority of responses (between 13% for secondary pupils and 16% for future teachers).

Table 2 shows the data for the second field analysed in the first phase of the study: the relationship between education, the teaching of history and the formation of national identities.

---

**TABLE 2.** Opinions of future teachers on the relationship between education, the teaching of history and the formation of national identities (n= 150)

---

	<b>Total</b>
Type 1 A relationship exists	128 (85.35 %)
Type 2 No relationship exists	17 (11.35 %)
Type 3 No answer	5 (3.3 %)

As was to be expected, the majority confirmed the existence of such a relationship. However, it is of more interest to note the categorization of the arguments to defend this point of view (Table 3).

**TABLE 3.** Arguments of future teachers on the relationships between education, the teaching of history and the formation of national identities (n= 128)

Nature of the arguments	Total
Type 1: The relationship is recognised but no arguments are given	21 (16.4 %)
Type 2: An implicit relationship exists: a hidden curriculum and a transversal presence	15 (11.7 %)
Type 3: An explicit relationship exists in the curriculum of specific social and cultural subjects on a national scale, in the role of textbooks and/or celebrations and cultural activities held in the school context.	61 (47.6 %)
Type 4: The specific influence of the teaching of history at school is recognised in the construction of national identities: the obligatory content of Spanish history from primary education.	30 (23.4 %)

Almost half of the responses mentioned general educational motivations (type 2 and type 3), which can be explained, as predicted, by the weight of future primary teachers in the sample. They receive extremely basic teacher training as far as history is concerned and an extremely limited historical, epistemological and disciplinary culture. Out of these general arguments, one category corresponds to those referring to the implicit relationship between education and the formation of identities by way of the theory of the hidden and transversal curriculum (type 2)<sup>4</sup>. Another category emerges from responses relating it explicitly to the organization of the school curriculum: the presence of national contents; the orientation of the textbooks and the holding of festivals relating to identity (type 3)<sup>5</sup>. Last of all, other arguments emphasize the

<sup>4</sup> *National identity does not exist as a content but it is developed implicitly via other contents of a hidden curriculum* (R20, 21 years old, female, primary education)

<sup>5</sup> *National identity is present on every page of primary textbooks, especially in Social Science, which is all about the history of the national identity* (R55, 21 years old, female, primary education). *Work done in class promotes a feeling of belonging to a national identity or creates identifying marks, either by commenting on recent events or celebrating festivals which promote Spanish nationalism, such as the national day of Spain or Constitution Day* (R9, 26, female, primary education).

importance of the teaching of history in the social and cultural construction of contemporary national identities. As predicted, the majority of these responses were given by graduates in history training to become secondary teachers<sup>6</sup>.

The analysis of the responses confirms that the majority of trainee teachers assume the link between education and the formation of national identity. However, it seems to be more a general understanding of the role of education in the formation of identities than an epistemological reflection on the function of history teaching as a creator of identities, assumed by only a small percentage of respondents (20%). This group is able to question the role of the teaching of history in schools in the construction of national identities, being able to consider it as a learning problem.

Tables 4a and 4b summarize the responses regarding the question of the historical origin of Spanish and Valencian identity respectively. Tables 5 and 6 present the typology of the proposals relating to the history of Spain as learning content suggested by the trainee teachers. Table 5 shows the form of their answers, indicating whether they were given in the form of statements or narratives, whether they followed a chronological order or not, whether content from the traditional narrative was present or not and whether other subject matter or problems were brought up. Table 6a and 6b show the frequency with which mention was made in the written texts of periods (6a) and characters (6b) of the history of Spain. Table 7 assesses the degree to which the traditional narrative was questioned: how many texts assume it by referring to the Spain or the Spanish people of remote periods of history; how many question it with a critical assessment of its significant events (the Reconquista, the Catholic Monarchs, etc.); how many people value, and how they value, the complexity of the problem and/or how many claim a contemporary construction of the Spanish nation.

---

<sup>6</sup> (The national identity) *is always present: it is a question of showing that Spain as a whole has always existed, although in practice this is not the case* (R 29, 28, male, secondary education). *It (national identity) is so present. What does it represent apart from the 19th century History of Spain? A certain history, told in a certain way, with extremely clear and specific interests. Where is it taught? In the second year of Baccalaureate as a compulsory subject* (R35, 24, female, secondary education).

**TABLE 4.** Views of trainee teachers on the historical origin of Spanish identity and Valencian identity (n= 150)

<b>4a. The origin of Spanish identity</b>	<b>Total</b>
Type 1 Permanent identity: it has always existed	18 (12 %)
Type 2 Traditional origins: Hispania, Visigoths, Christian conquests against Muslims, unification under the Catholic Monarchs	56 (37.3 %)
Type 2a Roman Hispania                      5 (3.3 %) Type 2b The Visigoth kingdom                      4 (2.6 %) Type 2c The Christian conquests and James I                      16 (10.6 %) Type 2d The Catholic Monarchs and the unification of the Peninsula                      31 (20.6 %)	
Type 3 The Bourbon Dynasty and the centralism of the 18 <sup>th</sup> century	19 (12.6 %)
Type 4 The contemporary period of the nation -state: 19 <sup>th</sup> and 20 <sup>th</sup> centuries	22 (14.6 %)
Type 5 Does not know and/or assumes the complexity of the issue	28 (18.6 %)
Type 6 Since the moment the territory has been known as Spain	7 (4.6 %)

<b>4b. The origin of Valencian identity</b>	<b>Total</b>
Type 1 Permanent identity: it has always existed	15 (10 %)
Type 2 Traditional origins: The Christian conquest of James I or other periods (Roman Valentia, the Catholic Monarchs)	82 (54.6 %)
Type -2a Roman Valentia                      2 Type 2b the conquest of James I                      77 (51.3 %) Type 2c the Catholic Monarchs                      3	
Type 3 The Bourbon Dynasty and the centralism of the 18 <sup>th</sup> century	4 (2.6 %)
Type 4 The contemporary period of the nation-state: 19 <sup>th</sup> and 20 <sup>th</sup> centuries	17 (11.3 %)
Type 5 Does not know and/or assumes the complexity of the issue	32 (21.3 %)

**TABLE 5.** The way in which the History of Spain is presented as a learning proposal by trainee primary and secondary teachers (n= 100)

Type 1 Simple statements regarding traditional characters or events with no chronological order	39
Type 2 Basic or descriptive statements of traditional events in chronological order	42
Type 3 Essays explaining or selecting events with a flexible use of chronology	14
Type 4 Essays giving priority to historical themes or problems rather than traditional events with critical evaluations on the construction of the nation-state and national identities	5

**TABLE 6A.** Contents for the History of Spain as proposed by trainee primary and secondary teachers (n= 100)

<b>Contents of the Spanish national narrative</b>	<b>Number of texts in which they appear</b>
Pre-Roman peoples: Celts, Iberian s	39
Roman Hispania.	54
The Visigoth kingdom	20
The Muslim invasion and Al-Andalus	64
Christian expansion and conquests	61
The Catholic Monarchs	59
The discovery and colonization of America	52
The Spanish Habsburg Empire	33
The War of Succession and Bourbon centralism	42
Stages of the Spain of the 19 <sup>th</sup> century	51
Stages of the Spain of the 20 <sup>th</sup> century	72

**TABLE 6B.** Characters of the *History of Spain* as proposed by trainee primary and secondary teachers (n= 100)

<b>Characters according to historical periods and the number of texts in which they are mentioned</b>	<b>Number of texts in which characters are mentioned according to historical periods</b>
<i>Ancient history</i> : Viriatus (1) Hadrian and Trajan (1)	2
<i>Middle Ages</i> : The Visigoth kings, Reccared (2), Pelagius (1), El Cid (4), Alfonso X (6), James I (26), the Catholic Monarchs (59)	64
<i>The Modern Age</i> : Columbus (15), The Habsburgs (6): Charles I/IV (2), Philip II (1); The Bourbons: Philip V (2)	31
<i>The Contemporary Age</i> , -19th century (10) : Napoleon (8), Ferdinand VII (5), Isabel la II (7) -20th century (42): Primo de Rivera (17), Azaña (4) Franco (39), Juan Carlos I (8)	44

**TABLE 7.** Degree to which the traditional national narrative is questioned by trainee teachers (n= 100)

Type 1. Explicit references to “Spain ” or the “Spanish nation” in the past	25
Type 2. The national problem is not mentioned but reference is made to characters or events of the traditional narrative (“the hidden nation”)	61
Type 3. Significant events of the traditional narrative are critically evaluated: The Reconquista, unification under the Catholic Monarchs, etc.	8
Type 4. The complexity of the national problem is raised and/or the idea of a contemporary origin of national identity is defended	7

The discussion of these results enables us, first of all, to identify the *views of teachers regarding the historical origin of Spanish and Valencian*

*identities*, as can be seen in tables 4a and 4b. It is surprising that 50-65% of the trainee teachers assume traditional or essentialist origins, including those that defend a permanent identity (49% for Spanish identity, as seen in table 4a, and 64% for Valencian identity, as seen in table 4b), including traditional origins and permanent identity in both cases. In the case of Valencian identity, an essentialist view of the conquest of James I, assumed by more than half of the sample of 150 trainee teachers, can be highlighted. As far as Spanish identity is concerned, there were also frequent references made to traditional origins, such as the Christian Conquest (James I created both identities) and, above all, the political unification achieved under the Catholic Monarchs, which was the most cited reference<sup>7</sup>. In the sample regarding the history of Spain, the Catholic Monarchs proved to be the nominal content with the highest number of mentions (table 6b: 59 out of 100). The importance attached to the Catholic Monarchs can be explained by the limited level of prior history education and, perhaps above all, by the place of importance attributed to these characters in the media, particularly in recent television series such as *Isabel*. The majority of the trainee teachers assuming this essentialist view of the traditional origins in national identity (59 out of 74) were future primary education teachers, in other words, those with a lower level of education in terms of history. On the other hand, a higher number of History graduates (half) argued for a recent origin of the Spanish nation and identity (the Bourbon centralism of the 18<sup>th</sup> century and/or the liberal state of the 19<sup>th</sup> century). It is among this group that responses can be found more in accordance with modernist views on nations. The students training to be primary education teachers who defended this point of view merely limited themselves to allusions to the idea of a contemporary origin (in the 19<sup>th</sup> century and also during the Franco regime)<sup>8</sup>. The influence of prior education in the area of history when answering this question is confirmed by noting that practically all of those who did not answer (29 out of 32) were future primary teachers.

<sup>7)</sup> *From the Catholic Monarchs as they were the ones who unified the kingdoms which existed, at that time, in the Iberian Peninsula and formed the Spain which we know today* (R20, 21, female, primary education); *from the creation and unification of the Kingdom of Spain following the marriage of the Catholic Monarchs* (R27, 21, female, primary education).

<sup>8)</sup> *Like all national feelings, Spanish and Valencian nationalism are historical constructions which appeared in the 19th century* (R12, 25, male, secondary education); *they appeared relatively recently, in the 19th century with the establishment of the European nation-states* (R62, 21, female, primary education degree).

Secondly, regarding the model of national narrative as a learning proposal, the results confirm the influence of the traditional narrative among future teachers. This can be noted in the way of answering and in the contents of the 100 written texts analysed. As far as the way of answering is concerned, as can be seen in table 5, statements listing traditional characters and periods are predominant (81), either in a disjointed or unchronological way (table 5, type 1, 39) or chronologically (table 5, type 2, 42). The contents were, on the whole, contemporary, mainly from the 20<sup>th</sup> century (table 6a, 72) and specifically refer to Franco (table 6b, 39), albeit closely followed by the medieval period (table 6a, 59-64), with the Catholic Monarchs being the most cited characters.

The contents and the way in which they are presented seem to resemble the school curriculum. This fact is more noticeable among future primary education teachers, who may recall it not so much for its history education but more for the way its contents relating to social sciences in primary education are usually dealt with. However, this morphology is also apparent among future secondary teachers, who also make reference to the same narrative, albeit with a greater degree of rigour and wealth of information. The national history content which the future teachers consider should be learnt seems to be a sequenced and ordered narrative of periods and characters, probably as a result of the educational model which they received as children. The references made are noticeably traditional in nature. This corresponds to the historical narrative which is probably assumed by the vast majority of the population; a chronological framework of traditional facts and characters, a powerful national narrative which acts as a schematic narrative and intercedes in the most widespread representation of “our” history. This is backed up by recent successful television series dealing with historical events, which lean on this traditional narrative and, at the same time, reinforce it within the framework of banal Spanish nationalism.

This profile coincides with the group which did not question this traditional content (table 7, types 1 and 2, 86 texts). These participants implicitly assume this content by making no reference at all to the problem of national identities (table 7, type 2, 61) constituting a kind of “hidden nation” (López Facal, 2000), which is a feature of the school curriculum and history textbooks but which also originates in the group with textual markers of a past-present continuity of the Spanish and Spain (table 7, type 1, 25), especially direct references to an eternal Spain from Prehistory to the present day.

The most critical written texts, in both form and content, are almost token in number. They do not enunciate but simply write, selecting periods with a flexible use of chronology and even assuming historical problems as learning proposals. In this small group (table 5, types 3 and 4, 19), traces of a critical narrative can be found (either in the mention of political problems or even gender as a guiding principle<sup>9</sup> or in the questioning of significant events/characters of the national narrative<sup>10</sup>, or in mentioning the contemporary construction of national identities<sup>11</sup>. These few texts are those which contest the traditional narrative (table 7, types 3 and 4, 15) and, therefore, can be highlighted as being critical narratives. With the exception of one case, all correspond to History graduates training to be secondary education teachers, in complete contrast to those studying to be primary teachers who even admitted to a limited level of education in history:

After thinking about the question, I have realised that my knowledge of history is insufficient. Given this situation, I would not be able to establish what my primary pupils should know upon finishing that stage of their education. Therefore, I must inform myself and gain a more in-depth knowledge of the curriculum (R15, 21, female, primary education)

This person recognizes the fact that her knowledge is insufficient but, in order to enrich it, does not resort to better knowledge of and about history but rather to educational arguments, namely greater knowledge of the curriculum. This is perhaps the difference marking the possibilities for thinking historically about the national issue; the solidity of the teaching of history in terms of contents and methodology.

---

<sup>(9)</sup> *...not focus on historical characters, but rather on men and women who may not seem important (in textbooks) but are those who made history. Recognize their role and importance, especially women at certain crucial moments...* (R35, 23, female, secondary education); *as a future primary education teacher, I believe that the most recent history is what should be taught in the primary classroom. Perhaps from the middle of the 19<sup>th</sup> century or even from the beginning of the 20<sup>th</sup> century, having previously been contextualized. They should know what republics, monarchies and dictatorships are and what the differences are between them. They should know how Spain went from being a monarchy to a republic and then a dictatorship* (R62, 20, female, primary education)

<sup>(10)</sup> *The use of the term 'Conquest' instead of 'Reconquista' to refer to the end of Al-Andalus* (R35, 24, male, secondary education); *the mythology of the Reconquista; put an end to the idea that it was a positive event for our society* (R9, 28, male, secondary education); *by explaining clearly that Spain did not arise here [with the Catholic Monarchs] but that it was merely the union of dynasties* (R28, 23, male, secondary education).

<sup>(11)</sup> *Given that our current situation is derived from the construction of the nation-states during the 19<sup>th</sup> century, I think that one of the national historical problems is the construction of a national identity built by those in power, from above and not from social foundations* (R3, 25, male, secondary education).

## Conclusions

This research provides evidence of the weakness of basic history teaching in order to question essentialist views of the nation and the influence of the traditional national narrative.

First of all, the majority of adolescents and young people lack the basic intellectual tools to think in historical terms about national identities and nations. They do not show evidence of understanding these ideas as socio-cultural constructions and non-essential realities. The teaching of history in the secondary education system does not prepare people to critically evaluate the representation of their own national identity, which is perceived to be natural. This essentialist view is reinforced by banal nationalism and, therefore, continues to exist among trainee teachers. No significant changes could be observed with age, only with an increased level of education in history. This is the case with some, but not all, of the trainee secondary teachers who are History graduates. But with school history learnt, no changes occur here. In basic education, there is no deviation (in the content of the curriculum, in textbooks or in methods of evaluation) from what is apparently a disciplinary code for history teaching at school; the learning by heart of the contents of a national narrative (Sáiz, 2013b; Sáiz & López Facal, 2015 and Gómez & Miralles, 2015).

Secondly, the mediation of the traditional narrative can be observed as far as what trainee teachers consider that their pupils should learn is concerned. This is in spite of the changes which have taken place in the curriculum since the end of the dictatorship and the hiding of this traditional narrative in curriculums and textbooks. This traditional narrative lives on in the collective memory of popular culture. We consider that it derives from the revival of Spanish nationalism since the 1990s, which is becoming less and less implicit. A good example of this is the importance given to the History of Spain in the school history curriculum originating with the '*Decreto de enseñanzas mínimas*' (the decree of minimum standards for education) of 2001 and continuing with the current education law (LOMCE) (López Facal, 2014). However, it can also be attributed to the omnipresence of aspects of traditional Spanish history in different spheres of everyday socialization, from sport to television series. The results concerning what future teachers consider to be essential knowledge for their pupils in terms of national history are

worrying for those of us that believe that history teaching at school should provide pupils with the appropriate tools to promote civic and democratic values rather than forge irrational loyalties. The history taught in primary and secondary schools should provide pupils with criteria for understanding current problems, such as the issue of national identity, teaching them to denaturalize nations and to question any essentialist identity. Therefore, an improvement in the level of education among teacher training students as far as history is concerned must be treated as a matter of utmost importance.

### Bibliographic References

- Álvarez Junco, J. (2016). *Dioses útiles. Naciones y nacionalismo*, Madrid: Galaxia Gutenberg.
- Archilés, F. (2015). L'estudi de la nació i el nacionalisme, in Archilés, F. (ed.). *La persistència de la nació. Estudis sobre nacionalisme*. (pp. 9-41) Valencia: PUV i Afers.
- Atienza, E. & Van Dijk, T. (2010). Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales, *Revista de Educación*, 353, pp. 67-106.
- Barret, M. (2013). El desarrollo psicológico de la identidad nacional, *Estudios de Psicología*, 34/1, pp. 9-18.
- Barton, K. C. & Levstik, L. (2004). *Teaching History for the Common Good*. New York- London: Routledge.
- Billig, M. (1995). *Banal Nationalism*. London: Sage Publications.
- Carretero, M. & Bermúdez, A. (2012). Constructing Histories. In J. Valsiner (Ed.), *Oxford Handbook of Culture and Psychology* (pp. 625-646). Oxford: Oxford University Press.
- Clark, P. (2011) (ed.). *New possibilities for the past. Shaping history education in Canada*. Vancouver-Toronto: UBC Press.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008) *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*, Barcelona: Graó.

- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*, Morata: Madrid.
- Gómez, C. J. & Miralles, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 52-48.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically. Educating Students for the 21<sup>st</sup> Century*, Toronto: University of Toronto Press.
- López Facal, R. (2000). La nación ocultada. In Pérez Garzón, J.S., Manzano Moreno, E., López Facal, R., Rivière Gómez, A. *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder* (pp. 111-160), Barcelona: Crítica.
- López Facal, R. (2009). Sobre la enseñanza de la historia en los siglos XIX y XX, in Jannué, M. (ed.). *Pensar històricament*. (pp. 57-87), Valencia: Universitat València.
- López Facal, R. (2014). La LOMCE y la competencia histórica, *Ayer*, 94, pp. 273-285.
- López Facal, R. & Sáiz, J. (2016). Spain: History Education and Nationalism Conflicts, in Guyver, R. (ed.). *Teaching History and the Changing Nation State. Transnational and Intranational Perspectives* (pp. 201-215), London: Bloomsbury.
- Muñoz, J. (2012). *La construcción política de la identidad española: ¿del nacionalcatolicismo al patriotismo democrático?* Madrid: CIS.
- Ruiz, P. (2015). Los usos de la historia en las distintas maneras de concebir España, in Romero J. & Furió, A. (eds.). *Historia de las Españas. Una aproximación crítica*. (pp. 27-75), Valencia: Tirant Humanidades.
- Rüsen, J. (2005), *History: Narration, Interpretation, Orientation*, New York: Berghahn.
- Sáiz, J. (2013a). Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º ESO. *Clío. History and History Teaching*, 39.
- Sáiz, J. (2013b). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizaje de los estudiantes. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 27, pp. 43-66.
- Sáiz, J. (2015). *Educación histórica y narrativa nacional*, doctoral thesis, Valencia: Universidad de Valencia.
- Sáiz, J. & López Facal, R. (2012). Aprender y argumentar España. La visión de la identidad española entre el alumnado al finalizar bachillerato. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 26, pp. 95-120.

- Sáiz, J. & López Facal, R. (2015). Competencias y narrativas históricas. El pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores. *Revista de Estudios Sociales*, 52, pp. 87-101.
- Saz, I, & Archilés, F. (ed.), (2012). *La nación de los españoles. Discursos y prácticos del nacionalismo español en la España contemporánea*. Valencia: PUV.
- Seixas, P. (2011). Assessment of Historical Thinking, in Clark, P. (ed.), *New possibilities for the past. Shaping history education in Canada*. Vancouver-Toronto: UBC Press, pp. 139-153.
- Taibo, C. (dir.) (2007). *Nacionalismo español. Esencias, memorias e instituciones*. Madrid: Libros de la Catarata.
- Wertsch, J.V. (2004). Specific narratives and schematic narrative templates, in Seixas, P. (ed.). *Theorizing historical consciousness* (pp. 49-62), Toronto: University of Toronto Press.

**Contact address:** Jorge Sáiz Serrano. Universidad de Valencia. E-mail: [jorge.saiz@uv.es](mailto:jorge.saiz@uv.es)