

<https://doi.org/10.1590/198053145428>

¿QUÉ HISTORIA CONSIDERAN RELEVANTE LOS FUTUROS DOCENTES DE EDUCACIÓN INFANTIL?

Pilar Rivero^I
Julián Pelegrín^{II}

Resumen

Se presenta un estudio sobre la percepción de relevancia histórica en el alumnado del Grado de Magisterio de Educación Infantil de la Universidad de Zaragoza (España). Para ello se analizan 660 cuentos históricos elaborados por dicho alumnado y los textos que justifican la elección de uno u otro acontecimiento histórico. La investigación se centra en determinar qué contenidos sustantivos de la Historia son considerados relevantes, poniéndolos en relación con la tipología de narrativas elaboradas. La relevancia histórica constituye un concepto de segundo orden del pensamiento histórico fundamental en la formación de los docentes de Educación Infantil, pues aunque el currículo de esta etapa no incluye contenidos históricos, sí incorpora objetivos que permiten abordar estos temas.

EDUCACIÓN INFANTIL • HISTORIA • ENSEÑANZA • FORMACIÓN DE PROFESORES

WHAT HISTORY DO FUTURE TEACHERS OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION THINK IS RELEVANT?

Abstract

The present study examines the perception of historical relevance that student teachers of Early Childhood Education have at the University of Zaragoza (Spain). Six hundred and sixty historical stories written by the students are analyzed in conjunction with texts that justify the choice of one historical event or another. The research seeks to determine the major historical contents that are considered relevant and relate them to the typology of the narratives. Historical relevance is a second-order concept of basic historical thinking in Early Childhood Education teacher training as, although the curriculum for this stage does not include historical content, it does include objectives that enable these topics to be addressed.

EARLY CHILDHOOD EDUCATION • HISTORY • TEACHING • TEACHER TRAINING

I | Universidad de Zaragoza, Grupo de Investigación ARGOS, IUCA, España; 0000-0002-6757-7598; privero@unizar.es

II | Universidad de Zaragoza, Grupo de Investigación ARGOS, España; 0000-0003-4425-0864; jpelegri@unizar.es

QUELLE HISTOIRE EST CONSIDÉRÉE IMPORTANTE PAR LES FUTURS ENSEIGNANTS DE LA PETITE ENFANCE?

Résumé

Cette étude concerne la perception de l'importance de l'histoire chez les étudiants en Éducation à la Petite Enfance de l'Universidad de Zaragoza (Espagne). Pour ce faire, 660 récits historiques élaborés par les étudiants ont été analysés, ainsi que les textes justifiant le choix de certains événements historiques. La recherche vise à déterminer quels contenus substantiels de l'Histoire sont considérés importants, par rapport à la typologie des récits. L'importance historique, reste un concept de second ordre de la pensée historique, fondamentale dans la formation des enseignants de la petite enfance. Cependant, même si les programmes d'études n'incluent pas les contenus historiques, ils incorporent tout de même des objectifs permettant d'aborder ces questions.

ÉCOLE MATERNELLE • HISTOIRE • ENSEIGNEMENT • FORMATION DES ENSEIGNANTS

QUE HISTÓRIA É CONSIDERADA RELEVANTE PELOS FUTUROS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL?

Resumo

Apresenta-se um estudo sobre a percepção da relevância histórica entre os alunos do Magistério de Educação Infantil da Universidade de Zaragoza (Espanha). Nesse sentido, são analisados 660 relatos históricos elaborados por tais alunos e os textos que justificam a escolha de certos acontecimentos históricos. A pesquisa pretende determinar que conteúdos substantivos da História são considerados relevantes, relacionando-os com a tipologia de narrativas elaboradas. A relevância histórica constitui um conceito de segunda ordem do pensamento histórico fundamental na formação dos professores de Educação Infantil, pois, embora o currículo dessa etapa não inclua conteúdos históricos, incorpora objetivos que permitem abordar essas questões.

EDUCAÇÃO INFANTIL • HISTÓRIA • ENSINO • FORMAÇÃO DE PROFESSORES

NUESTRA INVESTIGACIÓN ARRANCA DE LA PREGUNTA QUE DA TÍTULO AL PRESENTE artículo: ¿qué historia consideran relevante los futuros docentes de Educación Infantil? O, dicho de otro modo, ¿qué personajes, acontecimientos y períodos deciden seleccionar por su relevancia histórica cuando plantean actividades de iniciación a la historia en edades tempranas? ¿Cuáles son las narrativas predominantes en sus representaciones del pasado histórico? ¿Cuál la significación que otorgan a los sucesos y personajes relevantes seleccionados?

Aun cuando el actual currículo educativo español no incluye ninguna referencia explícita al aprendizaje de la Historia en Educación Infantil, resulta evidente el interés generalizado que estos temas históricos despiertan entre el alumnado de esta etapa dados los conocimientos que sobre la Prehistoria, el antiguo Egipto, la antigua Roma o la Edad Media adquiere en ámbitos ajenos al aula –identificados recientemente con el cine, la televisión, los juguetes y las publicaciones destinadas a un público compuesto por prelectores y primeros lectores (KÜBLER; BIETENHADER; PAPPÀ, 2013)–, a través de los cuales llegan hasta ellos una serie de informaciones con las que construyen sus primeras nociones acerca de épocas, acontecimientos y personajes históricos y que, en consecuencia, contribuyen a definir sus preferencias al respecto.

Dicho interés avanza paralelamente a –y se retroalimenta de– la labor de numerosos docentes de Educación Infantil que abordan esos mismos temas en sus aulas de acuerdo con lo apuntado por el propio currículo escolar, cuando

entre los objetivos para el área *Conocimiento del entorno* señala que el alumnado conozca “distintos grupos sociales cercanos a su experiencia, algunas de sus características, producciones culturales, valores y formas de vida, generando actitudes de confianza, respeto y aprecio”, y entre los contenidos del *Bloque 3. Cultura y vida en sociedad* apunta la “identificación de algunos cambios en el modo de vida y las costumbres en relación con el paso del tiempo” y el “reconocimiento de algunas señas de identidad cultural del entorno e interés por participar en actividades sociales y culturales” (Currículo español de Educación Infantil, 2006). La herramienta básica utilizada para ello por estos docentes es la metodología de trabajo por proyectos—de la cual no faltan ejemplos tanto en la bibliografía específica sobre el tema (MIRALLES; RIVERO, 2012; GIL; RIVERO, 2014) como en numerosos blogs y páginas web en los que los docentes dan a conocer sus experiencias—, pero el éxito cosechado por lo que en principio era fruto de la iniciativa particular y espontánea de cada docente en su propia aula ha impulsado desde fechas recientes la publicación de colecciones de materiales didácticos para los tres cursos del segundo ciclo de Educación Infantil (y alumnado de 3, 4 y 5 años respectivamente) con propuestas basadas igualmente en la metodología de trabajo por proyectos o por centros de interés y centradas en temas históricos —la Prehistoria, los egipcios, las Olimpíadas griegas, los romanos, los castillos, el Camino de Santiago, los incas, la época de los Descubrimientos, los piratas, los indios de Norteamérica o la Revolución Industrial— por parte de diferentes editoriales del ámbito educativo español como Anaya —con su colección *Por Proyectos* desde 2010—, Santillana —con la colección ¡Cuánto sabemos! desde 2011 y títulos específicos orientados a cada uno de los cursos o con “proyectos de ciclo” destinados por igual a los tres— y Edelvives —con *Dimensión Nubaris* (2012) y *Proyecto Sirabún* (2016)—.

En consecuencia, teniendo en cuenta que ante la ausencia de una regulación explícita de la enseñanza de la Historia en Educación Infantil por parte del currículo son los propios docentes quienes mejor pueden aprovechar y orientar la influencia de la educación no formal y quienes sin duda han determinado las propuestas editoriales antes mencionadas, resulta evidente que la relevancia y significación histórica constituyen uno de los metaconceptos o contenidos estratégicos del pensamiento histórico más importantes en la formación de los docentes de Educación Infantil de segundo ciclo (de 3 a 5 años de edad), por cuanto va a configurar los contenidos que en el futuro puedan impartir a quienes serán sus alumnos.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Relevancia histórica es uno de los seis metaconceptos definidos por Seixas y Morton (2013) como los principios básicos para el aprendizaje del pensamiento histórico que los docentes deben tener en cuenta, junto con fuentes, cambio y permanencia, causa y consecuencia, perspectivas históricas y dimensión ética. En nuestra opinión, por la propia naturaleza de la Historia, todos ellos se encuentran

subordinados a un concepto de carácter transversal, el tiempo histórico, el cual posee sus propias dimensiones (sucesión, duración, simultaneidad, ritmo, etc.). Por otra parte, el metaconcepto relativo a la dimensión ética tal vez debería estar más relacionado con la creación de la conciencia histórica, en la línea del tratamiento de temas difíciles o conflictivos en el aula, y no considerado expresamente como un concepto estructurante del pensamiento histórico, una reflexión que nos ha surgido a partir de las recientes aportaciones del propio Seixas (2017).

La relevancia y significación histórica implican reflexionar desde una perspectiva crítica acerca de qué debe ser recordado y por qué (SEIXAS; PECK, 2004), teniendo en cuenta factores como el impacto del cambio –esto es, si afectó a un gran número de personas–, la duración y pervivencia de sus consecuencias, la importancia que le otorgaron sus coetáneos o su “efecto revelador”, es decir, lo que la reflexión sobre ese hecho o aspecto del pasado nos revela acerca de nuestro presente (LÉVESQUE, 2008; SEIXAS; MORTON, 2013). Conlleva, por tanto, una reflexión sobre cuáles han de ser los contenidos de la disciplina escolar de Historia y, por tanto, sobre la finalidad de la enseñanza de la Historia. Además hay que tener en cuenta que, a diferencia de otros conceptos estructurantes, el de relevancia se halla condicionado por aspectos contextuales, en particular identitarios y éticos, cuestiones que van a ser analizadas en esta investigación mediante el estudio de las narrativas.

Diferentes estudios han abordado la percepción de la relevancia histórica por parte de estudiantes de Educación Secundaria y Bachillerato de diferentes países (CERCADILLO, 2000, 2006; PHILLIPS, 2002; BARTON; LEVSTIK, 2004; LÉVESQUE, 2005) y también en estudiantes universitarios españoles (SÁIZ; LÓPEZ FACAL, 2015; EGEA; ARIAS, 2018). Ligada a estos estudios se plantea la presente investigación, cuya novedad radica, por una parte, en incorporar al estudio de la relevancia el análisis de las narrativas como hicieron Sáiz y López Facal (2015) y, por otra, en centrar la investigación en el alumnado universitario del Grado de Magisterio en Educación Infantil que elabora su narrativa histórica teniendo como destinatario a su futuro alumnado, esto es, niños y niñas de 3 a 5 años, cuyo currículo no contempla específicamente contenidos de carácter histórico. Por tanto, se trata de determinar a qué aspectos históricos otorgan relevancia en el contexto de su práctica profesional, con la total libertad que les otorga el currículo de Educación Infantil para elegir temas, personajes, períodos, etc. Esta característica resulta de importancia en la investigación, pues aporta una consideración significativa para determinar qué historia va a trasladarse a las aulas de los niños de edades tempranas, la cual, en nuestra opinión, dependerá en gran medida de la relevancia histórica que el maestro de Educación Infantil reconozca a un elemento histórico determinado. Como se ha indicado, el currículo educativo español contempla el tratamiento de personajes y hechos históricos relevantes solo en el caso de etapas educativas obligatorias (Primaria y Secundaria Obligatoria) y postobligatorias (Bachillerato), mientras que para Educación Infantil no se encuentran indicaciones curriculares al respecto. La relevancia histórica que los estudiantes de Magisterio de Educación Infantil

atribuyen a cada personaje, acontecimiento o fenómeno abordado determinará el primer encuentro con la Historia en el ámbito escolar para su futuro alumnado de 3 a 5 años y su inclusión como contenido sustantivo de carácter histórico en las clases de Educación Infantil permitirá comenzar a construir las diferentes competencias del pensamiento histórico o metaconceptos para comprender el pasado (CERCADILLO, 2000; WINEBURG, 2001; LÉVESQUE, 2008; VANSLEDRIGHT, 2011 y 2014).

METODOLOGÍA

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

La pregunta global de la presente investigación es la siguiente: ¿qué aspectos históricos son considerados relevantes por los estudiantes de Magisterio para enseñar a sus futuros alumnos de Educación Infantil? En consecuencia, planteamos una investigación sobre la relevancia histórica, si bien se amplía con detalles referidos a la propia significación histórica de los acontecimientos, personajes o fenómenos considerados relevantes reflexionando sobre el modelo de narrativa y las identidades que reflejan los textos creados por los estudiantes.

Ello implica la formulación de las siguientes preguntas específicas:

1. ¿Qué contenidos sustantivos presentan como relevantes y por qué?
2. ¿Qué tipología de narrativa predomina?

Se trata de una investigación empírica, aunque no experimental, que busca de manera sistemática conocer una realidad y recurre para ello a instrumentos que proporcionan información cualitativa mediante un discurso narrativo, realizando una codificación abierta basada en la teoría fundamentada que da prioridad a los datos frente a los supuestos teóricos previos (CORBIN; STRAUSS, 2008; FLICK, 2012), como en otras investigaciones recientes sobre el pensamiento histórico (BARCA; SCHMIDT, 2013; EGEEA; ARIAS, 2015; SÁIZ; LÓPEZ FACAL, 2015). La tipología de narrativa ha sido considerada en este trabajo como un concepto analítico básico que enriquece la interpretación de los datos (GLASER; STRAUSS, 1967,¹ *apud* FLICK, 2012), que al abordar la tipología tradicional no puede desligarse de la reflexión sobre identidades. Sin embargo, el propio formato del ejercicio como cuento histórico no permite analizar la identidad aplicando el estudio sobre el sujeto narrativo, dado que la primera persona se utiliza con frecuencia como recurso narrativo, y solamente en las justificaciones voluntarias presentadas por algunos estudiantes podría ser aplicado este criterio.

CONTEXTO Y PARTICIPANTES

Se han analizado 660 narrativas bajo la forma de “cuento histórico” realizadas por doce grupos del alumnado de la Universidad de Zaragoza matriculado en la

1 GLASER, Barney G.; STRAUSS, Anselm L. *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine Press, 1967.

asignatura *Didáctica de las Ciencias Sociales* del Grado en Magisterio de Educación Infantil que se ha impartido en la Facultad de Educación (campus de Zaragoza) durante los cursos 2012/13 y 2013/14 y en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación (campus de Huesca) durante los cursos 2014/15, 2015/16, 2016/17 y 2017/18, esto es, desde la implantación de estos estudios de Grado en la Universidad de Zaragoza. El muestreo no ha sido probabilístico, sino por conveniencia, dado que los autores de esta investigación han seleccionado los grupos de estudiantes a los que ellos mismos han impartido la mencionada asignatura.

Las edades de los participantes están comprendidas entre los 20 y los 51 años, si bien predominan los de 20 años con el 30,2% por corresponder esta edad a aquellos matriculados en este curso académico que no han cursado previamente otros estudios, mientras que entre los de 20 y 25 años se encuentra el 90,2% del alumnado, porcentaje que incluye tanto a quienes han accedido a este Grado directamente tras la superación de la prueba de acceso a la universidad como a quienes han cursado previamente estudios previos, trátase de un ciclo de Formación Profesional –generalmente el correspondiente a Educación Infantil– o del Grado de Magisterio en Educación Primaria. Según los datos de matrícula que constan en la ficha de los estudiantes, el volumen de los procedentes de ciclos de Formación Profesional es muy amplio, con un 42,5% del total del alumnado matriculado en los seis cursos académicos analizados. Los participantes en esta investigación son en su mayoría mujeres, concretamente 628 (95,2%), mientras que solo 32 (un 4,8%) son varones.

TABLA 1
NÚMERO DE NARRATIVAS POR CURSO ACADÉMICO

CURSO ACADÉMICO	NÚMERO DE NARRATIVAS (N=660)
2012/2013	104
2013/2014	129
2014/2015	114
2015/2016	101
2016/2017	103
2017/2018	109

Fuente: Elaboración propia.

El “cuento histórico” constituye una actividad individual obligatoria y evaluable dentro de la parte práctica de la asignatura *Didáctica de las Ciencias Sociales* que se imparte en el tercer curso del Grado de Magisterio en Educación Infantil durante el primer cuatrimestre académico (septiembre-febrero), de manera simultánea con la realización de prácticas profesionales en los centros escolares. La asignatura es de carácter obligatorio y la única relacionada con contenidos históricos entre las que cursan los estudiantes de Magisterio de Educación Infantil durante su formación universitaria. El cuento debería poder ser utilizado durante esas mismas prácticas profesionales o posteriormente, con sus futuros alumnos de Educación Infantil, para presentar un determinado

elemento de interés histórico, trátase de un personaje, un acontecimiento, una época, un invento, un descubrimiento, una leyenda o una tradición, y tanto en formato físico –bajo la forma de una manualidad– como electrónico–ya sea una presentación o un audiovisual–, una fórmula que en la práctica de aula ha demostrado ser muy positiva para el aprendizaje de la Historia en Educación Infantil (MIRALLES; RIVERO, 2012; SKJÆVELAND, 2017). En este caso en concreto, la elección del tema queda a cargo de cada alumno –lo cual ha demostrado ser un gran aliciente que, a su vez, ha dado lugar a resultados muy satisfactorios–y, en consecuencia, dependerá de la importancia que cada cual otorgue al tema seleccionado en función del interés y la utilidad que, en su opinión, tenga para trabajar con un alumnado real de Educación Infantil –p. ej., sus propios futuros alumnos, pues durante el período de prácticas profesionales o al final de cada curso los trabajos físicos, una vez fotografiados por el profesor, pueden ser recogidos por sus autores para poder ser utilizados en su labor como docentes–, todo lo cual subraya el interés que tiene el ejercicio para definir el grado de relevancia histórica de los temas seleccionados por el alumnado.

INSTRUMENTOS DE ANÁLISIS Y CATEGORIZACIÓN

Como se ha indicado, la fuente de información principal la constituyen 660 narrativas que han sido construidas individualmente, por lo que reflejan el pensamiento de 660 estudiantes de Magisterio a lo largo de seis cursos sucesivos. Estas narrativas han sido enumeradas consecutivamente. Para obtener una mayor información que pudiera permitir interpretar estas narrativas procurando una mejor triangulación de perspectivas (FLICK, 1992, 2012) se solicitó a los participantes que, de manera voluntaria, presentaran un pequeño texto indicando la razón de su elección temática, es decir, una reflexión sobre la relevancia que el acontecimiento, aspecto o personaje histórico tenía en su opinión y por qué consideraban que debía ser objeto de aprendizaje por parte del alumnado de Educación Infantil. Presentaron esta breve justificación 237 estudiantes y sus respuestas fueron codificadas asimismo correlativamente.

El análisis de las narrativas y de sus justificaciones se realiza desde varias perspectivas complementarias, buscando siempre respuesta a la cuestión fundamental de este estudio: conocer qué aspectos históricos son considerados de mayor relevancia para los futuros maestros de Educación Infantil.

Las dimensiones analizadas han sido *etapa histórica*, *personajes*, *episodios-acontecimientos*, *temática* y *tipología narrativa*. Se han procesado siguiendo una metodología cualitativa de análisis del discurso, concediendo una elevada importancia a la codificación de los textos de narrativas y justificaciones, etiquetándolos temáticamente a partir de las dimensiones determinadas y aplicando un modelo de categorías emergentes para las cuatro primeras a fin de no plantear limitaciones de interpretación, atendiendo a las bases de la teoría fundamentada anteriormente nombrada. La codificación temática se ha aplicado tanto a cada narrativa y justificación como a cada párrafo representativo dentro de cada una de ellas para así poder recuperar datos concretos para el análisis,

como sugiere Gibbs (2012). Para calcular su representatividad se ha realizado un recuento del número de narraciones que tratan cada acontecimiento o personaje como protagonista, siguiendo la propuesta de Egea y Arias (2018) y entendiendo que investigación cualitativa y cuantificación de datos no son opuestos incompatibles y se pueden combinar (FLICK, 2012). Para la dimensión de narrativa identitaria se ha seguido el modelo de análisis discursivo de Plá (2005), en el que se analiza el uso de narrador externo o de la primera persona del singular o plural como elemento de la identificación con la comunidad de referencia, sea local/regional o nacional, y el de las tipologías narrativas de Rüsen (2005, 2010), que distingue entre narrativa tradicional, ejemplar, crítica y genealógica, el cual ha sido aplicado en otras investigaciones recientes a nivel internacional (BARCA, 2010; LEE, 2012; MAGALHÃES, 2012; BARCA; SCHMIDT, 2013; SÁIZ; LÓPEZ FACAL, 2015).

Las cuatro primeras dimensiones están en relación con conceptos de primer orden del pensamiento histórico. Asumimos, por tanto, que la formación histórica debe comprender un proceso global integrador de enseñanza de conocimientos o conceptos de primer orden y competencias o metaconceptos, siguiendo la línea marcada por Lee (2005, 2012), puesto que ambos son integrantes del pensamiento histórico (WINEBURG, 2001; LÉVESQUE, 2008; VANSLEDRIGHT, 2011, 2014).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

CONTENIDOS SUSTANTIVOS

Para responder a la cuestión “¿Qué contenidos sustantivos presentan como relevantes y por qué?” se han analizado las etapas históricas que aparecen representadas en las narrativas, los personajes históricos o mitológicos-legendarios que las protagonizan, los acontecimientos históricos narrados y los temas generales abordados.

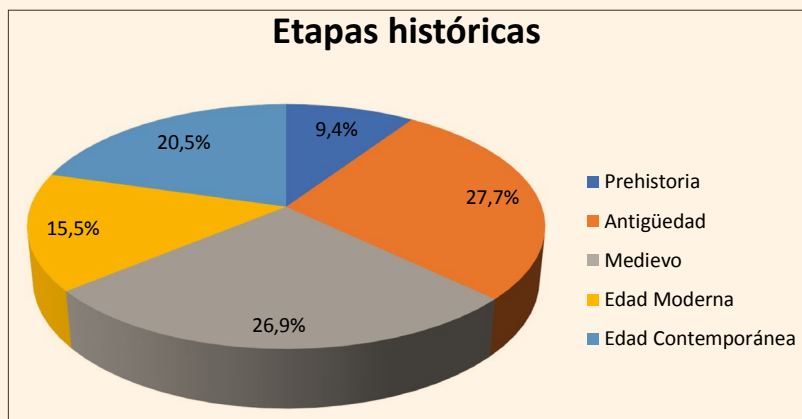
De las 660 narrativas, 118 no se adscriben a una época concreta, sino que presentan 1) diferentes momentos históricos de un mismo territorio, 2) distintos elementos culturales de un lugar o 3) personajes relacionados (científicos, músicos, pintores) de épocas distintas. Los cuentos centrados en un momento histórico concreto ascienden a 542, distribuidos por etapas históricas según se refiere en la tabla y el gráfico que siguen:

TABLA 2
NARRATIVAS DISTRIBUIDAS SEGÚN ETAPAS HISTÓRICAS

ETAPA HISTÓRICA	NÚMERO DE NARRATIVAS (N=542)	PORCENTAJE (%)
Prehistoria	51	9,4
Antigüedad	150	27,7
Medievo	146	26,9
Edad Moderna	84	15,5
Edad contemporánea	111	20,5

Fuente: Elaboración propia.

GRÁFICO 1
DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LAS NARRATIVAS SEGÚN ETAPAS HISTÓRICAS



Fuente: Elaboración propia.

Todas las etapas históricas aparecen representadas. La Prehistoria es tratada desde el punto de vista de la vida cotidiana y se centra fundamentalmente en el Paleolítico; solo un relato aborda el Neolítico (destacando los inicios de la agricultura, la cerámica y la vida sedentaria en poblados) e igualmente en una sola ocasión se trata de la Edad de los Metales. Al igual que en el estudio realizado por Egea y Arias (2018), en relación con la Prehistoria se destacan diferentes avances tecnológicos y culturales (descubrimiento y control del fuego, la talla de instrumentos líticos, las pinturas rupestres), al tiempo que se destacan cuestiones vinculadas a la vida cotidiana (la vida en cuevas, la caza y la recolección).

En cuanto a la Antigüedad, se destaca el antiguo Egipto, que es mencionado fundamentalmente por el valor que se le otorga a pirámides, momias y jeroglíficos como elementos culturales de referencia capaces de despertar la fascinación de los alumnos de Educación Infantil. Además, junto con narraciones sobre la vida cotidiana en Grecia y, sobre todo, en las ciudades romanas –tanto en términos genéricos, como en Roma con sus grandes edificios de espectáculos o en ciudades romanas del entorno próximo a los estudiantes como Caesaraugusta (Zaragoza)– aparecen como cuestiones destacadas los juegos olímpicos y una amplia cantidad de relatos mitológicos o ligados a la tradición cristiana primitiva, que los alumnos consideran relevantes por su relación con la celebración de festividades locales o regionales.

Las narrativas centradas en la Edad Media, sin embargo, generan resultados muy diferentes a los obtenidos por Egea y Arias debido a los diferentes contextos identitarios de los participantes. Para los estudiantes de Magisterio de la Universidad de Murcia, la época medieval es entendida como un paréntesis en el discurrir de la Historia, de escasa relevancia histórica y caracterizado por la oscuridad y la opresión (EGEA; ARIAS, 2018). Sin embargo, para los futuros maestros de Educación Infantil formados en la Universidad de Zaragoza, la época medieval constituye una referencia para la comprensión del patrimonio local tanto material (castillos, iglesias) como inmaterial (festividades locales,

toponimia) y, sobre todo, como el momento de nacimiento y expansión del Reino de Aragón, precedente histórico de la Comunidad Autónoma en la que se ubica esta Universidad.

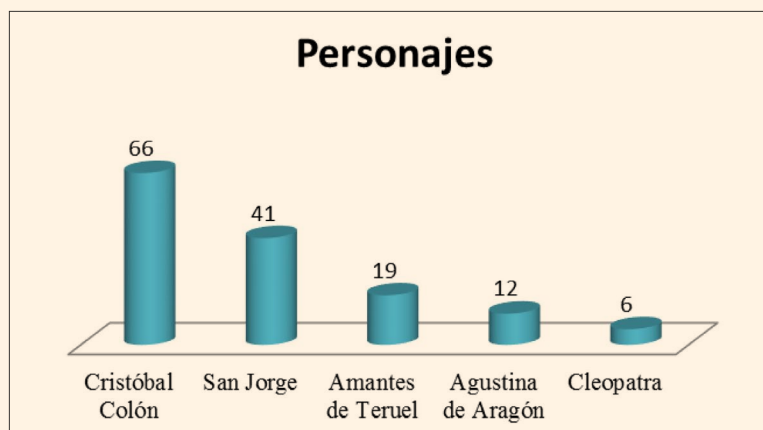
En la Edad Media predominan las narrativas sobre vida cotidiana centradas en los castillos como elemento patrimonial representativo. En ocasiones se elige un castillo representativo del entorno local para centrar la narración, como el castillo de Loarre –el castillo románico mejor conservado de Europa– o el de Monzón –ligado a los templarios y a la infancia de Jaime I de Aragón–, pero también el castillo andalusí de La Aljafería, que fue tomado por el compositor italiano Giuseppe Verdi como ambientación para su ópera *Il Trovatore*. En este periodo también se incluyen numerosas narrativas legendarias vinculadas al patrimonio local y regional: en particular se destaca la leyenda de San Jorge por tratarse del patrón de Aragón, región en la que se ha realizado el estudio. Estas leyendas, pese a no representar acontecimientos históricos, se han incluido en la presente investigación por su influencia en la elaboración de narrativas vinculadas a identidades nacionales, regionales o locales, como reconocen otros investigadores (LÓPEZ RODRÍGUEZ, 2015).

La mayor parte de los relatos de la Edad Moderna corresponden al Descubrimiento de América que, como se verá más adelante, es, sin duda, el acontecimiento histórico considerado relevante con más frecuencia.

En la Edad Contemporánea se diversifican las temáticas y aparecen representados conflictos bélicos y sociales. Destaca la Guerra de la Independencia española, que enfrentó la invasión napoleónica y en la que los asedios de la ciudad de Zaragoza –conocidos como “Los Sitios”– fueron un episodio relevante. Pero las narraciones referidas a la época contemporánea se centran sobre todo en los progresos científicos y técnicos, analizando el cambio que implicaron para la vida cotidiana descubrimientos e inventos, y en la carrera espacial.

GRÁFICO 2

PERSONAJES HISTÓRICOS RELEVANTES REFERIDOS CON MAYOR FRECUENCIA

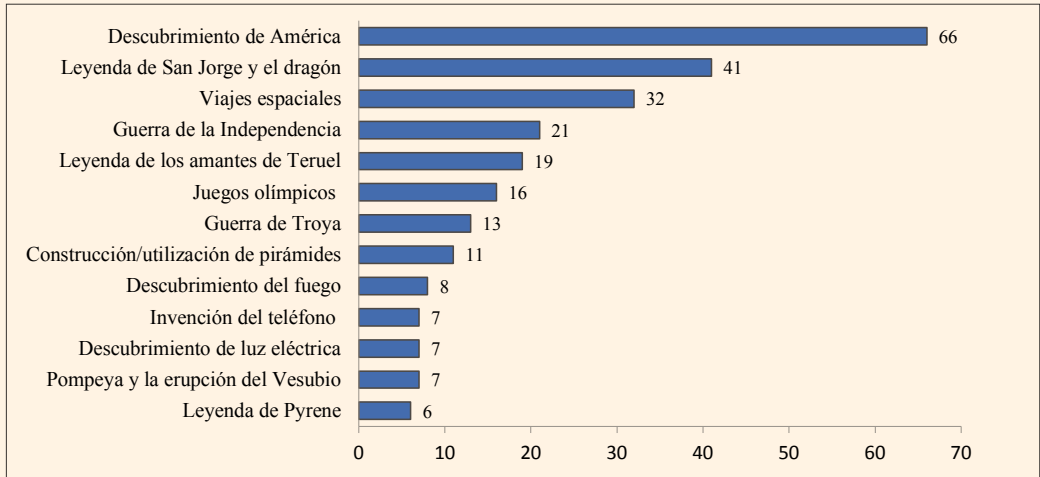


Fuente: Elaboración propia.

Buena parte de las narrativas son protagonizadas por uno o varios personajes históricos que los estudiantes consideran relevantes. Otras, sin embargo, abordan contenidos relacionados con la vida cotidiana, con universales culturales o con culturas del mundo en los que no figura personaje destacado alguno, al igual que en los cuentos centrados en descubrimientos o invenciones de la Prehistoria y la Antigüedad, como el fuego, la agricultura o la escritura. Así, en 186 ejercicios no se alude a personaje alguno, ni histórico ni legendario. Los que sí lo hacen mencionan como el más frecuente, con diferencia, a Colón (66 relatos) y a San Jorge (41 relatos), seguidos por los Amantes de Teruel (19 relatos), Agustina de Aragón (12 relatos) y Cleopatra (6 relatos). El primero de ellos, unido al Descubrimiento de América, es tratado como una figura relevante a nivel mundial, como analizaremos más detalladamente a continuación. San Jorge es elegido por ser el patrón de la región aragonesa, pero figura siempre representado a través de su leyenda en la que da muerte al dragón, no vinculado a sus acciones históricas ni a la tradición de sus apariciones milagrosas en el contexto de la expansión medieval aragonesa sobre el territorio andalusí que dieron origen a su declaración como patrón de Aragón. Es la leyenda del dragón la que se recuerda en la celebración del día de San Jorge, festivo en la Comunidad Autónoma aragonesa, y ese interés por explicar las raíces históricas de las celebraciones locales es lo que explica su presencia entre los personajes histórico-legendarios más relevantes. Ocurre lo mismo con los Amantes de Teruel, Diego e Isabel, personajes que corresponden a una leyenda medieval muy conocida en la misma región y cuya fiesta se celebra con una recreación histórica declarada de interés turístico. Por el contrario, Agustina de Aragón es una heroína popular de Los Sitios de Zaragoza, en el contexto de la Guerra de la Independencia contra las tropas napoleónicas, y constituye un elemento muy arraigado y destacado en la memoria histórica local.

Aunque tres mujeres figuran entre los seis personajes más frecuentemente seleccionados, la presencia de mujeres es en general escasa frente a la de varones –pese a que el alumnado participante en este estudio es, en su mayoría de sexo femenino–, si bien están presentes en contextos muy diferentes como heroínas de la Guerra de la Independencia (Agustina de Aragón y la condesa de Bureta), reinas (Cleopatra, Petronila y Berta de Aragón, Isabel la Católica, Letizia) y representantes de la ciencia (Marie Curie), del arte (Frida Khalo), la religión (madre Rafols) y de la lucha por los derechos de la mujer (Clara Campoamor y Simone de Beauvoir). El aumento de los estudios de género que se ha producido en la historiografía española en los últimos tiempos puede iniciar un cambio en esta situación.

Respecto a los acontecimientos históricos seleccionados con más frecuencia, se destaca por encima del resto el Descubrimiento de América (con un 10% de las narrativas), siempre ligado a la figura de Colón, pero solo en contadas ocasiones a los Reyes Católicos, que aparecen como personajes secundarios y con denominaciones diversas.

GRÁFICO 3**HECHOS HISTÓRICOS RELEVANTES SELECCIONADOS CON MAYOR FRECUENCIA**

Fuente: Elaboración propia.

Las justificaciones asociadas a narrativas sobre el Descubrimiento de América destacan frecuentemente su importancia universal:

“Se trata de un acontecimiento relevante para la historia de la humanidad. Modificó profundamente la Historia mundial. La llegada de Cristóbal Colón a América está considerada como uno de los hechos más importantes de la Historia por las consecuencias que tuvo” (j059).

Esta relevancia se explica en todos los casos por la pervivencia de sus consecuencias en el presente a través de aspectos básicos de la vida cotidiana, destacando siempre la alimentación:

“Les resultará curioso pensar que gracias a él comemos muchos de los alimentos que hoy están a nuestro alcance, como por ejemplo las patatas” (j023); “Estas gentes desconocidas les proporcionaron sus mejores productos y así descubrieron alimentos como la patata, el tabaco, el maíz, el algodón, las piñas, los cacahuetes, la pimienta y las calabazas. En esta nueva tierra aprendieron cómo poder cultivar esos alimentos y así llevarlos a sus tierras” (j103); “Muchos de los alimentos que consumimos fueron descubiertos allí, lo que reportó nuevos conocimientos a la cultura occidental” (j201).

Un segundo aspecto que explica su relevancia en la opinión de todos los estudiantes es su valor en tanto que avance geográfico y científico, pues supuso para los europeos descubrir la existencia de un continente hasta ese momento

desconocido, lo cual consideran relevante tanto en el momento coetáneo al hecho como posteriormente y hasta el presente. Es más, varios estudiantes refieren que la posibilidad de introducir a partir de la narrativa del Descubrimiento de América la explicación de los continentes y un primer acercamiento a la geografía americana es precisamente lo que resulta más atractivo para su incorporación al aula como tema histórico:

“Otro de los objetivos que podemos proponernos es que aprendan geografía, ya que Colón navegó por muchos lugares” (j075); “Desde el primer momento pensé que era un buen tema a tratar porque los niños aprenden que muy lentamente se fueron descubriendo continentes y países del planeta Tierra” (j189); “También le doy importancia al conocimiento de los niños sobre cómo es el planeta Tierra” (j220).

El encuentro entre culturas constituye otro elemento al que otorgan gran importancia los futuros docentes. El efecto revelador que implica reflexionar sobre cómo actuar ante personas de culturas diferentes es contemplado como algo particularmente importante para la formación del alumnado en un contexto intercultural, si bien nunca se enfoca desde una perspectiva crítica que se derivaría de la colonización inmediatamente posterior, pues este tema nunca se incluye dado que el relato siempre culmina con la llegada a América y, en algunos casos, con la celebración del regreso. El proceso colonizador y sus consecuencias no aparecen en ningún relato del Descubrimiento de América ni en ninguna de las narrativas recogidas:

“Aprovechando la parte del encuentro de Colón con los indígenas y su trato con ellos podemos inculcarles valores como el respeto por los demás, la solidaridad...” (j065); “Debemos saber que este acontecimiento supuso un gran cambio social, ya que se conocieron nuevas culturas, propiciando una mayor tolerancia hacia los pueblos desconocidos, así como a sus valores, costumbres y formas de vida” (j084); “Se puede fomentar a través de este cuento la tolerancia hacia personas de otras culturas” (j139); “Gracias a esta parte de la Historia los niños podrán asimilar que se puede convivir con diferentes culturas y que, por ser diferente, no hay que menospreciar ni prejuzgar a las personas antes de conocerlas” (j149).

Es más, en dos justificaciones se refiere que la composición multicultural de la sociedad española actual, con importante presencia de personas de origen familiar iberoamericano, otorga mayor relevancia todavía a este hecho histórico:

“Es un tema que puede llegar a ser interesante para nuestros alumnos, debido a que ahora en nuestras aulas contamos con mucha inmigración y puede darse el caso de que tengamos algún alumno procedente de América o que pueda tener familia allí” (j015); “De entre todos los hechos que podía haber elegido, de tanta o de mayor importancia que éste, me ha parecido atractivo introducir a los alumnos en esta historia ya que, durante las prácticas, una niña compartió con nosotros que su vecino había nacido en *‘el centro de América’* y que le gustaría ir allí porque es de donde procedía el chocolate, y a ella le gustaba mucho” (j072).

No obstante, otras cuestiones inciden en la selección de un episodio histórico, además de su relevancia y su vinculación al elemento emocional. Una de ellas es el valor de la aventura, la emoción que puede despertar el ser partícipe, a través del cuento, de una hazaña, de un viaje, del proceso de una investigación o descubrimiento. Esto también ha incidido en la selección del Descubrimiento de América al menos en dos ocasiones:

“Dado que a los alumnos de Educación Infantil les gustan mucho los cuentos de aventuras, marineros y demás, creo que con éste van a descubrir parte de la historia de una manera lúdica y motivadora” (j067); “La biografía de este personaje histórico fomenta en los niños la imaginación y el espíritu aventurero” (j128).

Solo un estudiante alude en su justificación a sus recuerdos escolares y, por tanto, al efecto que el currículo de Educación Primaria y Secundaria ha tenido en él a la hora de seleccionar un acontecimiento histórico, sin presentar ninguna otra reflexión sobre la relevancia del acontecimiento en sí: “La historia de cómo se descubrió América es algo que nos enseñan en el colegio y en el instituto” (j199). Sin embargo, aunque solo una persona lo haya concretado en su justificación, es posible que el conocimiento escolar influyó en la elección del tema sobre el que construir el cuento histórico, pues la influencia del pensamiento escolar sobre la percepción de la relevancia histórica ya ha sido destacada en investigaciones anteriores (PLÁ, 2005).

El conjunto de acontecimientos históricos destacados con más frecuencia coincide solo parcialmente con el que nombraron los participantes en el estudio de la Universidad de Murcia (EGEA; ARIAS, 2018). En ese caso los hechos históricos considerados más relevantes fueron la Segunda Guerra Mundial, el Descubrimiento de América, la revolución neolítica, el control del fuego, la Revolución Francesa, la Guerra Civil española y la invención de la metalurgia. Todos ellos aparecen entre los 660 trabajos de la Universidad de Zaragoza, si bien solo lo hacen en una proporción superior al 1% el Descubrimiento de América y

el control del fuego. Cabe reseñar que en ambos estudios las narraciones sobre el Descubrimiento suelen ser bastante sencillas, alejadas de cualquier pensamiento crítico, cercanas en muchas ocasiones a un relato de aventuras ingenuo, al igual que sucede en las narraciones elaboradas por los estudiantes de la Universidad de Murcia (EGEA; ARIAS, 2018).

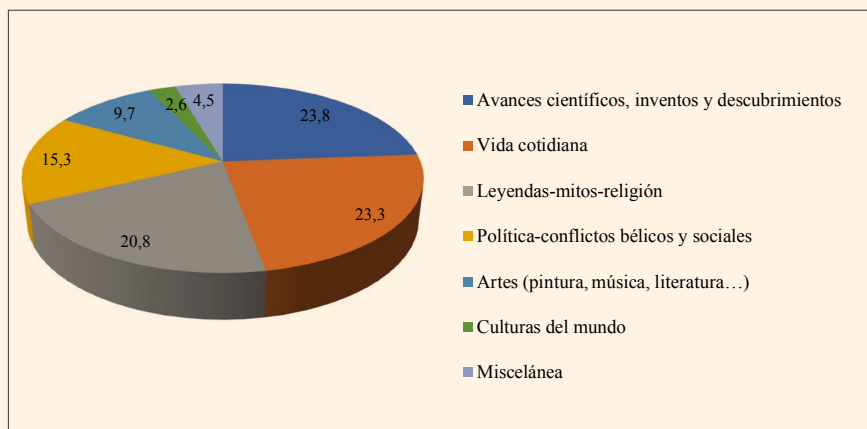
Las guerras, como fenómenos “sensibles” para su tratamiento en el aula, resultan seleccionadas con menor frecuencia al tratarse de narrativas históricas construidas teniendo como destinatario un alumnado de edades comprendidas entre los 3 y los 5 años. No obstante, tanto la Segunda Guerra Mundial como la Guerra Civil española –que en el estudio de Egea y Arias (2018) son seleccionadas entre los seis hechos más relevantes– figuran representadas implícitamente, pues un trabajo aborda el Holocausto y otro la bomba atómica de Hiroshima, mientras que la Guerra Civil española se trata en cuatro ocasiones haciendo referencia a episodios locales. Sin embargo, pese a tratarse igualmente de un conflicto bélico, la Guerra de la Independencia es contemplada como un acontecimiento relevante en varias ocasiones por hallarse más alejado en el tiempo y constituir un elemento identitario en la memoria histórica de la región a través de la actividad popular en Los Sitios de Zaragoza, con figuras representativas como Agustina de Aragón. La lejanía temporal de la guerra y su valor identitario la alejan, al parecer, de los temas “sensibles”.

De todos los acontecimientos históricos elegidos solo unos pocos pueden clasificarse como controvertidos. El hecho de ir dirigidos a niños de 3 a 5 años sin duda actúa como factor determinante para ello, pero aparecen excepciones que destacan precisamente la necesidad de enfrentarse desde edades tempranas a realidades que no tienen necesariamente un “final feliz” (HARNETT, 2007). En el contexto francés en las últimas décadas se ha ido proporcionando relevancia histórica a temáticas alejadas de la mitificación de relato identitario nacional decimonónico, introduciendo en las clases temas sensibles como el Holocausto, el genocidio armenio o la inmigración (FALAIZE, 2010). Pese a la temprana edad de los destinatarios, varios participantes han optado por temas como el Holocausto (a través de una adaptación de la obra de Ana Frank), el Muro de Berlín, la lucha por los Derechos Civiles en EE.UU., la Guerra Civil española (a propósito de la Bolsa de Bielsa) y el éxodo rural español, muestra de la creciente concienciación que estos temas despiertan entre el profesorado en formación.

TABLA 3
TEMÁTICAS EN LAS QUE SE INCLUYEN LOS ACONTECIMIENTOS RELEVANTES

TEMAS CENTRALES	NÚMERO DE TRABAJOS (N=660)	PORCENTAJE (%)
Avances científicos, inventos y descubrimientos	157	23,8
Vida cotidiana	154	23,3
Leyendas-mitos-religión	137	20,8
Política-conflictos bélicos y sociales	101	15,3
Artes (pintura, música, literatura...)	64	9,7
Culturas del mundo	17	2,6
Miscelánea	30	4,5

Fuente: Elaboración propia.

GRÁFICO 4**TEMÁTICAS EN LAS QUE SE INCLUYEN LOS ACONTECIMIENTOS RELEVANTES**

Fuente: Elaboración propia.

Si analizamos la temática de los trabajos observamos que la mayoría se centra en avances científicos, inventos o descubrimientos, mostrando una narrativa basada en el progreso técnico. La fascinación por la labor del inventor o investigador convive con el interés por destacar el cambio que estos inventos implicaron en la vida de gran cantidad de personas. Su relevancia se localiza tanto en la permanencia de sus consecuencias como en la profundidad del cambio – incluso para sus coetáneos–, y se insiste particularmente en el reconocimiento de este cambio, lo que, de acuerdo con las categorías de Rüsen, configura narraciones de tipo genético.

Otro gran foco de interés es la vida cotidiana, centrada en la explicación de lo que se suele denominar “universales culturales”, como la vivienda, la vestimenta, los oficios, etc. Seixas y Morton (2013) ya plantearon la necesidad de vincular la vida cotidiana de los hombres y mujeres del pasado con los grandes procesos históricos –cuestión que enlaza con los objetivos de la historia social (GÓMEZ; MIRALLES, 2013)–, para lo cual un primer paso consiste en introducir la vida cotidiana como temática en el aula, cuestión con la que los participantes en este estudio se muestran claramente a favor, como demuestra el elevado número de narrativas centradas precisamente en esta temática. La consolidación de la historia social ha sido un factor clave para la aceptación de la relevancia histórica que tienen los universales culturales plasmados en la vida cotidiana de cada civilización y su presencia creciente en los programas educativos (MIRALLES; MOLINA; ORTUÑO, 2011). Según Brophy y Alleman (2006), estos universales culturales incluyen todas las cuestiones relacionadas con la familia, la vivienda, la alimentación, la vestimenta, los sistemas de comunicación, el intercambio económico, la religión o las profesiones, aspectos que los participantes en este estudio introducen en sus narrativas sobre vida cotidiana. El contraste de esos modos de vida pretéritos con el presente constituye un valor añadido que figura con frecuencia en las justificaciones: “Podrán ver cómo ha cambiado la vida comparando cómo vivían sus abuelos y cómo viven ellos ahora” (j202), buscando

iniciar al alumnado de Educación Infantil, destinatario de las narraciones, en la reflexión sobre el cambio y la permanencia.

Los mitos, las leyendas y las tradiciones cristianas ocupan igualmente un lugar destacado y se vinculan mayoritariamente al ámbito local, como explicación de topónimos y de festividades religiosas, salvo en el caso de la mitología grecorromana, seleccionada por su interés para comprender la cultura y el patrimonio europeo. Así pues, la relevancia que se otorga a las leyendas y mitos está en relación en primer lugar con su pervivencia en el patrimonio tanto material como inmaterial, incluyendo en ello celebraciones de carácter religioso fundamentalmente locales. En esta temática conviven narrativas de tipo ejemplarizante con otras de tipo tradicional, según la clasificación de Rüsen.

RESPECTO A LA TIPOLOGÍA DE NARRATIVA PREDOMINANTE

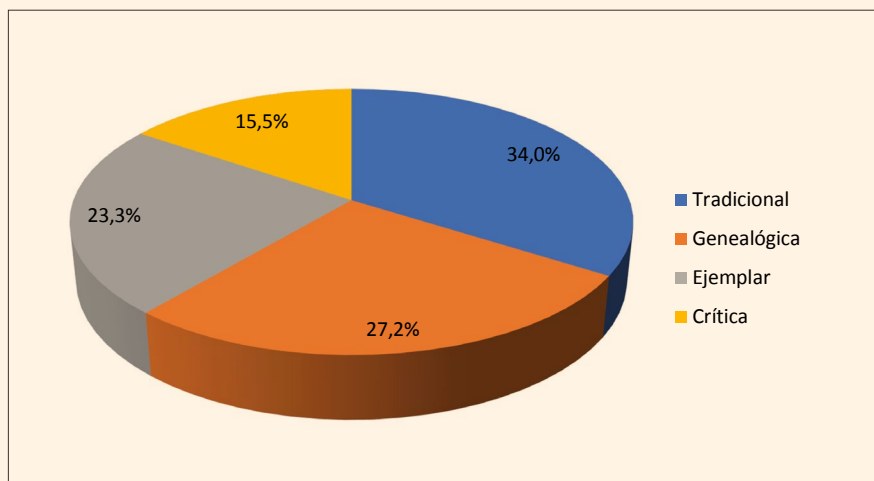
Un mismo hecho histórico se presenta con un tipo u otro de narrativa en función de la perspectiva otorgada por el estudiante que ha elaborado el cuento. No es el hecho en sí lo que determina el tipo de narrativa, sino la conciencia histórica del autor, la finalidad con la que construye su texto, lo cual no en todos los casos queda de manifiesto de una manera inequívoca. No obstante, en las justificaciones recogidas el alumnado de Magisterio de Educación Infantil comenta las razones por las que consideran históricamente relevante el tema seleccionado y por las que lo trabajarían en el aula, lo cual ayuda a confirmar el tipo de narrativa de cada relato. No obstante, 36 relatos han sido excluidos de esta clasificación porque resultan meramente descriptivos y en la justificación no proporcionan datos complementarios que permitan una ubicación definida en las categorías definidas por Rüsen.

TABLA 4
RELATOS POR TIPOLOGÍA NARRATIVA

TIPOLOGÍA	NÚMERO DE TRABAJOS (N=624)	PORCENTAJE (%)
Tradicional	212	34,0
Ejemplar	145	23,3
Crítica	97	15,5
Genética o genealógica	170	27,2

Fuente: Elaboración propia.

GRÁFICO 5
RELATOS POR TIPOLOGÍA NARRATIVA



Fuente: Elaboración propia.

La narrativa histórica de tipo tradicional resulta mayoritaria (34%). Incide en aquellos episodios que fomentan la unidad y cohesión social del grupo, destaca los orígenes comunes y justifica las tradiciones y costumbres de una comunidad: la continuidad es un factor clave. Las leyendas medievales, los reyes y reinas de Aragón, los episodios vinculados a la Guerra de la Independencia, las tradiciones cristianas vinculadas a festividades locales y regionales, etc., son ejemplos destacados de este tipo de narrativa. Muchas de las leyendas vinculadas a festividades locales incluyen también una narrativa de carácter ejemplarizante, pero en la actualidad los futuros maestros las incluyen por su valor como elemento cohesionador de la comunidad, para proporcionar al alumnado de Educación Infantil datos sobre los patrones de su localidad más que por el valor que representan, dado que la acción se halla demasiado alejada en el tiempo y en un contexto difícilmente comprensible para los niños de edades tempranas. Este tipo de narrativas coinciden generalmente con justificaciones en las que el sujeto narrativo figura como implícito en primera persona del plural: el 97,3% de las justificaciones asociadas a narrativas tradicionales incorporan expresiones como “nuestra historia”, “nuestro patrimonio”, “nuestra comunidad”, etc., y solo unas pocas se refieren a las mismas realidades con expresiones como “su comunidad” o “su localidad”. Lo más común es encontrar justificaciones del tipo:

“Es una forma divertida de contarles algo que ha ocurrido en nuestra cultura y hacerles por supuesto partícipes de ello de una forma activa y constructiva (...) Es una forma perfecta de acercarles a nuestra historia y que se interesen por saber más” (j072).

Además, cabe destacar la práctica ausencia de identidades referidas al ámbito nacional. Predomina la identidad local y regional debido a la importancia que el currículo de Educación Infantil otorga a la comprensión del entorno, de ahí la importancia de las referencias medievales dado el contexto en el que se realiza el estudio. Incluso en temas en los que esperábamos encontrar más referencias identitarias nacionales, como el Descubrimiento de América, solo una justificación insiste en destacar la participación de España como referente identitario de la narración histórica aun cuando no existía ésta como realidad política en esa época:

“Con el cuento les queda claro a los pequeños que el Descubrimiento de América se realizó gracias a las contribuciones y ayudas de la Reina de España de aquella época, y a la gran incorporación de marineros españoles en el viaje que confiaron en Cristóbal Colón y quisieron ayudarle en su largo trayecto” (j148).

La mayor parte plantean un enfoque más universalista:

“He elegido el Descubrimiento de América como hecho histórico para contarles a los niños, ya que me parece muy importante acercarlos a la historia del mundo” (j048). “He realizado el cuento sobre el Descubrimiento de América porque me parece uno de los acontecimientos más importantes de la historia de la humanidad, y pienso que los niños deben aprender dicho acontecimiento y así saberlo para el resto de sus vidas” (j160).

Esto se justifica de nuevo por el contexto regional de la investigación, dado que el referente histórico de la actual Comunidad Autónoma es el Reino de Aragón, perteneciente a la corona de Fernando el Católico y no a los territorios bajo gobierno de Isabel la Católica, un aspecto que desde la identidad regional se tiene en consideración y que lleva a contemplar el Descubrimiento de América como algo más relacionado con la identidad de Castilla que con la de Aragón. Téngase en cuenta a modo de ejemplo cómo en el episodio dedicado al Descubrimiento de América de la serie infantil *Lunnis de leyenda* –producida y emitida por la cadena pública Televisión Española (2016-2017) y en la que se narran acontecimientos históricos y legendarios para un público infantil–, cada vez que Cristóbal Colón aparece ante los Reyes Católicos se dirige a la reina Isabel mientras el rey Fernando escucha música con los auriculares, ajeno a la escena: el sentimiento identitario asociado al Descubrimiento parece resultar tan ajeno al soberano aragonés como, cinco siglos más tarde, al alumnado objeto del presente análisis.

En cualquier caso, al igual que en la narrativa ejemplarizante, los relatos vinculados a este tipo de narrativa suelen mostrar estereotipos y reflejan una asimilación escasamente crítica de la historia identitaria, por lo general referida al ámbito regional o local, ligada a la visión romántica de la historiografía, coincidiendo con estudios sobre narrativas de estudiantes universitarios efectuados en otros contextos (ARIAS; SÁNCHEZ; MARTÍNEZ, 2013; EGEEA; ARIAS, 2015, LÓPEZ RODRÍGUEZ; CARRETERO; RODRÍGUEZ-MONEO, 2015).

La narrativa de tipo genealógica o genética destaca el cambio: la transformación se revela como un factor fundamental, un relato centrado en el progreso sería “un buen modelo de pensamiento genético, pues supone que las experiencias pasadas son susceptibles de una alteración, que reporte configuraciones más positivas en el futuro” (CATAÑO, 2011, p. 236). Los cuentos históricos vinculados a avances científicos, a descubrimientos y a la carrera espacial y a muchos de los relacionados con vida cotidiana del pasado –que en su justificación destacan la posibilidad de comparar el modo de vida anterior con el actual y, por tanto, inciden en el cambio– constituyen buenos ejemplos de este modelo de narrativa, también muy frecuente (27,2%).

La narrativa histórica de tipo ejemplarizante destaca conductas que se consideran positivamente para ser aplicadas en el presente. Esta narrativa aparece también con frecuencia (23,3%) en los episodios y personajes históricos seleccionados debido a la importancia que, como futuros maestros, los participantes en la investigación otorgan a la educación en valores. De hecho, en sus justificaciones suelen destacar el valor que para el presente tiene reflexionar sobre las acciones de esos personajes. En este tipo de narrativas encontramos relatos mitológicos del mundo grecorromano como el Caballo de Troya, que sirve como ejemplo de astucia, y narraciones que subrayan la defensa de derechos, como las dedicadas a Clara Campoamor, Martin Luther King o Nelson Mandela.

Incluso el Descubrimiento de América es presentado hasta en 23 ocasiones precisamente con esta perspectiva ejemplarizante, según se destaca en varias de las justificaciones aportadas:

“Con este cuento se pretende mostrar que estudiando, con esfuerzo y creyendo en uno mismo, se pueden llegar a conseguir los propios sueños por muy difíciles que parezcan” (j073); “Además de contar lo sucedido en sí, haría hincapié en que los niños se dieran cuenta que, a pesar de lo que el resto de la gente de la época creía, Cristóbal Colón pensaba que la tierra era redonda. Y como creía en ello, no se rindió e hizo lo posible por demostrarlo. La moraleja que quiero que vean los alumnos es que, si quieres algo tienes que luchar por ello aunque no cuentes con el apoyo de todo el mundo” (j179).

Finalmente, cabe apuntar que si en la narrativa histórica crítica el pasado deja de ser fuente de orientación para el presente y existe una ruptura entre el pasado que presenta la narración y el presente, muchas narrativas creadas por los estudiantes de Magisterio de Educación Infantil incorporan una mirada hacia el pasado desde la pura fascinación hacia determinadas culturas o construcciones, hacia lo exótico y diferente, como el antiguo Egipto, la antigua China o los vikingos.

CONCLUSIONES

Para el alumnado de Magisterio de Educación Infantil, el Descubrimiento de América representa el acontecimiento histórico más relevante con diferencia frente a los demás. Esto es debido no solo a que dicho alumnado lo considera relevante en todos sus aspectos, tanto en profundidad como en permanencia de sus consecuencias, incluso en detalles de la vida cotidiana actual –la alimentación, por ejemplo–, sino sobre todo por el efecto revelador que reflexionar sobre él proporciona incluso en edades tempranas, reflejado en el hecho de que ese mismo acontecimiento adquiera diferentes tipologías narrativas, no solo la tradicional, sino también la genealógica, centrando el interés en el progreso de conocimiento que se derivó de este hecho, y la ejemplarizante, que en este caso hace hincapié en la tenacidad. Y ello pese a presentar narraciones por lo general sencillas, no sujetas al juicio crítico de algunas de sus consecuencias. Asimismo, un mismo hecho histórico da lugar a un amplio abanico de narrativas. Cuantas más narrativas pueda aglutinar un mismo hecho, con mayor frecuencia resulta seleccionado como hecho relevante, pues es considerado como tal desde muy diversas perspectivas y su enseñanza es juzgada conveniente con diferentes finalidades.

Se constata también el reconocimiento de una gran relevancia a todos los acontecimientos y personajes que constituyen la base de la creación de la identidad local y regional debido al valor que los estudiantes de Magisterio de Educación Infantil otorgan a la Historia como instrumento para interpretar el entorno de su futuro alumnado a nivel sociocultural. Por este motivo los acontecimientos aparecen en narrativas de tipo tradicional y ello igualmente explica, por una parte, el mayor peso de la Edad Media o de la Guerra de la Independencia respecto a estudios realizados en otros ámbitos españoles y, por otra, la menor relevancia que se concede a hechos históricos que tradicionalmente se encuentran ligados a la identidad española. Este aspecto confirma que la relevancia histórica conferida a un hecho o personaje depende en gran medida del contexto de quienes perciben esa relevancia, observándose diferencias incluso en estudiantes coetáneos del mismo país, en función de la región en la que se ubican.

Cabe destacar la relevancia otorgada a todas las cuestiones relacionadas con la vida cotidiana, con los universales culturales y con los avances tecnológicos que impactan en cambios en la primera. La idea de progreso a partir del contraste entre formas de vida del pasado y del presente constituye uno de los ejes narrativos fundamentales y da lugar a la construcción de narrativas de tipo genealógico. Así

pues, aunque los cuentos históricos vayan dirigidos a destinatarios de edades tan tempranas como entre los 3 y los 5 años, los futuros docentes realizan propuestas que inician en la reflexión sobre el cambio y la permanencia partiendo de universales culturales presentes en la vida cotidiana y sobre los cuales se pueden establecer comparaciones con el presente con relativa facilidad.

Finalmente querríamos destacar la consideración como relevantes de acontecimientos que son más difíciles de abordar en el aula o “sensibles” en algunos cuentos, como los relacionados con el Holocausto, la bomba atómica, el muro de Berlín o la Guerra Civil española, los cuales, aun no siendo frecuentes, comienzan a figurar entre las propuestas precisamente por el valor que reflexionar sobre ellos puede tener para la educación en valores.

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación ha contado con la financiación del grupo de investigación ARGOS (Gobierno de Aragón, SS50_17R y ERDF 2014-2020 “Construyendo Europa desde Aragón”).

REFERENCIAS

- ARIAS, Laura; SÁNCHEZ, Raquel; MARTÍNEZ, Antonio. Los estereotipos de la historia en el alumnado universitario. In: PRATS, J.; BARCA, I.; LÓPEZ FACAL, R. (org.). *Historia e identidades culturales*. Braga: CIED – Universidade do Minho, 2013. p. 660-670.
- BARCA, Isabel. Narrativas e consciência histórica dos jovens. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, Barcelona, v. 10, p. 23-29, 2010.
- BARCA, Isabel; SCHMIDT, María Auxiliadora. La conciencia histórica de los jóvenes brasileños y portugueses y su relación con la creación de identidades nacionales. *Educatio Siglo XXI*, Murcia, v. 31, n. 1, p. 25-45, 2013.
- BARTON, Keith C.; LEVSTIK, Linda S. *Teaching history for the common good*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2004.
- BROPHY, Jere E.; ALLEMAN, Janet. *Children's thinking about cultural universals*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2006.
- CATAÑO, Carmen Lucía. Jörn Rüsen y la conciencia histórica. *Historia y Sociedad*, Medellín, v. 21, p. 223-245, jul./dic. 2011.
- CERCADILLO, Liz. *Significance in history: students' ideas in England and Spain*. Londres: Institute of Education/University of London, 2000. Disponible en: <http://discovery.ucl.ac.uk/10006632/1/326146.pdf>. Acceso en: marzo 2018.
- CERCADILLO, Liz. “Maybe they haven't decided yet what is right”: English and Spanish perspectives on teaching historical significance. *Teaching History*, London, v. 125, p. 6-10, 2006.
- CORBIN, Juliette; STRAUSS, Anselme. *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage, 2008.
- EGEA, Alejandro; ARIAS, Laura. Russell Crowe el gladiador, Colón el descubridor y otros protagonistas de la historia: buceando en las narrativas históricas de jóvenes universitarios españoles. *Clio: History and History teaching*, Zaragoza, n. 41, 2015. Disponible en: clio.rediris.es/n41/articulos/Egeearias2015.pdf. Acceso en: marzo 2018.

- EGEA, Alejandro; ARIAS, Laura. ¿Qué es relevante históricamente? Pensamiento histórico a través de las narrativas de los estudiantes universitarios. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 44, 2018. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-S1678-4634201709168641.pdf>. Acceso en: marzo 2018.
- FALAIZE, Benoît. El método para el análisis de los temas sensibles de la historia. In: ÁVILA, R.; RIVERO, P.; DOMÍNGUEZ, P. L. (org.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Institución "Fernando el Católico", 2010. p. 187-205.
- FLICK, Uwe. Triangulation revisited: strategy of or alternative to validation of qualitative data. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, Hoboken, v. 22, p. 175-197, 1992.
- FLICK, Uwe. *Introducción a la investigación cualitativa*. 3. ed. Madrid: Morata, 2012.
- GIBBS, Graham. *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata, 2012.
- GIL, Jesús; RIVERO, Pilar. Somos romanos: análisis de una experiencia de trabajo por proyectos en educación infantil. *Clío: History and History teaching*, Zaragoza, v. 40, 2014. Disponible en: clio.rediris.es/n40/articulos/GilyRivero2014.pdf. Acceso en: marzo 2018.
- GÓMEZ CARRASCO, Cosme Jesús; MIRALLES, Pedro. La enseñanza de la Historia desde un enfoque social. *Clío: History and History teaching*, Zaragoza, n. 39, 2013. Disponible en: clio.rediris.es/n39/articulos/historiasocial/MonGomezMiralles.pdf. Acceso en: marzo 2018.
- HARNETT, Penelope. Teaching emotive and controversial history to 3-7 year olds: a report for The Historical Association. *International Journal of History Teaching, Learning and Research*, Londres, v. 7, n. 1, 2007.
- KÜBLER, Markus; BIETENHADER, Sabine; PAPP, Irene. Können Kindergartenkinder historisch denken? Ergebnisse einer Pilotstudie. In: WANNACK, E. et al. (org.). *4- bis 12-Jährige: Ihre schulischen und außerschulischen Lern- und Lebenswelten*. Münster: Waxmann Verlag, 2013. p. 225-232.
- LEE, Peter. Putting principles into practice: understanding history. In: DONOVAN, S.; BRANSFORD, J. (org.). *How students learn: history in the classroom*. Washington: National Academies Press, 2005. p. 31-77.
- LEE, Peter. "Walking backwards into tomorrow": historical consciousness and understanding history. *International Journal of History Teaching, Learning and Research*, Londres, v. 10, n. 2, p. 34-67, 2012.
- LÉVESQUE, Stephan. Teaching second-order concepts in Canadian history: the importance of "historical significance". *Canadian Social Studies*, Edmonton, v. 39, n. 2, 2005. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1073987.pdf>. Acceso en: marzo 2018.
- LÉVESQUE, Stéphane. *Thinking historically: educating students for the 21th Century*. Toronto: University of Toronto Press, 2008.
- LÓPEZ RODRÍGUEZ, César. Repensando las narrativas nacionales: un análisis del origen, transmisión e influencia en el aprendizaje histórico. *Panta Rei: Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, Murcia, v. 5, p. 77-92, 2015. Disponible en: http://www.um.es/cepoat/pantareij/wp-content/uploads/2015/12/panta_15_6.pdf. Acceso en: marzo 2018.
- LÓPEZ RODRÍGUEZ, César; CARRETERO, Mario; RODRÍGUEZ-MONEO, María. Conquest or reconquest? Students' conceptions of nation embedded in a historical narrative. *Journal of the Learning Sciences*, v. 24, n. 2, p. 252-285, 2015.
- MAGALHÃES, Olga. Historical narratives of young portuguese students. *International Journal of History Teaching, Learning and Research*, Londres, v. 10, n. 2, p. 11-14, 2012.
- MIRALLES, Pedro; MOLINA, Sebastián; ORTUÑO, Jorge. *La importancia de la historiografía en la enseñanza de la Historia*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 2011.
- MIRALLES, Pedro; RIVERO, Pilar. Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Zaragoza, v. 15, n. 1, p. 81-90, 2012.
- PHILLIPS, Robert. Historical significance: the forgotten "Key Element"? *Teaching History*, Londres, v. 106, p. 14-19, 2002.

PLÁ, Sebastián. *Aprender a pensar históricamente: la escritura de la historia en el bachillerato*. México: Plaza y Valdés, 2005.

RÜSEN, Jörn. *History: narration, interpretation, orientation*. Nueva York: Berghahn, 2005.

RÜSEN, Jörn. *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

SÁIZ, Jorge; LÓPEZ FACAL, Ramón. Competencias y narrativas históricas. *Revista de Estudios Sociales*, Bogotá, v. 52, p. 87-101, abr./jun. 2015.

SEIXAS, Peter. Historical consciousness and historical thinking. In: CARRETERO, M.; BERGER, S.; GREVER, M. (org.). *Palgrave handbook of research in historical culture and education*. Londres: Palgrave Macmillan, 2017. p. 59-72.

SEIXAS, Peter; MORTON, Tom. *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education, 2013.

SEIXAS, Peter; PECK, Carla. Teaching historical thinking. In: SEARS, A.; WRIGHT, I. (org.). *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*. Vancouver: Pacific Educational Press, 2004. p. 109-117.

SKJÆVELAND, Yngve. Learning history in early childhood: teaching methods and children's understanding. *Contemporary Issues in Early Childhood*, v. 18, n. 1, p. 8-22, 2017.

VANSLEDRIGHT, Bruce A. *The challenge of rethinking history education: on practice, theories, and policy*. Nueva York: Routledge, 2011.

VANSLEDRIGHT, Bruce A. *Assessing historical thinking and understanding: innovation design for new standards*. Nueva York: Routledge, 2014.

WINEBURG, Sam. *Historical thinking and other unnatural acts: charting the future of teaching the past*. Filadelfia: Temple University Press, 2001.

NOTA: Contribución de los autores: Conceptualización, P.R. y J.P.; Metodología, P.R. y J.P.; Investigación, P.R. y J.P.; Redacción de la primera versión, P.R. y J.P.; Redacción, revisión y edición, P.R. y J.P.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

RIVERO, Pilar; PELEGRÍN, Julián. ¿Qué historia consideran relevante los futuros docentes de educación infantil? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 96-120, abr./jun. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053145428>

Recibido el: 04 ABRIL 2018 | Aprobado para publicación el: 04 DICIEMBRE 2018



Este es un artículo de acceso abierto que se distribuye en los términos de la licencia Creative Commons hace tipo BY-NC.

