



INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

¿QUIÉN Y CÓMO CONSTRUYE EL ‘NOSOTROS’? LA CONSTRUCCIÓN NARRATIVA DEL ‘NOSOTROS CATALÁN’ A PARTIR DE LOS ACONTECIMIENTOS DE 1714¹

How and Who Build the ‘We’? The Narrative Construction of the ‘Catalan We’ through the Events of 1714

EDDA SANT²

GREDICS, Manchester Metropolitan University, Reino Unido

e.sant-obiols@mmu.ac.uk

JOAN PAGÈS,³ ANTONI SANTISTEBAN⁴ y AGNÈS BOIXADER⁵

GREDICS, Universitat Autònoma de Barcelona, España

joan.pages@uab.cat, antoni.santisteban@uab.cat, agnes.boixader@epiagranollers.cat

Recibido: 09.03.2015 / Aceptado: 07.04.2015

Resumen. Este artículo se basa en los resultados de una investigación realizada en Cataluña que tenía como objetivo analizar los posibles vínculos entre las características étnicas y las identidades del alumnado y la forma en que construye las narraciones históricas de las comunidades en las que vive. Mediante cuestionarios (340) y entrevistas (14) pedimos a un grupo de alumnos y alumnas de 13-16 años que relataran los acontecimientos históricos del 11 de setiembre del 1714 que se celebran en la Diada nacional catalana. Analizamos los datos mediante análisis narrativo y comparamos los resultados mediante pruebas estadísticas. Los resultados sugieren que a través del relato del 1714 el alumnado construye un «nosotros catalán» homogéneo que puede llegar a excluir al alumnado en función de su pertenencia a comunidades lingüísticas, étnicas o nacionales. Para finalizar, discutimos las implicaciones de estos resultados en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en la comunidad catalana y en cualquier otra comunidad.

Palabras clave: narrativas históricas, enseñanza de la historia, identidades nacionales, didáctica de las ciencias sociales, métodos mixtos.

Abstract. This paper is based on an empirical research conducted in Catalonia. The aim of the study was to analyse the possible links between students' ethnicity and identities and the ways in which they narrate the history of the communities they live in. By means of questionnaires (340) and interviews (14), a group of 13-16 years old students were required to narrate the historical events of the 11th of September of 1714 which are commemorated in the Catalan national day. Data was analysed through narrative analyses and the results were compared using statistical tests. The results suggest that, in their historical narratives, students construct a homogeneous 'Catalan we' that can be exclude students from minority linguistic, ethnic or national communities. We conclude the paper by discussing the implications of these results in history and social studies education in the Catalan community and elsewhere.

Keywords: historical narratives, history education, national identities, social studies education, mixed methods.

INTRODUCCIÓN

Este artículo se basa en los resultados de una investigación realizada en Cataluña cuyo objetivo analizar era cómo el alumnado catalán construye narraciones históricas. En este artículo nos centramos en analizar los posibles vínculos entre las características étnicas y las identidades del alumnado y la forma en que construye las narraciones de la comunidad en la que vive. En concreto analizamos, en primer lugar, si la lengua, el origen familiar y las identidades del alumnado inciden en el conocimiento del origen histórico de la fiesta nacional catalana —el 11 de septiembre— y en la construcción de los personajes que protagonizan sus narrativas. En segundo lugar, analizamos la construcción del personaje «los catalanes» o «nosotros» y la posible incidencia que el origen familiar y étnico del alumnado tiene en la forma en que aprende y construye sus narraciones. Con este propósito, hacemos una breve revisión de la literatura existente sobre narraciones, identidades y enseñanza de la historia, contextualizamos el caso catalán en esta literatura, y presentamos el método utilizado y los resultados obtenidos. Para finalizar, discutimos los resultados a la luz de las investigaciones previas y analizamos las implicaciones de nuestros resultados para la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

La enseñanza de la historia ha tenido, tiene y, tal vez, seguirá teniendo como finalidad fundamental la construcción de identidades (Santisteban, 2011). La historia nos permite narrar un pasado y construir significados. Nos permite pensarnos a nosotros mismos en tanto personas y miembros de una o distintas comunidades. El alumnado aprende historia de forma narrativa (Egan, 1989; Levstik, 1989; Barton, 2008) y es mediante estos relatos como la enseñanza de la historia pretende que el alumnado construya un sentido de pertenencia a su comunidad y se identifique con ella (Anderson, 1983; Ricoeur, 1984; Rüsen, 2004). A través de las narraciones, el alumnado se ubica en el tiempo, construye significados sobre el presente (Ricoeur, 1991) y piensa posibles futuros (Wertsch, 2000). De esta manera, el análisis de las narraciones históricas del alumnado nos ayuda a entender no únicamente cómo los chicos y las chicas aprenden historia sino también cómo construyen sus identidades, cómo entienden las comunidades a las que consideran que pertenecen y cómo se imaginan su futuro personal y el futuro de su comunidad.

La enseñanza de la historia nacional ha sido, y sigue siendo, el eje que articula los programas de historia de todos

aquellos países donde se enseña. Su finalidad es el desarrollo de la identidad nacional del alumnado, la construcción de una conciencia de pertenencia a una nación, a una patria. La enseñanza de la historia nacional de cualquier país, de cualquier nación, es compleja y problemática porque tiende a imponer un «modelo de identidad» que nos homogeneiza y que esconde la diversidad de personas, de grupos, de colectivos que se cobijan en un mismo territorio, en una misma comunidad y, aun, en una misma cultura (Pagès y Sant, 2015). Sabemos que, con la voluntad de construir o mantener un estado-nación, las historias nacionales han tendido a transmitir unos supuestos «valores nacionales» para potenciar el amor y la lealtad a la nación (Rüsen, 2004; Carretero, 2007; VanSledright, 2008). Así, lo que para algunos representa la voluntad de mantener sociedades pacíficas (Durkheim, 1956), para otros implica la imposición de la cultura nacional dominante a las minorías (Apple, 1979; Giroux, 1997; Ross, Mathison y Vinson, 2014).

Las investigaciones existentes sugieren que el alumnado que pertenece a las minorías no asume fácilmente la cultura nacional dominante. En otras palabras, los distintos grupos existentes en el seno de la «nación» (mayorías y minorías vinculadas, por ejemplo, a distintas etnias, lenguas, religiones u orígenes) construyen distintas percepciones y relatos sobre la comunidad nacional (por ejemplo, en Bélgica entre flamencos y valones o en Canadá entre francófonos y anglófonos). Investigaciones en Estados Unidos y en Ghana indican que el alumnado que pertenece a grupos étnicos y religiosos no dominantes percibe la relevancia de la historia nacional únicamente cuando ésta es coherente con sus relatos previos (Epstein, 1998; Mosborg, 2002; Levstik y Groth, 2005). Sabemos que la pertenencia a comunidades lingüísticas minoritarias condiciona el aprendizaje de la historia nacional (Almarza, 2001), la evolución del relato (Mosborg, 2002) o la selección de los acontecimientos más destacados del mismo (Porat, 2004). En función de las comunidades a las que pertenece y de sus identidades, el alumnado parece negociar más que asimilar (Bakhtin, 1982) los relatos nacionales que construirá y hará más o menos suyos.

Creemos que la construcción de los personajes que protagonizan las narraciones nacionales podría tener un papel destacado en este proceso de negociación. Algunas investigaciones señalan que el alumnado tiende a crear personajes binarios que se dividen entre amigos y enemigos que generalmente coincide con el «nosotros» y el «ellos» (Létourneau, 2006; Létourneau y Caritey, 2008; Carretero y Kriger, 2008). El «nosotros» nacional parece construirse sobre una base de «unidad», en la que todos los

miembros de la comunidad son «uno» (Citron, 1987; Osborne, 2006; Seixas, 2009). No hay duda de que el alumnado tiene mayor predisposición a aprender historia si se identifica con los personajes que aparecen en ella (Barton, 2008). En cambio, el alumnado que no se identifica con este «nosotros» o que se identifica con visiones alternativas del «nosotros» podría sentirse excluido de la narración y por lo tanto no aprender esta historia. Esto nos lleva a preguntarnos cuál es el papel que para el alumnado tiene la pertenencia, o no, a la comunidad relatada a la hora de construir los personajes que la protagonizan y cómo la construcción de los personajes, y en particular del «nosotros», condiciona el proceso de negociación de los relatos nacionales escolares.

Las finalidades determinan la selección de los contenidos y el peso que se dará, o no, a la presentación de una comunidad plural, integrada la mayoría de las veces por colectivos con lenguas, culturas y tradiciones distintas en las que puedan identificarse todos los alumnos y las alumnas. Por su parte, los programas y los materiales presentan, la mayoría de las veces de manera implícita, el modelo de aprendizaje. Éste puede estar pensado para facilitar la formación de un pensamiento histórico del alumnado, o para lo contrario. En este último caso, el alumnado memorizará y no cuestionará los contenidos y los relatos que se le suelen presentar como verdades, mientras que en el primero tal vez podrá decidir libremente cuál es su relato del pasado que quiere construir en función de su presente y de su futuro.

Existen ejemplos más que suficientes del peso de los relatos nacionales oficiales en la construcción de la identidad nacional de los escolares. La celebración del bicentenario de las independencias latinoamericanas fue aprovechada para publicar todo tipo de materiales con el fin de reforzar una identidad nacional que sistemáticamente se olvida de los pueblos originarios. Investigaciones sobre los contenidos de historia en los libros de texto del pasado más o menos lejano permiten seguir, en muchos países latinoamericanos, las estrategias utilizadas para el fomento de la conciencia nacional en las escuelas (por ejemplo, Herrera, Pinilla y Suaza, 2003; Gasparello, 2004; Cucuzza, 2007). Investigaciones como las de Guyon, Mousseau y Tutiaux-Guillon (1993), Molero (1999) o Létourneau (2014), entre muchas otras, son ejemplos que avalan la importancia de seguir investigando cómo se construye en la escuela la identidad nacional y por qué y qué ocurre con aquel alumnado que no se siente integrado en un «nosotros» excluyente que no contempla, ni en el pasado ni en el presente, el pluralismo de identidades.

LA RELEVANCIA Y LAS PARTICULARIDADES DEL CASO CATALÁN: CATALUÑA (1714-2014)

Cataluña puede ser considerada una comunidad nacional. Annette (2003) sugiere que el concepto de comunidad se construye a través de un lugar, de un objetivo común o de un ideal político, de una identidad o de ciertos valores comunes, como la solidaridad entre sus miembros. En particular, las comunidades nacionales pueden ser descritas como comunidades imaginadas vinculadas a un lugar y a una cierta noción de soberanía (Anderson, 1983). La comunidad catalana se construye en relación al territorio denominado Cataluña, actualmente una comunidad autónoma dentro de España. Tradicionalmente, la identidad catalana se ha basado en la lengua catalana (Arguelaguet, 2006; Rodon, 2012) y en la historia de Cataluña (Guibernau, 2000; Rodon, 2012). Pero también se construye en base al origen familiar (Moreno, Arriba y Serrano, 1998; Bestard, 2005) y a la elección (Bestard, 2005). En otras palabras, «es catalán» quien lo es de origen y quien elige serlo. En síntesis, la comunidad nacional catalana actual parece definirse en relación con la lengua, con el lugar de origen familiar y con una voluntad expresa de pertenencia avalada por una determinada interpretación del pasado.

En el año 2014 en Cataluña se conmemoró el 300 aniversario del final de la Guerra de Sucesión. La Guerra de Sucesión, y en particular, el asedio y caída de Barcelona el 11 de setiembre de 1714 frente al ejército franco-español, es considerada uno de los acontecimientos claves de la historia nacional catalana (Guibernau, 2000; Rodon, 2012). Desde el gobierno de la Generalitat se ha ofrecido una cuidadosa interpretación tanto en los medios de comunicación como en la escuela de esta guerra, que ha hecho olvidar que se trataba de una Guerra de Sucesión y la ha convertido fundamentalmente en una Guerra de Secesión (Sant, Boixader, Pagès y Santisteban, En Prensa). Tal como indicó Albareda (2010) en su importante investigación sobre este acontecimiento, «no pueden reducirse las visiones claramente confrontadas sobre la Guerra de Sucesión a una simple contraposición entre nacionalismos, ya sean confesados o no. Más allá de este componente, existe, a nuestro juicio, otro elemento interpretativo de gran calado historiográfico que tiene que ver con los paradigmas sobre el desarrollo del Estado moderno» (p. 8-9). Sin embargo, la visión que se ha impuesto, al menos en la historia escolar, es, como veremos en este trabajo, la de la contraposición entre el «nosotros» y el «los otros».

La realidad política, social y cultural de Cataluña en 2014 ofrece unas condiciones únicas para investigar la construcción de narrativas históricas en los escolares.

En primer lugar, porque la Cataluña actual es diversa en cuanto a lenguas, orígenes familiares e identidades culturales y territoriales. Esta diversidad, presente en muchísimos centros escolares, nos permite indagar hasta qué punto la pertenencia o no a la comunidad (catalana) condiciona las narraciones históricas del alumnado. Por otro lado, Cataluña ha sido descrita como una comunidad incluyente en la que la noción de catalanidad se adapta a la ciudadanía catalana de cada momento (Kymlicka, 2011). Entendemos que, si es así, la construcción del «nosotros» que hace el alumnado debería responder en cierta medida a la diversidad presente en la sociedad catalana. Por ello, nos preguntamos cómo es el «nosotros» que construye el alumnado a través de sus narraciones sobre 1714.

Partiendo de estas premisas, los objetivos de esta investigación son:

- Analizar la incidencia de la lengua, el lugar de origen de los padres y las identidades culturales y territoriales en el conocimiento de los acontecimientos de 1714 y en la selección de personajes que aparecen en las narraciones;
- Analizar y valorar las características del «nosotros» que construye el alumnado a través de sus narraciones históricas;
- Analizar y valorar el posicionamiento de los «otros» ante hechos como los sucedidos en 1714 y su dimensión política actual.

METODOLOGÍA

Esta investigación tiene un enfoque eminentemente cualitativo. Siguiendo los principios del constructivismo social y de la hermenéutica, entendemos que la realidad es un constructo social (Berger y Luckmann, 1967) y que el lenguaje y la comunicación nos permiten construir significados para estos constructos (Gadamer, 1975). En esta investigación seguimos mayoritariamente los principios del análisis narrativo. Sin embargo, no nos ubicamos en una perspectiva cualitativa que podríamos denominar «ortodoxa». Siguiendo el modelo iniciado por otros investigadores (Elliott, 2005; Franzosi, 2010; Bagnoli, 2011), decidimos utilizar métodos mixtos para poder resumir y comparar algunos de los datos emergentes en el análisis narrativo.

La recogida de datos

Recogimos datos mediante cuestionarios y entrevistas. Pasamos los cuestionarios entre marzo y abril del 2014. Los cuestionarios constaban de catorce preguntas. En las once primeras preguntas exploramos las identidades del alumnado y la relevancia de distintos hechos históricos. En la pregunta doce, preguntábamos explícitamente sobre 1714: «¿sabes qué pasó el 11 de setiembre de 1714 y qué se celebra cada año en la Diada nacional de Cataluña (11 de septiembre)?». Si el alumnado respondía afirmativamente, le pedíamos que explicara lo que pasó «de la manera en que lo aprendió, lo recuerda o lo entiende». Finalmente, en la pregunta catorce solicitábamos al alumnado las fuentes de información utilizadas sobre el 1714.

También realizamos catorce entrevistas que tuvieron lugar entre abril y mayo del 2014. Las entrevistas tenían como objetivo profundizar en las narraciones del alumnado e identificar si el alumnado se identificaba con alguno de los personajes históricos mencionados en sus narraciones. Para ello, siguiendo el modelo utilizado por Porat (2004), pedimos al alumnado que leyera en voz alta su narración, que se parara al final de cada punto y que explicara con mayor detalle el significado de cada oración. A continuación preguntamos al alumnado si se identificaba con alguno de los personajes del 1714 y les pedimos que hablaran con mayor detalle de cada uno de los personajes presentes.

Los participantes

Seleccionamos la muestra inicial de participantes mediante un muestreo por conveniencia (Cohen *et al.*, 2011). El muestreo por conveniencia fue el único posible teniendo en cuenta los recursos de esta investigación. A través de nuestras redes sociales y profesionales, ofrecimos a diez escuelas de secundaria la oportunidad de participar en esta investigación. Seis de ellas aceptaron nuestro ofrecimiento. Pedimos a un docente de la escuela que pasara los cuestionarios al alumnado de 2º o 3º de la ESO puesto que en el currículum catalán la Guerra de Sucesión se ubica en 2º de la ESO. Las principales características de las escuelas se presentan en la siguiente tabla 1.

Tabla 1. Características de las escuelas, las localidades donde se ubica y los grupos encuestados

| | Localización | Tamaño de la población donde se ubican | Tipo de centro | Grupo |
|---|---------------------------------|--|-----------------------|--------|
| 1 | Área metropolitana de Barcelona | 207.000 | Público | 3º ESO |
| 2 | Cataluña central | 9.000 | Concertado – católico | 3º ESO |
| 3 | Área metropolitana de Barcelona | 89.000 | Público | 3º ESO |
| 4 | Cataluña central | 17.000 | Concertado – católico | 2º ESO |
| 5 | Área metropolitana de Barcelona | 60.000 | Concertado – católico | 2º ESO |
| 6 | Cataluña central | 17.000 | Público | 3º ESO |

Un total de 340 alumnos respondieron al cuestionario. De acuerdo con la información proporcionada por los docentes, todos ellos habían estudiado la Guerra de Sucesión. Mayoritariamente, el alumnado era de 3º de la ESO (75,2%) aunque también había alumnado de 2º de la ESO. El porcentaje de chicos (51%) y chicas (49%) era muy similar y la edad media era de 14,2 años.

A partir de un primer análisis de los cuestionarios, seleccionamos catorce alumnos mediante un muestreo estratificado basado en el género, las identidades especificadas por el alumnado, la escuela, el lugar de nacimiento de sus padres y las lenguas habladas en casa. En la tabla número 2 mostramos las principales características de estos y estas alumnas.

Tabla 2. Características del alumnado entrevistado

| | Nombre | Género | Edad | Escuela | Lenguas habladas en casa | Identidades territoriales especificadas |
|----|---------|--------|------|---------|--------------------------|---|
| 1 | David | Chico | 14 | 5 | Otros | |
| 2 | Mariona | Chica | 13 | 5 | Catalán y castellano | |
| 3 | Jana | Chica | 13 | 5 | Catalán | Catalanes |
| 4 | Gabriel | Chico | 14 | 3 | Catalán | Catalanes |
| 5 | Sandra | Chica | 14 | 3 | Castellano | Catalanes |
| 6 | Gustau | Chico | 14 | 3 | Catalán | Catalanes |
| 7 | Lina | Chica | 13 | 4 | Catalán | |
| 8 | Galiana | Chica | 15 | 4 | Catalán y otros | Otros |
| 9 | Boris | Chico | 14 | 2 | Catalán y castellano | Catalanes |
| 10 | Biel | Chico | 15 | 2 | Catalán | |
| 11 | Artur | Chico | 15 | 6 | Castellano | Españoles, catalanes |
| 12 | Gisela | Chica | 15 | 6 | Catalán | Catalanes |
| 13 | Maria | Chica | 15 | 1 | Castellano | Españoles, catalanes |
| 14 | Bruno | Chico | 15 | 1 | Castellano | |

El análisis de los datos

Para analizar los datos seguimos los siguientes pasos:

- 1) Utilizamos un análisis cualitativo genérico (Miles y Huberman, 1994) y el software TAMSanalyzer para identificar las identidades mencionadas por el alumnado y los personajes seleccionados en los cuestionarios. Adjudicamos un código distinto a cada identidad y a cada personaje mencionado;
- 2) A partir de esta primera codificación, utilizamos el proceso de cuantificación llamado 1 (presente) versus 0 (ausente) (Sandelowski, 2009). Mediante este proceso identificamos para cada código su presencia o ausencia en cada uno de los relatos;
- 3) Comparamos la presencia y ausencia de códigos en los relatos (variable dependiente) en función de distintas variables independientes primarias (género, lengua hablada en casa y lugar de nacimiento) y secundarias (identidades mencionadas por el alumnado) utilizando el software SPSS. Para comparar el número de personajes mencionados, utilizamos la prueba T-test o Anova en función de si la variable te-

nía 2 (T-test) o más categorías (Anova). Anteriormente habíamos comprobado la normalidad del número de personajes para todas las categorías mediante la prueba Shapiro-Wilk. Para la comparación de los personajes seleccionados, utilizamos la prueba no paramétrica Chi-cuadrado y tablas de contingencia. Para superar las limitaciones de la prueba Chi-cuadrado, utilizamos la prueba exacta de Fisher en los casos en que había menos de 5 alumnos en alguna de las categorías. Tomamos las decisiones con un nivel de significación estadística de 0.05;

- 4) Llevamos a cabo un análisis narrativo (Sant, Santisteban y Pagès, 2014) en el que nos centramos en investigar cómo el alumnado describía y construía cada uno de los personajes en los cuestionarios y en las entrevistas.

Al finalizar este proceso, procedimos a la triangulación. Triangulamos la información procedente del análisis cuantitativo y del análisis narrativo y relacionamos la información procedente de los cuestionarios con la información procedente de las entrevistas.

Consideraciones éticas

Informamos de antemano a todos los participantes sobre los objetivos de la investigación. Obtuvimos consentimiento por escrito de todos los docentes implicados en la investigación, del alumnado que participó en las entrevistas y de sus padres. Todos los participantes fueron informados de que podían abandonar la investigación en cualquier momento. La confidencialidad de los datos estuvo garantizada y únicamente una de nosotros (Sant) tuvo acceso a los nombres del alumnado.

RESULTADOS

Los protagonistas de las narraciones

En los cuestionarios, el alumnado mencionó una media de 2,45 personajes ($\sigma= 2,71$). Como se observa en la tabla 3, los personajes más destacados incluyeron personajes individuales, colectivos y cuasi-personajes. Destacan Cataluña/los catalanes (44,5%), Felipe V (24,7%), las tropas borbónicas o las tropas de Felipe V (19,3%), Carlos II (16,8%), España/los españoles (16,8%), Carlos de Austria (14,7%), los Borbones (10,5%), Francia (5%) e Inglaterra (4,2%).

Tabla 3. Frecuencia y porcentaje válido de los personajes mencionados por más de 5 alumnos

| | F(i) | Porcentaje válido |
|---|------|-------------------|
| Austria (o Australia) | 6 | 2,6 |
| Austrias / Habsburgo | 9 | 3,8 |
| Barcelona / barceloneses | 33 | 13,9 |
| Borbones | 25 | 10,5 |
| Carlos II | 40 | 16,8 |
| Carlos de Austria | 35 | 14,7 |
| Castilla / Castellanos / Corona de Castilla | 9 | 3,8 |
| Cataluña / Catalanes | 106 | 44,5 |
| España / Españoles | 40 | 16,8 |
| Felipe V | 84 | 24,7 |
| Francia | 12 | 5,0 |
| Inglaterra | 10 | 4,2 |
| José de Habsburgo | 7 | 2,9 |
| Nosotros (indeterminado) | 37 | 15,5 |
| Segadores | 11 | 4,6 |
| Tropas borbónicas / Tropas de Felipe V | 46 | 19,3 |
| Tropas catalanas | 10 | 4,2 |
| Tropas españolas | 7 | 2,9 |
| Tropas francesas | 7 | 2,9 |

Los protagonistas de las narraciones en función de las características e identidades del alumnado

Lugar de nacimiento de los padres

Nuestros resultados sugieren que el lugar de nacimiento de los padres se relaciona con el conocimiento o no de los hechos (Prueba Pearson Chi-Cuadrado, Sig. 0.000). El 67,7% del alumnado cuyos padres nacieron en Cataluña o en Cataluña y en otros países conoce los acontecimientos. Estos datos contrastan en el porcentaje de alumnado cuyos padres nacieron fuera de España (10,4%), en España y Cataluña (16,1%) o en España y otros lugares fuera de España (5,7%).

Al analizar los relatos del alumnado sobre los acontecimientos del 1714, observamos que no hay diferencias estadísticas significativas en cuanto al número de personajes mencionados por el alumnado. Por lo que se refiere a la selección de los personajes, un único personaje «España/los españoles» presenta diferencias. El alumnado cuyos padres son nacidos en España (excluyendo Cataluña) o en España y en otros países tiende a no mencionar «España» en sus relatos.

Tabla 4. Porcentaje de alumnos que conoce los acontecimientos y media de personajes citados por estos en relación con el lugar de origen de los padres

| | Cataluña o Cataluña y otro | Cataluña y España | España o España y otro | Otro/s | Comparación |
|-------------------|-----------------------------------|--------------------------|-------------------------------|-------------------|------------------------------------|
| | Porcentaje válido | Porcentaje válido | Porcentaje válido | Porcentaje válido | Prueba Pearson Chi-Cuadrado (Sig.) |
| Sabe lo que pasó | 67,7% | 16,1% | 5,7% | 10,4% | 0.000* |
| | Media | Media | Media | Media | Anova (Sig.) |
| Número personajes | 2.772 | 2.121 | 2.833 | 2.158 | 0.433 |

* Estadísticamente significativo en 0.05

Tabla 5. Porcentaje válido de los personajes mencionados por más de 5 alumnos según el lugar de origen de los padres y prueba no paramétrica Pearson Chi-Cuadrado de comparación

| | Cataluña o Cataluña y otro | Cataluña y España | España o España y otro | Otro/s | Comparación |
|---|-----------------------------------|--------------------------|-------------------------------|-------------------|------------------------------------|
| | Porcentaje válido | Porcentaje válido | Porcentaje válido | Porcentaje válido | Prueba Pearson Chi-Cuadrado (Sig.) |
| Austria (o Australia) | 2,7% | 0,0% | 0,0% | 2,6% | 0.746b |
| Austrias / Habsburgo | 3,40% | 3,00% | 8,30% | 2,60% | 0.812b |
| Barcelona / barceloneses | 2,7% | 0,0% | 0,0% | 2,6% | 0.983b |
| Borbones | 9,4% | 21,2% | 16,7% | 2,6% | 0.063b |
| Carlos II | 18,1% | 9,1% | 16,7% | 18,4% | 0.646 |
| Carlos de Austria | 17,4% | 3,0% | 8,3% | 18,4% | 0.161b |
| Castilla / Castellanos / Corona de Castilla | 4,7% | 3,0% | 8,3% | 0,0% | 0.475b |
| Cataluña / Catalanes | 46,3% | 48,5% | 50,0% | 31,6% | 0.373 |
| España / Españoles | 22,1% | 12,1% | 0,0% | 7,9% | 0.047* |
| Felipe V | 36,9% | 27,3% | 41,7% | 36,8% | 0.724 |
| Francia | 7,4% | 0,0% | 0,0% | 2,6% | 0.218b |
| Inglaterra | 4,7% | 0,0% | 0,0% | 7,9% | 0.353b |
| José de Habsburgo | 3,4% | 3,0% | 0,0% | 2,6% | 0.930b |
| Nosotros (indeterminado) | 16,1% | 21,2% | 16,7% | 10,5% | 0.677 |
| Segadores | 6,0% | 6,1% | 0,0% | 0,0% | 0.366b |
| Tropas borbónicas / Tropas de Felipe V | 18,1% | 27,3% | 25,0% | 10,5% | 0.304 |
| Tropas catalanas | 5,4% | 0,0% | 0,0% | 5,3% | 0.472b |
| Tropas españolas | 3,4% | 0,0% | 0,0% | 5,3% | 0.549b |
| Tropas francesas | 2,0% | 0,0% | 8,3% | 7,9% | 0.122b |

* Estadísticamente significativo en 0.05

b Más del 20% de las celdas tienen una $fi < 5$. Los resultados del Chi-Cuadrado pueden ser inválidos.

Lengua hablada en casa

Los resultados sugieren que el conocer o no conocer los acontecimientos (prueba Pearson Chi-Cuadrado, Sig. 0.000) y el número de personajes especificados (prueba Anova, Sig. 0.000) está relacionado con la/s lengua/s que el

alumnado habla en casa. El 77,2% del alumnado que habla catalán o catalán y otras lenguas en casa y el 70% del alumnado que habla catalán y castellano en casa afirma conocer los acontecimientos, en contraste con el 33,3% del alumnado que habla otras lenguas en casa o el 32,7% del alumnado que habla castellano o castellano y otras lenguas en casa.

Tabla 6. Porcentaje de alumnos que conoce los acontecimientos y media de personajes citados por estos en relación a la lengua/s familiar/es

| | Catalán o catalán y otra/s lengua/s | Catalán y castellano | Castellano o y otra/s lengua/s | Otra/s | Comparación |
|-------------------|-------------------------------------|----------------------|--------------------------------|-------------------|------------------------------------|
| | Porcentaje válido | Porcentaje válido | Porcentaje válido | Porcentaje válido | Prueba Pearson Chi-Cuadrado (Sig.) |
| Sabe lo que pasó | 77,2% | 70,0% | 32,7% | 33,3% | 0.000* |
| | Media | Media | Media | Media | Anova (Sig.) |
| Número personajes | 3.24 | 1.50 | 2.02 | 3.5 | 0.000* |

* Estadísticamente significativo en 0.05.

Entre los que afirmaron conocer los hechos del 1714, el alumnado que habla catalán o catalán y otras lenguas en casa cita una media de 3,24 personajes ($\sigma=2.81$) y el alumnado que habla «otras» lenguas en casa una media

de 3.5 ($\sigma=5.13$) personajes. La media de personajes citada por el alumnado que habla catalán y castellano (1.50) y por el alumnado que habla castellano o castellano y otras lenguas (2.02) es considerablemente menor.

Tabla 7. Porcentaje válido de los personajes mencionados por más de 5 alumnos según las lenguas familiares y prueba no paramétrica Pearson Chi-Cuadrado de comparación

| | Otra/s | Castellano o castellano y otra/s | Castellano y catalán | Catalán o catalán y otra/s | Prueba Pearson Chi-Cuadrado |
|---------------------------------------|-------------------|----------------------------------|----------------------|----------------------------|-----------------------------|
| | Porcentaje válido | Porcentaje válido | Porcentaje válido | Porcentaje válido | (Sig.) |
| Austria (o Australia) | 10,00% | 0,00% | 0,00% | 3,20% | 0.110 b |
| Austrias / Habsburgo | 10,00% | 3,40% | 2,20% | 4,00% | 0.699 b |
| Barcelona / barceloneses | 30,00% | 8,60% | 4,30% | 18,50% | 0.026* |
| Borbones | 10,00% | 8,60% | 13,00% | 10,50% | 0.911 |
| Carlos II | 40,00% | 3,40% | 4,30% | 21,80% | 0.004* |
| Carlos de Austria | 40,00% | 5,20% | 10,90% | 22,60% | 0.000* |
| Castilla / Castellanos | 0,00% | 3,40% | 0,00% | 5,60% | 0.334 b |
| Cataluña / Catalanes | 50,00% | 29,30% | 39,10% | 53,20% | 0.019* |
| España / Españoles | 0,00% | 3,40% | 15,20% | 25,00% | 0.001* |
| Felipe V | 60,00% | 24,10% | 21,70% | 43,50% | 0.004* |
| Francia | 0,00% | 0,00% | 4,30% | 8,10% | 0.110 b |
| José de Habsburgo | 20,00% | 1,70% | 0,00% | 5,60% | 0.085 b |
| Inglaterra | 0,00% | 0,00% | 0,00% | 5,60% | 0.756* |
| Nosotros (indeterminado) | 0,00% | 3,40% | 17,40% | 21,80% | 0.007* |
| Segadores | 0,00% | 0,00% | 6,50% | 6,50% | 0.202 b |
| Tropas borbónicas/ Tropas de Felipe V | 30,00% | 13,80% | 13,00% | 23,40% | 0.226 |
| Tropas catalanas | 10,00% | 0,00% | 0,00% | 7,30% | 0.041 *b |
| Tropas españolas | 0,00% | 1,70% | 2,20% | 4,00% | 0.749 b |
| Tropas francesas | 10,00% | 3,40% | 4,30% | 1,60% | 0.410 b |

* Estadísticamente significativo en 0.05.

b Más del 20% de las celdas tienen una $fi < 5$. Los resultados del Chi-Cuadrado pueden ser inválidos.

Los resultados también parecen indicar que existe relación entre la/s lengua/s habladas en casa y la mención de los personajes Carlos II, Carlos de Austria, Felipe V, las tropas catalanas, Barcelona, Cataluña, España y nosotros. El alumnado que habla lenguas distintas al catalán y al castellano en casa tiene mayor tendencia a seleccionar los personajes Carlos II, Carlos de Austria, Felipe V, las tropas catalanas y Barcelona. En oposición, el alumnado que habla catalán o catalán y otras lenguas distintas al castellano en casa tiene mayor tendencia a mencionar Cataluña, España y nosotros.

Identidades especificadas por el alumnado

Las identidades territoriales especificadas por el alumnado parecen tener relación directa con el conocer o no los acontecimientos del 1714. El 77,1% del alumnado que se identifica con Cataluña (de manera incluyente o excluyente) conoce los acontecimientos, en comparación con el 27,3% del alumnado que se identifica con España y con el 9% del alumnado que se identifica con otras naciones, países o continentes.

Tabla 8. Porcentaje de alumnos que conoce los acontecimientos y media de personajes citados por éstos en relación a las identidades territoriales

| | Cataluña | | | España | | | Otra/s | | |
|-------------------|-------------------|-------------------|--|-------------------|-------------------|--|-------------------|-------------------|--|
| | Se identifica | No se identifica | Comparación | Se identifica | No se identifica | Comparación | Se identifica | No se identifica | Comparación |
| | Porcentaje válido | Porcentaje válido | Prueba Pearson Chi-Cuadrado (Sig.) | Porcentaje válido | Porcentaje válido | Prueba Pearson Chi-Cuadrado (Sig.) | Porcentaje válido | Porcentaje válido | Prueba Pearson Chi-Cuadrado (Sig.) |
| Sabe lo que pasó | 77,1% | 45,6% | 0.000* | 27,3% | 61,9% | 0.001* | 9,1% | 63,2% | 0.001* |
| | Media | Media | T-test (Sig.) (Varianzas asumidas iguales) | Media | Media | T-test (Sig.) (Varianzas asumidas iguales) | Media | Media | T-test (Sig.) (Varianzas asumidas iguales) |
| Número personajes | 2.83 | 2.29 | 1.31 | 1.77 | 2.62 | 0.357 | 1.37 | 2.63 | 0.194 |

* Estadísticamente significativo en 0.05.

Al analizar los personajes (tablas 8 y 9), observamos que ni el número de personajes ni la selección de los mismos parece estar vinculada a las identidades especificadas por

el alumnado. Un único personaje parece variar, Barcelona. El alumnado que se identifica con Cataluña parece tener mayor tendencia a mencionar Barcelona en sus relatos.

Tabla 9. Porcentaje válido de los personajes mencionados por más de 5 alumnos según las identidades territoriales especificadas

| | Cataluña | | España | | Otras | |
|---------------------------------------|-------------------|---------------------------------|-------------------|---------------------------------|-------------------|---------------------------------|
| | Porcentaje válido | Prueba Pearson Chi-Square (Sig) | Porcentaje válido | Prueba Pearson Chi-Square (Sig) | Porcentaje válido | Prueba Pearson Chi-Square (Sig) |
| Austria (o Australia) | 1,6% | 0.663 | 0,0% | 1.000 | 0,0% | 1.000 |
| Austrias / Habsburgo | 4,8% | 0.513 | 0,0% | 1.000 | 12,5% | 0.274 |
| Barcelona / barceloneses | 19,0% | 0.024* | 0,0% | 0.366 | 0,0% | 0.605 |
| Borbones | 12,7% | 0.396 | 0,0% | 0.603 | 12,5% | 0.603 |
| Carlos II | 15,9% | 0.604 | 0,0% | 0.364 | 12,5% | 1.000 |
| Carlos de Austria | 14,3% | 1.000 | 11,1% | 1.000 | 12,5% | 1.000 |
| Castilla / Castellanos | 4,0% | 1.000 | 0,0% | 1.000 | 0,0% | 1.000 |
| Cataluña / Catalanes | 49,2% | 1.113 | 66,7% | 0.189 | 25,0% | 0.471 |
| España / Españoles | 21,4% | 0.052 | 11,1% | 1.000 | 0,0% | 0.358 |
| Felipe V | 37,3% | 0.494 | 22,2% | 0.499 | 25,0% | 0.716 |
| Francia | 6,3% | 0.554 | 0,0% | 1.000 | 0,0% | 1.000 |
| Emperador de Austria | 4,0% | 0.706 | 0,0% | 1.000 | 0,0% | 1.000 |
| Inglaterra | 2,4% | 1.000 | 0,0% | 1.000 | 0,0% | 1.000 |
| Nosotros (indeterminado) | 17,5% | 0.590 | 11,1% | 1.000 | 0,0% | 0.362 |
| Segadores | 6,3% | 0.233 | 0,0% | 1.000 | 0,0% | 1.000 |
| Tropas borbónicas/ Tropas de Felipe V | 22,2% | 0.326 | 11,1% | 1.000 | 12,5% | 1.000 |
| Tropas catalanas | 4,0% | 1.000 | 0,0% | 1.000 | 0,0% | 1.000 |
| Tropas españolas | 3,2% | 1.000 | 0,0% | 1.000 | 0,0% | 1.000 |
| Tropas francesas | 2,4% | 0.706 | 0,0% | 1.000 | 12,5% | 0.220 |

* Estadísticamente significativo en 0.05.

El «nosotros» que construye el alumnado

Cataluña y los catalanes son descritos, con pocas excepciones, en oposición a Castilla y los castellanos o a España y los españoles. El alumnado parece usar indistintamente Castilla y España. Como ejemplo, en la entrevista una alumna mencionó: «España, bueno, Castilla eligió a Felipe». La oposición Cataluña/Castilla se basa en distintos argumentos. Para algunos, la oposición se debe a que Cataluña apoyó a Carlos de Austria y Castilla apoyó a Felipe V («España estaba a favor de Felipe V como rey y Cataluña no» (ID12). Para otros, la oposición se basa en elementos de dependencia e independencia: «Esta guerra se produjo porque los catalanes ya éramos independientes, éramos como un Estado, pero los españoles querían que formásemos parte de España» (ID93) o «pues que Cataluña era un país y que España quiso conquistarla» (ID122). Un tercer grupo de alumnos describe esta oposición de términos de poder: los castellanos tienen buen armamento («tenían muchas más armas (ID135) y «po-

dían defenderse» (ID212) mientras que los catalanes «eran payeses y gente no armada» (ID199), «tenían, según la leyenda, una hoz cada uno» (ID135). Para este alumnado, esta diferencia de armamento explica la derrota catalana, puesto que «los catalanes lucharon hasta la muerte pero perdieron» (ID70).

Los catalanes son narrados como un colectivo semi-heterogéneo que comparte distintos atributos y que tienen una única voluntad. En las entrevistas, los catalanes son descritos como «gente normal», «cotidiana» y «sencilla». Son «luchadores», «ejemplos de superación», «valientes», «trabajadores» «competitivos» y «buenas personas». En los relatos, parece que existen cuatro grupos diferenciados entre los catalanes: Barcelona, los líderes, las víctimas y el nosotros. Aunque ligeramente diferenciables, todos estos grupos actúan al unísono.

Un primer grupo son los habitantes de Barcelona o barceloneses, que representan la valentía de los catalanes.

Barcelona es descrita como «la capital de Cataluña» (I98) o como «nuestra venerada capital» (ID170) y como el último reducto: «El 11 de setiembre las tropas españolas consiguieron entrar en Barcelona y así conquistar Cataluña» (ID176). Los barceloneses parecen ser los más «luchadores» y «valientes» entre los catalanes.

En segundo lugar, un grupo de catalanes es descrito como «víctima». Generalmente este rol se vincula a las mujeres que vivieron el conflicto, mujeres que «no estarían luchando, estarían en casa» (Gisela), pero que «podrían haber perdido a su marido» (Sandra). Es en este grupo cuando los atributos de «gente normal», «cotidiana», «sencilla» y «buenas personas» toman mayor fuerza.

En tercer lugar, el alumnado habla de los líderes catalanes, que representan un cierto ideal democrático y heroico. En la entrevista, un alumno explica que estos líderes son «más democráticos que Felipe V», percibido como un poder dictatorial. Las hazañas de estos líderes son enfatizadas de manera heroica. Como ejemplo, algunos alumnos destacan la muerte de Rafael Casanovas en el conflicto, cuando los datos señalan que sólo fue herido en una pierna.

El cuarto grupo aparece en los relatos como sinónimo de «nosotros». El «nosotros» tiende a utilizarse cuando el alumnado habla de hechos actuales. Por ejemplo, «por eso ahora formamos parte de España» (ID94), «celebramos la derrota de Cataluña» (ID121). El alumnado también habla de «nosotros» cuando relata escenas que, a su entender, tienen continuidad en la actualidad: «Después de esta derrota, decimos en Cataluña que empezamos de nuevo y por eso lo celebramos» (ID328) o «desde ese día somos españoles» (ID319). El alumnado también utiliza el «nosotros» cuando habla de una Cataluña víctima. Por ejemplo, «ese día nos quitaron lo que era nuestro» (ID125), «y perdimos nuestro derecho de ser independientes» (ID94). En una entrevista, una alumna habla de forma genérica de los catalanes y empieza a utilizar el «nosotros» para hablar del rol de víctima de los catalanes: «Como los catalanes no eran felipistas, no estaban a favor de Felipe de Anjou (...) Este [Felipe V] hizo un decreto por el cual nos quitó todas las libertades».

DISCUSIÓN

Nuestros resultados apuntan que las características (lengua y lugar de nacimiento de los padres) e identidades territoriales del alumnado tienen un múltiple impacto en las narraciones. Las investigaciones de Epstein (1998), Almarza (2001) y de Levstik y Groth (2005) señalaban la

relevancia del sentido de pertenencia a otra comunidad lingüística, étnica o nacional en las narraciones del alumnado. Nuestros resultados sugieren que este impacto se produce en distintos aspectos: en el conocimiento o no de los hechos, en la complejidad de las narraciones expresada en el número de personajes mencionados, en la selección de los personajes y también en las emociones que emergen cuando se valoran hechos, personajes o realidades territoriales.

La lengua y el lugar de origen de los padres parecen tener influencia en el conocimiento de los hechos. El alumnado cuyos padres han nacido en Cataluña, o que hablan catalán en casa, tiene un mayor conocimiento de los acontecimientos. Entre éstos, aquellos que se identifican con Cataluña todavía parecen tener más claros los acontecimientos del 1714. En contraste, entre el alumnado cuyos padres no han nacido en Cataluña y que no habla catalán en casa la identificación con Cataluña no parece tener ninguna incidencia en el conocimiento de los hechos. Esta situación parece confirmar que las características del alumnado (lengua y origen) tienen una incidencia mayor en el conocimiento de la historia de la comunidad que las identidades elegidas, es decir, que la voluntad de pertenecer a esta comunidad (Bestard, 2005).

Entre aquel alumnado que «no pertenece» a la comunidad por razón de origen ni lengua pero que conoce los acontecimientos también observamos diferencias. Si el alumnado no habla castellano en casa tiende a construir relatos más complejos, con un mayor número de personajes. Este resultado puede indicar que existen diferencias entre el alumnado cuyos antecedentes los encontramos en el resto de España o en Latinoamérica y el alumnado cuyo origen familiar puede ser distinto (por ejemplo, Europa, Asia, África).

El análisis cualitativo de los datos sugiere que, a través de los relatos sobre el 1714, el alumnado catalán construye un «nosotros» y un «ellos». Al igual que sucede en otros lugares del mundo (Létourneau, 2006; Létourneau y Caritey, 2008; Carretero y Kriger, 2008), los personajes de las narraciones se pueden dividir entre «amigos» y «enemigos». En el caso de las narraciones sobre el 1714, los «amigos» son el «nosotros», los «catalanes», «Cataluña», mientras que los enemigos son Castilla o España. El villano parece ser Felipe V, que dirige a España/Castilla contra Cataluña y que prohíbe «todas las instituciones catalanas y la lengua» (ID76) e impone «su lengua, el castellano» (entrevista). Si el «castellano» es considerado una imposición, y un elemento del «enemigo», hablar «castellano» puede ser considerado una característica del enemigo. Esto podría explicar por qué una alumna que se

autodefinió catalana, afirmó en la entrevista: «no sé de qué raza son [en relación a la imagen de una persona de origen «latino»], pero parecen de fuera (...) y yo los relaciono con los españoles». El alumnado que habla castellano en casa (sea su familia originaria de España o de Latinoamérica), al ser señalado como el «enemigo» de la narración, es excluido de la misma y, por lo tanto, no aprende esta historia. De hecho, uno de los alumnos que se identificó con el grupo de los «latinos» afirmó «no soy catalán, y por lo tanto, no me interesa» (ID268).

Por otro lado, el alumnado que habla «otras» lenguas en casa construye relatos distintos a los del alumnado que habla catalán en casa. Este alumnado tiende a seleccionar mayoritariamente personajes individuales (Carlos II, Carlos de Austria y Felipe V) en sus narraciones, en contraposición con el alumnado que habla catalán en casa, que selecciona mayoritariamente personajes colectivos (Cataluña, España y nosotros). El personaje «nosotros» parece aumentar su relevancia en relación al uso del catalán. Aquellos alumnos que exclusivamente hablan catalán en casa hablan con mayor frecuencia de «nosotros», seguidos del alumnado que habla «catalán y castellano». La mención del «nosotros» es minoritaria entre el alumnado que habla castellano o castellano y otras lenguas en casa y nulo entre el alumnado que habla exclusivamente «otras» lenguas en casa.

Creemos que la relación lengua-«nosotros» se puede explicar a la luz del análisis cualitativo de los datos. La «Cataluña» que se construye mediante el relato sobre el 1714 es una «Cataluña» social, religiosa, étnica, lingüísticamente homogénea. Dentro de «Cataluña», la diversidad parece construirse en un doble eje: heroicidad *versus* victimismo, pasado *versus* presente. En las narraciones, el 1714 parece delimitar el punto de inflexión entre la Cataluña heroica y la Cataluña víctima, entre la Cataluña del pasado y la Cataluña del presente. Como sucede en otros lugares del mundo, la Cataluña del presente, el «nosotros», se construye a partir de la noción de ser víctima de la opresión en la que la lengua juega un rol esencial (Žižek, 2014). «Hablar catalán» significa pertenecer a una comunidad que ha sido víctima de la opresión de su lengua. Los que no «hablan catalán» difícilmente puedan pertenecer a esta comunidad. Creemos que esta hipótesis podría explicar por qué el alumnado que habla otras lenguas explica una historia que intenta ser «objetiva», explica la historia académica que han aprendido. Ellos no se sienten parte del «nosotros» catalán, ni del «ellos» español; no se sienten «oprimidos» por hablar catalán puesto que ésta no es su lengua, ni se sienten señalados como «opresores» por hablar castellano. Sencillamente es una historia con la que no se identifican. Una

alumna, por ejemplo, explicó en la entrevista que no se identificaba con ningún personaje. Al preguntarle por qué, afirmó: «porque ellos tenían poder, ¡mucho poder! ¡Y yo no lo tengo!».

CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

Creemos que estos resultados pueden tener distintas implicaciones para la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales dentro y fuera de Cataluña. Coincidimos en que el alumnado aprende historia a través de un proceso de negociación (Bakhtin, 1982; Barton y McCully, 2010) y creemos que, en este proceso, la construcción de los personajes tiene un papel esencial. En primer lugar, el alumnado parece tener mayor predisposición a aprender los acontecimientos históricos en los que ve reflejada la historia de su comunidad. El alumnado parece necesitar un anclaje que vincule su propio relato personal o el relato de aquéllos que considera los suyos (quizá los que hablan la misma lengua, los que tienen su mismo origen, los que tienen la misma religión, o los que no tienen poder) al relato nacional. En otras palabras, el alumnado necesita identificarse o identificar sus comunidades con alguno de los personajes de la narración. Cuando el alumnado siente que pertenece a la «comunidad narrada», este anclaje parece ser poderoso y probablemente trasciende al aprendizaje escolar de la historia. En este caso, probablemente nos encontremos en el terreno de la memoria colectiva (Létourneau, 2006, 2014). Por otro lado, si el alumnado se identifica con algún rasgo significativo (como la lengua), de los personajes presentados como «enemigos» en las narraciones, parece tomar una decisión, consciente o inconsciente, de no aprender la historia de esta comunidad. Si no existe ningún anclaje, ninguna identificación con un personaje amigo o enemigo, el alumnado o bien no se interesa por la historia o bien aprende una historia academicista en la que destacan personajes poderosos y los acontecimientos político-militares. Dudamos de que esta historia llegue a ser significativa para este alumnado.

En el caso catalán, nuestros resultados cuestionan que el «nosotros» catalán que se explicita en el relato nacional sea un «nosotros» que permita la inclusión del alumnado (Kimlicka, 2011). Como en otros relatos nacionales, el «nosotros» catalán es homogéneo y excluyente (Citron, 1987; Osborne, 2006; Seixas, 2009). Únicamente el alumnado de origen catalán parece poder identificarse con el «nosotros», aprender una historia significativa y, por lo tanto, reafirmarse como miembro de la comunidad catalana. En cambio, para aquellos que no son «nosotros», que tienen otro origen y otra lengua, sus características

(origen familiar y lengua hablada en casa) parecen tener una mayor relevancia en el conocimiento de los hechos que la voluntad de pertenecer a la comunidad catalana. Aquellos que no son catalanes de «nacimiento» o de «lengua», quedan excluidos del conocimiento del pasado nacional y «an ignorance of the national past is not just an absence of knowledge, but also a void of identity and, ultimately, the demise of the whole culture» (Meyer, 2006, p.139). Esto parece crear un círculo vicioso. Únicamente perteneciendo a la comunidad (de origen y lingüística), el alumnado aprende la historia. Únicamente conociendo la historia, el alumnado puede acabar formando parte de la comunidad.

Creemos que estos resultados pueden aportar un poco de luz a la enseñanza de cualquier comunidad, más allá de las

comunidades nacionales. Desde nuestro punto de vista, las naciones, pero también las religiones, las ciudades, los continentes o incluso el mundo, pueden ser entendidos como comunidades imaginadas en las que construimos un «nosotros». Entendemos que, en todos estos casos, la enseñanza de la historia debería construir una narración que incluya formas alternativas de pertenecer al «nosotros». Por ejemplo, podemos analizar la contribución musulmana a la construcción de Europa; podemos analizar las aportaciones de las comunidades indígenas en la historia de todos los países americanos, desde Canadá a Argentina. Únicamente ofreciendo al alumnado distintos puntos de anclaje (por ejemplo, la diversidad étnica, cultural, religiosa...), la enseñanza de la historia le ayudará a que se sienta incluido en su comunidad, en su nación (Falaize, Heimberg y Loubes, dir. 2013).

NOTAS

¹ Investigación realizada por el grupo GREDICS de la UAB dentro del proyecto de investigación EDU2012-37668.

² Lectora Senior en la Manchester Metropolitan University. Profesora de Ciencias Sociales en secundaria y bachillerato. Doctora en Didáctica de las Ciencias Sociales por la UAB.

³ Catedrático en Didáctica de las Ciencias Sociales en la UAB. Coordinador de GREDICS (Grup de Recerca en Didàctica de les ciències socials).

⁴ Profesor Titular en Didáctica de las Ciencias Sociales en la UAB. PI del proyecto de investigación EDU2012-37668.

⁵ Profesora de Ciencias Sociales en secundaria y bachillerato. Doctora en Didáctica de las Ciencias Sociales por la UAB.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBAREDA SALVADÓ, J. (2010). *La Guerra de Sucesión de España (1700-1714)*. Barcelona: Crítica.

ALMARZA, D. J. (2001). Contexts Shaping Minority Language Students' Perceptions of American History, *Journal of Social Studies Research*, 25, pp. 4-22.

ANDERSON, B. R. (1983). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Londres: Verso.

ANNETTE, J. (2003) Community, Politics and Citizenship Education. En A. LOCKYER, B. CRICK y ANNETTE, J. (eds.). *Education for Democratic Citizenship: Issues of Theory and Practice* (pp. 139-148). Aldershot: Ashgate.

APPLE, M. (1979). *Ideology and Curriculum*. Londres: Routledge.

ARGUELAGUET, J. (2006). Subjective National Identities in Catalonia. *Nationalism and Ethnic Politics*, 12(3-4), pp. 431-454.

BAKHTIN, M.M. (1982). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Austin: University of Texas Press.

BAGNOLI, A. (2011). Making Sense of Mixed Method Narratives. Young People's Identities, Life-Plans and Time Orientations. En

S. HEATH, C. WALKER (eds.). *Innovations in Youth Research* (pp. 77-100). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

BARTON, K. C. (2008). Research on Students' Ideas about History. En L. S. LEVSTIK y C. A. TYSON. *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 239-258). Nueva York, Londres: Routledge.

BARTON, K., y MCCULLY, A. (2010). «You Can Form Your Own Point of View»: Internally Persuasive Discourse in Northern Ireland Students' Encounters With History. *The Teachers College Record*, 112(1), pp. 142-181.

BERGER, P. L. y LUCKMANN, T. (1967). *The Social Construction of Reality*. Harmondsworth: Penguin.

BESTARD, J. (2005). La relación entre familia y nación en las sociedades modernas. *Historia Contemporánea*, 31, pp. 543-581.

CARRETERO, M. (2007). *Documentos de Identidad. La Construcción de la Memoria Histórica en un Mundo Global*. Buenos Aires: Paidós.

CARRETERO, M. y KRIGER, M. (2004). ¿Forjar Patriotas o Educar Cosmopolitas? El Pasado y el Presente de la Historia Es-

- colar en un Mundo Global. En M. CARRETERO y J. F. VOSS (Comps) *Aprender y Pensar la Historia* (pp. 71–98). Madrid: Amorrortu.
- CITRON, S. (1987). *Le Mîthe National. L'histoire de France en Question*. París: Les Editions Ouvrières.
- COHEN, L., MANION, L. y MORRISON, K. (2011). *Research Methods in Education*. Londres: Routledge.
- CUCUZZA, H. R. (2007). *Yo argentino. La construcción de la Nación en los libros escolares (1873-1930)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- DURKHEIM, E. (1956). *Education and Sociology*. Glencoe: Free Press.
- EGAN, K. (1989). Layers of Historical Understanding. *Theory and Research in Social Education*, 17(4), pp. 280-294.
- ELLIOTT, J. (2005). *Using Narrative in Social Research*. Londres: Sage Publications Ltd.
- EPSTEIN, T. (2000). Adolescents' Perspectives on Racial Diversity in US History: Case Studies from an Urban Classroom. *American Educational Research Journal*, 37(1), pp. 185-214.
- FALAIZE, B., HEIMBERG, C. y LOUBES, O. (dir.) (2013). *L'école et la nation*. Lyon: ENS Éditions.
- FRANZOSI, R. (2010). *Quantitative Narrative Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- GADAMER, H. G. (1975). *Truth and Method*. Nueva York: Polity Press.
- GASPARELLO, A.M. (2004). *Construtores de identidades: A pedagogia de nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. São Paulo: Iglu.
- GIROUX, H. A. (1997). *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture and Schooling*. Boulder, CO: Westview Press.
- GUIBERNAU, M. (2000). Nationalism and Intellectuals in Nations without States: The Catalan Case. *Political Studies*, 48(5), pp. 989-1005.
- GUYON, S., MOUSSEAU, M.-J. y TUTIAUX-GUILLON, N. (1993). *Des Nations à la Nation. Apprendre et conceptualiser*. Institut National de Recherche Pédagogique.
- HERRERA, M. C., PINILLA DÍAZ, A. V. y SUAZA, L. M. (2003). *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales. Colombia 1900-1950*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- KYMLICKA, W. (2011). Multicultural Citizenship Within Multi-nation States. *Ethnicities*, 11(3), pp. 281–302.
- LÉTOURNEAU, J. (2006). Remembering Our Past: An Examination of Young Quebecer's Historical Memory. En R. SANDWELL (ed.). *To the Past: History Education, Public Memory, and Citizenship in Canada* (pp. 70-87). Toronto: University of Toronto.
- LÉTOURNEAU, J. y CARITEY, C. (2008). L'histoire du Québec Racontée par les Élèves de 4e et 5e Secondaire: L'impact Apparent du Cours d'Histoire Nationale dans la Structuration d'Une Mémoire Historique Collective chez les Jeunes Québécois. *Revue d'Histoire de l'Amérique Française*, 62(1), pp. 69-93.
- LÉTOURNEAU, J. (2014). *Je me souviens? Le passé du Québec dans la conscience de sa jeunesse*. Québec: Fides.
- LEVSTIK, L. S. (1989). Historical Narrative and the Young Reader. *Theory into Practice*, 28(2), pp. 114-120.
- LEVSTIK, L. S., y GROTH, J. (2005). 'Ruled by our Own People': Ghanaian Adolescents' Conceptions of Citizenship. *Teachers College Record*, 107, pp. 563-586.
- MEYERS, K. (2004). English Character and Identity. En G. TAYLOR y S. SPENCER. *Social Identities* (pp. 129-144). Oxon: Routledge.
- MILES, M. B. y HUBERMAN, A. M. (1994). *An Expanded Sourcebook Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks: Sage.
- MOLERO, B. (1999). *El proceso de construcción de la identidad nacional: conocimiento del propio país y de los símbolos nacionales*. Servicio editorial de la Universidad del País Vasco.
- MORENO, L., ARRIBA, A. y SERRANO, A. (1998). Multiple Identities in Decentralized Spain: The Case of Catalonia. *Regional and Federal Studies*, 8(3), pp. 65-88.
- MOSBORG, S. (2002). Speaking of History: How Adolescents Use Their Knowledge of History in Reading the Daily News. *Cognition and Instruction*, 20, pp. 323–358.
- OSBORNE, K. (2006). Teaching Canadian History in Schools (pp. 1–12). [En línea] <http://historymethods.wikispaces.com/file/view/Osborne+Teaching+Canadian+History+in+Schools+Nov+2006+version+3+EN.pdf> (Consulta, 9 de diciembre de 2014).
- PAGÈS, J. y SANT, E. (Coord.) (2015). *L'escola i la nació*. Bellaterra: Servei de Publicacions de la UAB.
- PORAT, D. A. (2004). It's Not Written Here, But This is What Happened: Students' Cultural Comprehension of Textbook Narratives on the Israeli-Arab Conflict. *American Educational Research Journal*, 41(4), pp. 963-996.
- RICOEUR P. (1991). *From Text to Action: Essays in Hermeneutics, II*. Londres: The Athlone Press.
- RICOEUR, P. (1984). *Time and Narrative* (Vol. 3). Chicago: University of Chicago Press.
- RODON, T. (2012). The Next Independent State in Europe? Catalonia's Critical Juncture and the Conundrum of Independence. *Godišnjak FPN*, 8, pp. 129-147.
- ROSS, E. W., MATHISON, S. y VINSON, K. D. (2014). Social Studies Curriculum and Teaching in the Era of Standardization. En E. W. ROSS (ed.). *The Social Studies Curriculum. Purposes, Problems and Possibilities*. Albany: State University of New York.
- RÜSEN, J. (2004). Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development. En P. SEIXAS (ed.).

Theorizing Historical Consciousness (pp. 63-85). Toronto: University of Toronto Press.

SANDELOWSKI, M. (2009). On Quantitizing. *Journal of Mixed Methods Research*, 3(3), pp. 208-222.

SANT, E., SANTISTEBAN, A. y PAGÈS, J. (2014) ¿Cómo podemos analizar la competencia narrativa del alumnado en el aprendizaje de la historia? *Clio y Asociados*, 18-19, pp. 166-182.

SANT, E., BOIXADER, A., PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (En Prensa) Com s'ha narrat el 1714 a les escoles catalanes del 2014?, *Perspectiva escolar*.

SANTISTEBAN, A. (2011). Las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales. En A. SANTISTEBAN y J. PAGÈS (coords.) *Di-*

dáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. (pp. 63-84). Madrid: Síntesis.

SEIXAS, P. (2009). National History and Beyond. *Journal of Curriculum Studies*, 41(6), pp. 719-722.

VANSLEDRIGHT, B. (2008). Narratives of Nation-State, Historical Knowledge, and School History Education. *Review of Research in Education*, 32 (1), pp. 109-146.

WERTSCH, J. V. (2000). Narratives as Cultural Tools in Sociocultural Analysis: Official History in Soviet and PostSoviet Russia. *Ethos*, 28(4), pp. 511-533.

ŽIŽEK, S. (2014). *Acontecimiento*. Madrid: Sexto Piso.