

Universidad de Huelva

Departamento de Didáctica de las Ciencias y Filosofía



La enseñanza del patrimonio y de la ciudadanía en las clases de ciencias sociales : un estudio de caso en ESO

**Memoria para optar al grado de doctora
presentada por:**

Laura Lucas Palacios

Fecha de lectura: 5 de febrero de 2018

Bajo la dirección de los doctores:

Jesús Estepa Giménez

Nicolás de Alba Fernández

Huelva, 2018





**Universidad
de Huelva**

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA
DE LAS CIENCIAS Y FILOSOFÍA

Tesis Doctoral

**LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO
Y DE LA CIUDADANÍA EN LAS CLASES
DE CIENCIAS SOCIALES.**

Un estudio de caso en ESO

Presentada por Laura Lucas Palacios

Dirigida por:

*Jesús Estepa Giménez
y Nicolás de Alba Fernández*

Huelva 2017

Proyecto de investigación **“Educación Patrimonial para la inteligencia territorial y emocional de la ciudadanía”**. (EPITEC). (MINECO/FEDER, con código de referencia EDU2015-67953-P).

Programa Oficial de Doctorado en **“Investigación en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Sociales, Matemáticas y Actividad Física y Deportiva (IEACAD)”**. Universidad de Huelva.

*"La Educación
no cambia el mundo,
cambia a las personas
que van a cambiar
el mundo".*

Paulo Freire

Agradecimientos

En primer lugar, como no podía ser de otra manera, quiero expresar mi más sincero agradecimiento a todo el profesorado que ha participado en el estudio de esta tesis, sin ellos/as este trabajo no habría sido posible; y muy especialmente al profesor protagonista de nuestro estudio de caso por abrirnos las puertas de su aula con agrado y haber respondido a mis muchas preguntas con total disponibilidad y amabilidad. Muchas gracias por haber sabido ser un auténtico profesional en el aula, y a la vez, compañero y colega fuera de ella.

También agradezco al grupo de investigación DESYM que desarrolla el proyecto EPITEC su apoyo y marco de referencia para que este trabajo sea hoy una realidad, pues sus apreciaciones y las posibilidades que me han brindado para poder asistir a congresos y seminarios de investigación han contribuido de manera muy positiva a la mejora del mismo, al tiempo que me han ayudado a crecer como investigadora.

A los compañeros/as de las Universidades de Valladolid y Sevilla, donde he realizado estancias de investigación. Y muy especialmente a mi muy querida Facultad de Educación de Palencia, donde ejerzo como docente y donde he podido conocer a grandísimas profesionales del área y áreas afines que me han ayudado a aligerar el peso que supone la realización de una tesis doctoral, al tiempo que han contribuido a abrirme puertas en este complicado mundo de la Universidad. Especialmente quiero agradecer a mi admirada compañera María Teresa Alario Trigueros por haber actuado de directora, de colega y amiga; y a toda la cátedra de género de la Universidad de Valladolid porque sus aportaciones me abrieron los ojos a una nueva realidad que me ha llevado a ser quien soy, a empoderarme como mujer y hacer realidad sueños que antes consideraba inalcanzables para mí.

A mis directores de tesis, Nico y Jesús, por sus esfuerzos y ayuda en la elaboración de esta ardua tarea. Por animarme en los tropiezos y darme los ánimos necesarios en la recta final cuya meta, en ocasiones, parecía alejarse demasiado. Es de destacar la gran humanidad y templanza que tienen ambos, lo que les hacen ser grandes personas y mejores profesionales.

Finalmente, a los míos, a mi Zenobia, mi ángel de la guarda y la culpable que esta tesis sea hoy una realidad. Hay personas que se llevan en el corazón y en el alma y ella está ahí; lo que hace que, aún en la distancia la sienta siempre tan cerca. A mis padres que tantos esfuerzos han hecho siempre para que pueda cumplir mis sueños. A ti, papá, porque cada día me enseñas que el amor todo lo puede, siendo tú ejemplo de ello. Y a ti, mamá, porque esta tesis es tan tuya como mía, dándome fuerza en los momentos que a mí me faltaba, recogéndome en mis caídas y celebrando cada pasito que daba.

Muchas gracias a todos y todas.



CAPÍTULO I • Fundamentación Teórica..... 15

1. CIUDADANÍA Y EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES	16
1.1. Una perspectiva del significado de ciudadanía	16
1.2. Tipos de ciudadanía	21
1.3. La educación para la ciudadanía en la enseñanza de las Ciencias Sociales	24
1.3.1. <i>Conceptualización de la educación para la ciudadanía</i>	24
1.3.2. <i>Investigaciones en educación para la ciudadanía en la enseñanza de las Ciencias Sociales</i>	31
1.3.3. <i>Investigaciones sobre el profesorado de Ciencias Sociales en relación con la educación para la ciudadanía</i>	37
2. CONCEPTOS DE PATRIMONIO Y EDUCACIÓN PATRIMONIAL	44
2.1. Reflexiones acerca del concepto de patrimonio	44
2.2. Clasificaciones patrimoniales	48
2.3. La educación patrimonial.....	53
2.3.1. <i>Reflexiones sobre la didáctica del Patrimonio</i>	53
2.3.2. <i>Investigaciones en educación patrimonial</i>	56
2.2.3. <i>Obstáculos en torno a la didáctica del patrimonio</i>	68
2.4. Educación patrimonial e inteligencia emocional	73

3. LA FORMACIÓN DE UNA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL	79
3.1. La socialización del patrimonio	79
3.2. Identidad, conservación y gestión	82
3.2.1. <i>Identidad</i>	83
3.2.2. <i>Conservación</i>	87
3.2.3. <i>Gestión</i>	88
3.3. Valores cívicos del patrimonio. Hacia una ciudadanía participativa a través de la educación patrimonial	91
4. DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES PARA LA ENSEÑANZA DE UNA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA MEDIANTE LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL	94
4.1. Conocimiento profesional	94
4.2. Investigaciones sobre la formación pedagógica del profesorado de Ciencias Sociales	95
4.3. Modelos de profesorado	98
4.4. Hipótesis de progresión del conocimiento profesional del profesorado para enseñar una ciudadanía democrática a través de la educación patrimonial	100
4.5. Antecedentes del estudio	103

CAPÍTULO II • Diseño de la investigación 107

1. FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN	109
1.1. La investigación educativa	109
1.2. Paradigmas de la investigación educativa	112
1.3. La investigación cualitativa	114
1.4. La validez de la investigación cualitativa	117
2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	119
2.1. Formulación del problema	119
2.2. Formulación de objetivos	120
3. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	121
3.1. Fases de la investigación	124
3.2. Estudio de caso	129
3.3. Selección del caso de estudio	132
3.3.1. <i>Perfil de respuesta deseado para seleccionar el estudio de caso</i>	132
3.3.1.1. <i>Perfil de respuesta deseado para el cuestionario</i>	133
3.3.1.2. <i>Perfil de respuesta para las entrevistas</i>	134
4. MÉTODOS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	136
4.1. Tabla de categorías	136
4.2. Cuestionario inicial (C0)	148
4.3. Entrevista exploratoria (E1)	150
4.3.1. <i>La construcción de la entrevista exploratoria</i>	152
4.4. Observación de aula	159

4.5. Grupos de discusión discente.....	161
4.6. Entrevista final docente	163
4.7. Categorización de las informaciones	164
4.7.1. Categorización de las informaciones del cuestionario inicial (C.0)	164
4.7.2. Categorización de las informaciones de la entrevista en profundidad (E.1).....	164
4.7.3. Categorización de las informaciones de la observación de aula (O.1)	164
4.7.4. Categorización de las informaciones de los grupos de discusión discentes (G.D).....	164
4.7.5. Categorización de las informaciones de la entrevista de reflexión final (E.2)	164
4.8. Temporalización del proceso de recogida de informaciones y selección de los informantes.....	164
4.9. Categorías de análisis en relación con los objetivos	165
5. INSTRUMENTOS Y MÉTODOS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	169
5.1. Atlas.ti	169
5.2. Codificación teórica y codificación emergente.....	171
5.3. La estrategia de triangulación	179
5.3.1. Nuestra propuesta de triangulación	181

CAPÍTULO III • Exploración de concepciones del profesorado innovador sobre educación patrimonial, educación para la ciudadanía y la vinculación existente entre ambas..... 183

1. INTRODUCCIÓN.....	184
2. ANÁLISIS EXPLORATORIO DE LAS CONCEPCIONES DEL PROFESORADO.....	185
2.1. Análisis de los cuestionarios	185
2.2. Análisis de las entrevistas	203
2.2.1. Caracterización general del profesorado.....	203
2.2.2. Las fuentes para la construcción del conocimiento patrimonial y ciudadano del docente innovador de Ciencias Sociales.	207
2.2.2.1. Análisis P.2.....	209
2.2.2.2. Análisis P.3.....	212
2.2.2.3. Análisis P.6.....	216
2.2.2.4. Análisis P.7.....	218
2.2.2.5. Análisis P.8.....	221
2.2.2.6. Análisis P.9.....	225
2.2.2.7. Resumen parcial de la primera categoría de análisis de la E1	229
2.2.3. Concepciones de patrimonio y de su enseñanza en el profesorado innovador de Ciencias Sociales	230
2.2.3.1. Análisis P.2.....	232
2.2.3.2. Análisis P.3.....	236
2.2.3.3. Análisis P.6.....	241
2.2.3.4. Análisis P.7.....	244

2.2.3.5. Análisis P.8.....	246
2.2.3.6. Análisis P.9.....	250
2.2.3.7. Resumen parcial de la segunda categoría de análisis de la E1	252
2.2.4. Concepciones de ciudadanía y de su enseñanza en el profesorado innovador de Ciencias Sociales	253
2.2.4.1. Análisis P.2.....	255
2.2.4.2. Análisis P.3.....	257
2.2.4.3. Análisis P.6.....	260
2.2.4.4. Análisis P.7.....	262
2.2.4.5. Análisis P.8.....	264
2.2.4.6. Análisis P.9.....	267
2.2.4.7. Resumen parcial de la tercera categoría de análisis de la E1.....	269
2.2.5. Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la ciudadanía a través del patrimonio en el profesorado innovador de Ciencias Sociales.....	270
2.2.5.1. Análisis P.2.....	271
2.2.5.2. Análisis P.3.....	275
2.2.5.3. Análisis P.6.....	278
2.2.5.4. Análisis P.7.....	279
2.2.5.5. Análisis P.8.....	280
2.2.5.6. Análisis P.9.....	283
2.2.5.7. Resumen parcial de la cuarta categoría de análisis de la E1	286

CAPÍTULO IV • Estudio de caso. Resultados acerca del concepto de patrimonio y ciudadanía, educación patrimonial y educación para la ciudadanía en la enseñanza de las ciencias sociales..... 289

1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO DE CASO.....	290
2. CONVERGENCIAS Y DIVERGENCIAS EXISTENTES ENTRE LA CONCEPCIÓN DOCENTE DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA A TRAVÉS DE LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO Y SU PRAXIS.	293
2.1. Concepciones y prácticas en relación con el patrimonio.....	293
2.1.1. Subcategoría concepto de patrimonio	293
2.1.2. Tipología patrimonial.....	301
2.2. Concepciones de ciudadanía.....	312
2.2.1. Subcategoría concepto de ciudadanía.....	312
2.2.2. Subcategoría tipos de ciudadanía	321
2.2.3. Subcategoría tipos de participación ciudadana	330
2.3. Conclusiones parciales y discusión de los datos en relación con el pensamiento y la práctica del profesor acerca del concepto de patrimonio y de ciudadanía.....	339

3. QUÉ ENSEÑA EL PROFESOR DE CIENCIAS SOCIALES DE EDUCACIÓN PATRIMONIAL Y DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA PARA FORMAR CIUDADANOS/AS CRÍTICOS Y PARTICIPATIVOS	342
3.1. Subcategoría qué enseñar de educación patrimonial en Ciencias Sociales	343
3.1.1. <i>Pensamiento y praxis docente</i>	343
3.1.2. <i>Praxis docente y pensamiento discente</i>	358
3.2. Subcategoría qué enseñar de educación para la ciudadanía en Ciencias Sociales.....	368
3.2.1. <i>Pensamiento y praxis docente</i>	368
3.2.2. <i>Praxis docente y pensamiento discente</i>	388
3.3. Conclusiones parciales y discusión de datos sobre qué se enseña de educación patrimonial y educación para la ciudadanía en Ciencias Sociales.....	399
4. CÓMO ENSEÑA EL PROFESOR DE CIENCIAS SOCIALES EDUCACIÓN PATRIMONIAL Y EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA.....	402
4.1. Subcategoría cómo enseñar educación patrimonial en Ciencias Sociales	403
4.1.1. <i>Pensamiento y praxis docente</i>	403
4.1.2. <i>Praxis docente y pensamiento discente</i>	411
4.2. Subcategoría cómo enseñar educación para la ciudadanía en Ciencias Sociales	415
4.2.1. <i>Pensamiento y praxis docente</i>	415
4.2.2. <i>Praxis docente y pensamiento discente</i>	427
4.3. Conclusiones parciales y discusión de datos sobre cómo se enseña educación patrimonial y educación para la ciudadanía en Ciencias Sociales.....	430

CAPÍTULO V • Estudio de caso II. Resultados sobre la enseñanza de la educación para la ciudadanía a través de la educación patrimonial. Reflexión docente tras la praxis 433

1. INTRODUCCIÓN.....	434
2. LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL.....	435
2.1. Subcategoría qué enseñar en ciencias sociales de educación para la ciudadanía a través de la educación patrimonial.....	436
2.1.1. <i>Pensamiento y praxis docente</i>	436
2.1.2. <i>Praxis docente y pensamiento discente</i>	452
2.2. Subcategoría cómo enseñar en ciencias sociales educación para la ciudadanía a través de la educación patrimonial.....	461
2.2.1. <i>Pensamiento y praxis docente</i>	461
2.2.2. <i>Praxis docente y pensamiento discente</i>	469
2.3. Subcategoría para qué enseñar educación para la ciudadanía a través de la educación patrimonial.....	473
2.3.1. <i>Pensamiento y praxis docente</i>	473
2.3.2. <i>Praxis docente y pensamiento discente</i>	478
2.4. Conclusiones parciales y discusión de datos acerca de la enseñanza de la ciudadanía a través de la educación patrimonial	483

3. REFLEXIÓN DOCENTE Y PENSAMIENTO DISCENTE TRAS LA PRAXIS	487
3.1. Concepciones de patrimonio.....	488
3.1.1. Subcategoría concepto de patrimonio.....	488
3.1.2. Subcategoría tipos de patrimonio.....	490
3.1.3. Subcategoría qué enseña de educación patrimonial en Ciencias Sociales.....	491
3.1.4. Subcategoría cómo se enseña de educación patrimonial en Ciencias Sociales.	494
3.2. Concepciones de ciudadanía.....	497
3.2.1. Concepto de ciudadanía.....	497
3.2.2. Tipos de ciudadanía	501
3.2.3. Tipología de participación ciudadana.....	501
3.2.4. Qué se enseña de educación para la ciudadanía en Ciencias Sociales.....	502
3.2.5. Cómo se enseña educación para la ciudadanía en Ciencias Sociales.....	503
3.3. Enseñanza de la educación para la ciudadanía a través del patrimonio	504
3.3.1. Qué enseña de educación patrimonial para formar ciudadanos democráticos.....	504
3.3.2. Cómo enseña educación patrimonial para formar ciudadanos democráticos	506
3.3.3. Para qué enseña educación patrimonial para formar ciudadanos democráticos	507

CAPÍTULO VI • Conclusiones de la investigación 509

1. CONCLUSIONES GENERALES.....	510
1.1. Conclusiones del análisis en relación con las entrevistas exploratorias	510
1.2. Conclusiones del análisis en relación con la observación de aula, los grupos de discusión y la entrevista de reflexión final.....	516
2. PROYECCIONES FUTURAS DE LA INVESTIGACIÓN	523
3. EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN: LOGROS Y DEBILIDADES	525

BIBLIOGRAFÍA..... 528



CAPÍTULO I:

fundamentación Teórica

1. CIUDADANÍA Y EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

1.1. Una perspectiva del significado de ciudadanía

Abordar el significado del concepto de ciudadanía desde el campo del conocimiento de la Didáctica de las Ciencias Sociales nos permite establecer un marco de referencia en el que contextualizar nuestro estudio, ya que, dependiendo de la conceptualización que tengamos de este término, dependerá nuestro posicionamiento didáctico. Es por ello que consideramos necesario hacer un breve repaso histórico de este concepto, a modo de contextualización del capítulo, que nos permita llegar al modelo de ciudadanía que defendemos.

Podemos situar los orígenes primitivos de la ciudadanía en Esparta, en el seno de un sistema que combinaba elementos democráticos y oligárquicos (Camp y Fisher, 2004), cuya idea de ciudadanía estaba directamente relacionada con la élite militar, basándose en la realización del servicio militar y en la participación en el gobierno del estado. No es hasta finales del siglo VI a.C, cuando la mayoría de los historiadores señalan el nacimiento de la democracia en Atenas, momento en el que, tras un período de tiranías, Clístenes llegó al poder e implementó un paquete de reformas políticas que cercenaron el poder de la aristocracia y ampliaron el del pueblo. Nació, de esta forma, la primera democracia de la historia; aunque, en rigor a la verdad, Clístenes no la llamaba *demokratia*, gobierno del pueblo, sino *isonomia*, igualdad ante la ley, puesto que dichas medidas se basaban en la igualdad, la libertad y la participación para el reducido grupo social de varones ciudadanos (Domínguez Monedero, 2003; Rodríguez Adrados, 2006; Valmaña, 2010; Medina, 2011).

Es importante recordar que, tanto en Grecia como en Roma, la ciudadanía es un concepto ligado al territorio. Se es ciudadano porque se ha nacido o se vive en un determinado lugar. Así, en Roma, evoluciona de modo que en un primer momento sólo son ciudadanos los habitantes de la capital, más adelante los de la Península Itálica y, por último, con el emperador Caracalla, se extiende el derecho de la ciudadanía a todo el imperio.

En Roma ser ciudadano conllevaba una serie de derechos y obligaciones (Heater, 2007; Pearson, 2008) como el derecho a votar o las obligaciones de realizar el servicio militar y pagar impuestos para alcanzar la virtud cívica o virtud. Sin embargo, había una fuerte diferenciación entre ciudadanos de pleno derecho (con derecho a voto) y ciudadanos sin derecho a voto (*civitas sine suffragio*) (Velazco, 2010). Esta dualidad cívica estableció una dicotomía entre los dos tipos de ciudadanía que tuvo clara influencia en el pensamiento cristiano (García Gual, 2005; Maldonado, 2010).

En la Edad Media este concepto de ciudadanía fue olvidado, puesto que la Iglesia cristiana, asumió el liderazgo político tras la caída del Imperio (Burton Adams, 1914; D'Assunção, 2009). Y resurgió un nuevo concepto de ciudadanía, pero esta vez ligada al poder espiritual, ya que, aunque era fuerte el sentimiento de comunidad, éste no estaba basado en la comunidad política, sino en la religiosa (Navarro, 2012). No obstante, el crecimiento y el desarrollo económico de las ciudades llevó al florecimiento de una ciudadanía que tenía como base legal el Derecho romano (Delgado-Algarra, 2014), de forma que los protagonistas de la primera liberalización del poder eclesiástico (Woolf, 1913; Bayona, 2005) fueron los mercaderes de las zonas

económicamente más desarrolladas (norte de Italia, Provenza, Alemania occidental, Flandes y norte de Francia).

El florecimiento de la ciudadanía continuó en los siglos XII y XIII por toda Europa a la vez que se reconocía el poder del rey por encima de los señores (Delgado–Algarra, 2014) dando lugar a una ciudadanía dinámica donde toman fuerza la burguesía y el comercio (Hilton, 2008), lo que permitió el disfrute de una ciudadanía más desarrollada en la cual los gremios se encargarían de la administración civil y la gestión económica, lo que supuso el florecimiento de las ciudades y el desarrollo del sentimiento de la identidad cívica (Miranda, 2005; Krebs, 2006).

En el siglo XVI Leonardo Bruni y Nicolás Maquiavelo fueron exponentes destacados de la corriente de pensamiento político del Humanismo cívico. Dicha corriente convirtió a Florencia en un ejemplo de ciudad, llegando a ser un estado de gobierno libre y protagonizado por sus ciudadanos/as (Llano, 1999). En la consecución de este estado, las ideas de Bruni tuvieron gran importancia y calado, quien manifestó la importancia de la participación ciudadana como base para la obtención de mejoras políticas (Jiménez San Cristóbal, 2002); y Maquiavelo (2005), quien por su parte, denunció la corrupción política de la Italia del Renacimiento y propuso la creación de un conjunto de instituciones representativas que había de reflejar los deseos del pueblo, limitándose el poder omnipresente del monarca absoluto de los siglos XVI, XVII y XVIII (Sánchez Marcos, 2000).

Desde el siglo XVIII, con el surgimiento de la Ilustración, los principios del derecho y la justicia natural llevan a una concepción del poder político basado en *la razón*. Así, autores como Kant afirman que sólo se puede ser libre a través de la razón; distinguiendo entre razón pública, que es aquella que permite a los individuos ser críticos en todos los ámbitos de la vida, incluido el Estado; y la razón privada, que implica obediencia a una institución.

Las revoluciones que se suceden en diferentes lugares del mundo, sobre todo la americana y la francesa, ofrecen no sólo deberes a los ciudadanos/as, sino también una serie de derechos. La revolución americana permite la creación de un nuevo Estado, donde se pasa de la condición de súbdito británico a la de ciudadano/a estadounidense (Navarro, 2012). En la Declaración de Independencia de Estados Unidos (1776) se habla del derecho a la vida, a la libertad y a la búsqueda de la felicidad. Por otro lado, en la Declaración Francesa de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (1789), se habla de la libertad, la propiedad, la seguridad y la resistencia a la opresión. Por lo que ambas revoluciones dieron lugar a una serie de reformas políticas europeas que se basaron en la soberanía popular, otorgando importantes derechos a los ciudadanos/as: igualdad ante la ley, fin del sistema de detenciones discrecionales, libertad de expresión, etc. Como consecuencia, a partir del siglo XVIII y XIX, la idea de ciudadanía quedó vinculada a la Nación (Navarro, 2012).

Atendiendo a nuestro pasado reciente, la configuración de las democracias actuales, en la mayoría de los casos, ha venido precedida de conflictos, regímenes totalitarios y dramas humanos que conviene tener presente de cara a la construcción de una democracia verdaderamente madura donde exista un equilibrio entre derechos y responsabilidades. De esta forma, tras la II Guerra Mundial se fue configurando la Unión Europea (anteriormente Comunidad Económica Europea).

En diciembre de 1991 se aprobó el Tratado de la Unión Europea (Tratado de Maastricht), con un objetivo económico y de creación de una estructura política común. Pero no será hasta diciembre del 2001 cuando el Consejo de la Unión promovió la *Declaración de Laeken*, que supuso el impulso definitivo a la redacción de una Constitución. En el *Tratado Constitucional*

se afirma que: “toda persona que tenga la nacionalidad de un Estado miembro posee la ciudadanía de la Unión, que se añade a la ciudadanía nacional sin sustituirla”, configurando una nueva concepción de Europa sin límites en la movilidad de capitales, bienes y personas, basándose en tres principios que también serán recogidos en el Tratado de Lisboa: principio de igualdad democrática, principio de democracia representativa y principio de democracia participativa.

Teniendo en cuenta toda esta evolución histórica, el concepto moderno de ciudadanía fue definido y analizado a mediados del siglo XX por Marshall y Bottomore (1998). Estos autores entienden la ciudadanía como “aquel estatus que se concede a los miembros de pleno derecho de una comunidad. Sus beneficiarios son iguales en cuanto a los derechos y obligaciones que implica” (p. 37). Este estatus estaría compuesto por tres elementos: el civil, formado por “todos los derechos necesarios para la libertad individual” (p. 22); el político, entendido como “el derecho a participar en el ejercicio del poder político” (p. 23); y el social, que abarca “todo el espectro, derecho a la seguridad, al mínimo bienestar, conforme a los estándares predominantes en la sociedad” (p. 23).

Como recoge Lister (1997): “ser ciudadano/a en sentido legal y sociológico implica poder disfrutar de los derechos de ciudadanía necesarios para la agencia y la participación social y política. Actuar como ciudadano/a significa satisfacer el potencial de este “estatus” (p. 41). Desde esta perspectiva, el concepto de ciudadanía es un concepto cargado de ambigüedades, ya que es una categoría que posibilita tanto la integración como una forma de exclusión, por lo que es considerado como uno de los elementos esenciales en la conformación de la vida política.

En el momento actual el concepto de ciudadanía es objeto de análisis y debate por teóricos de distintas disciplinas. Expresiones como “la ciudadanía regresa a un primer plano”, “en la década de los 90 se ha puesto de actualidad un término tan antiguo como el de ciudadanía”, “se multiplican las teorías sobre la ciudadanía” (Cabrera Rodríguez, 2008, p.80), indican la relevancia y preocupación por ofrecer respuestas a las principales preguntas que se plantean hoy en torno a este término: ¿qué significa hoy ser ciudadano/a? ¿cómo se vincula justicia social y ciudadanía? ¿cómo se adquiere el estatus de ciudadano/a?

Esta preocupación por la ciudadanía tiene sentido ante los nuevos y profundos fenómenos sociales que ponen de manifiesto la estrechez y rigidez de la concepción tradicional del término. Nos estamos refiriendo a fenómenos como el proceso de globalización, la crisis de los estados de bienestar y el aumento del desempleo, la multiculturalidad o pluralidad de la sociedad actual, el incremento de los procesos migratorios, la superación del concepto de igualdad de oportunidades por el de equidad, las dificultades por asumir una identidad europea común, la redefinición femenina del concepto de ciudadanía, la necesidad de un desarrollo sostenible que garantice la protección del medio ambiente (Cabrera Rodríguez, 2008).

En este complejo escenario hay que situar la preocupación actual por desarrollar un concepto de ciudadanía que afronte el reto de la inclusión frente a la exclusión, de los derechos frente a los privilegios, de la participación frente a la inactividad, que supere la distinción entre los ciudadanos/as de primera y los ciudadanos/as de segunda.

Por su parte, Santiesteban (2007) intenta dar una definición amplia al concepto de ciudadanía en la que converjan las ideas de pluralidad, convivencia y organización social y política; de forma que para él la ciudadanía se asienta en cinco pilares básicos:

- igualdad de todos los ciudadanos/as ante la ley,
- libertad de toda la ciudadanía entendida como derecho, pero también, con la adquisición de un compromiso y responsabilidad de participar y mejorar la sociedad de la que forma parte,
- justicia, que garantiza esa participación a nivel político y social
- solidaridad, entendida como mecanismo de regulación de la convivencia y, por tanto, un valor que la ciudadanía debe poseer para garantizarla,
- identidad, tanto individual como social. Ambas son necesarias, definirmos a nosotros mismos en función de las diferencias con otras personas, pero también por nuestro origen, nuestro territorio o nuestras creencias. Este sentimiento nos hace asumir un compromiso de participación en la mejora de la sociedad a la que se pertenece.

Otra de las características que marcan este concepto y es resaltada en el análisis realizado por O'Shea (2003) es su doble dimensión jurídica y sociocultural. Cuando hacemos uso del término ciudadanía podemos hacer referencia tanto al status propio que goza la persona en el reconocimiento legal de sus derechos y deberes; pero también, al rol que la persona desempeña en relación con los valores y pautas de comportamiento como miembro de la comunidad de la que forma parte. Gimeno (2003) recoge esta doble dimensión para dar su propia definición: “la ciudadanía es, además de un status real de todas las personas, una cultura o forma de vida que hay que practicar en sociedad (la palabra ciudadano viene de civitas, la ciudad), un modo de relacionarse con los demás y un horizonte de referencia al que tender”. (p. 14)

Entender la ciudadanía con esta doble significación lleva implícito “reconocer la importancia del ejercicio de la misma, resaltar la participación y la necesidad de buscar fórmulas que garanticen la convivencia, favoreciendo las normas y valores compartidos, así como el desarrollo de la conciencia colectiva” (Puig, 2011, p.57). Ello exige entender la ciudadanía no solo como status jurídico, sino también asumir una serie de valores y normas compartidos para poder dar respuesta a los compromisos comunes que tenemos como sociedad.

Algunos autores han definido estas exigencias, como Benito (2006), quien señala la de desear y querer el cambio, creer en él y trabajar por él; conocer las repercusiones de nuestros actos; percibir lo relevante y nombrarlo; la comunicación con otros; actuar contando con que no es posible saberlo todo. Por su parte, Pérez Serrano (2000) pone el acento en la necesidad de tener posibilidades reales de actuación, fomentar la participación de forma que los ciudadanos/as se impliquen en funciones y tareas políticas que hasta ahora han estado centralizadas en los poderes público. Esto exige a su vez, unas mínimas condiciones socioeconómicas que aseguren una estabilidad personal.

En este sentido, Delgado Algarra (2014), da una definición muy completa de ciudadanía entendiéndola como un estatus legal que integra conocimiento y ejercicio de unos derechos y la asunción de unas obligaciones que se materializan a través de la participación activa y crítica en las diferentes esferas que componen el mundo actual (sociedad, economía, cultura y política); pudiendo trascender de lo local a lo global y estando marcada por el ejercicio de las obligaciones, derechos y libertades, sin limitar con ello los derechos del resto de los ciudadanos/as; ya que, en esencia, todos los individuos que asumen una ciudadanía responsable entienden que la igualdad, el diálogo, el rechazo a situaciones de injusticia social y, en definitiva, el respeto a los Derechos Humanos, ha de ser algo exigible en cualquier Estado democrático.

Todo señala que la noción de ciudadanía, tan característica de la modernidad, se enfrenta en la actualidad a nuevos desafíos, dado que el futuro se presenta con nuevos escenarios que requieren respuestas diferentes a las utilizadas hasta ahora. Y es que, según Gómez Rodríguez (1996), el concepto de ciudadanía hace alusión a dos cuestiones básicas; en primer lugar, remite a una relación entre los sujetos y una comunidad política; mediante esa relación, los primeros se constituyen como miembros plenos de derechos. En segundo lugar, remite a un sistema de integración social con exigencias de justicia.

Con demasiada frecuencia, nos encontramos que ambas cuestiones no están suficientemente presentes en la realidad cotidiana. El aumento de las desigualdades sociales, el marcado desinterés por lo público, el progresivo vaciamiento de las instituciones democráticas, son algunas razones que explican la crisis de representatividad que caracterizan a la ciudadanía actual. Según Kymlicka (2011), si faltan ciudadanos/as con “buenas cualidades”, las democracias se vuelven difíciles de gobernar e incluso inestables.

Con todo ello, estamos de acuerdo con García Ruiz (2012) cuando afirma que los cambios que se han producido en estos últimos años y cuyas consecuencias más visibles son las diferentes culturas y étnicas que conviven en una misma sociedad, hacen que el concepto tradicional de ciudadanía, relacionado con la idea de nacionalidad, carezca de sentido. Es necesario una repensar una nueva ciudadanía desde una visión mucho más amplia, inclusiva e igualitaria, y que reconozca las identidades que conviven en un mismo espacio. Y es que según Bartolomé y Cabrera (2003), “son tantas las ciudadanía necesarias como aquellas que deben responder a los retos del futuro que se nos plantea” (p.44). Y no son pocos; por un lado, una ciudadanía que sea capaz de entender y actuar en el fenómeno globalizador; por otro, una ciudadanía que acoja y responda a la cada vez mayor pluralidad étnica, sexual, cultural que conforma nuestra sociedad actual; es necesario también una ciudadanía que actúe frente a la pasividad y la conformidad en aras de una mayor equidad.

De cualquier modo, lo que sí parece claro es que “la ciudadanía implica libertad, la ciudadanía no se adquiere por casualidad: es una construcción que nunca acaba. Requiere compromiso, claridad política, coherencia y decisión. Por esta razón, la educación democrática no puede lograrse lejos de una educación de y para la ciudadanía” (Freire, 1998, p. 90).

La literatura consultada coincide en afirmar que, desde los orígenes de la escuela pública, los países democráticos impartieron una instrucción cívica, basada en conocer el funcionamiento del sistema político de cada nación. Posteriormente, se empezó a enseñar aquellas actitudes y conductas que se consideraban democráticas para el buen funcionamiento de la sociedad. Y ya, más adelante, con el nacimiento de la Unión Europea, se vio la necesidad de ir configurando una ciudadanía cada vez más transnacional, en la que los ciudadanos/as sean capaces de ubicarse en los problemas mundiales y poder participar en su resolución.

Desde la década de los noventa del siglo pasado hasta la actualidad, la formación cívica y democrática de la juventud, la formación de la ciudadanía, ha sido una tarea constante de aquellos países con una democracia consolidada –países europeos, Estados Unidos, Canadá, Australia o Japón, por ejemplo–, de los que tienen una democracia más reciente o una democracia poco consolidada –la mayoría de los países latinoamericanos– y los que accedieron a la democracia después de la caída del muro de Berlín –los países del Este de Europa–. La razón, según Santisteban y Pagés (2009), es común a todos ellos, “la escasa, cuando no nula, participación de la juventud en la vida pública y el escaso conocimiento sobre las instituciones políticas democráticas” (p. 17). Hope (2004) afirma que en los últimos años existe una reciente

preocupación de los educadores e investigadores debido a que los estudiantes han incrementado su individualismo y que frecuentemente carecen de responsabilidad social.

Por todo ello, en el año 2000 el Consejo de Europa dio una amplia definición del concepto de ciudadanía, que fue asumida por el Consejo de Ministros de Educación de la Unión Europea. A partir de ambas resoluciones se definió que la educación para la ciudadanía: “comprende todas las prácticas y actividades que están diseñadas para ayudar a los jóvenes y a los adultos a participar de forma activa en la vida democrática, a través de la aceptación y el ejercicio de sus derechos y de sus responsabilidades en la sociedad”. Esta definición hace referencia a cuatro ámbitos (política, legal, social y económica) que son complementarios para que los estudiantes puedan entender y posicionarse en el funcionamiento de nuestras sociedades.

Para Audigier (2002) la ciudadanía “no es un producto de la naturaleza, requiere una educación y una buena educación cívica es la que forma ciudadanos/as” (p. 1).

Sin embargo, y a pesar de los esfuerzos que hacen las instituciones nacionales y supranacionales para que los sujetos sean buenos/as ciudadanos/as, críticos, responsables y participativos, ¿qué puede estar pasando? ¿dónde está el problema de esta desconexión con la vida pública? Son preguntas a las que intentaremos dar respuesta en el epígrafe “Investigaciones de educación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales”, donde analizamos algunos trabajos científicos sobre los obstáculos que aparecen en el aula.

1.2. Tipos de ciudadanía

Una revisión de la abundante literatura existente sobre este campo (Marshall, 1950; Habermas, 1994; Kerr, 1999; Moro González, 2007; Vázquez y Angulo, 2003; Delgado-Algarra, 2014) nos permite establecer de forma simplificada dos grandes tendencias de pensamiento sobre los tipos de ciudadanía; dos tendencias que, lógicamente, están inspiradas en concepciones bien diferentes de la ciudadanía en las sociedades democráticas.

La primera de estas tendencias es la denominada *comunitarista*, también conocida como del *republicanismo cívico*, representada por Habermas (1994) y defendida por autores como Hannah Arendt, J.G.A Pocock, Quentin Skinner y Philip Pettit (Delgado-Algarra, 2014). Para el comunitarismo, “la ciudadanía implica básicamente la pertenencia a una comunidad y el compromiso activo con la misma, ya que se parte de la idea de que los miembros de la comunidad deben mantener valores comunes, intereses y obligaciones encaminadas a mantenerla” (Gómez Rodríguez, 2008, p.134). Por ello, la ciudadanía va más allá que un mero estatus, se percibe como una actividad que debe ser practicada.

Por el contrario, la escuela *individualista o liberal* entiende que la ciudadanía es un estatus, que otorga a los ciudadanos/as el disfrute de un conjunto de derechos garantizados por el estado. Los primeros derechos eran los de carácter civil y político (derecho a votar, a la propiedad privada, a la libertad de expresión, etc.), en los que se enfatizaba la no intervención del estado. Posteriormente, con la contribución de Marshall (1950), considerado uno de los padres del pensamiento contemporáneo en este tema, la ciudadanía pasó a incluir los derechos de carácter social (derecho a la educación, a la sanidad, etc.) en los cuales se presupone un mayor intervencionismo estatal.

Cortina (2004) y Gómez Rodríguez (2004), ponen su atención en el comportamiento ciudadano, definiendo como *ciudadanía activa* aquella que lleva a la participación del individuo en los asuntos públicos. Desde esta perspectiva, se plantea distintas aproximaciones al concepto de ciudadanía: *la ciudadanía económica, la mediática y la intercultural*; así como, distintos

grados de intensidad que irían desde los aspectos más estrictamente formales hasta los más sustantivos. Por el contrario, la *ciudadanía pasiva* se caracterizaría por comportamientos muchos más volcados hacia el ámbito de la privacidad y, por tanto, alejados de la dimensión pública; según Gómez Rodríguez (2014) la participación electoral sería el acto más comprometido y visible públicamente.

Otro significado de la ciudadanía entendida como práctica activa y responsable es la *ciudadanía intercultural* (Cortina, 2002), donde lo relevante es el respeto a las culturas que conduzca a un diálogo desde el que los ciudadanos/as puedan discernir qué valores y costumbres merece la pena reforzar y cuáles obviar. Esta concepción de la ciudadanía es distinta a la *ciudadanía multicultural* que plantea Kymlicka (1996), que propone el reconocimiento de derechos para grupos culturalmente diferentes que precisen de una especial protección. Dentro de esta línea, Iris Young (1998) y Carole Pateman (1992) hablan de *ciudadanía diferenciada*, que pretende la búsqueda de la igualdad a través de mecanismos de discriminación positiva dirigidos hacia los grupos minoritarios no dominantes.

El modelo de *democracia radical* (Mouffe, 1999) entiende la ciudadanía en base a los posicionamientos ideológicos de los sujetos, la lucha entre dichos posicionamientos y la reivindicación y el conflicto entendidos como valor político y social. Por su parte, Schugurensky (2009) abre el debate entendiendo como *democracia participativa* el proceso de deliberación y toma de decisiones, lo cual implica la participación ciudadana, que puede tener lugar sin una democracia participativa (ejemplo, las elecciones).

Por último, cabe destacar la aportación de Westheimer y Kahne (2004) tras analizar diez programas involucrados en la Iniciativa de Valores Democráticos de la Surdna Foundation, diferenciaron tres tipos de “ciudadanía”(tabla 1):

- El ciudadano/a personalmente responsable, actúa de manera responsable en su comunidad (recogiendo basura, donando sangre, reciclando, ofreciéndose como voluntario, etc). Esta concepción individualista de la ciudadanía pone el acento en el carácter y la responsabilidad personal, destacando valores como la honestidad, la integridad, la autodisciplina y el trabajo afanoso.
- El ciudadano/a participativo, participa de manera activa en los asuntos cívicos y la vida social de la comunidad a nivel local, estatal o nacional. Los programas educativos para formar ciudadanos/as participativos se centran en enseñar a los estudiantes cómo funciona el gobierno y otras instituciones y la importancia de planificar y participar en tentativas organizadas para ayudar a los necesitados, por ejemplo, o en tentativas para orientar las políticas escolares.
- El ciudadano/a orientado a la justicia, evalúa de manera crítica las estructuras sociales, políticas y económicas y considera estrategias colectivas de cambio que impugnan la injusticia y, cuando es posible, abordan el origen de los problemas.

TIPOS DE CIUDADANOS/AS			
	Ciudadano/a personalmente responsable	Ciudadano/a participativo	Ciudadano/a orientado a la justicia
DESCRIPCIÓN	Actúa de manera responsable en su comunidad Trabaja y paga impuestos Obedece las leyes Recicla, dona sangre Se ofrece como voluntario para ayudar en tiempos de crisis	Miembro activo de organizaciones y/o iniciativas de mejoramiento comunitario Organiza proyectos comunitarios de ayuda a los necesitados, fomenta el desarrollo económico o limpia el medio ambiente Conoce las estrategias para realizar tareas colectivas	Evalúa de manera crítica las estructuras sociales, políticas y económicas para ver más allá de las causas superficiales Busca y enfrenta las áreas donde prevalece la injusticia Tiene conocimientos acerca de los movimientos sociales y cómo llevar a cabo cambios sistémicos
EJEMPLO DE ACCIÓN	Contribuye con alimentos a una campaña de recolección de alimentos	Ayuda a organizar una campaña de recolección de alimentos	Investiga por qué la gente tiene hambre y actúa para resolver las causas
SUPUESTOS BÁSICOS	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos/as tienen que tener buen carácter; ser miembros de la comunidad honestos, responsables y respetuosos de la ley	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos/as deben participar de manera activa y asumir cargos de liderazgo en los sistemas y las estructuras comunitarias establecidos	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos/as deben cuestionar y cambiar los sistemas y las estructuras establecidos cuando éstos reproducen patrones de injusticia en el tiempo

Tabla 1. Tipos de ciudadanía, basada en Westheimer, J. y Kahne, J. (2004). Educating the Goog Citizen: Political Choices and Pedagogical Goals. *PSOnline*.

Es evidente que el considerable interés por la ciudadanía, ha dado lugar a otras muchas teorías. Los especialistas en esta temática han establecido numerosas clasificaciones. Cabrera Rodríguez (2002) realiza una buena síntesis de ellas, que quedan recogidas en la tabla 2.

Concepto de ciudadanía	Autores representativos	Dimensión que destacan
Ciudadanía Cosmopolita	A. Cortina	Superar las fronteras de la comunidad política nacional y transnacional.
Ciudadanía Global	Banks, 1997; Steve Olu, 1997	Ciudadanos/as del mundo. Respeto y valoración de la diversidad. Equidad, Sostenibilidad, Responsabilidad.
Ciudadanía Responsable	Consejo de Europa, 1998, 2000; Bell, 1991	Sentido de pertenencia a una comunidad. Compromiso social. Responsabilidad social.
Ciudadanía Activa	Consejo de Europa, 1988, 2000; Osler, 1998, 2000; Bárcena, 1997	Conciencia de pertenencia a una comunidad. Identidad comunitaria. Implicación y compromiso por mejorar la comunidad
Ciudadanía Crítica	Giroux, 1993; Mayordomo, 1998; Inglehart, 1996	Compromiso por construir una sociedad más justa. Reconstrucción social. Conjugar estrategias de oposición con otras de construcción de un orden social.
Ciudadanía Multicultural	Kymlicka, 1995; Carneiro, 1996	Derechos colectivos. Solidaridad. Respeto.
Ciudadanía Intercultural	Cortina, 1999	Diálogo entre culturas. No recrearse en las diferencias. Respeto a las diferencias, pero reconocimiento de diferencias no respetables. Comprender otras culturas es indispensable para comprender la propia.
Ciudadanía Diferenciada	Joung, 1990	Respeto a la diversidad. Derechos colectivos.
Ciudadanía Democrática y Social	Carneiro, 1999; Cortina, 1999	Justicia social: derechos y deberes sociales para todos. Lucha contra los fenómenos de exclusión. Igualdad de oportunidades y equidad.

Tabla 2. Nuevas conceptualizaciones en torno a la ciudadanía, basada en Cabrera 2002.

1.3. La educación para la ciudadanía en la enseñanza de las Ciencias Sociales

1.3.1. Conceptualización de la educación para la ciudadanía

En el epígrafe 1.1 (“Una perspectiva del significado de ciudadanía”) veíamos el creciente interés de los organismos nacionales y supranacionales por formar buenos ciudadanos/as, críticos, responsables y participativos, veremos ahora los esfuerzos que desde el área de la Didáctica de las Ciencias Sociales se hacen para conseguir tal fin.

Desde hace bastantes años, el área de Didáctica de las Ciencias Sociales adquirió el compromiso original que, en un principio defendieron los pensadores ilustrados y más tarde los

creadores del Área de Social Studies de la escuela norteamericana, de tener como principal objetivo la formación de una ciudadanía democrática.

Como acabamos de ver en el apartado anterior, el concepto de ciudadanía y definir las características que debe de tener la educación para la ciudadanía es, hoy, una tarea difícil, puesto que en ocasiones presentan posiciones enfrentadas (Wayne y Vinson, 2012). Por ello, según estos autores, “las cuestiones de la educación para la ciudadanía están crítica e inexorablemente vinculadas a los estatus presente y futuro de la educación pública y al mantenimiento, fortalecimiento y expansión de los derechos individuales y democráticos” (p.73).

Es por ello que Gómez Rodríguez (2008) sostiene que la primera cuestión que se debe abordar es asumir la importancia que tiene la educación para la ciudadanía en todo sistema educativo, siendo la única finalidad del mismo, y que nada tiene que ver con el discurso insustancial que algunos sectores tradicionales de la población intentan difundir, equiparándolo a un mero capricho político. En este sentido, y como ya hemos apuntado anteriormente, especialmente interesantes son las propuestas que se presentan desde el área de la Didáctica de las Ciencias Sociales, como puede ser la de articular el contenido en torno a problemas sociales, que permiten, por un lado, la construcción de un conocimiento menos conceptual y más vinculado a la acción y a lo actitudinal, y por otro, incluyen el tratamiento de cuestiones que deberían estar en la raíz del concepto de ciudadanía (De Alba, 2007).

En todos los tiempos, pensadores muy ilustres han subrayado la inutilidad de las leyes si los ciudadanos/as no han sido convenientemente educados para el ejercicio de una ciudadanía responsable. Así, Bill Bennet (1985) secretario de educación en 1985 de Ronald Reagan, escribió: “Una democracia depende de las escuelas que ayudan a fomentar un tipo de carácter que respeta la ley y...respeta el valor del individuo” (p. 8). En este mismo año, Freire (1985) afirmó que “la democracia requiere que los grupos oprimidos desarrollen la determinación política, es decir, que se organicen y movilicen para lograr sus propios objetivos. La educación puede hacer posible la democracia” (p.35). Albert Shanker, presidente de la American Federation of Teachers, expresaba lo siguiente en un discurso titulado Education and Democratic Citizenship: “¿Cómo podemos fracasar en construir un mundo en el que se respeten los derechos que pertenecen a cada ser humano desde su nacimiento? Para construir este mundo...es imprescindible tener escuelas que enseñen la democracia”.

En general, todos los sistemas educativos de las sociedades actuales tienen como fin último, generar en sus estudiantes aquellos comportamientos y conocimientos necesarios que necesitarán en su posterior vida adulta; por lo que podemos decir que la educación para la ciudadanía es una preocupación mundial. Como ejemplos de esta preocupación Gómez Rodríguez (2008) señala los siguientes:

- la abundante investigación sobre los conocimientos cívicos de la juventud;
- los cambios producidos en la concepción de la educación cívica, y cómo se traducen estos cambios en los currículos de educación para la ciudadanía, en muchos países (*Citizenship Education across Europe*, para el caso europeo, el más reciente editado en 2012 por EURYDICE) así como la abundancia de propuestas y materiales sobre estas enseñanzas, y
- el incremento en estos últimos años de organizaciones y de encuentros internacionales dedicados a esta problemática educativa.

Si revisamos las investigaciones norteamericanas, Westheimer y Kanhe (2002), concluyen que en los currículos norteamericanos se promueven cuatro perfiles de educación cívica:

- *ciudadanía como responsabilidad individual*, orientada a la participación personal del sujeto, como el derecho a voto.
- *ciudadanía participativa*, promueve acciones como recolección de fondos en asociaciones sociales, ayuda a los sin techo, etc. Pero no cuestiona las estructuras que generan desigualdad.
- *ciudadanía orientada a la justicia social*, promueve una reflexión crítica sobre la desigualdad y genera una acción política para cambiar esta desigualdad.
- *ciudadanía como participación ciudadana*. Es aquella que educa al sujeto para que se involucre cívicamente ya sea de manera:
 - *cívica o comunitaria*, se refiere a promover acciones para resolver problemas puntuales que interesan en una determinada comunidad, pueden ser problemas sanitarios, deportivos, etc.
 - *electoral*, ejerciendo el derecho al voto, participando en partidos políticos, campañas electorales, etc.
 - *política*, acciones sociales que van más allá de los movimientos sociales anteriores (political voice).
 - *acción pública colaborativa*, se refiere a participar, bien de manera individual o a través de organizaciones comunitarias, en la toma de decisiones a nivel local, provincial o regional; un ejemplo de ello son los presupuestos participativos.
 - *individual o colectiva*. Generalmente los profesores trabajan con sus estudiantes la ciudadanía individual.

En el caso de Europa, según Gómez Rodríguez (2008), la diversidad de enfoques que se observan en los currículos podría agruparse en dos grandes líneas; por un lado, aquellos que, en sus rasgos comunes, destacan la identidad europea (Corvery, 2007) y ponen el acento en conocer y asumir la identidad, la historia, la geografía, más o menos común, y el conocimiento de las instituciones europeas. Y, por otro lado, estarían aquellos enfoques que, siguiendo a Audigier (2000), se centran en el desarrollo y adquisición de competencias que apuntan hacia un marco más global. Estas competencias son definidas por Gómez Rodríguez (2008, p.137) en tres categorías:

- “Competencias cognitivas, que se subdividen en cuatro tipos: competencias de naturaleza legal y política, conocimiento del mundo actual, competencias de naturaleza procedimental y conocimiento de los principios y valores de los derechos humanos y la ciudadanía democrática”.
- “Competencias afectivas, articuladas en torno a los conceptos de libertad, igualdad y solidaridad. Con ellas se pretende destacar la idea de que la ciudadanía no puede quedar reducida a un mero catálogo de derechos y deberes”.
- “Competencias sociales, también conocidas como competencias para la acción. Incluyen tres tipos: la capacidad para vivir cooperando con los demás, la capacidad para resolver conflictos de manera acorde con los principios democráticos y la capacidad para tomar parte en el debate público argumentando y optando ante diferentes situaciones”.

Siguiendo a este mismo autor y partiendo de la definición que establece de ciudadanía el Consejo de Ministros de la Educación de la Unión Europea y el Consejo de Europa, que hemos recogido en el apartado 1.1 (“Una perspectiva del significado de ciudadanía”), deduce que la educación para la ciudadanía tiene como objetivo fundamental animar y apoyar al alumnado para que desarrollen una ciudadanía activa, informada y responsable, para ello es necesario que tomen conciencia de los derechos y deberes que tienen como ciudadanos/as, sean capaces de desarrollar un pensamiento crítico y participativo de la realidad política y social en la que viven, para conseguir el bienestar de la sociedad en general.

Para desarrollar estos comportamientos parece claro que los jóvenes deben ir más allá del mero conocimiento del sistema político o judicial de su país, deben asumir también una serie de habilidades y actitudes que lleven a su compromiso y participación. Y es que, las sociedades democráticas actuales precisan de una ciudadanía reflexiva, que sepa construir sus propias opiniones y que participen activamente de las decisiones sociales.

Por ello, estamos de acuerdo con Navarro y Favinha (2012) cuando defienden que la educación para la ciudadanía está encaminada a la participación de los jóvenes en la vida pública de sus comunidades. Hablamos de educar el capital cívico, es decir, dotar a los estudiantes de los conocimientos, actitudes y competencias que le permitan luchar contra la pasividad política que se les atribuye (Bolívar, 2005). De este modo, uno de los objetivos principales de la educación para la ciudadanía debe ser “formar personas política y moralmente activas, conscientes de sus derechos y obligaciones, comprometidas con la defensa de la democracia y los derechos humanos, sensibles y solidarias con las circunstancias de los demás y con el entorno en el que vivimos” (Jares, 2005, p. 89). La enseñanza en las aulas de actitudes y comportamientos democráticos para la acción ciudadana en el entorno social es fundamental para desarrollar una democracia sana y no expuesta solamente al estado como garante de ella (Conejo, Martínez Rodríguez, Sánchez Agustí, 2013).

Como resultado de esto Gómez Rodríguez (2007) establece cuáles son las competencias a conseguir por el alumnado en relación con la educación para la ciudadanía (tabla 3).

Componentes del currículo de Educación para la Ciudadanía	Competencias políticas, legales, sociales y económicas de la ciudadanía activa a conseguir
Conocimientos	• Conocimiento del marco institucional tanto político como legal • Aprendizaje de formas de participación y de tomar parte en la acción • Conocer y formar opiniones sobre cuestiones claves
Habilidades y aptitudes	• Expresar y justificar opiniones personales • Formular juicios y argumentos • Identificar y definir problemas ciudadanos, dando soluciones • Participar en la toma de decisiones colectivas • Aceptar las opiniones ajenas
Actitudes y valores	• Respeto por las diferencias culturales y sociales; apertura, confianza y honestidad, veraz, respeto hacia los demás, tolerancia, ... • Derechos humanos; igualdad, libertad, justicia, paz, pluralismo, interdependencia, desarrollo sostenible, ...

Tabla 3. Competencias de la educación para la ciudadanía, Gómez Rodríguez (2007, p.196–197).

En consonancia con estos compromisos, Quiroz y Jaramillo (2009) afirma que los contenidos que predominan en la educación para la ciudadanía son la formación de valores como la libertad, la justicia, la solidaridad, la tolerancia y la honestidad; el conocimiento y la comprensión de los derechos y los deberes, que regulan la vida social; el conocimiento de las instituciones; y el fortalecimiento de la identidad.

Por su parte, Pedró (2003) entiende la educación para la ciudadanía de una manera amplia, por un lado, es necesario atender a los conocimientos y habilidades formales que son necesarios para ejercer la ciudadanía en el sistema político, pero también es preciso asumir los valores y las actitudes que fundamentan un comportamiento cívico en la esfera social.

De acuerdo con estas pesquisas, Martín Gordillo (2006) enuncia las cuatro finalidades básicas que, desde su punto de vista, debe perseguir la educación para la ciudadanía: *conocer, manejar, valorar y participar*. Para este autor, “educar es humanizar [...]. Una educación integral habrá de tener en cuenta de forma equilibrada las distintas dimensiones humanas y los diferentes ámbitos en los que es posible y deseable educar a las personas” (p. 69). Desde esta perspectiva, educar para conocer no es únicamente adquirir conocimientos, hay que dar un paso más y “educar para desear conocer” (p. 73), es decir, disfrutar del aprendizaje y conectar con el sentido vital de todo ser humano de encontrar respuestas a las preguntas que nos plantea nuestra realidad y nuestro entorno.

Sin embargo, señala que la educación tradicional ha dejado fuera del contexto educativo educar para manejar; es decir, los estudiantes no sólo tienen que saber explicar su realidad sino también desenvolverse en ella, adquiriendo las habilidades necesarias para ello. “Aprender a manejar y a manejarse debiera ser, por tanto, una finalidad sustantiva del tiempo escolar” (Martín Gordillo, 2006, p. 75), propiciando la libertad y la autonomía del alumnado.

La tercera capacidad necesaria para todo ciudadano/a es la que permite “valorar, para apreciar el valor de las cosas y las acciones” (Martín Gordillo, 2006, p. 76). Según Navarro (2012), educar para valorar ha estado generalmente vinculado al plano de la educación familiar y social, quedando fuera del marco escolar. Sin embargo, aprender para valorar es ser capaces de reflexionar e interpretar sobre aquellos dilemas que nos permiten comprender la realidad en la que se encuentran insertos. Se trata a fin de cuentas de “...promover el desarrollo de la capacidad humana de valorar, de razonar sobre lo que gusta o sobre lo que se considera bueno. De confrontar los distintos puntos de vista que cabe plantear ante los dilemas morales o las manifestaciones estéticas” (Martín Gordillo, 2006, p. 77).

Por tanto, según Pagès y Santisteban (2008), la educación para la ciudadanía es el conjunto de conocimientos, habilidades y valores que capacitan a los jóvenes a vivir en una sociedad democrática, libre, plural y tolerante, asumiendo su papel como ciudadano/a, con los derechos y obligaciones que ello supone.

Todo ello lleva inevitablemente a la participación, entendida de manera amplia, no sólo como participación electoral, sino también como compromiso y necesidad de actuar en todas aquellas decisiones, ya sean políticas, sociales o medioambientales, que afectan directamente a la ciudadanía en su conjunto. Para ello es necesario, según Martín Gordillo, (2006) que las escuelas “se conviertan en verdaderos laboratorios de participación ciudadana” (p. 81), y otorguen a los estudiantes de las habilidades necesarias para debatir y decidir mediante el consenso acciones conjuntas sobre los temas que les afectan.

En este sentido, De Alba (2007) da tres argumentos que deben hacernos reflexionar sobre ello. Para este autor, el primer aspecto a tener en cuenta en la ciudadanía es considerar los derechos individuales y colectivos complementarios, a un mismo nivel. Se trata de ir más allá de la realidad nacional, y ser capaces de construir una ciudadanía “vinculada a los problemas del planeta y de la comunidad” (p. 347). Así, se plantea la necesidad de educar ciudadanos/as del mundo. Unida a esta idea de globalización, aparece el segundo argumento que tiene que ver con la “emergencia de realidades particulares vinculadas fundamentalmente a lo cultural e identitario” (p. 347) y que, igualmente, deben de plantearse como una mejora en la educación integral y no como un obstáculo de desarrollo ciudadano. Por último, hace mención a la relación simbiótica entre la ciudadanía, la democracia y la participación. Para De Alba (2007), la ciudadanía debe de profundizar en los modelos de democracia, no sólo aquella que tiene en cuenta las leyes de mercado, y apuesta por una democracia más deliberativa y participativa. Se trata pues, de hacer de la participación ciudadana un mecanismo activo y transformador de la realidad social, donde los ciudadanos/as se sientan capaces de influir directamente en la gestión de lo público, “incluso desde la propia transformación de las estructuras sociopolíticas vigentes en función de su validez o no para dar respuesta a los problemas de una realidad cada vez más cambiante” (p. 348).

Pero para poder abordar este cambio es imprescindible afrontar el proceso desde una perspectiva compleja, situándonos según Morín (2002), en un modelo de vida que entiende la libertad desde la responsabilidad, el entendimiento político desde una democracia participativa y la comunidad como un primer escalón social para ir hacia una ciudadanía global. Y esto no es posible si no se educa desde “una perspectiva de educación ciudadana planetaria” (García Pérez, Moreno Fernández y Rodríguez Marín, 2015, p. 35).

Dependiendo del tipo de ciudadanía que asuma el profesorado, así será el modelo de educación para la ciudadanía que imparta y adopte, a su vez, el alumnado. Autores como Evans (2006) y Bolívar (2007) resaltan que, el éxito de la asignatura va más allá de que el profesorado posea una formación inicial, depende de otros factores, como que sea capaz de no solo enseñar los contenidos, sino que lleve al aula propuestas concretas de participación que implique a los estudiantes en la vida escolar y también en la esfera social de su comunidad.

Planteamientos como éste reflejan las razones que han motivado a diversos investigadores a intentar comprender qué entiende el profesorado por ciudadanía y qué implicaciones tienen estas concepciones en su praxis. De forma que podemos recoger distintos modelos de enseñanza.

Cornbleth (1982) define tres modelos: enfoque ilusorio, educación técnica y educación para la ciudadanía constructiva. El modelo ilusorio limita la participación de los estudiantes al voto, por lo que los contenidos políticos que adquiere el alumnado son muy superficiales y su papel es totalmente pasivo. La educación técnica lleva a la adquisición de aquellas competencias que se pueden medir, sin embargo, los contenidos políticos siguen siendo limitados y esto, restringe la participación del alumnado. La educación para la ciudadanía constructiva favorece el ejercicio de los derechos y responsabilidades ciudadanas mediante actividades que llevan al cuestionamiento del sistema político establecido y favorecen la participación activa de los estudiantes.

Para Galichet (1998; 1999), los enfoques de la educación para la ciudadanía se resumen en el modelo mimético, analógico y realista. El modelo mimético supone la transmisión de los valores y representaciones adultas a los discentes, identificándose ciudadanía con nacionalidad y moral laica, llevando al adoctrinamiento. El modelo analógico, se basa en la consideración de la

escuela como un orden social en miniatura, pero aislado de la realidad social de la que forma parte. En este modelo se fomenta la discusión, el debate, la resolución pacífica de conflictos, como mecanismo de participación entre los estudiantes. Y, por último, el modelo realista, considera la ciudadanía desde el punto de vista de una educación centrada en los problemas actuales, que crítica su entorno, donde la institución escolar se convierte en un contexto real de tratamiento de la política, la sociedad y la cultura. Según Navarro (2012), en la medida en que apostemos por uno u otro modelo o enfoque, estaremos promoviendo la formación de un determinado tipo de ciudadano/a, y en la base de su educación podremos esperar una participación social y política determinada.

Como señala Freire (1990), las prácticas educativas son también prácticas sociales, y, por tanto, llevan implícitas el valor de la corresponsabilidad. Este valor de la corresponsabilidad se hace aún más necesario en estas últimas décadas, ya que, según Moreno y Bianchini (2014), es necesario plantear una nueva visión de ciudadanía planetaria que asuma la responsabilidad de proteger la vida sobre la Tierra, que ha quedado amenazada tras el surgimiento de las nuevas relaciones e interacciones del ser humano en el medio social y también natural (Gutiérrez y Prado, 1995). Para García Pérez, Moreno Fernández y Rodríguez Marín (2015), esta ciudadanía del mundo tiene que ser asumida desde la escuela, siendo “el docente de la era planetaria el que tiene que vivir en coherencia con esta idea y, por lo tanto, educar ciudadanos/as con la misma filosofía” (p. 36).

Teniendo en cuenta todo lo anterior y como resultado de una encuesta internacional sobre las características de los rasgos que definirán al ciudadano/a efectivo del siglo XXI, Cogan y Derricott (2000) llegan a la conclusión de que la sociedad del tercer milenio va a necesitar personas capacitadas para:

- el trabajo en cooperación con los demás,
- desarrollar los principios de justicia social para orientar las acciones propias,
- pensar de manera crítica y sistémica,
- apreciar y aprender de las diferencias culturales,
- evaluar los problemas en la comunidad en general y el contexto global,
- resolver conflictos de manera no violenta,
- cambiar los estilos de vida para proteger el medio ambiente,
- reconocer y defender los Derechos Humanos,
- atreverse a luchar por un futuro más justo,
- participar en la política democrática.

Es por ello que, a nuestro parecer, la educación para la ciudadanía tiene que estar vinculada a la acción; si queremos ciudadanos/as críticos y comprometidos con el mundo en el que viven, tenemos que dotar a nuestros estudiantes de los conocimientos, aptitudes y valores necesarios para que sepan identificar los problemas socialmente relevantes y analizarlos con sentido crítico, que sean capaces de cambiar su estilo de vida para proteger el medio ambiente y que participen activamente en la política, con el fin de aportar soluciones que lleven a la mejora de la sociedad de la que forman parte, pero también apostando siempre por el respeto y convivencia con otras culturas y la garantía de los derechos humanos. Para ello, es necesario que conozcan las formas de participación social, sepan formular juicios y argumentos, expresar

y justificar opiniones personales y participar en la toma de decisiones, tanto individuales como colectivas, siendo la institución escolar el primer escenario de ensayo para llevar a cabo estas acciones. En definitiva, se trataría de una concepción más radical de la ciudadanía.

1.3.2. Investigaciones en educación para la ciudadanía en la enseñanza de las Ciencias Sociales

La educación para la ciudadanía, entendida como la finalidad de la enseñanza de Ciencias Sociales, ha sido siempre un área curricular con un gran debate. El tapiz de contenidos, métodos y objetivos de la enseñanza de las Ciencias Sociales ha contenido siempre ideas del reconstruccionismo social (Hursh y Ross, 2000). Los representantes de esta corriente en Norteamérica (Georges Counts, Harold Rugg y posteriormente Theodore Brameld), argumentaban que “el profesorado debía educar en vistas al cambio social mediante la enseñanza de la práctica de los principios democráticos, la responsabilidad colectiva y la justicia económica y social” (Ross, y Vinson, 2012, p.83). Dewey defendía una reconstrucción democrática de la sociedad, y algunos aspectos de su filosofía se relacionaban con la educación para la ciudadanía. Sin embargo, los patrones tradicionales de la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, así como del currículum y la formación del profesorado se centran en la implementación de un currículo estandarizado, que responde más a las macroevaluaciones que unas prácticas que tiendan a la construcción de un mundo más justo (Gabbard y Ross, 2008; Mathison y Ross, 2008; Vinson y Ross, 2003).

Sin embargo, existen algunos programas bien encaminados de la educación para la ciudadanía en Norteamérica como *Expectations of Excellence*, *Civitas* y *National Standards for Civics and Government*. Pero, según Vinson (2006), estos programas se sienten abrumados y condicionan su potencial antiopresivo y de educación del mismo tipo a los estados y al Gobierno nacional, de tal manera que las asociaciones de profesionales de la educación continúan su camino hacia la estandarización, la imposición de una única teoría y práctica del currículum y un solo sistema de evaluación.

De cualquier modo, según los informes Eurydice (2005 y 2012) no hay una misma concepción en aquellos países en los que la nueva materia de educación para la ciudadanía ya se ha instaurado. Y no es de extrañar, si tenemos en cuenta que la ciudadanía es un concepto dinámico que tiene que estar en continua reconstrucción para hacer frente a las profundas transformaciones sociales que caracterizan este siglo (Gómez Rodríguez, 2014). Este hecho dificulta que se pueda llegar a acuerdos en las políticas educativas gubernamentales, de manera que el profesorado tampoco puede tener claro cómo llevar la educación para la ciudadanía al currículum y a las aulas (Parker, 2003; Westheimer y Kahne, 2004).

Además, desde la investigación educativa apenas disponemos de información y conocimientos sobre cómo tienen lugar los procesos de enseñanza–aprendizaje de nuestra materia en el ámbito formal escolar. Es cierto que contamos con algunos informes cuantitativos seriamente elaborados que nos permiten construir una foto fija bastante detallada de los marcos escolares en los que se desarrolla la educación para la ciudadanía, como son los dos informes de Eurydice de 2005 y 2012 y los tres informes de la Asociación Internacional para la Evaluación de la Calidad de la Educación (IEA) dirigidos por Judith Torney–Purta, denominados Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana, en 1971, 1995 y 1999; pero continúan siendo bastante escasas las investigaciones cualitativas que documenten con rigor y precisión lo que ocurre en las aulas y, sobre todo, “que nos informen sobre las repercusiones que tiene lo que se

enseña y aprende en las clases de educación para la ciudadanía sobre el comportamiento cívico–ciudadano del alumnado” (Gómez Rodríguez, 2014, p. 4).

Aun así, como decíamos, los informes International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), pueden darnos algunos datos. En relación al profesorado aseguran que los docentes consideran importante que los estudiantes adquieran aprendizajes cívicos relacionados con desarrollar y adquirir un pensamiento crítico; sin embargo, su enseñanza se basa en la transmisión de conocimientos como la historia nacional o los derechos humanos, predominando una metodología expositiva y centrada en la memorización. Además, no hay unanimidad entre ellos en considerar que sea necesario una materia específica.

En el mundo anglosajón, fue en el año 2002 cuando se introdujo la asignatura Citizenship en el currículo educativo para todo el alumnado entre 11 y 16 años y, para poder evaluar su impacto en los centros educativos, el Departamento de Educación, encargó a la NFER (Fundación Nacional para la Investigación Educativa) una evaluación de la asignatura (Gómez Rodríguez, 2014). Los informes que recogen las conclusiones de esta evaluación son los CELS (Citizenship Educational Longitudinal Study) que arrojan bastante luz sobre el impacto que la educación para la ciudadanía en la comunidad educativa en general.

Keating, Benton y Kerr (2012) hicieron una recapitulación de estos informes y llegaron a la conclusión de que la educación para la ciudadanía se ha introducido de forma desigual entre los centros educativos. Por tanto, no se puede evaluar su impacto de manera general ya que, la predisposición de algunos centros escolares hacia la asignatura es más favorable que en otros y esto repercute en los estudiantes. Además, los modelos metodológicos que se utilizan son diferentes dependiendo de la etapa y del centro.

Por otra parte, estos autores señalan que puede no ser suficiente el carácter obligatorio de la asignatura, que se limita a intervenciones educativas en un sólo momento (curso) y de corto plazo, y que es necesario continuar las enseñanzas de ciudadanía lo largo de toda la escolarización. Y más, teniendo en cuenta que existen otros agentes sociales que también desempeñan un papel importante, como puede ser la educación que se recibe del contexto familiar.

Por su parte, Leighton (2012) teniendo en cuenta los informes CELS mencionados anteriormente, ha planteado una serie de medidas encaminadas a superar las carencias señaladas en el párrafo anterior. Para ello, dicho autor, se apoya en otros informes como el de la OFSTED (The Office for Standards in Education), promovido por la Inspección inglesa en 2010. A su parecer:

“Si los alumnos/as van a convertirse o seguir siendo ciudadanos/as activos, no pueden ser receptores pasivos de la educación para la ciudadanía, por lo que deben también tomar riesgos, mediante la adopción de un enfoque diferente hacia el aprendizaje, mediante la expresión de sus puntos de vista que se espera sean capaces de explicar y justificar, al enfrentarse a algunas verdades potencialmente incómodas, asumiendo la responsabilidad por sí mismos y por los demás, participando en lugar de que se les permita o aliente a ser pasajeros” (Leighton, 2012, p. 21–22)

En Australia, Hong Kong, Japón, Taiwán, Tailandia y los Estados Unidos, Velde y Cogan (2002) hicieron un análisis comparativo de la situación de la educación para la ciudadanía en estos países, llegando a la conclusión que, en todos ellos, sigue predominando una enseñanza transmisiva, en la que el libro de texto tiene gran importancia. Además, consideran que los gobiernos utilizan esta asignatura para infundir entre los jóvenes los valores nacionales.

A este respecto, Gonzales, Riedel, Williamson, Avery, Sullivan y Bos (2004), en su investigación *Analysis of Rights, Obligations and Participation Concepts in Citizenship Education in High School* estudian los tres libros de texto de educación para la ciudadanía más utilizados en los institutos norteamericanos, con el fin de conocer el grado de importancia que se da a tres valores ciudadanos tan importantes como los *derechos, las obligaciones y la participación*. Los derechos más destacados son los generales y, en menor medida, los legales; la participación se centra en el voto y, en menor medida, en los intereses de los grupos; y, en cuanto a las obligaciones, además de poca importancia, se entienden desde un punto de vista muy general.

En el contexto internacional hay que destacar los Handboook (2002 y 2008) norteamericanos que recogen las principales investigaciones en torno a la educación para la ciudadanía en distintos países.

Según Evans (2008) todas las investigaciones coinciden en entender que la enseñanza y el aprendizaje de la ciudadanía es un proceso complicado en el que actúan de manera interrelacionada varios elementos: “el profesor, el contexto, el contenido, la finalidad que el docente tiene de la enseñanza, edad y situación de los estudiantes, propósitos y muchos más” (Evans 2008, p. 520). Es por ello que Turnet–Bisset (2001) sostiene que los estudios pueden ayudarnos a comprender este proceso, pero siempre será desde un punto de vista muy superficial.

En cualquier caso, lo que es evidente es que las decisiones del profesorado y las orientaciones del currículo son elementos que influyen directamente en el aprendizaje (Apple y Beane, 1995; Freire, 1970; Ross, 2000). Según Evans (2008) las prácticas y decisiones docentes “no son políticamente neutrales” (p.520), ni tampoco las orientaciones curriculares, dando prioridad a unos determinados contenidos sobre otros “serán silenciados, por ejemplo, nociones de poder o autoridad, cuestiones de equidad y diversidad...” (p. 520).

Por su parte, Eisner (1985) identificó cinco orientaciones básicas del currículo: desarrollo de procesos cognitivos, racionalismo académico, relevancia personal, adaptación social y reconstrucción social y currículo como tecnología. Miller (1996, 2007) ha señalado tres orientaciones generales implícitas en los currículos: transmisión, intercambio y transformación. Y Ross (2000) hace referencia a tres enfoques curriculares diferentes en el contexto de la educación para la ciudadanía: en relación con los contenidos, en relación con los objetivos y en relación con los procesos.

En el caso europeo, la Dirección General para la Educación y la Cultura de la UE creó en 2003 la red Eurydice, con la intención de generar informes periódicos que explicaran cómo se organizan los sistemas educativos en Europa y cómo funcionan. Dichos informes muestran cómo los países abordan los desafíos en todos los niveles educativos.

En el caso del informe Eurydice (2003), centraba su interés en observar si la enseñanza de la ciudadanía como materia trasversal incidía en una mayor participación del alumnado. Sin embargo, el estudio no puso llegar a conclusiones generales, debido a la diversidad de enfoques que tenían los distintos países que participaban en la investigación. Mientras que, en países como Inglaterra, República Checa y Eslovaquia, la educación para la ciudadanía era una asignatura del currículo; para otros como España, Suecia o Noruega, la educación para la ciudadanía es una materia transversal.

Es por ello que el informe Eurydice (2005) ponía el foco de atención en señalar la necesidad de poder evaluar el aprendizaje del alumnado en relación a esta materia, aun siendo conscientes

de la dificultad que supone conocer el nivel y profundidad de estos conocimientos en los estudiantes. De hecho, varios países señalaban que carecían de objetivos y métodos para evaluar aprendizajes como los valores, las actitudes y la participación activa.

Por su parte, el informe de Eurydice (2012) intentó conocer las prácticas que se utilizan en los países para evaluar la educación para la ciudadanía, poniendo especial atención en aquellos estándares que tenían como objetivo conocer aspectos diferentes de los puros conocimientos teóricos. Según este informe, los conocimientos que adquiere el alumnado se evalúan a través de las diferentes asignaturas en las que se enseñan este tipo de contenidos, ya sea como asignatura independiente o integrada en otras áreas curriculares más amplias, pero tomando siempre como referencia los objetivos de aprendizaje de la asignatura o las directrices generales para la evaluación del alumnado que se dan para todas las asignaturas.

Los datos que se obtuvieron pusieron de manifiesto que son pocos los países (España, Letonia, Rumanía, Eslovenia y Suecia) que cuentan con recomendaciones u orientaciones específicas para la evaluación del rendimiento del alumnado en ciudadanía. En cambio, casi en tercio de ellos, realiza una evaluación sumativa que se realiza al final de cada curso escolar o etapa educativa.

Y es que, según los resultados, no existen unas directrices de evaluación comunes a todos los países ni tampoco las autoridades educativas europeas ofrecen instrumentos al profesorado que les puedan servir de ayuda para evaluar los conocimientos, habilidades y actitudes en ciudadanía que han adquirido los discentes. Únicamente Francia y Austria disponen de herramientas de evaluación a nivel nacional que tienen como objetivo abordar no sólo los conocimientos sino también las habilidades y actitudes relacionadas con la ciudadanía, tales como el pensamiento independiente, las actitudes participativas o los niveles de tolerancia. Según Kerr, Keating y Ireland (2009), hay que centrar las investigaciones en evaluar las competencias del alumnado en ciudadanía, ya que, sin herramientas eficaces de evaluación resulta imposible mejorar la forma de enseñar dichas competencias.

En Francia, Crémieux (1998) destaca que lo que se enseña son conocimientos sobre los derechos y los deberes del ciudadano/a y el funcionamiento de las instituciones. Por su parte, Ruget (2001) compara la situación de la educación para la ciudadanía en Francia y Estados Unidos, quedando demostrado que estas enseñanzas son claramente insatisfactorias en ambos países y pide cambios.

En Italia, las reformas curriculares de 2004–2005 introdujeron la “educación para la coexistencia cívica” como un tema educativo general (Gazzetta Ufficiale, 2004). Y, en España, los currículos de la educación secundaria inferior y superior fueron reformados por real decreto en el año 2014 tras la promulgación de la LOMCE, poniendo un mayor énfasis en la preparación de la ciudadanía considerada como un tema transversal.

Por todo lo dicho hasta ahora, lo que sí que queda claro es que la situación de la educación para la ciudadanía tiene elementos comunes y diferencias en los distintos países del mundo en función de su contexto y de su tradición.

Otros trabajos más recientes son los recogidos de manera sintética en la web de Civic Education (<http://www.civicyouth.org/research-products/>). Todos ellos, coinciden en los bajos conocimientos cívicos y políticos del alumnado.

En este sentido, tenemos que volver a hacer referencia a los estudios internacionales de la IEA, destacando en este caso los realizados en 2009 (IEA, 2010a, 2010b). En ambos informes

se evaluó de qué manera las naciones preparan a sus jóvenes para asumir su rol de ciudadanos/as. Para ello, se preguntó a más de 140 mil estudiantes de octavo grado (o su equivalente) de más de 5.300 escuelas de 38 países, a través de cuestionarios, acerca del conocimiento y la comprensión de cuestiones cívicas, así como las actitudes, percepciones y actividades relacionadas con ellas. También se comparó las diferencias entre los resultados de los países participantes, y se intentó ver de qué manera estas diferencias tienen que ver con las características propias de cada nación, así como con las particularidades del alumnado, los contextos de la escuela y la comunidad en particular.

Los resultados obtenidos muestran grandes divergencias entre los países con respecto a la confianza en las instituciones cívicas; siendo los partidos políticos los más perjudicados. Sin embargo, los resultados sobre la credibilidad y el apoyo de los jóvenes de los diferentes países varían considerablemente. Así, los estudiantes de Austria, Chipre, República Dominicana, Malta y Nueva Zelanda, afirmaron confiar en los partidos o declararon su preferencia por uno o varios de ellos, mientras que los jóvenes de los demás se mostraron recelosos hacia los mismos (IEA, 2010a).

Por otro lado, en general todos los estudiantes de todos los países se mostraron más interesados en la política nacional que en la internacional y, sólo una minoría de ellos, expresó su interés en esta última (República Dominicana, Guatemala, Indonesia, Rusia y Tailandia) (IEA, 2010b).

En cuanto a los asuntos sociales, el ICCS mostró que los estudiantes, en general, se muestran interesados en la equidad de género, siendo las féminas quienes apoyaron más este tema que los varones (IEA, 2010b).

Y, por último, respecto a la participación cívica de los jóvenes en la comunidad a la que pertenecen, los resultados evidencian una escasa participación y desinterés en todos los países en general. Sin embargo, el grado de participación y compromiso en la escuela tendió a ser mucho más alta. La mayoría del alumnado afirmó haber votado en las elecciones de la clase o del centro escolar. Además, cuando se les preguntó a los estudiantes acerca de sus expectativas sobre la participación cívica en la adultez, la gran mayoría afirmó tener la intención de votar en elecciones nacionales; sólo una minoría esperaba comprometerse en formas más activas de participación, como ser candidatos, ayudar en campañas y afiliarse a partidos o sindicatos. Al igual que en anteriores estudios sobre el tema (Torney-Purta, Schwille y Amadeo, 1999), las expectativas de votar se asociaron positivamente tanto con el conocimiento cívico como con el interés en asuntos políticos y sociales (IEA, 2010a).

Si analizamos los datos de dicho estudio deteniéndonos en el caso español, comprobamos que los niveles de rendimiento de los estudiantes españoles de 2º de la ESO, en ciudadanía y civismo, son similares a los de la media del conjunto de países que participaron en el estudio ICCS 2009; dichos alumnos/as obtienen una puntuación superior a la media del país en las cuestiones que tienen que ver con el conocimiento directo (saber) y encuentran una dificultad ligeramente mayor de la media cuando se trata de analizar y razonar sobre los conocimientos. La puntuación es superior a la media en las cuestiones relativas a las identidades cívicas.

Además, en España, la variación global que se produce en los resultados entre unos centros y otros es notablemente inferior a la que se produce dentro de los centros, lo cual confirma la equidad del sistema educativo español; sin embargo, las diferencias de los resultados entre los estudiantes del mismo centros son muy considerables, siendo los estudiantes cuyas familias son españolas superiores a las de los alumnos/as de origen extranjero y, los alumnos/as españoles

que no habían repetido curso en el momento de la realización de la prueba obtienen un promedio bastante más elevado que el de los repetidores. En relación con las actitudes, creencias y valores, los estudiantes españoles destacan positivamente por su apoyo a los principios cívicos de igualdad de género, a los valores democráticos y por la importancia que otorgan al modelo de ciudadanía propio de los movimientos sociales. Sin embargo, donde obtienen puntuaciones más bajas es en las actitudes hacia su país, en la sensación de eficacia política interna y en la importancia que dan al modelo de ciudadanía convencional. En lo que se refiere a sus comportamientos, ya sean actuales o previstos, destaca su intención de ejercer el voto de forma informada en las elecciones, pero es escaso el número de alumnos que participan en organizaciones de distinto tipo y que participan informalmente a través de conversaciones sobre temas sociales y políticos con sus familiares y amigos.

Otras investigaciones españolas relevantes son las presentadas en los Simposios Internacionales de la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica en las Ciencias Sociales que se vienen celebrando desde 1981, siendo especialmente destacable el XXIII Simposio, celebrado en 2012 en Sevilla y que se dedicó a *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*; así como el monográfico de la revista nº68 de Investigación en la Escuela titulado *Educación para la formación ciudadana*. En este caso, la revista se plantea la necesidad de analizar críticamente las prácticas educativas que se están haciendo en torno a este tema e insiste en la necesidad de que la investigación educativa aporte conclusiones que permitan encajar la idea de participación en el marco escolar y vincularlo con las realidades sociales ciudadanas. Es por ello que recoge en este número un conjunto de artículos que combinan aportaciones de fundamentación educativa, experiencias concretas de desarrollo de proyectos y actividades de participación y, reflexiones desde la perspectiva de la investigación educativa.

Lo que sí parece evidente es que, todas estas investigaciones, destacan la dificultad experimentada por los docentes responsables de la educación para la ciudadanía para abordar cuestiones de índole política, ética o religiosa, siempre de carácter controvertido, en las que se plantea con frecuencia el riesgo de errar por exceso o por defecto; y, por otra, el escaso interés del alumnado ante todo planteamiento que demanda un plus de reflexión e implicación personal.

Sobre este último aspecto tampoco puede obviarse la fractura existente hoy entre escuela y realidad severamente enjuiciada por Gómez Rodríguez (2009) en estos términos:

“En realidad, todo apunta en el sentido de que hay una enorme distancia entre lo que el profesorado dice que hace y lo que en realidad hace. En la mayoría de las aulas estos temas apenas se prodigan y se evitan en todos los niveles educativos. Con demasiada frecuencia, el profesorado no desarrolla estos temas y actividades, bien porque les atribuye connotaciones políticas partidistas, o porque considera que podrían resultar inapropiados y hasta mal vistos por la mayoría de la población, especialmente por los padres. Probablemente, en el fondo del asunto, subyace la enraizada idea de que el conocimiento que aborda la educación para la ciudadanía no es un “conocimiento científico”, una idea que también late en la mente del alumnado, y que se observa cuando al tratar temas sociales relevantes, no hace uso de conocimientos escolares que pudieran resultar pertinentes, por entender que no tienen cabida en ese ámbito. Todo esto prueba desafortunadamente, que la fractura entre lo académico y lo relevante está firmemente arraigada”. (p. 52)

1.3.3. Investigaciones sobre el profesorado de Ciencias Sociales en relación con la educación para la ciudadanía

Hasta aquí hemos comprobado que todos los informes que abogan por impulsar la implementación de la educación para la ciudadanía en la educación formal, coinciden en subrayar la importancia trascendental del profesorado en su enseñanza. Como se señala en el último informe de Eurydice (2012):

“Los docentes, y el resto del personal que trabaja en los centros educativos, desempeñan un importante papel a la hora de trasladar los objetivos políticos en los que se fundamenta la educación para la ciudadanía en prácticas eficaces...los directores y toda la comunidad escolar tienen un importante papel que jugar a la hora de asegurar que el alumnado recibe una educación para la ciudadanía de calidad que les prepare para convertirse en miembros plenos y activos de la sociedad” (p.87),

Además, como ya hemos apuntado anteriormente y es ratificado por diferentes investigaciones, lo que piensa el profesorado termina teniendo mayor peso que lo planteando en el currículo o los planteamientos teóricos. En este sentido, cabe preguntarnos: ¿qué implicaciones didácticas pueden tener las representaciones sociales del profesorado sobre la participación ciudadana? ¿qué formación tienen sobre este aspecto? ¿qué dificultades u obstáculos encuentran a la hora de afrontar la enseñanza de esta cuestión?

De todas las investigaciones revisadas, creemos que uno de los aspectos más relevantes para nuestro trabajo es conocer y destacar cuáles son las dificultades que se derivan de la puesta en aplicación de la educación para la ciudadanía y averiguar qué medidas —especialmente aquellas que inciden sobre el profesorado— se proponen o recomiendan para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Gómez Rodríguez (2007) compara informes tan interesantes como el Informe IEA (2009) o el Informe EURIDYCE (2012), que ya hemos mencionado antes. Este autor saca las siguientes conclusiones en relación al papel que tiene el profesorado en relación con este tema de estudio:

- Los docentes afirman que no saben cómo enseñar educación para la ciudadanía, ya que, ni en su formación inicial ni permanente, han recibido las enseñanzas adecuadas para poder hacerlo (Torney–Purta et al., 2001). Es por ello que, a pesar de mostrarse favorables y considerar tratar en su praxis temas social relevantes y, en muchos casos, polémicos para una adecuada formación ciudadana entre sus estudiantes, la realidad es que esto no ocurre, recurriendo con frecuencia al libro de texto y a una metodología expositiva centrada en el docente (Huddelston y Garabagiu, 2004). Además, como hemos visto en líneas anteriores, el profesorado tampoco desarrolla este tipo de temas por pensar que tienen relación con temas políticos y que podría parecer “inaceptables” por algunos sectores de la población (Gómez Rodríguez, 2007).
- Es más, en aquellos casos que sí que se muestra proclives a fomentar el debate y la participación de sus estudiantes, choca contra las directrices generales del centro y compañeros de profesión, quienes “decían (a los estudiantes) que se mantuvieran callados, oyeran y tomaran notas o trabajaran en hojas de ejercicios en sus asientos. Más aún, los estudiantes debían estar callados en los pasillos y se reforzaba una política de silencio” (Torney–Purta et al., 2001, p.266).
- Por otro lado, los docentes en general, consideran que esta disciplina tiene menos importancia en el currículo educativo que otras y, a su vez, su enseñanza/aprendizaje

requiere la utilización de metodologías más participativas que conllevan de más tiempo para conseguir los resultados deseados: por ello, deciden suprimirlas.

- Otro de los obstáculos en relación con la enseñanza de la ciudadanía, según Osler (2005) es que el profesorado desconoce qué tipo de educación para la ciudadanía quiere la sociedad en la que se formen sus jóvenes, por lo que se sienten en una posición delicada y expuesta a la crítica por no conseguir lo que realmente se espera de ellos.

Otra investigación relevante que queremos destacar relacionada con las percepciones de ciudadanía y participación entre el profesorado de Historia, es la llevada a cabo por Beatrice Borghi, Ivo Mattozzi y Rosendo Martínez Rodríguez (2012) en la universidad de Bolonia. Los datos revelaron, en contra de su hipótesis de partida inicial, que son muy pocos los profesores que mantienen una concepción minimalista de ciudadanía. A pesar de que la alusión a los derechos y deberes establecidos en la constitución está presente en el discurso docente, cada cual lo supera prestando atención a otras características de ciudadanía, generalmente relacionadas con cuestiones sociales.

Sin embargo, cuando se les pregunta qué aporta la disciplina de Historia a la formación ciudadana de sus estudiantes, no son capaces de relacionar estos aprendizajes con la vida real de los jóvenes y con las competencias necesarias que debe tener un ciudadano/a para dar respuesta a problemas sociales actuales. La mayoría se refieren a la socorrida idea de “Historia como maestra de vida”. Por lo que existe brecha evidente entre sus concepciones teóricas de la ciudadanía y las posibilidades de su práctica docente.

Otra investigación realizada recientemente en Chile por Gabriel Villalón (2012) trató de averiguar qué representaciones sociales y perspectivas prácticas tienen los profesores y estudiantes de profesor sobre ciudadanía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Chile.

Para ello realizó dos cuestionarios a un grupo de estudiantes de profesor en Ciencias Sociales de la Universidad Diego Portales (Chile), que durante el año 2011 estaban cursando el título de profesores de Historia y Ciencias Sociales. Y, por otro lado, a un profesor novel, con tres años de experiencia, y a una profesora, con treinta años de experiencia, de educación general básica en colegios particulares subvencionados.

Los resultados de la investigación pusieron de manifiesto que, aunque las afirmaciones de los docentes les sitúan en un modelo práctico o activo en la enseñanza de las Ciencias Sociales, si analizamos en profundidad aquellas cuestiones referidas a sus prácticas de aula, vemos que las tendencias tradicionales son las dominantes. En el caso de los estudiantes para profesor, los resultados son similares. Por tanto, podemos decir, que tanto en unos como en otros, en sus concepciones docentes predomina un modelo activo, pero que, en la práctica, se refleja un modelo de tipo tradicional. Y es que, siguiendo a De Alba (2007), la escuela favorece especialmente el trabajo de contenidos de corte conceptual, dándose una gran dificultad a la hora de introducir otro tipo de conocimiento como puede ser el vinculado a la acción y al desempeño de una serie de habilidades propias del ciudadano/a.

De igual modo, M^a Isabel Vera Muñoz, Francisco Seva Cañizares y M^a del Carmen Soriano López (2012) investigaron a un grupo de estudiantes del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria de la especialidad de Geografía, Historia y Ciencias Sociales. La muestra estuvo formada por 39 profesores, el método utilizado para la recogida de la información fue mediante un cuestionario y el análisis de los datos cualitativo, con un sistema de categorías con el fin de poder establecer relaciones entre las respuestas.

En esta ocasión se les pedía los futuros profesores que argumentasen porqué la formación en Ciencias Sociales puede ser un pilar básico en la formación ciudadana de los individuos.

Las conclusiones ponen de manifiesto que los futuros profesores de Ciencias Sociales piensan que el aprendizaje de estas ciencias es importante para la formación de ciudadanos/as, porque, tanto la Geografía como la Historia, ayudan a conocer la organización política y social y a conocer el pasado para entender o justificar el presente. Piensan también que fomentan el civismo, el respeto y la tolerancia, así como, ayudan a la formación de opiniones, a emitir juicios y a ser críticos.

Sin embargo, no son capaces de dar una definición clara de qué es la ciudadanía y qué relación tiene ésta con la democracia, lo que nos hace pensar que, una vez, las concepciones a nivel teórico no van a tener una correspondencia con su praxis docente. Tampoco han puesto de manifiesto la importancia que tiene esta disciplina para mantener y perpetuar las sociedades democráticas (Muñoz, Cañizares y López, 2012).

Otra investigación semejante es la llevada a cabo por Francisco Conejo, Rosendo Martínez Rodríguez y María Sánchez Agustí (2013) a un grupo de futuros docentes de tercer año universitario. Se pasó un cuestionario de cinco preguntas abiertas en torno a las distintas formas de participación posibles en una sociedad democrática. La finalidad de este estudio era poder aproximarse a sus conocimientos, intereses y opiniones acerca de su participación en la sociedad.

Las respuestas dadas pusieron de manifiesto que la mayoría de los futuros profesores y profesoras encuestados conciben la ciudadanía en un sentido muy restrictivo, apoyado en el cumplimiento de las leyes y el ejercicio del voto cada cuatro años. Además, su desconfianza hacia la implicación en órganos colectivos de participación va más allá de lo político e impregna otros ámbitos de acción. Buena parte desconfían de fórmulas de participación comunitarias o asociativas como método de solucionar problemas concretos, decantándose por acciones individuales como la forma más segura y justa. A tenor de sus reflexiones, esta tendencia marcadamente individualista estaría en relación con un desconocimiento y alejamiento de otras vías de acción ciudadana, como son las manifestaciones o movilizaciones. En el ámbito de la participación social real las conductas y las actitudes cambian, puesto que manifiestan que la mayoría están implicados en acciones sociales de tipo voluntarias.

Teniendo en cuenta las investigaciones comentadas hasta ahora, se deduce la necesidad de prestar más atención en la formación de docentes en el fomento de la participación ciudadana, poniendo especial atención en ejemplificar buenas prácticas que les permitan tomar conciencia de la oportunidad de poner en marcha en su futura praxis, la enseñanza de la educación para la ciudadanía.

Daniel Schugurensky (2012) en su ponencia, que llevaba por título *El profesorado y la enseñanza de la educación ciudadana*, puso de manifiesto las dificultades que existían entre la teoría y la práctica docente en relación con la enseñanza de la ciudadanía en el aula, entre ellas, destacan las siguientes:

- La heterogeneidad en la formación del profesorado, tanto en la formación inicial como en su formación continua. La formación para ser profesor puede ser, como Schugurensky llama, de Grado; o de Maestría, es decir, una titulación específica en una determinada área del conocimiento y después realizando el máster de formación del profesorado de educación secundaria y bachillerato. Schugurensky diferencia entre ambas formaciones,

ya que la primera responde a una lógica pedagógica, mientras que la segunda a una lógica más disciplinar.

La formación continua tiene también dos vertientes claramente diferenciadas. Se pueden realizar cursos aislados, mediante los cuales el profesor tiene un desarrollo profesional individual; o formación por proyectos en los centros de enseñanza, siendo así el desarrollo profesional colectivo.

— El concepto de ciudadanía es multidimensional, multicontextual y, por tanto, polisémico. Según Schugurensky cuando hablamos de ciudadanía hablamos de cuatro dimensiones distintas:

- Ciudadanía como status, es la que se concede a los miembros de pleno derecho de una determinada comunidad política. Generalmente se relaciona con una serie de derechos y obligaciones que tienen los sujetos de un determinado estado–nación. Aunque puede haber ciudadanía supra–nacionales (como es el caso de la europea), no existe una ciudadanía global, al menos en términos legales.

La ciudadanía como estatus también plantea el problema de ciudadanía plena o ciudadanía parcial; ya que históricamente siempre han existido colectivos que no han tenido los mismos derechos que el resto de los individuos del estado al que pertenecen, es el caso de las mujeres o los inmigrantes, por ejemplo.

- Ciudadanía como identidad. Sentimiento de pertenencia a una o más comunidades políticas, ya sea una región, un estado–nación, uno o más países.

Cuando se plantea el concepto de ciudadanía como identidad subyace la idea de lo que Durkheim llama “solidaridad orgánica” o “solidaridad mecánica”. Es aquella relacionada con sentimientos de lealtad, que también se trabajan en el currículum con el himno y la bandera. En estados multiétnicos y multilingüísticos puede ser complicado trabajar en clase este concepto de ciudadanía, puesto que un individuo puede sentirse formalmente incluido, pero socialmente excluido.

- Ciudadanía como virtudes cívicas. Son aquellos valores, actitudes y conductas que se esperan de un buen ciudadano/a. Existen distintos modelos de “buena ciudadanía” en relación con la idea que cada uno tenga de “buena sociedad”.

Algunos currículos definen ser un buen ciudadano/a como aquel sujeto informado, crítico y activo. Sin embargo, según Schugurensky, en la mayoría de los currículos, y especialmente en la práctica, subyace la idea implícita de educar ciudadanos/as líderes o ciudadanos/as obedientes (citizenship: leadership and followership), determinada por el sistema capitalista por el que se rigen la mayoría de los países. Existen, por tanto, dos formaciones ciudadanas: una para el liderazgo, en las escuelas de ingresos altos; y otra para la obediencia, en las escuelas de ingresos bajos.

- Ciudadanía como agencia (como acción). En este sentido, la ciudadanía puede ser:
 - activa o pasiva
 - ciudadanía ejercida como actores políticos
 - sujetos sujetos vs sujetos liberados
 - voluntarismo vs determinismo

- El tercer problema que detecta Schugurensky es desde el punto de vista pedagógico, rescatando una cuestión de Jane Mansbridge, a la que se sigue sin dar respuesta: ¿Genera la educación mejor ciudadanos/as?

Schugurensky resalta la idea de que la educación ciudadana es un conocimiento tácito y no explícito, por tanto, cuando una persona se forma en educación ciudadana sí que se genera en ella cambios en su comportamiento, pero es difícil explicitar en qué.

- El cuarto problema se resume en la pregunta: ¿Para qué educamos?

R. Maynard Hutchins decía que “el propósito de la educación es cultivar el intelecto a través de la lectura y la reflexión de las grandes obras de la tradición occidental, preferiblemente en una atmósfera libre de presiones y distracciones externas”. A lo que Dewey le responde: “Debemos ir más allá del desarrollo personal y profesional. El propósito de fondo es que la democracia funcione bien, y la educación para la democracia es imposible en instituciones aisladas de la sociedad” (conferencia Daniel Schugurensky XXIII Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales; 2012)

- Relacionado con el problema anterior Schugurensky plantea el quinto problema: ¿Es posible una educación para la ciudadanía democrática?:

¿en una escuela democrática?

¿en un sistema educativo no democrático?

¿en un sistema político no democrático?

Ante esta situación, Schugurensky propone dos posibilidades, el “voluntarismo” (querer es poder) o el “determinismo” (nada se puede hacer hasta que no cambien las estructuras sociales), y añade una tercera, “siempre hay posibilidad de hacer historia, pero en un contexto que no elegimos” (K.Marx).

- El sexto problema se centra en la formación docente. El profesor como especialista, lo importante es el conocimiento de la materia; o el profesor como educador, ¿hay un conocimiento pedagógico de la materia? Y si lo hay, ¿en qué consiste?

En la práctica de aula encontramos tres tipos de educación ciudadana:

- *Educación sobre participación democrática*, se estudian los procesos de participación democrática. Hace referencia a un nivel cognitivo.
- *Educación para la democracia*, se proporciona al alumnado habilidades y problemas para solucionar. Son habilidades deliberativas, de diagnóstico, que pueden ayudar puntualmente para participar en el futuro.
- *Educación en participación democrática*, consiste en hacer democracia en el contexto real de aula, escuela, comunidad educativa.

Respecto a esta cuestión, De Alba (2003), señala que la formación fundamentalmente disciplinar con que cuentan los profesores no favorece la aproximación a cuestiones problemáticas como es esta de la ciudadanía, que, por lo demás, no forma parte del dominio exclusivo de ninguna de las disciplinas clásicas del conocimiento científico, sino que, más bien, requiere del concurso de varias de ellas para contar con una perspectiva compleja del mismo.

Por su parte, Gómez Rodríguez (2007) establece las competencias necesarias que debe desarrollar el profesorado de educación cívica, siendo requisito imprescindible que éstas vayan en consonancia con la idea del ejercicio activo y responsable de la ciudadanía:

- “*Conocimiento profesional de la materia*” (p.197). De forma que el docente puede planificar su praxis manteniendo un equilibrio entre conocimientos, habilidades y actitudes.
 - “*Conocimiento razonable y suficiente del currículo*” (p.197). El profesorado debe de conocer en profundidad los contenidos que conforman la educación para la ciudadanía como la democracia, el funcionamiento de las instituciones, los derechos humanos, cuestiones de género, movimientos sociales, etc.
 - “*Capacidad de gestión y de relaciones públicas*” (p.197). Es necesario desarrollar propuestas concretas que implique la participación real del alumnado en su entorno social, superando así el simple conocimiento teórico.
- La octava cuestión que plantea Schugurensky (2012) está relacionada con el contexto social y las estructuras establecidas, es decir, ¿queremos realmente formar ciudadanos/as activos, críticos y participativos?

Los empleadores quieren empleados eficientes, los padres quieren buenas notas, buenos empleos..., el Estado, la estabilidad del sistema. La educación para la participación ciudadana genera incertidumbre, y en relación con esto y desde el punto de vista del docente, Schugurensky enuncia el problema nueve.

- El problema de la coherencia entre discurso y práctica docente y entre contenido, método y ambiente escolar. En la realidad encontramos contenidos democráticos con un método autoritario o contenidos y métodos democráticos, pero en una escuela no democrática. Para que se pueda dar una educación democrática los tres factores tienen que ser democráticos.

A este respecto, diversos autores (Gómez Rodríguez, 2007; De Alba, 2007; Navarro, 2012; Pineda, 2015) señalan que la mejor forma de aprender participación es participando, es decir los estudiantes necesitan tener oportunidades reales en las que aplicar los conocimientos y las habilidades necesarias para convertirse en ciudadanos/as participativas.

- Por último, Schugurensky se centra en la estrategia de cambio. Es decir, si queremos crear escuelas democráticas qué estrategia debemos de tener los educadores ante el papel de los ministros y los supervisores escolares, ante el papel de la dirección escolar y cuál es el papel de las universidades para que este cambio se produzca.

En definitiva, pese a los esfuerzos realizados, a nivel de políticas nacionales, europeas y mundiales, por incluir la educación para la ciudadanía en los sistemas educativos, vemos cómo encontramos importantes dificultades para el desarrollo de esta enseñanza en el ámbito escolar. Diversos estudios, a escala internacional, han puesto de manifiesto los problemas que la enseñanza y el aprendizaje de estos contenidos tienen. Navarro (2012) recoge los principales problemas y entre ellos destaca los siguientes:

- Los *contenidos* propuestos se presentan desconectados de los problemas reales a los que se enfrentan los estudiantes, lo que desencadena su pérdida de interés e implicación (Cotton, 2001). “La organización de estos contenidos es aditiva, trabajándose por

separado y sin vinculación entre ellos” (Navarro, p.348). Por lo que, De Alba (2007) entiende que este tipo de contenido favorece una ciudadanía pasiva y reproductora del sistema, pudiéndose decir que “los contenidos se plantean en unos términos en los que el sistema social y político se presenta como algo cerrado, terminado, estático y no como estructuras abiertas, en proceso” (Navarro, 2012, p.348).

- Si nos fijamos en las *prácticas de enseñanza*, comprobamos que están basadas en métodos expositivos, teniendo el alumnado un papel pasivo (Moroz, 1996) y donde no se enseñan habilidades de pensamiento (Cotton, 2001). Además, hay una evidente dificultad para traspasar los conocimientos y principios democráticos aprendidos teóricamente al plano de la acción (Wayne y Ross, 2001). De Alba (2007) entiende que una de las razones de que esto sea así es por la rigidez de la organización espacio-temporal de la escuela, que favorece la impartición de los contenidos transmisivos-conceptuales por encima de los que requieren la participación y movimiento del alumnado.
- En cuanto a los problemas de *evaluación* de aprendizajes, en líneas anteriores, ha quedado demostrado que, en su mayoría, son inapropiados o inexistentes. De Alba (2007) considera que este hecho es especialmente relevante porque fomenta que la educación para la ciudadanía se entienda como un conocimiento accesorio.

A este respecto, ya hemos destacado anteriormente, en el informe de Eurydice (2005), que algunos países – Bélgica, España, Lituania, Polonia e Islandia– hacen hincapié en la falta de metodologías evaluativas para aquellos contenidos más allá de los conocimientos teóricos. Objetivos y competencias prácticas, sociales y actitudinales, concienciación en valores y trabajo grupal son difíciles de medir y casi imposible de someter a una evaluación formal. En este mismo sentido, Audigier (2002) plantea que no se puede evaluar la enseñanza de la ciudadanía hasta varios años después de que el estudiante se haya convertido en un ciudadano/a independiente y responsable.

Dejando aparte los problemas de organización curricular y centrándonos en los obstáculos que los docentes encuentran en su praxis, Navarro (2012) destaca la dificultad que tienen para cambiar los papeles que tradicionalmente han sido asignados a los estudiantes. Según esta autora es necesario que el alumnado asuma un papel protagonista cuyo escenario educativo sea su propia realidad. Es decir, el profesorado debe ser capaz de basar su enseñanza en problemas socialmente relevantes que implique la trasposición didáctica de contenidos, aparentemente conceptuales, a la realidad cotidiana de su alumnado, con el fin de analizar y dar soluciones a los problemas planteados.

Precisamente es este carácter controvertido, que generalmente caracterizan los temas sociales propios de esta materia, los que el profesorado procura evitar con el fin de no generar polémica entre los estudiantes. Entre estas cuestiones incluiríamos también los temas políticos, temas que evitan con mayor evidencia, puesto que según Frazer (2007) se debe conocer en profundidad todas las facetas de la política si se quiere que el alumnado adquiera un verdadero significado, siendo capaces de ofrecerles mecanismos de responsabilidad y defensa de sus propios valores (Feyfant, 2010).

2. CONCEPTOS DE PATRIMONIO Y EDUCACIÓN PATRIMONIAL

2.1. Reflexiones acerca del concepto de patrimonio

La evolución del concepto de patrimonio, o lo que nosotros entendemos por él, se ha ido construyendo históricamente, a partir de la legislación y documentación pública o privada, que aseguraba la salvaguarda de determinados elementos, según la consideración que las diferentes sociedades históricas les daba por considerarlos relevantes y cuyos motivos varían según la época histórica (Cuenca, 2002). Y es que, el concepto de patrimonio nace para proteger ciertos elementos en un principio relacionados con la historia, el arte y la arqueología.

En España el auge del patrimonio, según Jiménez de Madariaga (2002), será paralelo a la formación del estado de las autonomías, utilizando el patrimonio como instrumento para definir singularidades y reafirmar identidades culturales que realzan la memoria histórica. El concepto se asociaba casi exclusivamente a los elementos relacionados con lo monumental, sobre todo bienes muebles y edificios grandiosos, representativos de una élite, sin valorarse los elementos significativos de las clases populares. Esta concepción del patrimonio sigue vigente en la actual legislación española LPHE (Ley 16/1985, de 25 de junio, del Patrimonio Histórico Español), que como su propio nombre indica, identifica al patrimonio con lo relacionado con la Historia.

Progresivamente el concepto se ha ido ampliando y modificando, añadiéndose nuevos valores a los criterios monumentalistas, que responden a elementos identitarios y las formas de vida de las sociedades que la componen. Así, en la última década se han realizado diversas tesis que, desde la perspectiva de la Didáctica de las Ciencias Sociales, realizan un recorrido conceptual sobre el significado del patrimonio en diferentes periodos históricos (Cuenca, 2002; González Monfort, 2007; Correa, Ibáñez y Jiménez de Aberasturi, 2006; Rico, 2009). Por ello, en esta investigación no se va a desarrollar la trayectoria histórica de este concepto sino acercarnos a él desde una perspectiva holística, que recoja la visión global e integral del mismo, y que sea acorde con los tiempos.

Un aspecto importante que, según Martín Cáceres (2012), hay que tener en cuenta, es el matiz disciplinar que tradicionalmente ha acompañado a este conocimiento y, por otra parte, el carácter sumativo y la no linealidad del concepto. Así, en los años ochenta se introdujo el término patrimonio cultural, que englobaría todos los aspectos de una sociedad. Y en los últimos decenios ha surgido el término *patrimonio integral*, definido como “aquellos elementos patrimoniales compuestos por la obra humana, nunca independiente de la naturaleza, como por la obra de la naturaleza nunca en nuestra poblada y vieja Europa, independiente de los seres humanos” (Querol y Martínez, 1996, p.30). Esta definición, a pesar de que introduce un concepto global e integrador, no incluye el aspecto social que lleva intrínseco el patrimonio, ni tampoco incluye el patrimonio inmaterial, al que no hace referencia.

Por el contrario, González Monfort y Pagés (2005), afirman que la tendencia en Cataluña es utilizar el concepto de *patrimonio cultural* porque añadir el calificativo de cultural implica tener en cuenta la cultura y la identidad. A partir de estas dos ideas –la de significado y la de herencia– entendemos que el patrimonio conecta la historia presente con la historia pasada, es testimonio directo de ella (Prats Cuevas, 1996 y Prats Cuevas, 2002). Además, la importancia de heredar esos bienes radica en el significado que la ciudadanía les ha dado, que depende del contexto en los que fueron producidos, pero también, depende del contexto en el que son recibidos.

En este sentido, Prats Cuevas (1997, 2002) considera que cualquier objeto puede ser patrimonio, pero para atribuirle a un objeto la *categoría de patrimonio*, es necesario que reúna una serie de valores. Según Hernández Cardona (2005) etimológicamente se considera patrimonio al conjunto de bienes materiales que han sido heredados porque un colectivo considera que son significativos. Es decir, cualquier elemento puede ser considerado como patrimonio siempre que la sociedad le atribuya un valor.

De esta forma, Fontal (2003) afirma que “el patrimonio está integrado por un conjunto de bienes y valores” (p.35). Y, Gómez Redondo (2013) reafirma en esta idea y la amplía, entendiendo que el valor del patrimonio radica en el vínculo que se establece entre el objeto y el sujeto, ya que al “otorgar valores, el individuo da identidad a la obra y se identifica frente a ella, o con ella frente a la sociedad en un proceso en el que la obra forma parte del yo” (p. 33).

En esta línea se posicionan también Fernández Salinas y Romero Moragas (2008), puesto que, para ellos, “patrimonio es todo recurso territorial que genera identidad” (p. 19). De forma que el concepto de patrimonio no está en los objetos, sino en las cabezas de los individuos, es decir, se trata de un valor que le es otorgado a tales elementos.

Gándara (1988) señala que cinco son los *valores* que integran al patrimonio y que están presentes en él, independientemente de que los ciudadanos/as seamos capaces o no de reconocerlos. Estos *valores*, según Sanjo (2016), son un recurso potencial que a través de una acertada gestión pueden y deben socializarse, expresan una dimensión del mismo, una cualidad intrínseca que justifica su conservación y proyección.

Así, el *valor estético* destaca por producirnos un profundo goce, admiración o asombro; suele estar asociado con el patrimonio construido o las obras de arte en general. El valor del patrimonio como elemento identitario, de orgullo, de autoestima colectiva le da una dimensión *simbólica* a este. Este valor suele muchas veces asociarse con procesos nacionalistas como fuente de argumento de sus postulados políticos. El *valor histórico* del patrimonio es un recurso para la historiografía, son los testigos de los procesos sociales del pasado y los mismos aportan una información valiosa para la explicación de tales procesos. Y junto con el *valor científico*, es el soporte desde el cual es posible resolver muchos de los grandes interrogantes que plantea la historia de la humanidad. A partir de ellos, obtenemos datos y deberíamos generar explicaciones. Por último, e incorporado más recientemente, aunque con un fuerte protagonismo, especialmente en aquellos lugares en los que existe una industria turística más o menos desarrollada, el patrimonio representa una fuente de ingresos para quienes lo administran, tiene un *valor económico* (Gándara, 2000).

Además de este autor, han sido varios los que han analizado los posibles valores que pueden ser tenidos en cuenta para determinar si “algo” es o puede adquirir un valor patrimonial, que recogemos en la tabla nº 4.

Ballart (2001)	Valor de uso		Se valora en función de su utilidad, ya que satisface una necesidad concreta, material, de conocimiento o deseo.
	Valor formal		Atracción hacia los sentidos, ya sea por su valor estético o por otras cualidades sensibles.
	Valor simbólico significativo		Los elementos patrimoniales actúan como nexo de unión entre personas separadas por el tiempo.
Hernández Cardona (2005)	Valor económico		Puede generar riqueza.
	Valor por su significatividad		La sociedad le otorga un significado.
	Valor por su singularidad		Por su rareza o belleza.
López Cruz (2014)	Valor social	Valor formal	Relacionado con las características inherentes al bien, como por los materiales empleados.
		Valor de uso o de utilidad	Posee alguna función para la sociedad y es representativo para una comunidad.
		Valor simbólico–identitario	Símbolos con los que la sociedad se siente representada o establece vínculos afectivos entre el elemento patrimonial y las personas a las que hace referencia.
		Valor político o de poder	Elemento de poder y prestigio para la comunidad que lo posee.

Tabla 4. Posibles valores del patrimonio, basada en López Cruz (2014)

Alivizatou (2008) va más allá reconociendo que el pasado sobrepasa los monumentos, objetos y restos arqueológicos, también existe en la gente viva, en sus cuerpos y en sus mentes a través de la memoria. Por lo que existe un patrimonio vivo o *living heritage*, entendiendo el patrimonio cultural no como una reliquia muerta del pasado, sino como un corpus dinámico de procesos y prácticas que está en continua construcción por las generaciones presentes cuando generan conexiones con el pasado.

Otra definición interesante es la que proponen Serrá y Fernández Cervantes (2005),

refiriéndose al concepto de patrimonio como conjunto de bienes materiales e inmateriales que hemos heredado del pasado y que merece la pena conservar para un futuro; incluyendo tanto los bienes producidos por la naturaleza, clasificados como patrimonio natural como los bienes producidos por las sociedades humanas, identificadas como patrimonio cultural. Sin embargo, consideramos que sigue siendo un concepto basado en acumulación de calificativos asociados al término, quedando incompleta la definición, al no contemplar el patrimonio científico, tecnológico o industrial entre otros.

Cuenca (2002) da una definición de patrimonio muy enriquecedora e integral (ver figura 1), al incluir dentro del concepto de patrimonio cultural, todas aquellas actividades y elementos que proporcionen los rasgos identificativos de una sociedad en sus múltiples aspectos y variantes,

Ante esta variedad de definiciones y matizaciones, Hernández Cardona (2005) afirma que hoy por hoy, el concepto de patrimonio está más abierto que nunca, sigue siendo un concepto sin límites, y para aproximarse a él, la imaginación y la creatividad pueden tener una importancia fundamental. Ahora bien, estamos de acuerdo con López Cruz (2014) en afirmar que ante esta libertad conceptual se hace necesaria la formación especializada en el patrimonio y su didáctica, que pueda ayudar a seleccionar, al menos en base a unos criterios, valores y metodología, los elementos patrimoniales y su adecuada comunicación.

2.2. Clasificaciones patrimoniales

Como acabamos de ver en este recorrido en torno al concepto de patrimonio, en la mayoría de las ocasiones, según Cuenca (2002), las definiciones de patrimonio se configuran a partir de enumeraciones de tipos o manifestaciones del mismo, que no son más que calificativos de éste: histórico, artístico, arqueológico, documental, tecnológico, etnológico, monumental, inmueble, mueble, etc.

En nuestro caso, hemos concretado las clasificaciones patrimoniales en tres, siguiendo la clasificación dada por Cuenca (2002) y que recoge López Cruz (2014), elaboradas a partir de diferentes criterios: en función al reconocimiento institucional, a su grandiosidad, y a las disciplinas que se ocupan de su análisis científico.

— Clasificación en función al reconocimiento institucional del patrimonio

Esta clasificación se basa en lo que determinadas instituciones reconocen como patrimonio, a través de recomendaciones y de figuras de protección que establecen las distintas legislaciones.

Dentro de ella, se distinguen diferentes dimensiones, desde las instituciones de carácter supranacional, como el caso de la figura de Patrimonio de la Humanidad o Reservas de la Biosfera, concedido por la UNESCO, hasta las figuras de protección otorgadas por cada Estado, como la denominación de Patrimonio Nacional, y las competencias delegadas a ciertas comunidades autónomas, patrimonio BIC, y la protección municipal.

Centrándonos en la legislación española, las normas que afectan a la protección del patrimonio cultural son la Constitución (y los decretos de transferencias a las Comunidades Autónomas en materia de cultura), la Ley de Patrimonio Nacional, ésta distingue entre patrimonio histórico (Ley 16/1985, de 25 de junio, del Patrimonio Histórico Español) y patrimonio natural (Ley 42/2007, de 13 de diciembre, del Patrimonio Natural y de la Biodiversidad) con sus diferentes figuras de protección; y las distintas leyes que nacen de los gobiernos autonómicos (tabla 5).

— Clasificación en función al reconocimiento institucional del patrimonio

Esta clasificación se basa en lo que determinadas instituciones reconocen como patrimonio, a través de recomendaciones y de figuras de protección que establecen las distintas legislaciones.

Dentro de ella, se distinguen diferentes dimensiones, desde las instituciones de carácter supranacional, como el caso de la figura de Patrimonio de la Humanidad o Reservas de la Biosfera, concedido por la UNESCO, hasta las figuras de protección otorgadas por cada Estado, como la denominación de Patrimonio Nacional, y las competencias delegadas a ciertas comunidades autónomas, patrimonio BIC, y la protección municipal.

Centrándonos en la legislación española, las normas que afectan a la protección del patrimonio cultural son la Constitución (y los decretos de transferencias a las Comunidades Autónomas en materia de cultura), la Ley de Patrimonio Nacional, ésta distingue entre patrimonio histórico (Ley 16/1985, de 25 de junio, del Patrimonio Histórico Español) y patrimonio natural (Ley 42/2007, de 13 de diciembre, del Patrimonio Natural y de la Biodiversidad) con sus diferentes figuras de protección; y las distintas leyes que nacen de los gobiernos autonómicos (tabla 5).

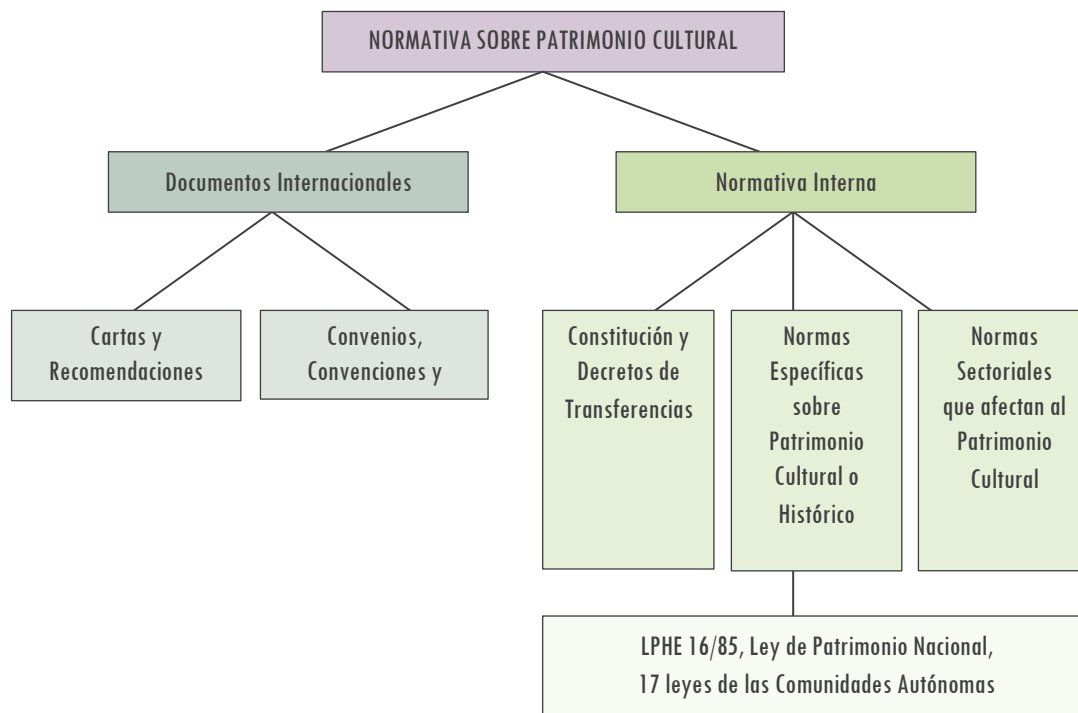


Tabla 5. Normativa sobre el patrimonio cultural. Fuente: Querol, 2010.

Todas estas leyes hacen una clasificación patrimonial muy limitada, ya que se centran únicamente en las tradicionales disciplinas de estudio de los elementos patrimoniales como histórico, artístico, arqueológico, antropológico, natural, etc. Además, según Querol (2010) si hacemos un análisis en mayor profundidad de estos textos, nos damos cuenta que dependiendo de la situación geográfica de un determinado bien va a recibir un mejor tratamiento o no. Esta situación es especialmente significativa en el caso del patrimonio etnológico (Mingote, 2004).

Cuenca (2002) encuentra similares consideraciones refiriéndose al patrimonio natural, estableciéndose una preferencia, dentro de las competencias estatales y autonómicas, de los espacios naturales en función al rango de la institución que establece la protección y al propio nivel y actuaciones de conservación que requieran.

A nuestro parecer, la propia consideración *legal* del patrimonio muestra un carácter restrictivo del mismo, puesto que la elección por parte de la sociedad de conservar y proteger un determinado elemento patrimonial no tiene por qué coincidir con la legislación vigente. Es decir, lo que la mayoría de la sociedad de un territorio, valora y considera que es un símbolo importante e identificativo, no tiene por qué coincidir con lo legalmente protegido (López Cruz, 2014).

Dentro de esta misma clasificación distinguimos también los criterios basados en la titularidad del patrimonio; es decir, aquel perteneciente a propiedades privadas, fundamentalmente la Iglesia y los herederos de la antigua nobleza, y los de titularidad estatal. Distinción que ha dado lugar a problemas en cuanto a la gestión y conservación de los bienes entre estos propietarios y las instituciones públicas, responsables de la protección de los bienes culturales. En los últimos años ha habido una proliferación de instituciones encargadas de proteger el patrimonio como pueden ser los consorcios, fundaciones y asociaciones civiles que

intenta ampliar el concepto de patrimonio y participar en su gestión, a pesar de ser un campo muy institucionalizado y que reduce las posibilidades de intervención por parte de la ciudadanía, al menos en la práctica (Querol, 2010).

— **Clasificación en función de la grandiosidad y prestigio de los elementos patrimoniales**

Esta clasificación se basa en la literatura científica y en la propia legislación, diferenciando entre patrimonio monumental y no monumental.

Tradicionalmente se reconoce como patrimonio monumental a los elementos inmuebles de reconocido prestigio, de grandes dimensiones, probada antigüedad y de buena calidad constructiva y estética, normalmente asociados a la arquitectura o a grandes esculturas (Cuenca, 2002). Según este criterio, esta clasificación se encuentra muy ligada a la Historia del Arte, ya que ha sido la disciplina que más se ha dedicado al estudio de estos elementos, seguida de la Arqueología.

La concepción monumentalista del patrimonio aquí planteada, tiene unas connotaciones clásicas relacionadas con el poder, la grandiosidad y la nobleza; es decir, ha sido realizado a partir de un fin propagandístico, para mostrar el poder de determinados estados o grupos sociales, convirtiéndose en la actualidad, en reclamo turístico de muchos lugares. Dicha concepción, posee un marcado carácter restrictivo, de corte elitista y careciendo de sentido social, puesto que no es reflejo de una sociedad, sino de aspectos político-administrativos vinculados a las clases privilegiadas.

Esta visión monumental ha sido asumida también por el patrimonio natural, creándose la figura de monumento natural protegido, normalmente vinculado a espacios naturales grandiosos como parques naturales o jardines históricos y, quedando fuera, pequeños ecosistemas o la propia biodiversidad.

En este punto, cabe destacar que esta clasificación patrimonial es asumida por un amplio sector de la sociedad actual. Según López Cruz (2014), la mayor parte de la sociedad actual no duda en considerar patrimonio los elementos de carácter monumental anteriormente citados.

— **Clasificación en función de las disciplinas de estudio de los elementos patrimoniales**

Es difícil hacer uso del concepto de patrimonio sin un calificativo que lo acompañe. En los últimos años, se ha producido una parcelación y especialización del concepto. Las diferentes áreas de conocimiento mantienen una concepción de patrimonio diferente, centrándose en determinar qué disciplina debía encargarse del análisis de las diferentes modalidades patrimoniales. Por ello, parece interesante analizar las concepciones que las disciplinas tienen de los elementos patrimoniales para plantear finalmente la concepción metadisciplinar a la que llega Cuenca (2002).

- *Arqueología*. Tenemos que tener en cuenta que la arqueología es una ciencia de carácter histórico cuya finalidad es contribuir a la construcción de la historia; por tanto, el patrimonio arqueológico hace referencia a todo producto, instrumento o vestigio humano de épocas históricas, atribuyéndose un valor por sí mismo, que constituye un documento histórico para la interpretación de la civilización a la que pertenezca. Esto ha tenido como consecuencia la consideración de los elementos patrimoniales de carácter arqueológico en función a criterios de antigüedad o excepcionalidad de los objetos.

El Convenio Cultural Europeo para la protección del Patrimonio Arqueológico, celebrado en Londres en 1969 y revisado en La Valette en 1992, define el patrimonio

arqueológico como una fuente para la memoria colectiva y un instrumento de análisis histórico–científico, cuya salvaguarda y estudio permite volver a trazar el desarrollo de la Historia de la Humanidad y su relación con el entorno natural y cuyas fuentes de información son las excavaciones, descubrimientos y otros métodos de investigación relativos a la humanidad y su entorno (Moreno, 1999).

Se incluye dentro de dicho patrimonio todas las estructuras, construcciones, conjuntos arquitectónicos, sitios, objetos muebles, monumentos, así como su contexto, ya estén situados sobre la tierra o bajo el agua, haciéndose especial mención al patrimonio arqueológico de carácter urbano por su mayor problemática conservacionista. En este sentido, es evidente la relación existente entre patrimonio arqueológico y arquitectónico.

Dicha visión se completa en la actualidad con aquellas líneas de investigación arqueológica que tienen entre sus campos de actuación el patrimonio tecnológico, considerándose como tal a aquellos bienes directamente relacionados con la producción, que son testimonio de un período histórico. Según Cuenca (2002), el patrimonio tecnológico se encuentra a caballo entre el patrimonio histórico (arqueológico y documental) y el etnológico, llegando a ser considerado por muchos autores como un componente más dentro del patrimonio histórico (Jiménez, 1997). No obstante, dicho autor llega a la conclusión que el patrimonio tecnológico mantiene unas especificaciones, en función de sus características intrínsecas y a los procesos para su análisis, que le dan una identidad propia y lo definen como la manifestación y representación del desarrollo tecnológico producido por las sociedades a lo largo de su historia, como testigo de los diferentes procesos para resolver los problemas que surgen fruto de la interacción hombre/medio, y por lo tanto se convierte en un elemento definidor de los diversos períodos de desarrollo cultural.

- *Archivística*. Los archivos son la fuente más relevante para el conocimiento e interpretación histórico–cultural de las diferentes sociedades y por lo tanto debe ser transmitida a toda la sociedad (Cruces, 1996).

Por ello, consideramos que el patrimonio documental (constituido por toda expresión en lenguaje oral o escrito, natural o codificado, recogida en cualquier tipo de soporte material, así como cualquier otra expresión gráfica (imágenes, registros sonoros...) que constituya testimonio de funciones y actividades sociales del hombre y de los grupos humanos) y el patrimonio bibliográfico (las obras de creación y de investigación editadas) forman parte de la archivística.

- *Historia del Arte*. Una obra llega a considerarse artística por un cierto acuerdo de una comunidad, habitualmente de expertos, en un determinado contexto sociocultural, y aquellos otros objetos que no siendo considerado artísticos pueden percibirse en un contexto artístico, en cuyo caso habría que explicitar cual es la categoría que le refiere ese carácter estético (Barragán, 1997).

Es evidente que las obras de arte no son entidades cerradas, sino que suponen el producto de prácticas y de hechos específicos, de carácter histórico–social, por parte de grupos sociales identificables en unas condiciones espacios–temporales dadas, por lo que llevan el sello de los valores y condiciones de existencia de esos grupos, representados en artistas y movimientos determinados (Wolf, 1998). Es decir, los elementos patrimoniales elaborados por estos colectivos de individuos se convierten en fuentes o documentos primarios (López Bargados, 1997) para su propio conocimiento social, caracterizando,

desde perspectivas simbólicas, los condicionantes ideológicos, históricos y culturales que identifican una sociedad.

- *Etnología*. Los antropólogos plantean el concepto de patrimonio etnológico como una identificación entre patrimonio y cultura, atribuyéndose ellos prácticamente todas las competencias en la investigación patrimonial, ya que esta disciplina es la que trata el análisis de la cultura, y el patrimonio no es otra cosa sino cultura. Según Llorens Prats (1996), para que un elemento tenga la consideración de patrimonio, más allá de la pérdida de su funcionalidad, de la escasez o de la nobleza de los materiales, debe responder a tres criterios: historia, inspiración creativa y naturaleza, siempre que en estos elementos se encuentren definidos los rasgos identitarios de una cultura.

Para Moreno (1999), el patrimonio es aquello que aglutina las creencias de las poblaciones, lo que las identifica. Desde esta perspectiva, la Antropología es la disciplina más apropiada para el análisis patrimonial, ya que tiene un carácter globalizador del que carecen el resto de disciplinas. Así, Agudo (1997) plantea que la etnología es el punto de partida desde el que desarrollar una identificación integral del patrimonio con su consiguiente implicación social, al margen de otras variables temporales o estéticas que también puedan influir en aquél.

- *Ciencias de la Naturaleza*. En los últimos años, se ha definido patrimonio natural como el conjunto de sistemas creados por la interacción hombre–naturaleza en el devenir histórico, del que quedan excluidos los núcleos de población, y que por su perdurabilidad, autenticidad y sostenibilidad dan muestra de la compatibilidad entre aprovechamiento y protección, asociándose con las identidades de las poblaciones y constituyendo de esta forma parte de su cultura (Palenzuela, Cobacho y Guzmán, 2000).

En este sentido, según Cuenca (2002), hay que tener en cuenta que la determinación de un espacio como patrimonio medioambiental o natural es un producto social, en función a las características culturales de una sociedad que considera relevante o no la necesidad de proteger por determinadas causas un espacio concreto, es decir, le aporta un valor social específico. Por lo tanto, el hecho de promulgar leyes para conservar espacios por su riqueza natural, al igual que por su riqueza histórica, se convierte sin duda en uno de los factores de identificación sociocultural de una sociedad.

López Arroyo (2013) establece una clasificación patrimonial más sencilla, distinguiendo entre patrimonio natural, caracterizado en su origen por la no participación directa del hombre, y patrimonio cultural, que nos llega de la factura humana. A su vez, éste último se puede dividir en varios tipos según su naturaleza, así como en intangible y tangible (mueble e inmueble).

— **Carácter interdisciplinar del patrimonio**

Desde nuestra perspectiva, estamos de acuerdo con Cuenca (2002) y no compartimos la subdivisión o adjetivación del patrimonio en etnológico, arqueológico, monumental, etc., salvo al emplearse con fines metodológicos de corte investigativo o para su gestión administrativa, ya que todos conforman un único patrimonio que sólo tiene sentido y es interpretable socialmente desde la globalidad y sólo desde esta perspectiva se puede concebir una difusión coherente y significativa del patrimonio, a través de la implicación de proyectos didácticos.

Así, partimos de una concepción del patrimonio desde una perspectiva interdisciplinar, interrelacionando los aspectos naturales y científico–tecnológicos del patrimonio con los

referentes histórico-artísticos y etnológicos, siempre ligados a una concepción patrimonial de carácter holístico y simbólico-identitario (Prats Cuevas, 1997). A ello le añadimos la visión antropológica (Moreno, 1999), temporal (Lowenthal, 1985) y sociocrítica (Sibony, 1998; Ashworth & Howard, 1999).

De forma que, estamos de acuerdo con Estepa y Cuenca (2006) y López Cruz (2009) en abordar el concepto de patrimonio desde una perspectiva sistémica, integradora y compleja, que incluiría las diversas manifestaciones de carácter histórico, artístico, etnológico, científico-tecnológico y natural que, en conjunto, permiten el conocimiento integral de las diferentes sociedades tanto del pasado como del presente. Estos elementos son importantes y dignos de conservar y heredar porque la sociedad les ha dado un valor, convirtiéndose así en símbolos culturales identitarios, sin tener porqué coincidir con un reconocimiento legal.

Sin embargo, López Cruz (2009) puntualiza que este valor simbólico-identitario se debe concebir siempre desde una perspectiva inclusiva e intercultural, alejada de los matices excluyentes con los que el concepto de identidad se ha visto relacionado en muchas ocasiones (Prats Cuevas, 1997). De tal forma que, como venimos defendiendo en todo es apartado, el patrimonio debe ser representativo de la sociedad, teniendo en cuenta todos los aspectos representativos de ella y que quedan representados en sus diferentes manifestaciones (histórica, artística, etnológica, natural, industrial, científica, etc.), pero solo tienen sentido si existen conexiones identitarias con las comunidades a las que se refiere.

Además, compartimos con López Cruz (2014) el carácter cambiante que esta autora otorga al patrimonio, definiéndolo como un constructo *complejo y evolutivo*, así como *relativo y crítico*:

“Complejo y evolutivo en el sentido que la evolución del concepto ha ido cambiando progresivamente en relación con aspectos socioculturales y temporales patentes en cambios de la sociedad, política, investigación científica, etc. Ha dado lugar a su democratización y complejidad, pasando desde un nivel más simple (objetos histórico-artísticos), hasta un nivel de mayor complejidad, ampliando e integrando aspectos tradicionalmente opuestos (natural y social), poniéndose de manifiesto en conceptos como el paisaje cultural. Relativo, puesto que varía en función del área de conocimiento que lo estudia y según la percepción de los individuos, estando por tanto en constante revisión; y crítico, desde una perspectiva educativa, en la que se busca la consecución del desarrollo de participación y defensa activa como ciudadano/a en relación con el patrimonio” (López Cruz, 2012, p.61).

2.3. La educación patrimonial

2.3.1. Reflexiones sobre la didáctica del Patrimonio

Como acabamos de comentar en el apartado anterior, el patrimonio es un concepto multidisciplinar que se aplica a distintas disciplinas como Historia del Arte, Geografía, Biología, Geología, Historia, Física y Química, Antropología, etc. Sin embargo, la dinámica actual busca hacer del patrimonio un hecho vivencial y significativo que define las características culturales de los individuos y de cada colectivo dentro de una sociedad. Lo cual requiere establecer estrategias educativas y comunicacionales que interpreten los valores patrimoniales y dialoguen con las personas según sus intereses y necesidades. Esto implica construir un espacio para la didáctica del patrimonio, donde la teoría y la praxis se sustenten en la multidisciplinariedad y, sobre todo, en la transdisciplinariedad.

No obstante, según Martín Cáceres (2012) este carácter sumativo que configura la definición de patrimonio, está presente en la educación en factores como: la formación docentes y gestores patrimoniales; la propia estructuración del currículo escolar oficial distribuido por áreas de conocimiento; la fuerte especialización de los museos y centros patrimoniales – museos de arte, arqueológicos, paleontológicos, etnográficos, de ciencias, centros de interpretación de la naturaleza, etc.-; y por supuesto, la propia diferenciación científica entre ciencias naturales y ciencias humanas. Lógicamente, esta perspectiva disciplinar ha marcado tanto la investigación sobre el patrimonio como su enseñanza y difusión.

Sin embargo, nuestro enfoque en relación con la enseñanza y difusión del patrimonio parte de la necesidad de superar estas barreras disciplinares, metodológicas y curriculares para que el patrimonio aporte todo su potencial educativo a la formación de la ciudadanía (Creese y otros, 2006; Cuenca, 2013). Por ello, esta investigación aborda la didáctica del patrimonio desde el Área de Didáctica de las Ciencias Sociales para alcanzar la visión holística que venimos desarrollando, tratándolo de forma global, sistémica e integrada.

En este sentido, autores como Fontal (2003), Colom (1998) o Pastor (2004) proponen partir de una educación patrimonial cuyo objeto de estudio no se centre en los bienes patrimoniales, sino en la gente. Para Fontal (2008) la educación patrimonial debe buscar que “nos concienciamos, de que nos sensibilicemos hacia el patrimonio, sí, pero, sobre todo, de lograr que forme parte de nuestros círculos de identidad. La educación patrimonial constituye un nexo o puente que pretende conectar al patrimonio con sus legatarios: una misma realidad” (p. 45–46).

De esta forma, la educación patrimonial, como área emergente de la educación, nace como un área compleja ya que, no sólo se refiere al conocimiento de elementos patrimoniales y de hechos históricos, sino también a conocer y construir la identidad individual y colectiva de la ciudadanía y su desarrollo como sociedad. Por lo tanto, el diseño y planificación de acciones educativas en este campo debería centrarse en las personas y no en reafirmar el valor del bien patrimonial, como se ha hecho hasta ahora (Fontal, 2003).

Horta, Grunberg y Monteiro (1999) definen la educación patrimonial como:

“...un proceso permanente y sistemático de trabajo educacional centrado en el patrimonio cultural como fuente primaria de conocimiento y enriquecimiento individual y colectivo... La educación patrimonial es un instrumento de “alfabetización cultural” que posibilita al individuo hacer una lectura del mundo que le rodea, elevando la comprensión del universo sociocultural y la trayectoria histórico-temporal en la que está insertado. Este proceso conduce a una mayor autoestima de los individuos y comunidades... El conocimiento crítico y la apropiación consciente de las comunidades de su patrimonio son factores indispensables en el proceso de preservación sustentable de sus bienes, así como el fortalecimiento de los sentimientos de identidad y ciudadanía” (p.6).

La presente definición asume la educación patrimonial como parte de un *proceso de preservación sustentable*, donde la adquisición de conocimientos es a través de la experiencia frente al bien patrimonial para así llegar a un conocimiento crítico de los procesos históricos y la sociedad actual. De esta manera, actuaría como un mecanismo de aprendizaje social y de responsabilidad individual frente a su legado cultural.

Es por ello que, desde nuestra perspectiva, la didáctica del patrimonio no constituye un fin en sí mismo, sino que debe integrarse en el proceso educativo (Wilson, 2007) por su relevancia en la adquisición de conocimientos que están insertos en la educación ambiental, en la

educación para la ciudadanía y en la alfabetización científica de los individuos (Estepa, Wamba y Jiménez, 2005).

Y es que, según Estepa (2001), el patrimonio tiene como una de sus mayores potencialidades ser un escenario permanente tanto de la educación formal como no formal, formulando propuestas encaminadas a compatibilizar los valores individuales –la autonomía o el juicio crítico–, con los valores sociales –tolerancia, respeto o solidaridad–; y en esta conjunción, toma especial relevancia la dimensión actitudinal.

En este sentido, el patrimonio se convierte en un importante recurso virtual para un encuentro intercultural entre pueblos y naciones, en un intento de conciliar lo específico y singular con lo diverso y plural, en la búsqueda de la identidad individual y colectiva (Estepa, Domínguez y Cuenca, 1998).

Además, el patrimonio no sólo trabaja contenidos actitudinales, sino que también tiene importancia desde el punto de vista de los contenidos conceptuales y procedimentales. Si entendemos que la historia es una ciencia cuyos saberes y metodología se pueden y deben enseñar y aprender, el patrimonio tiene un lugar destacado en el proceso de enseñanza y aprendizaje, al ser fuente de primaria de información histórica. Según Hernández Cardona (2003), el patrimonio es aquello que queda visible del pasado, podemos decir que es lo único directamente observable de la historia y, por tanto, como historia identificada y observable, nos permite el desarrollo de métodos de análisis que permite al alumnado la adquisición de competencias procedimentales.

Pero, además, y siguiendo con este autor (Hernández Cardona, 2003), al ser el patrimonio un espacio interdisciplinar, se convierte en una herramienta didáctica excelente para plantear la unicidad de la realidad y la importancia de los conocimientos integrados para conocerla. Por lo que podemos decir que el patrimonio es un sistema de conexiones entre diversas áreas de conocimiento, lo cual permitiría actuar a la educación patrimonial en la memoria colectiva, estimulando la creación de nuevos significados más conectados con la realidad presente y promoviendo un mayor sentido de pertenencia que impulse la participación crítica de los ciudadanos/as en su conservación y gestión.

De esta forma, la educación patrimonial se apoya en dos grandes ámbitos: un *espacio social* donde se busque la resignificación de los bienes materiales, inmateriales y ambientales; y procurar la *comprensión histórica, política y cultural* que tiene el patrimonio para los habitantes de las comunidades de hoy.

Para ello, el patrimonio debe formar parte de la vida cotidiana de las nuevas generaciones, ser visto y estudiado bajo otros matices que incluyan la visión de la ciudadanía en conjunto con la valoración histórica, artística, arquitectónica o antropológica.

Sin embargo, si planteamos esta visión contemporánea de los procesos educativos vinculados al patrimonio debemos afrontar nuevos desafíos. García Valecillo (2012) propone los siguientes: ¿qué tan próximos estamos (educadores, padres y Estado) de los procesos de apropiación del patrimonio en medio de realidades globales y locales enfrentadas constantemente a grandes cambios?; ¿de qué manera es abordada la diversidad cultural por nuestros alumnos/as, frente a la percepción de un mundo mediado por la cultura virtual?; ¿cómo visualizan las nuevas generaciones la destrucción del patrimonio natural y cultural a favor de intereses económicos, políticos o religiosos?. Tales interrogantes no pretenden obtener una respuesta absoluta, sino asumirlos y analizar cómo podemos, desde nuestra posición docente, alcanzar un cambio de la percepción del entorno y de sus bienes patrimoniales.

2.3.2. Investigaciones en educación patrimonial

La didáctica del patrimonio y la educación patrimonial es una línea de investigación de creciente creación pero que está adquiriendo importancia en las últimas décadas, quedando de manifiesto en trabajos como Cuenca (2002), Bestard (2002), González Monfort (2006), Ibáñez Etxeberria (2005), Lleida (2008), Almazán (2009), Estepa (2009a), Prats Cuevas (2009), Sánchez Agustí (2011), Prats Cuevas y Valls (2011), Martín Cáceres (2012), Ferreras (2013), López Cruz (2014). A estas investigaciones añadimos interesantes monográficos como *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, museo e internet* (Fontal, 2003), *Miradas al patrimonio* (Calaf y Fontal, 2006), *La comunicación global del patrimonio cultural. Del marco teórico al estudio de caso* (Mateos Rusillo, 2008), *Didáctica del patrimonio: epistemología, metodología y estudio de casos* (Calaf, 2009), *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas* (Fontal, 2013), *Patrimonio y educación cívica en las aulas interculturales* (Santacana y Prats Cuevas, 2014), *Educación y patrimonio: visiones caleidoscópicas* (Fontal, García Ceballos e Ibáñez, 2015), *El patrimonio cultural inmaterial y su didáctica* (Santacana y Llonch, 2016), entre otros, y que destacamos aquí por ser el patrimonio definido y pensado desde la mirada educativa.

Además, en los últimos se han ido consolidando los sucesivos congresos internacionales de educación patrimonial, coordinados por el Observatorio de Educación Patrimonial Permanente en España (OEPE); congresos, que cada dos años, reúnen a profesionales especialistas en didáctica del patrimonio de universidades tanto españolas como internacionales. El último fue el III Congreso Internacional de Educación Patrimonial, celebrado en octubre de 2016.

Por otro lado, hay que destacar también que, tal y como señala Marín Cepeda (2014), el número de tesis doctorales en España en torno a la educación y el patrimonio se ha visto incrementado en los últimos diez años. Maldonado Esteras (2015) cuantifica un total de 34 tesis doctorales que ahondan en torno a la educación patrimonial en distintos contextos y con diferentes usos.

Con todo ello y teniendo en cuenta todos estos referentes, podemos decir que las últimas investigaciones en torno a la educación patrimonial se han centrado fundamentalmente en el papel del patrimonio como recurso en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y como fuente básica del conocimiento social, tanto en ámbitos formales como no formales, (Fontal, 2003; Hernández Cardona, 2004; Calaf, 2009; Llonch, 2010; Coma, 2011; Martín Cáceres, 2012; López Cruz, 2014; Marín Cepeda, 2014).

Dentro del ámbito formal, las tesis de Ávila (2001), Cuenca (2003), Vallés Villanueva (2005); González Monfort (2007), Lleida (2008), Cenal (2009), Feliu (2010), Pinto (2011) o Tejera Pinilla (2013), han determinado las líneas de trabajo en relación con la educación patrimonial y con su concepto, respecto a la formación del profesorado y al profesorado en ejercicio. En todas estas investigaciones, se observa un escaso interés por parte de la administración educativa, autores de libros de texto, docentes y gestores patrimoniales por conceptualizar el patrimonio como contenido escolar y por actualizar su comunicación didáctica y su aprendizaje en el aula.

Ahora parece que se habla más de patrimonio, pero no debemos caer en el error de pensar de que por eso se esté empleando el tratamiento adecuado a esos elementos, ni que la comprensión y la implicación social vaya en aumento. Como hemos analizado en líneas anteriores, el propio concepto de patrimonio no está claramente definido y no todos los colectivos sociales hacen referencia al mismo significado del término, aunque utilicen el mismo concepto. Es por ello que

todos los sectores (investigadores, didactas, administración...) deben coordinarse e implicarse para comunicar y difundir esta nueva concepción del patrimonio que tanto conocen los investigadores, pero que a efectos reales sigue siendo desconocedora para la mayoría de la población.

De este modo, Fontal (2016) hace una retrospectiva de la educación patrimonial para establecer un estado de la cuestión y plantear proyectos futuros. Según esta autora, en el ámbito internacional, la UNESCO es la institución que más recursos e implicación tiene en el ámbito del patrimonio a nivel mundial. En sus secciones de Educación y de Cultura, la UNESCO lleva a cabo acciones en todo el mundo, distribuidas en cinco zonas: a) África, b) Estados Árabes, c) Asia y el Pacífico, d) Europa y América del Norte y e) América Latina y el Caribe. De estas acciones creemos conveniente destacar algunas redes vinculadas directamente con la educación y difusión del patrimonio:

- “*Red FORUM UNESCO UNIVERSIDAD Y PATRIMONIO*. Forum UNESCO–Universidad y Patrimonio (FUUP) es un programa de la UNESCO para apoyar las acciones en favor de la protección, la mejora y la conservación del patrimonio cultural y natural, entendiendo que las universidades, en tanto que miembros permanentes e independientes de la sociedad civil, educan a las generaciones futuras en los valores de la paz, el diálogo y el respeto entre culturas. Está bajo la responsabilidad común del Centro del Patrimonio Mundial de la UNESCO y la Universidad Politécnica de Valencia (UPV, España)” (Fontal, 2016, p.418).

Gracias a Forum UNESCO, es posible poner en contacto a los profesionales de la conservación del patrimonio con el entorno académico; llevar a cabo intercambios de estudiantes y profesores y compartir programas o actividades (publicaciones, investigación, proyectos, etc.); establecer relaciones entre universidades y otras partes interesadas de la sociedad civil, como por ejemplo medios de comunicación, representantes locales y profesores, para garantizar de forma conjunta la protección del patrimonio; fomentar la creación de programas universitarios y/o cátedras UNITWYN de la UNESCO en las áreas de conservación del patrimonio cultural o natural (Anon, 2007)

- “*Red del Plan de Escuelas Asociadas de la UNESCO (redPEA) (en inglés, ASPnet)*. Se trata de una red mundial que comprende unos 8000 centros escolares en 177 países (escuelas de infantil, primaria y secundaria e institutos de formación superior), en la cual todos trabajan en favor de una educación de calidad. Las escuelas se comprometen a difundir los principios y recomendaciones de la UNESCO, a participar en los proyectos específicos de la UNESCO destinados a la Red de escuelas asociadas, participar en las reuniones y encuentros, regionales, autonómicos, estatales e internacionales” (Fontal, 2016, p.418).

El proyecto RedPEA está coordinada por la Comisión Natural Cubana de la UNESCO (CNCU) y la Comisión Nacional Dominicana para la UNESCO (CDNDU), cuenta actualmente con 76 escuelas de Cuba y 30 en República Dominicana de distintos niveles educativos. El objetivo de este proyecto es integrar la educación patrimonial en el currículum escolar e implicar a los jóvenes en la conservación del Patrimonio Mundial. Para ello pretende que se establezca una colaboración entre expertos del patrimonio, docentes e instituciones patrimoniales del ámbito local. “El programa se fundamenta en la creencia de que solo inculcando un sentido profundo de responsabilidad hacia nuestra herencia común entre quienes tendrán el poder de decisión en un futuro, es posible preservar la rica diversidad cultural y natural del planeta” (Fontal, 2016, p.418).

Desde la UNESCO se promueven también otra serie de programas muy interesantes que Fontal (2016) considera importante conocer:

“Higher education, UNESCO/NHK Videos on Heritage, UNESCO–VOCATIONS PATRIMOINE Fellowships for World Heritage Site Managers, World Heritage and the Arctic, World Heritage Education, World Heritage Volunteers, Caribbean Capacity Building Programme (CCBP), France–UNESCO Cooperation Agreement, Handbook on Cultural Heritage y Local development for African Local Governments Published, Ongoing University Projects supported by UNESCO World Heritage Centre) que se llevan a cabo desde el Centro de Patrimonio Mundial de la UNESCO (*World Heritage Centre*)” (p.420)

La propuesta World Heritage Education es un programa educativo que da la oportunidad a los jóvenes a comprometerse y actuar en la protección del patrimonio cultural y natural del mundo. Tiene a su vez una serie de proyectos como el Kit: World Heritage in young hands, el programa Patrimonito, recursos, voluntariado de patrimonio mundial.

Delimitándonos ya en el territorio europeo, la Comisión Europea tiene distintas líneas de acción dentro de la educación patrimonial:

- La línea de acción *Preserving and enhancing common heritage* pretende preservar y poner en valor el patrimonio cultural de Europa. Dentro de esta línea, el *Programa Cultura 2000*,

“tiene por objeto crear un espacio cultural común fomentando el diálogo cultural y el conocimiento de la historia, la creación, la difusión de la cultura de los pueblos europeos y la movilidad de los artistas y sus obras, el patrimonio cultural europeo, las nuevas formas de expresión cultural y el papel socioeconómico de la cultura” (Fontal, Fernández y Cuenca, 2011, p.102).

El programa Cultura 2000 lleva a su vez otros proyectos como es la organización de los *Días europeos del patrimonio (European Heritage Days)*, que intentan poner en valor el conocimiento del patrimonio europeo común o *Los laboratorios del patrimonio europeo (European heritage laboratories)*, con la intención de conservar el patrimonio europeo de excepcional importancia.

- *Access to common heritage* es otra de las líneas de acción de la Unión Europea, a partir de la cual desarrolla sus programas de educación y formación y sus campañas de información dentro de Consejo de Europa para promover el acceso público al patrimonio cultural (Fontal, 2016). Dentro de esta línea encontramos el programa *HEREDUC–Heritage Education*.

HEREdUC es un término compuesto por HERitage y EdUCation. Se trata del primer proyecto que abarca la educación patrimonial a nivel europeo. Forma parte del programa *Comenius*, dentro del programa *Sócrates* de la Unión Europea. Participan Bélgica, Alemania, Holanda, Francia e Italia. La propuesta se basa en principios como la diversidad entre países, la transferibilidad de principios y modelos de actuación, la interdisciplinariedad cuando se trabaja lo patrimonial, el carácter transversal en el currículo, la conexión con las vidas y vivencias de los estudiantes, la cooperación con agentes patrimoniales y la participación activa y determinante del alumnado.

Se han analizado hasta la actualidad 34 casos europeos, seleccionados como ejemplos de buenas prácticas que inspiran la creatividad del profesorado para que sea capaz de diseñar sus propias prácticas y se ha elaborado una guía para los profesores, donde se

tratan aspectos como la biografía cultural, incluyendo los patrimonios materiales e inmateriales. También se pretende interpretar el patrimonio para los jóvenes, vinculándolo con sus referentes identitarios más próximos, haciéndolo transferible a sus patrimonios personales y colectivos. El docente adopta un rol de mediador e intérprete que debe conectar los contenidos curriculares con los referentes identitarios de los alumnos/as y los referentes locales y colectivos. En esta guía para el profesor (realizada en los 5 idiomas de los países participantes) encontramos reflexiones y definiciones de lo que es patrimonio, referencias a la identidad europea, aprender desde y con nuestro patrimonio, pautas y líneas de actuación con y desde el patrimonio en todos los niveles educativos y ejemplos de 14 buenas prácticas educativas (Anon, 2017; Fontal, 2016; Fontal, Fernández y Cuenca, 2011).

En el ámbito específico de las actuaciones de países, Fontal (2016) destaca *The Oak of Finland*,

“una red de cooperación para la educación del patrimonio cultural, formada por el Consejo Nacional de Antigüedades, el Consejo Nacional finlandés de la Educación, el Ministerio de Medioambiente de Finlandia y la administración medioambiental finlandesa. La red está abierta para las escuelas, los museos, los centros ambientales y ONGs” (p.422).

Según esta autora (Fontal, 2016), el objetivo principal de este proyecto es consolidar la educación patrimonial en los ámbitos educativos con el fin de acercar el patrimonio al alumnado y al profesorado para que se familiaricen con él y lo entiendan como un recurso educativo más. Es por ello que, uno de los puntos más interesantes de este proyecto es la estrecha colaboración entre agentes sociales y educativos desarrollando metodologías de acción conjunta, como puede ser la elaboración de materiales didácticos.

Sin embargo, siguiendo con el análisis de Fontal (2016), es Francia el país más activo en este campo, poniendo especial interés en la diversidad cultural y en el patrimonio europeo común. De manera que se crea *La Coalición Francesa para la Diversidad Cultural* formada por 51 organizaciones profesionales del sector cultural (cine, televisión, espectáculo en directo, edición, música, artes gráficas, artes plásticas y multimedia) y la televisión pública (ARTE y France Télévision). “Su finalidad es sensibilizar y movilizar las organizaciones profesionales culturales y las autoridades extranjeras frente a los retos planteados por la diversidad cultural” (Fontal, 2016, p.423).

No obstante, Fontal (2016) especifica que la línea de actuación que sigue este país tiene una marcada concepción artística del patrimonio, vinculando el patrimonio principalmente a los museos y archivos. Además, tiene un marcado sesgo nacionalista y regionalista, considerando que el principal objetivo de la educación patrimonial es crear vínculos de propiedad, pertenencia y legado.

Otro de los países que destaca esta autora con políticas activas en educación patrimonial es Inglaterra. En este país, “el término *Heritage Education* se relaciona mucho más a la educación del patrimonio o en el patrimonio, incluidos por la disciplina de la interpretación del patrimonio, destacando los contenidos y su comprensión” (Fontal, 2016, p.423).

Además, da importancia a que el patrimonio sea accesible para todo el conjunto de la ciudadanía, desarrollando programas como *Heritage for all*, un programa de 3 años de duración, que desarrolla los vínculos de la *Workers' Educational Association's* (WEA's), con personas discapacitadas de la región. (Fontal, 2016).

Por otro lado, la Fundación Nacional para los Lugares de Interés Histórico o de Belleza Natural (en inglés, National Trust) además de conservar y revalorizar los monumentos y los lugares de interés colectivo, tiene un amplio programa educativo con escolares, profesores, familias, niños y adultos, que se caracteriza por trabajar con “metodologías tan diversas que abarcan desde la propia experiencia *in situ*, pasando por las historias de vida (orales) o un banco interactivo de la memoria” (Fontal, 2016, p.423).

Volviendo de nuevo a España, hay que destacar la creciente preocupación y los esfuerzos que en los últimos cinco años se han dedicado a este ámbito del patrimonio, poniéndose en marcha dos importantes instrumentos que pretenden sistematizar, ordenar y coordinar al Estado y las Comunidades Autónomas en materia de educación patrimonial, ambos financiados por dos Ministerios del Gobierno:

- El Plan Nacional de Educación y Patrimonio–Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- El Observatorio de Educación Patrimonial en España–Ministerio de Ciencia e Innovación.

Sin embargo, encontramos importantes investigaciones anteriores en torno a la educación patrimonial, que sientan las bases de estos organismos.

Así, Estepa, Ávila y Ferreras (2008), en el marco de un Proyecto I+D, desarrollaron una investigación que analizaba las concepciones de profesores de primaria y de secundaria de las materias de Física y Química, Biología y Geología y Geografía e Historia con respecto al concepto del patrimonio y su enseñanza y aprendizaje, tomando como modelo el referente teórico de profesor–investigador. El estudio se desarrolló en 77 profesores de las provincias de Huelva, Cádiz y Sevilla; y el instrumento de recogida de información utilizado fue un cuestionario de 12 preguntas (seis abiertas y las otras seis cerradas, pero con la posibilidad de ampliar sus respuestas de en dos de estas preguntas). Los datos recopilados fueron analizados por un sistema de categorías y subcategorías definidas en una serie de indicadores y descriptores, tomando la forma de hipótesis de progresión de desarrollo profesional en relación con el patrimonio y su enseñanza/aprendizaje, tal y como se describe en trabajos anteriores (Estepa, Cuenca y Ávila, 2006; Wamba y Jiménez, 2005; Estepa, 2013). El estudio puso de manifiesto varias conclusiones:

- En primer lugar, existe una relación entre las concepciones de los profesores de los cuatro grupos con su experiencia y formación académica. Así, el profesorado de Física y Química es el grupo cuyas concepciones, tanto a nivel conceptual del patrimonio como en las relativas a la educación patrimonial, son las menos complejas; habiendo recibido la menor formación en esta materia. Por el contrario, los profesores de Geografía e Historia tienen el nivel de complejidad más alto, puesto que a lo largo de su carrera han recibido una formación más completa del patrimonio (historia, antropología, arte...).
- En cuanto al término de patrimonio y la tipología patrimonial, se observa un predominio de la visión reduccionista del mismo, particularmente entre los profesores de Física y Química y, en menor medida, entre los de Biología y Geología. Esta idea se caracteriza por una resistencia a reconocer como patrimonio contemporáneo algunos objetos artísticos, tecnológicos y etnológicos, así como ciertos hechos o rasgos naturales dentro del paisaje urbano.

Los profesores de Geografía e Historia manifiestan una visión más global e integradora del patrimonio, no sólo en términos de reconocer un abanico más amplio de tipología patrimonial, sino también a la hora de establecer relaciones o conexiones entre los recursos naturales, económicos, sociales, culturales e históricos.

- En relación con la educación patrimonial, la investigación pone de manifiesto el papel mínimo que el patrimonio desempeña actualmente en el día a día de las prácticas de aula, con la excepción de las clases de los profesores de Geografía e Historia.
- Una mayor homogeneidad encontramos en las concepciones de los profesores de los cuatro grupos que componen la muestra, en lo que respecta a los aspectos metodológicos, la comunicación en el aula y los objetivos de la educación patrimonial.

Podemos deducir también, según los datos obtenidos que, la mayor valoración que los profesores de Geografía e Historia dan a la educación patrimonial, no garantiza un mayor desarrollo profesional en términos de enseñanza (Ávila, 2003). Utilizando la terminología de Schulman (1996), podemos afirmar que un mayor conocimiento del tema –como es el caso de los profesores de Geografía e Historia– no conduce necesariamente a una mayor comprensión del “conocimiento del contenido pedagógico” (Estepa, Ávila y Ferreras, 2008).

Para intentar superar estas tendencias predominantes en el pensamiento de los docentes y los obstáculos asociados a ellas, Estepa, Ávila y Ferreras (2008) consideran que el elemento clave es la formación del profesorado tanto inicial como permanente; así como la organización de grupos de trabajo de desarrollo profesional que trabajen en torno a estas concepciones y obstáculos, seleccionando temas directamente relacionados con ellos (concepto de patrimonio, tipología patrimonial, qué papel debe de tener el patrimonio en el currículum, qué objetivo tiene la educación patrimonial...), y organizar en estos grupos/cursos de trabajo de desarrollo profesional, una serie de actividades cíclicas y flexibles con etapas claramente diferenciadas que lleven a la construcción de nuevos conocimientos y a una nueva práctica profesional que logre superar los obstáculos detectados.

Uno de los trabajos más completos y holísticos respecto al papel del patrimonio en el currículum y en la formación y el imaginario del profesorado de Ciencias Sociales, es el de José María Cuenca (2002), profesor de la Universidad de Huelva. La investigación parte de un problema básico: la escasa integración, tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo, del patrimonio en los procesos educativos. Cuenca se centra en el estudio del conocimiento profesional que sobre el patrimonio domina en la enseñanza de las Ciencias Sociales, analizando las concepciones que transmiten el currículum oficial, los libros de texto y los profesores en la formación inicial sobre la enseñanza del patrimonio.

En nuestro caso, y dada la amplitud del estudio realizado por Cuenca, nos centraremos en las conclusiones que se obtienen a partir del análisis de los resultados de las concepciones de los maestros en formación inicial. El estudio de las concepciones explicitadas por los profesores en la formación inicial se extrae de los cuestionarios contestados por 80 estudiantes de segundo curso matriculados en la asignatura obligatoria de Ciencias Sociales y su Didáctica de la Universidad de Huelva; junto a ellos completan la muestra 27 discentes del CAP durante el mismo curso académico, para su formación inicial como profesores de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de secundaria. Como ya he mencionado, el instrumento de recogida de información se trata de un cuestionario de 18 preguntas que se articulan en función de las diferentes categorías planteadas para el análisis de los datos y de las respectivas variables estipuladas para cada una de ellas; 13 de las cuestiones son preguntas abiertas y las otras cinco

cerradas, aunque en cada una de estas cuestiones se incluye un último ítem de “otro”, en el que los encuestados pueden aportar alguna consideración no contemplada en el cuestionario.

A partir del análisis de los datos obtenidos, el estudio muestra que en las concepciones del profesorado en formación inicial dominan, sobre todos los demás, los criterios históricos para la consideración del patrimonio, desarrollándose desde posturas más interdisciplinares, que no llegan a articularse como una visión holística, y primando los referentes históricos, artísticos y naturales. La integración del patrimonio en los procesos de enseñanza–aprendizaje generalmente se contemplan desde una perspectiva más anecdótica y tradicional en el caso del profesorado de educación primaria en formación inicial, mientras que los futuros docentes de enseñanza secundaria hacen propuestas más participativas e indagativas (Cuenca y Domínguez, 2002). En todo este desarrollo predominan los contenidos conceptuales y actitudinales, siendo muy secundario el tratamiento de procedimientos. En lo que se refiere a las finalidades, se explicitan tendencias críticas; sin embargo, no se desarrollan propuestas que converjan en esta línea; parecen más una declaración de intenciones que una postura comprometida en ese sentido.

Es interesante destacar otra investigación también realizada por el profesor José María Cuenca. Esta vez se centra en las concepciones que los estudiantes para profesores tienen sobre el patrimonio y su enseñanza y aprendizaje. Cuenca analiza, junto a Consuelo Domínguez, la relación que para los jóvenes profesores existe entre patrimonio e identidad.

La investigación demostró datos significativos, como el hecho de que casi un 50% señalaran la familia y los amigos como agentes interventores en la formación de la identidad; sólo en un tercer puesto hacen referencia a elementos de Huelva como la playa o el entorno natural. Elementos como la Constitución y el Monasterio de La Rábida, son relegados a últimas posiciones, en lo que a identidad se refiere (Domínguez y Cuenca, 2005). La bandera y la figura del rey serían símbolos identitarios de primer lugar, mientras que El Quijote o la Alhambra, estarían en las últimas posiciones. Respecto a la localidad, la playa y los Lugares Colomberos serían los símbolos referenciales, mientras subyace en el discurso el problema de la contaminación. Se les planteó también que, imaginasen ser gestores públicos y repartieran los fondos a diversos proyectos, la actividad dio como resultado que, los bienes patrimoniales, su fomento y conservación, aparecían en últimos lugares.

La vinculación identitaria con la familia es determinante, por encima de la identificación con el lugar de origen o residencia, con el que sólo se reconocen si aparece un elemento territorial de forma expresa. En esta línea, la identificación con el patrimonio natural es mucho más importante que el histórico–artístico, donde los museos se llevan la peor parte. La falta de conocimientos sobre elementos territoriales o culturales se suple con estereotipos que no responden a la realidad (Cuenca y Domínguez, 2005). Estos resultados demuestran que, en general, el nivel de reflexión sobre el patrimonio y su valor identitario es escaso e incluso, algunas referencias al patrimonio invitan a la diferenciación social, lo cual es peligroso, pues puede desvirtuar los objetivos que en realidad nos planteamos (el patrimonio como encuentro de culturas).

Por último, Monteagudo y Oliveros (2016) recientemente han llevado a cabo un estudio exploratorio–descriptivo de tipo encuesta, a través de cuestionario, para conocer la realidad de la docencia del patrimonio y el uso de este recurso metodológico en el aula por parte del profesorado de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en el municipio murciano de Molina de Segura. El estudio obtuvo los siguientes resultados:

- El valor que los docentes de Ciencias Sociales atribuyen a la enseñanza de patrimonio radica en considerarlo una buena fuente del contexto sociohistórico de la sociedad que lo generó.
- La metodología tradicional basada en la explicación y en la utilización del libro de texto sigue primando entre el profesorado de Ciencias Sociales.
- Los elementos patrimoniales más utilizados es el patrimonio monumental (arquitectónico y arqueológico).
- El profesorado se muestra favorable a las salidas de aula a elementos patrimoniales, siendo un aprendizaje significativo del alumnado. Sin embargo, no saben de qué manera se produce ese aprendizaje porque admite no poseer la formación específica sobre didáctica del patrimonio.

Estos datos demuestran una vez más que la didáctica del patrimonio en las aulas de Ciencias Sociales mantiene unos parámetros tradicionales, alejados de las nuevas dinámicas pedagógicas que venimos defendiendo en este marco teórico. Tal y como los mismos autores de estudio apuntan y, coincidiendo con otras investigaciones que hemos expuesto más arriba, la escasa o nula formación patrimonial que el profesorado ha recibido en su formación inicial y continua es garantía de que esto ocurra.

Por lo que, tenemos que insistir una vez más, en destacar que la principal vía de acción necesaria que se tiene que atender es una correcta formación del profesorado (González Mónfort y Pagés, 2003; Estepa, Wamba y Jiménez, 2005) y hacer de la didáctica del patrimonio un campo de investigación dentro de la didáctica de las Ciencias Sociales que capacite a los docentes para enseñar a comprender nuestra realidad social.

En este sentido, es interesante la aportación que el Plan Nacional de Educación y Patrimonio realiza en torno al análisis, reflexión y relación existente entre los términos Educación y Patrimonio (tabla 6), describiendo los diferentes modelos didácticos derivados de ellos en función de la prioridad otorgada a los elementos presentes en los procesos de enseñanza–aprendizaje (docente, discente, contenido y contexto) (tabla 7).

Combinaciones entre educación y patrimonio	
Educación <i>del</i> Patrimonio	Supone la concepción de una enseñanza de contenidos relacionados con elementos o bienes patrimoniales, integrada exclusivamente en materias escolares o en otros contenidos disciplinares.
Educación <i>para el</i> Patrimonio	Se orienta a la consecución de una enseñanza–aprendizaje de contenidos relacionados con el Patrimonio como objetivo propio del proceso educativo.
Educación <i>desde y hacia</i> Patrimonio	Plantea el proceso educativo conceptualizado desde la propia idea de Patrimonio y orientado hacia la educación patrimonial como principal finalidad.
Educación y Patrimonio o educación patrimonial	Coloca el acento en la dimensión relacional existente no sólo entre ambos términos, sino entre los elementos que integran o constituyen cada uno de ellos. La educación patrimonial es doblemente relacional, pues la educación se ocupa de las relaciones entre personas y aprendizajes. Así, el patrimonio es el contenido de aprendizaje, y las formas de relación se refieren a la identidad, la propiedad, el cuidado, disfrute, transmisión, etc.

Tabla 6. Combinaciones entre educación y patrimonio, basada en el Plan Nacional de Educación y Patrimonio (Fontal y Marín, 2011).

Modelos didácticos en función a la prioridad de los elementos del proceso E–A	
Centrado en el educador	Éste se presenta como experto conocedor de la materia y es quien protagoniza el proceso de enseñanza por lo que, generalmente, las estrategias didácticas se basan en la comunicación de sus conocimientos a los educandos, empleando metodologías de corte trasmisivo.
En el educando	La tarea del educador es facilitar el aprendizaje, engarzando los contenidos en el conocimiento previo de las personas, por lo que es preciso saber cómo aprenden, así como sus niveles de competencia cognitiva, curricular, etc. Es el enfoque que más se aproxima a una concepción constructivista del proceso de enseñanza–aprendizaje del patrimonio, pero también da cabida a propuestas centradas en actitudes y valores, incorporando la experiencia que las personas tienen en torno al patrimonio.
En el contenido	El proceso de enseñanza–aprendizaje gira en torno a qué contenidos enseñar, de modo que suelen vincularse, preferentemente, a aspectos conceptuales y elementos patrimoniales considerados específicos, cambiantes en función del nivel educativo y del ámbito; no se contemplan tanto las técnicas y las actitudes, contenidos más propios del modelo centrado en el educando. El siguiente paso sería determinar cómo hacer accesibles y comprensibles estos contenidos, cuestión que desde la interpretación del patrimonio se ha desarrollado ampliamente.

En el contexto	Lo importante es dónde tienen lugar los procesos de enseñanza–aprendizaje, así como los elementos y factores que intervienen en dichos procesos, los niveles y capacidades del receptor, su situación y necesidades sociales, así como los propios recursos que el entorno ofrece.
En la relación entre educador y educando	En este caso, el acento recae en las relaciones que se establecen en los procesos de enseñanza–aprendizaje entre ambos, de manera que el educador centra sus esfuerzos en despertar el interés, el entusiasmo y en hacer accesible el Patrimonio.
La relación entre educando y contenido	Las variables didácticas centrales son las personas que aprenden y la relación con los nuevos conocimientos, sin olvidar la propia historia de vida y experiencias de las personas que están aprendiendo.
Centrado en la relación entre educando, contenido y contexto.	Las estrategias de enseñanza–aprendizaje se adaptarán a las necesidades e intereses de los destinatarios y su relación con los contenidos en el contexto donde todo ello adquiere significado.

Tabla 7. Modelos didácticos en función de la prioridad de los elementos en el proceso E–A, según Plan Nacional de Educación y Patrimonio.

En esta línea, López Cruz (2014) plantea un modelo muy interesante de educación patrimonial deseable, basado en el carácter investigativo, transdisciplinar y socio–crítico (tabla 8), en el que tanto el diseño y desarrollo de finalidades, contenidos y estrategias metodológicas conduzcan al alumnado a primar la asunción de valores identificativos, la formación de ciudadanos/as comprometidos, el respeto intercultural y el ámbito social (Ruiz, Calderón y Torres, 2011)

Propuesta de Educación Patrimonial deseable	
Finalidades/Objetivos	Facilitar el conocimiento crítico y reflexivo de la realidad. Promocionar los valores relacionados con la defensa de la diversidad cultural, la biodiversidad y la geodiversidad sin colisionar con el desarrollo sostenible. Valorar y respetar los rasgos identificativos de la cultura propia y de las ajenas. Potenciar la empatía sociocultural. Socializar el patrimonio.
Contenidos	Concepto de patrimonio desde visiones holísticas y simbólicas. Acercamiento y comprensión de conceptos relevantes en los planos social, geohistórico, científico–tecnológico y medioambiental. Análisis e interpretación de fuentes y de procedimientos y técnicas científicas. Determinación de valores identificativos y empáticos. Conservación, valoración, disfrute y transmisión del patrimonio.
Metodología	Unidades didácticas investigadoras, con secuencia de actividades en torno a la resolución de problemas abiertos. Contacto directo del alumnado con los elementos patrimoniales o simulaciones virtuales de ellos. Motivación y contextualización de los contenidos. Propuestas interactivas y multidireccionales. Actividades que permitan la interpretación del patrimonio.

Tabla 8. Propuesta de educación patrimonial deseable. Fuente: Cuenca y López Cruz (2014)

Así mismo, tenemos que destacar el Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE). Es una sucesión de dos proyectos de I+d+i financiados por el Ministerio de Economía y Competitividad. El equipo de investigación está compuesto por 20 investigadores procedentes de 9 áreas de conocimiento, de 7 universidades españolas y una francesa.

Desde 2010, el observatorio ha generado una base de datos (Bdd OEPE) con más de 1.200 entradas, que inventaría hasta 19 tipologías educativas de programas sobre educación patrimonial diseñados e implementados en España y en el ámbito internacional (Fontal, 2016). Además, su portal web (<http://www.oepe.es>) es una potente herramienta de difusión de la educación patrimonial que, junto con las Redes Sociales, difunde información actualizada de los eventos científicos sobre educación y patrimonio, seminarios, investigaciones y tesis doctorales en educación patrimonial (Fontal, 2016).

Para poder inventariar y analizar los programas, el Observatorio tiene una serie de criterios de selección y exclusión. A partir de estos criterios, “se han seleccionado más de 2.000 programas para inventariar hasta diciembre de 2015, de los que ya se han introducido más de 1.200 en la base de datos OEPE (846 españoles y 402 internacionales referidos a 43 países), clasificados en base a 19 tipologías de programa diferentes en función de su naturaleza educativa, y 18 categorías en base a su naturaleza patrimonial” (Fontal, 2016, p.427). Este volumen de programas educativos es sometido periódicamente a análisis estadístico descriptivos, análisis de contenido y, tras una selección de programas referentes, una evaluación basada en estándares.

Estos análisis nos permiten conocer datos de gran interés para comprender el estado de la educación patrimonial. Fontal (2016, p.428–429) hace un resumen detallado de las últimas conclusiones obtenidas, de las que nosotros destacamos las más interesantes:

- “La mayoría de los programas analizados se centran en el patrimonio cultural (43,48%) y el patrimonio inmaterial (15,5%), frente a categorías de baja presencia como el patrimonio digital (0,35%), inscripción en cavernas y construcciones aisladas (ambas 0,46%), obra pictórica (0,58%) o lugares especiales (0,81%), entre otros. Esto implica que el patrimonio cultural ha ido superando a otras visiones más historicistas. También se han notado las consecuencias del creciente interés hacia el patrimonio cultural desde 2003 (año del tratado internacional de la UNESCO sobre esta tipología) y, al tiempo, se pone de manifiesto el escaso interés por elementos vinculados a la prehistoria o, en el otro extremo, los patrimonios más contemporáneos, llamados emergentes”
- “En cuanto a las tipologías educativas, la mayoría se refieren a programas (19,3%), proyectos (15,8%), recursos (10,2%), diseños educativos (9,9%) frente a otras con muy baja presencia como proyectos de mejora (1,1%), lo cual indica la tendencia a una cierta “hiperactividad” de la educación patrimonial, a proyectos inmediatos en el corto plazo, sin mucha reflexión antes, durante y después de los diseños e implementaciones”.
- Por otra parte, Fontal (2016) destaca que “es muy preocupante que solo un 65,1% de los programas inventariados en OEPE expliciten objetivos. Además, dentro de la educación formal, la Educación Secundaria Obligatoria es objeto de más programaciones que las etapas de Infantil y Primaria, lo que se corresponde con una mayor presencia de los contenidos patrimoniales en el currículum en esta etapa y, por lo mismo, por la menor presencia de estos contenidos en la educación primaria e infantil respectivamente”.
- “En el ámbito no formal encontramos una gran dispersión de destinatarios: un 13,4% dirigidos a todos los públicos y un 6,4% a niños y jóvenes, frente a otros colectivos

levemente presentes como personas con discapacidad (solo un 0,6%) o familias (0,3%)”. Esto es un indicador de la tendencia a ordenar los públicos del ámbito formal a partir de los niveles y etapas educativas del ámbito formal y, además, constata una ausencia o escasez alarmante en la educación patrimonial con colectivos diversos (Marín Cepeda, 2013).

- Si nos fijamos en el grado de concreción educativa, “hallamos muy bajo nivel de estructuración y consistencia desde parámetros propios del diseño, programación e implementación didácticos”. Por ejemplo, un 44,9% de los programas inventariados no explicitan objetivos didácticos y los proyectos que sí explicitan estos objetivos, “los verbos más empleados son sensibilizar, valorar, conocer y participar, entre otros”. Verbos que sitúan a la educación patrimonial muy lejos de lo procedimental: conocer para comprender, comprender para valorar, valorar para sensibilizar, sensibilizar para cuidar, cuidar para disfrutar y disfrutar para transmitir (Fontal, 2003).

Por otro lado, la autora destaca que “el 81,7% tampoco define una justificación en sus planteamientos”. Sin embargo, el 54,4% de los programas sí que describen sus contenidos, entre los que aparecen contenidos patrimoniales (patrimonio histórico, artístico, cultural, inmaterial), que están muy vinculados a los valores identitarios. Esto significa que “la dimensión simbólico-identitaria sí está presente al menos conceptualmente en una parte significativa de programas”.

Además, solo un 27,9% de ellos describen su metodología, llamando la atención que en todos ellos son las metodologías participativa, activa, integradora y práctica las que se llevan a cabo.

Por último y analizando el contenido de las propuestas, “estas suelen centrarse en la transmisión de contenidos (64,2%), en la comprensión (52,2%), en la interpretación (50,3%), frente a la práctica ausencia de los procesos de sensibilización (0,7%), identización (0,2%) o puesta en valor (3,1%)”.

Con todo ello, Fontal (2016) concluye que la tendencia que hasta ahora la educación patrimonial tiene es:

“hacia enfoques transmisivos e interpretativos frente a enfoques procesuales, que entiendan el trabajo educativo con lo patrimonial como una sucesión de procesos que, si bien parten del conocimiento y comprensión, han de transitar por procesos relacionados con la dimensión específicamente patrimonial tales como la valorización (o proyección de mayores), la sensibilización o la identización. Estos datos demuestran, además que, si bien en la concepción del patrimonio estamos transitando de una visión más estática a otra más dinámica, el diseño e implementación se sostienen, mayoritariamente, sobre conceptos de patrimonio superados o ya complementados. Esto no hace sino evidenciar la desconexión entre teoría y práctica, entre conceptualización sobre patrimonio y diseño didáctico”. (p. 429)

A ello añade que uno de los datos que más preocupa es que “únicamente el 1,9% de estos programas contemple y explicita algún mecanismo de evaluación” (p.428–429); y es que para ella la única forma de conocer la rentabilidad de los recursos empleados para lograr una buena educación patrimonial es que existan medios de evaluación que así lo certifiquen.

Por último, el Observatorio destaca los *programas referentes* que se están llevando a cabo en el ámbito internacional y que pueden entenderse como clave en la generación de modelos de referencia internacional. Así, el 76% de estos programas se localizan en Brasil, Chile, Argentina

y Colombia, siendo éstos los países que mayor número de aportaciones proponen, por este orden (Fontal, 2016).

En Brasil el proyecto *La casa de la memoria* tiene como objetivo estudiar la memoria individual y colectiva de los habitantes de la Villa de Paranacabá, situada entre los 100 sitios destacados de Brasil como Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO. “La Casa de la memoria se basa en procesos de colaboración con la perspectiva de la propiedad, pertenencia y significación del patrimonio tangible e intangible, el establecimiento de vínculos entre el arte y la vida, así como la potenciación de las miradas individuales y colectivas de la ciudad imaginaria y sus representaciones” (Fontal, 2016, p.430).

Por su parte, Chile tiene el proyecto *Estratigrafía de la memoria*, dirigido a escolares quienes, a través de juegos y actividades, basadas en su patrimonio local tanto material como inmaterial (tradición oral) aprenden aspectos de su historia comunitaria. El objetivo principal de este programa es “reconstruir la historia local *desvelando y resignificando* huellas y remanentes presentes en la comunidad” (Fontal, 2016, p.430), el turismo cultural y de los museos locales” (p. 431).

El programa *Te presto los ojos* en Argentina, también se centra en la educación formal. La idea de este programa es que los estudiantes relaten sus experiencias sensoriales (vista, oído, olfato...) y sentimentales más íntimas en el contacto directo con su patrimonio, en un blog que sirve de lugar de encuentro entre ellos y otras escuelas en el que compartir estos relatos y dialogar sobre sus percepciones.

Por último, Colombia lleva a cabo el programa *El patrimonio en el aula de clase*. En este caso se trata de un conjunto de recursos pedagógicos que favorecen la integración del patrimonio cultural en el ámbito escolar. Se estructura en cuatro cuadernos didácticos en torno a los temas nación, territorio, comunidad y memoria, cuyo protagonista es el patrimonio arqueológico. El recurso cuenta también con el programa *Vigías del patrimonio*, compuesto por varios cuadernos didácticos y un formulario de inscripción para que las personas puedan participar activamente en la conservación y protección del patrimonio cultural colombiano (Fontal, 2016).

Todo lo expuesto en este epígrafe pone de manifiesto la amplia investigación desarrollada en los últimos años en relación con la educación patrimonial, así como la importancia que ésta tiene para que la ciudadanía desarrolle sus señas de identidad y pueda disfrutar y reclamar aquello que es suyo por herencia, resultado de la capacidad colectiva de un pueblo:

“porque en un Estado democrático estos bienes deben estar adecuadamente puestos al servicio de la colectividad en el convencimiento de que con su disfrute se facilita el acceso a la cultura y que ésta, en definitiva, es camino seguro hacia la libertad de los pueblos” (Ley 16/1985).

2.2.3. Obstáculos en torno a la didáctica del patrimonio

Los recientes trabajos y estudios investigativos sobre el tratamiento del patrimonio en el aula (Estepa, 2001; Cuenca, 2002; Astoul, 2003; Loison, 2008; Cuenca, 2013; López Cruz, 2014; Lucas y Estepa, 2016; Baena, 2016; Monteagudo y Oliveros, 2016) desvelan una serie de obstáculos de carácter epistemológico, ideológico, axiológico y metodológico, que se presentan para el aprendizaje de los contenidos patrimoniales por parte del alumnado. Basándonos en estos autores, a continuación, destacamos las principales dificultades detectadas:

- *Visión restrictiva del concepto de patrimonio.* Trabajos como los de Hernández Martínez (1998) y Estepa (2001), evidencian que, tanto los materiales didácticos como las concepciones del propio profesorado, y por extensión del alumnado, asimilan el concepto de patrimonio a casi exclusivamente elementos monumentales, no valorándose o considerándose de segundo orden el patrimonio etnológico, tecnológico y documental; además, éste se analiza e interpreta con un marcado sesgo disciplinar. Es más, en el caso de que los profesores que muestran una visión global e integrada del patrimonio, el estudio de Lucas y Estepa (2016) demuestra que no llegan a desarrollar una perspectiva simbólico-identitaria de los referentes patrimoniales de forma que se integre en todos los elementos los aspectos culturales que puedan definir a una sociedad; de forma que, a pesar de considerar la totalidad y variabilidad de los referentes patrimoniales, hay en ellos una predominancia de las manifestaciones de carácter histórico-artístico.

Por otro lado, la visión integral y holística que defendemos en esta investigación, implica una ampliación del concepto y con ello, aumenta el número de objetos, elementos y conocimientos patrimoniales que, a su vez, dificulta su tratamiento didáctico, puesto que los profesionales tanto gestores como profesores, no han sido formados bajo estas premisas, y les resulta difícil detectarlos como patrimoniales.

- Otro problema para el tratamiento del patrimonio en el aula es la *pervivencia de su consideración elitista*, limitada a intelectuales y expertos que se dedican a su conservación, protección y valoración. Esta concepción que, según Estepa, ha cambiado, tanto por motivos disciplinares y legislativos como por la extensión de la llamada civilización del ocio, ha derivado en una nueva orientación del mismo considerándose un bien de consumo cuya conservación, difusión y tratamiento didáctico corre el riesgo de regirse por criterios de rentabilidad económica, reforzando así imágenes tópicas y estereotipadas del patrimonio. A esto habría que añadir su valoración, por parte de políticos, gestores, empresarios de la construcción, un importante sector de la población, y, por tanto, pudiendo estar arraigada también entre el alumnado, como un lastre para el desarrollo económico, bien porque su conservación pueda aparecer como un obstáculo para la modernización urbanística o pueda impedir la ejecución de algún gran proyecto de ingeniería o comunicaciones (Estepa, 2001)

A esta idea se añade la aportación de García Ruíz y Jiménez Martínez (2003), que indican que la vulgarización de nuestro conocimiento del pasado, en el que predominan ideas estereotipadas, nos indica que la difusión patrimonial asocia actividades culturales y de ocio, dejando al margen cuestiones educativas.

- *Escasa formación en didáctica del patrimonio.* En relación con la educación formal, existe una gran especialización en cuanto a las disciplinas de estudio como Historia del Arte, Geografía, Biología, Geología, Historia, Antropología, etc. encontrándose en muchas ocasiones su estudio y tratamiento sesgado. En relación con este aspecto, otra limitación es la propia formación del profesorado (Bravo, 2002), no existiendo ninguna atención a la didáctica del patrimonio en formación inicial y, en el caso de la formación permanente, cuando se imparte algún curso sobre esta temática, suele hacerse no desde una perspectiva integradora de todos los elementos patrimoniales, sino por un especialista en algunas de las disciplinas que investigan sobre las distintas modalidades patrimoniales (Estepa, 2001). Además, los docentes, en el caso de secundaria que es nuestro objeto de estudio, poseen una amplia formación universitaria, y escaso o ningún conocimiento en cuanto a su didáctica, y menos en relación con el patrimonio (López

Cruz, 2014). Esta formación didáctica se adquiriría a través del CAP (que no solía dotar de muchos conocimientos didácticos por la escasez de tiempo entre otros motivos); o bien con el reciente Máster de Secundaria, que parece paliar algunas deficiencias del sistema anterior, aunque las experiencias que se están desarrollando no están dando una solución adecuada a estos problemas.

Por otro lado, Cuenca (2013) sostiene que el modelo tradicional de la enseñanza es el predominante, en el que los profesores reproducen sus propias experiencias como discentes a lo largo de su educación obligatoria y postobligatoria, así como de gran parte de su formación docente universitaria. Según López Facal (2010), la mayoría de las personas, incluidos los y las profesoras tienen una idea formada de en qué consiste enseñar adquirida de manera implícita a lo largo de los años de escolarización y por la que resulta difícil modificar las tradiciones o rutinas docentes: se tiende a reproducir aquello que en su día se ha aprendido en las aulas, no sólo los contenidos, sino sobre todo la manera de enseñar. En este proceso, los referentes patrimoniales se entienden como recursos a partir de los cuales desarrollar el trabajo en relación con los contenidos relevantes dentro de las Ciencias Sociales. Sin embargo, en este sentido, no se valora su relevancia como contenido propio para la enseñanza y, mucho menos, se considera su relación directa con objetivos educativos, salvo en el caso de la conservación del patrimonio, aunque la mayoría de las veces este objetivo aparece como un complemento en los diseños, sin una fundamentación didáctica clara.

- Otro obstáculo que observa Estepa (2001), esta vez de *carácter metodológico*, son las salidas de aula. Para analizar el significado de muchos de los elementos patrimoniales es necesario el contacto directo, la visita al lugar, lo que supone un esfuerzo adicional al profesorado para su organización y planificación curricular.

En este sentido, Baena (2016) señala que es necesario una transformación en el tipo de materiales usados en el aula que permitan y aproximen al alumnado a la resolución de problemas concretos: “... es fundamental el contacto directo con el ente patrimonial intentado dotarlo de unos valores afectivos y empáticos que hagan que el alumnado lo sienta como parte de sí mismo y vea la necesidad de ampliar su conocimiento y, por lo tanto, se preocupe de su defensa y protección” (Baena, 2016, p. 12).

Loison (2008) añade la falta de medios financieros para efectuar salidas de carácter patrimonial, la falta de tiempo, de recursos locales o el elevado número de estudiantes existentes en cada grupo. Por su parte, López Cruz (2014) argumenta que las dificultades metodológicas no deben entenderse en relación exclusiva a las salidas escolares, sino al uso de estrategias didácticas y recursos en los que se pueda trabajar con el patrimonio, ya sea dentro o fuera del aula. Este carácter del patrimonio como contenido *añadido*, hace que no suela incluirse de forma contextualizada en las unidades didácticas, sino más bien como contenido de ampliación, que se suele paliar con salidas extraescolares, o con alguna visita virtual. Posee además la dificultad de estar relacionado con un vocabulario específico que requiere interpretación y planificación didáctica para una comprensión significativa por parte del alumnado.

- A nivel *teleológico o axiológico*, Cuenca (2013) destaca un *predominio de carácter academicista*. Según este autor, la finalidad depende de los obstáculos comentados anteriormente, por lo que el valor sociocultural y, por ende, educativo, que se le otorgue al patrimonio, la visión de la enseñanza, así como de las estrategias y propuestas con las que se aborde la didáctica del patrimonio, condicionan que las finalidades se encuentren

más o menos cercanas a los posicionamientos deseables. Además, existe una pretensión conservacionista más relacionada con la presión social e informativa, que actualmente los medios de comunicación ejercen, que como producto de una reflexión construida y asumida internamente.

Es evidente que el papel que juega el profesorado es esencial, pero ese papel no difiere porque se trate de actuar ante el patrimonio cultural, sino que dependerá de la postura didáctica y pedagógica de cada docente para definir la relación entre el proceso de enseñanza y el patrimonio cultural. Según Baena (2016), “dependiendo de la técnica y la forma de trabajar del profesorado, así será su relación con el patrimonio y su inclusión en el proceso de enseñanza–aprendizaje” (p. 13).

En este sentido, y, en relación con la educación patrimonial y con el método concreto del itinerario didáctico, Ruiz García y Ruiz Pérez (2002, p.166), definen tres modelos metodológicos que puede asumir el profesorado ante el patrimonio:

- “Turístico: que plantea la aproximación al patrimonio sin objetivos definidos y como una simple visita sin trascendencia educativa previa o posterior”
 - “De refuerzo de los contenidos teóricos: con objetivos muy concretos, definidos y amplios y que están clara e íntimamente relacionados con el trabajo del aula”
 - “Visita–descubrimiento: donde la relación del proceso de aprendizaje y el patrimonio se organiza en torno a objetivos muy definidos planteando claramente las intenciones y los elementos a alcanzar por el alumnado”
- Por su parte, Prats Cuevas (2002), añade que el principal problema que se observa en el definitivo asentamiento de la educación patrimonial en las aulas es lograr ubicarlo claramente en el *currículo escolar*, es decir, dotarlo de un planteamiento didáctico a fin de aclarar cuál es su funcionalidad dentro de la educación del alumnado, pues según este autor, todavía parece que existen dudas sobre qué se busca enseñar cuando se enseñan aspectos patrimoniales. Es más, según Lozano (2013), aunque éste esté presente en la legislación curricular, la falta de objetivos claros en las programaciones hace que se desvinculen de esta finalidad. En este sentido, tanto Estepa (2001) como Merchán (2007) coinciden en reconocer que lo que se formula en el campo del currículo oficial no es equivalente a lo que se plantea desde el discurso de la didáctica, ni a lo que estudiantes y profesores hacen realmente en la clase de Historia.

Junto a estos aspectos, destacan las pretensiones de manipulación de los propios elementos patrimoniales y su interpretación con la intención de establecer símbolos de identificación cultural, que no han sido legitimados, en función de consideraciones sociales, económicas y políticas, tendentes a la justificación de determinados intereses partidistas.

- Por último, para terminar con estas consideraciones sobre los obstáculos para el desarrollo de una Didáctica del Patrimonio, es necesario que se sigan haciendo investigaciones en este ámbito para poder determinar cuáles son estos obstáculos y apuntar hacia un modelo de educación patrimonial basado en buenas prácticas educativas, tanto en la educación formal como no formal.

Según diversos autores, es necesario una investigación centrada en los tres elementos básicos que intervienen en el proceso educativo: el profesor, los contenidos de su formación inicial y permanente, sus concepciones sobre el patrimonio y sus prácticas de

enseñanza; el currículo oficial, que orienta sobre la valoración y enfoque que debe darse al patrimonio en el ámbito educativo, en los materiales curriculares y en los libros de texto; y el alumnado, especialmente en sus concepciones y percepciones.

Además, según Miralles, Molina y Ortuño (2011), es necesario una sistematización de las investigaciones, una concreción clara en la estructura curricular y un enfoque en las investigaciones que vaya más allá de las propuestas concretas de casos, sin apenas un entramado con los objetivos curriculares.

En este sentido hay que destacar el grupo de investigación de la universidad de Huelva EDIPATRI (Educación e Interpretación del Patrimonio) como equipo de investigación e innovación respecto a la educación patrimonial, con una visión interdisciplinar, un concepto holístico y simbólico-identitario del patrimonio y en el marco de un modelo didáctico de carácter constructivista, investigativo y sociocrítico. Desde estas premisas se conecta la educación formal, contexto educativo prioritario de investigación hasta ese momento, con la comunicación del patrimonio en los ámbitos no formales e informales (Cuenca y Martín, 2009).

Este grupo ha llevado a cabo dos proyectos de investigación I+D+i, financiados dentro del Plan Nacional de Investigación: *La enseñanza y difusión del patrimonio desde las instituciones educativas y los centros de interpretación. Concepciones sobre el patrimonio desde una perspectiva holística* y *El patrimonio y su enseñanza: análisis de recursos y materiales para una propuesta integrada de Educación Patrimonial*. También, y dirigido por el profesor Cuenca, se desarrolló otro proyecto de investigación competitivo financiado por el Centro de Estudios Andaluces, perteneciente a la Consejería de la Presidencia de la Junta de Andalucía, titulado *La imagen de Andalucía transmitida por los museos andaluces: análisis conceptual y didáctico*. Actualmente, están desarrollando un nuevo proyecto de investigación I+D+i, en cuyo contexto se desarrolla la presente Tesis, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad: *Educación patrimonial para la inteligencia emocional de la ciudadanía. Análisis de buenas prácticas, diseños e intervención en la enseñanza obligatoria*.

Los objetivos marcados en estos proyectos son los siguientes (Estepa, 2012):

- Conocer qué se considera patrimonio en la enseñanza-comunicación, qué se enseña y cómo.
- Conocer las concepciones del profesorado y los gestores patrimoniales.
- Identificar su nivel de desarrollo conceptual y detectar los obstáculos para su evolución.
- Realizar un análisis crítico de materiales y recursos didácticos empleados en la didáctica del patrimonio.
- Reconocer dificultades, necesidades y demandas del profesorado y gestores en relación con la enseñanza-comunicación del patrimonio.
- Conectar la producción de materiales y recursos didácticos relacionados con la educación patrimonial en el ámbito formal y no formal.
- Definir criterios básicos de elaboración de materiales y recursos innovadores y alternativos para la educación patrimonial.

A lo largo de los quince años de investigación que lleva este grupo en educación patrimonial y, principalmente, en referencia a los proyectos de investigación antes citados, se han obtenido

resultados muy interesantes (Cuenca, Estepa y Martín, 2006; Estepa, Ávila y Ferreras, 2008; Estepa, Ferreras, López Cruz y Morón, 2011; Jiménez, Cuenca y Ferreras, 2010; Martín y Cuenca, 2011; Estepa, 2013):

- En relación con el *conocimiento y concepciones del profesorado*, es necesario una formación docente más específica en cuestiones patrimoniales dentro de la didáctica de las Ciencias Sociales, incluyendo los elementos etnológicos y científico-tecnológicos, que hasta ahora no se tenían en cuenta, y desde una perspectiva holística y simbólico-identitaria. Así como establecer contacto con los gabinetes pedagógicos de las instituciones museísticas y patrimoniales desde su etapa de formación inicial.
- En cuanto a los *gestores del patrimonio*, deben conocer y ser conscientes del componente social intrínseco del patrimonio, para poder adecuar las estrategias de comunicación y educativas del patrimonio a la sociedad.
- Respecto al *tratamiento que se otorga al patrimonio en los libros de texto*, las investigaciones ponen de manifiesto el predominio de una perspectiva disciplinar y academicista; las escasas propuestas participativas y multidireccionales en relación con la enseñanza del patrimonio y la concepción reduccionista del patrimonio de carácter histórico-artístico.
- En referencia a los *materiales didácticos publicados por los museos y centros de interpretación del patrimonio* es especialmente importante adaptar tales materiales a las necesidades de los estudiantes y del profesorado, por lo que es necesario que conozcan con mayor exactitud los currículos y que cuenten con los docentes para su elaboración.

2.4. Educación patrimonial e inteligencia emocional

Tras el análisis de los datos obtenidos en esta investigación y a los que hacemos referencia en los capítulos tres y cuatro, consideramos que es necesario referenciar y justificar la inteligencia emocional dentro del ámbito del patrimonio ya que, como veremos, la inteligencia emocional está íntimamente ligada con la educación patrimonial en cuanto a cuestiones didácticas se refiere. Si el fin de toda educación y de todo sistema educativo es el de formar a los jóvenes en los aspectos fundamentales de la vida, como son el respeto a las diferentes culturas, la conciencia de ser ciudadanos/as y la necesidad de vivir en democracia; la importancia de desarrollar habilidades emocionales, a través de una pedagogía del patrimonio, ha de considerarse también como un factor importante para la tolerancia, convivencia pacífica e integración social.

Según Sánchez Riesco (2001), la inteligencia emocional hace referencia al conjunto de habilidades o destrezas relacionadas con el conocimiento de uno mismo, el control de los impulsos, la empatía, la motivación, la perseverancia, la comprensión, el altruismo, la autodisciplina, etc., cuestiones todas ellas que facilitan el equilibrio personal y la integración social en el medio.

Sin embargo, uno de los principales problemas de este tema es establecer una definición acordada entre los diferentes autores especialistas en este ámbito. Una breve revisión del concepto de inteligencia nos lleva a comienzos del siglo XX. Sin duda, “antes ha existido un concepto de inteligencia adaptado a las necesidades del contexto histórico en el que se mueven los individuos” (Sánchez Riesco, p.6). Pero el concepto de *Cociente Intelectual* fue elaborado por Stern en 1912 quien pretendía ajustar el primer cuestionario, diseñado por Binet, para medir la inteligencia a la edad mental. Evidentemente, este primer instrumento estaba ligado a la

posibilidad de predecir qué alumnos/as tendrían éxito en el rendimiento escolar. De este modo, quedó unido el concepto de inteligencia al éxito escolar (Sánchez Riesco, 2011).

En 1938 Thurstone rechaza la teoría de una inteligencia general y analiza siete habilidades esenciales, estableciendo la teoría factorial de la inteligencia, como son la comprensión y fluidez verbal, habilidad numérica, percepción espacial, memoria, razonamiento y rapidez de percepción (Sánchez Riesco, 2011).

Castell distingue, en 1967, entre *Inteligencia Fluida* e *Inteligencia Cristalizada*, haciendo referencia, por un lado, a conceptos de inteligencia relacionados con el pronóstico del éxito académico, como las capacidades verbales, numéricas, espaciales, perceptivas, de memoria o psicósomáticas; y a los aspectos afectivo-emocionales, por otro, quienes son considerados como elementos acomodadores o impeditores del rendimiento escolar, pero no como factores fundamentales del desarrollo intelectual y, por tanto, del éxito personal y social (Sánchez Riesco, 2011).

Howard Gardner (1998) elabora su teoría de las *Inteligencias Múltiples*, estableciendo siete capacidades fundamentales, añadiendo a la capacidad lingüística, lógico-matemática, espacial, musical y kinésico-corporal, la capacidad interpersonal y la capacidad intrapersonal, intentando dar una visión integral del desarrollo intelectual como el conjunto de capacidades necesarias para explorar, identificar, interpretar, comprender y explicar los procesos naturales y sociales para resolver problemas y favorecer el desarrollo humano.

Rojas (1997) distingue entre inteligencia y afectividad, refiriéndose con la primera a la capacidad para aprender con la experiencia y a la segunda como la capacidad para desarrollar un comportamiento adecuado a la realidad.

Sterberg (1990 y 1997) establece su teoría triárquica de la inteligencia, incorporando a las actividades internas del individuo su capacidad para adaptarse a su entorno y la propia experiencia del individuo. Así establece dos conceptos esenciales: el concepto de la *inteligencia exitosa* y la *modificabilidad de la inteligencia*. Estos dos conceptos rompen la idea de la inteligencia como predictor del éxito escolar únicamente y con el concepto clasificatorio y estático de la misma. La inteligencia se puede aprender (Sánchez Riesco, 2011).

Es Goleman (1996) quien establece una teoría, inspirada en “las inteligencias múltiples” de Gardner, sobre la inteligencia emocional. Para él van a existir cinco rasgos principales que la definen:

- La autoconciencia o capacidad de análisis y percepción de nuestras emociones.
- El autocontrol o capacidad de controlar y educar nuestros impulsos y emociones.
- La automotivación o capacidad de marcarse objetivos, motivarse y perseverar en los mismos.
- La empatía o capacidad de identificarnos o ponernos en el lugar del otro para percibir y comprender sus estados emocionales.

La competencia social o capacidad de relacionarnos adecuadamente y con éxito en el contexto comunitario y social en el que vivimos.

Por su parte, Salovey y Mayer (1990) proponen el modelo de habilidad emocional, basado en el procesamiento emocional de la información y en el estudio de las destrezas relacionadas con dicho procesamiento. Desde esta teoría, la inteligencia emocional se define como la capacidad para advertir y gestionar los sentimientos de forma apropiada, la capacidad para

asimilarlos y comprenderlos adecuadamente, y la destreza para modular y ajustar nuestro estado de ánimo o el de los demás. Desde el modelo de habilidad, la inteligencia emocional implica cuatro grandes componentes:

- Percepción y expresión emocional: reconocer de forma consciente nuestras emociones e identificar qué sentimos y ser capaces de verbalizarlas.
- Facilitación emocional: capacidad para generar sentimientos que faciliten el pensamiento.
- Comprensión emocional: integrar lo que sentimos dentro de nuestro pensamiento y saber interpretar los cambios emocionales que producen.
- Regulación emocional: gestionar las emociones tanto positivas como negativas de forma eficaz.

Este modelo es menos conocido en nuestro entorno, siendo el modelo mixto de Goleman el que mayor difusión ha tenido en los contextos educativos. Fenómeno que a juicio de Fernández–Berrocal y Extremera (2002) tiene que ver con razones de marketing y publicidad, más que con la lógica de la argumentación crítica, puesto que el modelo de habilidad emocional cuenta con un gran apoyo empírico en revistas especializadas. Es por ello que tomamos como referente este modelo de habilidad emocional de Salovey y Mayer (1990), para ver de qué manera se pueden adquirir los cuatro ámbitos que lo componen a través de la educación patrimonial.

Como hemos visto en líneas anteriores, el valor educativo del patrimonio se basa en su gran poder identitario y en su capacidad de provocar emociones. Los elementos que nos emocionan comienzan a llamarse “nuestro patrimonio” porque es así como se sienten; se ha producido un primer vínculo de apropiación simbólica a través de la emoción (Fontal y Valle, 2007, p. 362–363).

Esa primera vinculación emocional de la que hablan Fontal y Valle (2007) es la chispa que muy probablemente encienda la motivación por el patrimonio porque, tal y como dice Vicent (2013), “el patrimonio tiene la capacidad de emocionar, resultando altamente motivador lo que ayudaría a la generación de un proceso de aprendizaje” (p.112). Estaríamos, entonces, ante uno de los pilares de la neurociencia actual: sin emoción no hay curiosidad, no hay atención, no hay aprendizaje, no hay memoria (Mora, 2013).

Lo deseable en la educación patrimonial es que el patrimonio nos haga hablar de nosotros mismos, tejer nuestra identidad: no como algo definitivo, una meta a alcanzar según un acuerdo predefinido, sino como algo que está en constante elaboración, de lo que “realmente somos” (Aguirre, 2000).

Pero la *creación de uno mismo* tiene que ver, necesariamente, con el desarrollo, la evolución y la transformación de la personalidad emocional, de la capacidad creativa, del carácter y la habilidad comunicativa de nuestros valores, conciencia y principios, de nuestra sensibilidad perceptiva, de nuestras circunstancias y de nuestro entorno social y cultural. Según el modelo de habilidad de Mayer y Salovey una buena percepción y expresión emocional nos permite saber cómo nos encontramos, qué nos gusta o qué funciona mal a nuestro alrededor con la finalidad de realizar cambios en nuestras vidas, ya que los sentimientos son buen sistema de alarma que nos informa sobre ello. Junto a la percepción de nuestros estados afectivos, se suman las emociones evocadas por objetos cargados de sentimientos, entre otros el patrimonio cultural. Los elementos patrimoniales son capaces de emocionar, de hacernos comprender que detrás de

cada bien existe unas historias que explican la vida, los antepasados y todo aquello que constituía su identidad colectiva. A través del patrimonio podemos ser conscientes de nuestro grado de conciencia emocional, lo que nos permitirá poder describirnos, saber quiénes somos y configurar nuestra identidad tanto personal como colectiva.

Además, y como ya hemos comentado a lo largo de todo este capítulo, consideramos que el patrimonio está relacionado no tanto con los elementos en sí, sino con el valor que proyectan las personas en él y su vinculación con la sociedad. Es por ello, que consideramos que el concepto de patrimonio es un concepto amplio y que está compuesto de visiones diferentes. En este sentido, Fontal (2013) propone la metáfora del caleidoscópico. Según esta autora, en torno al patrimonio se concentran múltiples miradas, pues es posible mirarlo y comprenderlo desde muchas ópticas: histórica, social, política, económica, turística... Estas son las miradas más reconocidas, pero junto a ellas debemos reivindicar otras extremadamente más relevantes, que forman parte de su esencia: identitaria, emotiva, simbólica... Son estas “miradas dinámicas” (p.16) las que configuran una “visión relacional” (p.16), que entendemos mejor con la metáfora del caleidoscopio que gira. De manera que, en torno a ellas, comienzan a desplegarse numerosos valores que lo son precisamente por serlo para las personas que los proyectan: personal, familiar, emotivo, identitario, estético, evocador, etc.

Los elementos del pasado que una generación decide conservar, se mantienen siempre y cuando en los relevos generacionales subsiguientes la gente siga atribuyendo un cierto valor a los monumentos. Si hay algo que comparten todas las definiciones y visiones hacia el patrimonio es la idea que tiene valor (Fontal, 2013). En realidad, es susceptible de ser valorado, pues el valor no es algo propio al bien, sino algo que el hombre le añade. Según Santacana y Hernández (2009) es el valor de contemporaneidad lo que conserva siempre los monumentos del pasado. Cuando un monumento pierde este valor, es muy difícil conservarlo.

Valores como la solidaridad, cooperación, tolerancia, respeto a las diferencias, trabajo en equipo, etc. se pueden aprender (Sánchez Riesco, 2001). Más aún, se deben practicar desde la infancia, ya que los discursos verbales y los pensamientos formales no son difíciles de modificar, pero las emociones sí. Tomando nuevamente como referente el modelo de habilidad emocional de Salovey y Mayer (1990), las emociones y los pensamientos se encuentran fusionados y, si sabemos utilizar las emociones al servicio del pensamiento, podremos razonar de forma más inteligente y tomar mejores decisiones. De manera que la educación patrimonial contribuye a dominar las emociones y hacerlas partícipes de los pensamientos favoreciendo una adaptación más apropiada al medio.

Otro de los ámbitos del modelo de habilidad emocional de Mayer y Salovey es la comprensión emocional. Para comprender los sentimientos de los demás debemos empezar por aprender a comprendernos nosotros mismos, cuáles son nuestras necesidades y deseos, qué cosas, personas o situaciones nos causan determinados sentimientos, qué pensamientos generan tales emociones, cómo nos afectan y qué consecuencias y reacciones nos provocan (Fernández–Berrocal y Extremera, 2002). Si reconocemos e identificamos nuestros propios sentimientos, más facilidades tendremos para conectar con los del prójimo. Empatizar consiste en situarnos en lugar del otro y ser conscientes de sus sentimientos, sus causas y sus implicaciones personales.

El trabajo a través de la educación patrimonial parte de vínculos sentimentales, es decir, de los subjetivo y particular hacia lo compartido, de forma que a la subjetividad individual pueden sumarse otras diferentes, aumentando el poder de asimilación y sensibilización hacia los objetos, a través de la creación de espacios de diálogo y aprendizaje sumamente enriquecedor. Estos espacios son los que Pérez López (2013) ha llamado “espacios interpatrimoniales” (p.59).

Estos espacios, en palabras de esta autora, están caracterizados por “el diálogo, las sensaciones y sentimientos compartidos y traducidos en palabras que vehiculan un recorrido hacia encuentros y desencuentros de sensibilidades que consiguen conectarse, a pesar de la distancia que une diferentes culturas, edades, localidades o ámbitos de trabajo” (p. 59). Y es que realmente esa aparente distancia no es tal, puesto que los objetos surgen de necesidades propias al ser humano que van más allá de todas esas aparentes barreras. Estos espacios surgen de la unión entre las distintas individualidades que dan lugar a nuevas identidades colectivas: “del yo se irá progresivamente pasando al nosotros, aportando elementos que se suman a las vivencias del que lo escucha” (p.59).

De este modo, se van construyendo activamente nuevos significados que quedarán reflejados en un cambio de pensamiento derivando en un cambio actitudinal hacia el patrimonio en su conjunto, a través de la sensibilización. En este sentido, es lógico creer que la educación patrimonial favorece la correcta comprensión del otro, la convivencia a través del trabajo en el respeto por las creencias y formas de vida de los demás. Promover la idea del conocimiento de la cultura de los otros a partir de la valoración de la propia, fomentar la tolerancia y la solidaridad. Los espacios generados al poner en común la cultura propia de diferentes lugares dan lugar a un aumento del conocimiento y por tanto a un enriquecimiento personal y colectivo con reflejo en la madurez de las sociedades.

En este sentido, la Red de Escuelas Asociadas a la UNESCO (redPEA), a la que ya nos hemos referido con anterioridad, parte de estas premisas dando lugar a un programa educativo a través de una red mundial constituida por más de nueve mil instituciones educativas de ciento ochenta países fomentando, a través del patrimonio, la formación de personas sensibilizadas ante la cultura de los demás y de la propia, generando hábitos de tolerancia y, por tanto, de madurez individual y colectiva. El patrimonio se constituye así, como una herramienta didáctica de primer orden para fomentar la empatía con el otro, a través del respeto y del entendimiento mutuo.

Pero el enriquecimiento cultural no viene dado únicamente a través de la incorporación de nuevos elementos a nuestro presente; el pasado rememorado y puesto en valor permite comprender y apreciar épocas pasadas no muy lejanas en el tiempo, cargadas de valores. Pérez López (2013) llama a este patrimonio, “patrimonio intergeneracional” (p. 63), poniendo en relevancia el importante papel que desempeñan nuestros mayores, guardianes de recuerdos que sólo ellos pueden mantener vivos. En este sentido, se han puesto en marcha actividades en torno a la educación patrimonial orientados a fomentar el respeto entre las nuevas generaciones. Podemos destacar el programa *¿Aprendemos, Iaio? ¿Aprendemos Iaia?*, a través del cual el centro de mayores, junto al colegio público Nuestra Señora del Carmen de Aldaya (Valencia) permite que los alumnos/as de primaria conozcan la historia y cultura popular desde la experiencia vivencial de los mayores, lo que por otro lado conlleva al aumento de la autoestima de éstos y a sentirse escuchados y valorados, al mismo tiempo que el educando se transforma en sujeto activo capaz de generar un nuevo conocimiento a través de la investigación y la actitud crítica. Además, aprenden el autocontrol, la empatía, la competencia social y la automotivación; y se genera una extendida actitud de respeto hacia el entorno en el que conviven.

Por tanto, la capacidad de emocionar que tiene el patrimonio parte de darle significado, de darle vida. Según Santacana y Llonch (2016) una de las formas de darles vida es tener presente que detrás de cualquier elemento material está siempre el ser humano. Quizá la diferenciación entre patrimonio tangible e intangible ha sido una antinomia falsa, en el sentido de que todo bien patrimonial, siempre tiene un componente tangible y otro intangible. Y es, esta parte

intangible, según Fontal (2013), la que contribuye a la cohesión social, ya que compartimos tradiciones similares del patrimonio inmaterial entre comunidades diferentes, por lo que los individuos podemos sentirnos miembros de una o varias comunidades a la vez; lo que nos amplía nuestra mirada para entender que todos/as pertenecemos a una sociedad general.

Por último, tenemos que hacer referencia a lo que Calbó, Juanola y Vallés (2011) llaman “educación patrimonial medioambiental” (p.59). Entienden la educación ambiental como “educación en valores enfocada a la transformación crítica de las actitudes que sostienen las relaciones entre humanidad y naturaleza, ente cultura y naturaleza” (p.59). Los autores plantean posiciones ético-críticas, entre las que pretenden superar la dicotomía naturaleza-cultura, la jerarquización entre disciplinas y tipos de saber, potenciar el sentido del lugar y aproximarse a una visión ético social, con consecuencias estéticas, que implican acoger valores de “conexión, vinculación, enraizamiento, preocupación, cuidado, afecto, humanitarismo, amor, respeto, reverencia y generosidad en relación con el lugar y sus habitantes vivos y no vivos (también el patrimonio)” (Calbó, Juanola y Vallés, 2011, p.59). En este proceso de asimilación de estos valores es importante conseguir la habilidad emocional de regular nuestras emociones (Salovey y Mayer, 1990); es decir, percibir, sentir y vivenciar nuestro estado afectivo, sin ser abrumado por él de forma que no llegue a nublar la forma de razonar para poder decidir de manera consciente, cómo hacer uso de esa información, de acuerdo a las normas sociales y culturales, para alcanzar un pensamiento claro y eficaz y no basado en la irracionalidad.

En definitiva, la educación emocional difícilmente se puede desvincular de la educación patrimonial, teniendo como finalidades ambas disciplinas, la conformación de una sociedad madura, adulta, capaz de comprender el sentido y la importancia de nuestro patrimonio, respetando las opiniones y puntos de vista ajenos, llevando a la convivencia intercultural y al desarrollo sostenible de una comunidad global.

3. LA FORMACIÓN DE UNA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL

Tras haber argumentado nuestro posicionamiento teórico del propio concepto de patrimonio, y realizar una justificación de la importancia de su tratamiento didáctico debido a su carácter social, así como de la importancia de la institución escolar en formar ciudadanos/as críticos, pasamos a contextualizar nuestra investigación y a destacar los puntos de encuentro entre la educación patrimonial y ciudadana.

3.1. La socialización del patrimonio

Tomando como punto de partida los referentes anteriormente mencionados, nuestro planteamiento del patrimonio adquiere un gran enfoque social en la medida en que son las personas las protagonistas del patrimonio. Vivimos en un entorno en el que el medio natural es el escenario de vida y de acción del ser humano; y es en ese escenario, donde la humanidad deja la huella de su existencia, su patrimonio. En ese entorno, el ser humano realiza las obras, siendo creadores, pero también receptores del mismo, a la vez que lo disfruta y lo cuida. Así, el patrimonio, además de servir para la investigación, debe estar al servicio de la sociedad para que lo conozca, lo proteja y disfrute. Por tanto, la relación y dependencia que se establece entre patrimonio y ciudadanía queda fuera de toda duda, el patrimonio no tiene sentido sin el reconocimiento ciudadano, y la ciudadanía necesita del patrimonio como referente.

El patrimonio es una realidad presente que nos ha dejado el pasado. Es “toda la producción cultural del ser humano, tangible e intangible, pasada y presente, que influye en la ciudadanía hasta formar parte de su propia historia y por lo tanto de su identidad” (Rico y Ávila, 2003, p.31). Es decir, es el conjunto de obras o restos, ya sean materiales o no, que, por sus valores estéticos, históricos, simbólicos, lingüísticos, técnicos, etnográficos, etc. sirven para definir y caracterizar una sociedad, tanto en su dimensión actual como en su devenir histórico (equipo directivo de Íber, 1994); de forma que los ciudadanos/as nos identificamos con nuestro patrimonio, convirtiéndose tras su reconocimiento en una necesidad social, de búsqueda de referentes propios y de desarrollo personal (López Arroyo, 2013).

Pero además, “el patrimonio no es sólo aquello que se transmite o que se hereda de una generación a otra, sino que también es aquello que se transforma al ser utilizado en el presente; los elementos patrimoniales del presente o que se encuentran activos en la actualidad, participan plenamente en la determinación simbólica de nuestras sociedades, constituyendo una parte relevante de los referentes culturales identificativos de estas” (Cuenca, 2003, p.82); es por tanto, una construcción social y, como tal, históricamente modificable en función de los criterios y de los intereses de la sociedad de la que forma parte.

Así, la educación patrimonial en su actual acepción no tiene sentido sin el ciudadano/a, quien lo disfruta y valora por ser señas de su identidad y, por tanto, el legatario del mismo; por ello es a su vez, el responsable de transmitirlo a las generaciones futuras, cuidando de su conservación y, valorando y respetando por igual, el patrimonio generado por otras culturas (Estepa, Wamba y Jiménez, 2005).

Comprobamos entonces, que el patrimonio tiene un importante valor educativo puesto que ayuda a desarrollar y potenciar una serie de procedimientos como la interpretación y la representación del espacio, la conciencia temporal y el tratamiento de la información, y también de un gran potencial motivador y de intervención y participación directa (Estepa, Domínguez y

Cuenca, 1998). Además, puede ser un elemento fundamental en la educación en el respeto, el civismo y la integración social, a partir del reconocimiento y valoración del patrimonio común (Grappin, 2000). Identificar ese patrimonio, conocerlo, reconocer su valor, incorporarlo al conjunto ciudadano, a la gestión de la política cultural, al proceso de formación a lo largo de la vida, es fundamental.

Las propuestas de conexión entre educación patrimonial y participación ciudadana se hacen en torno a lo que Cuenca (2010) ha denominado la socialización del patrimonio. Se trataría de que los estudiantes puedan *socializar el patrimonio* (Cuenca y Martín, 2009), es decir, conectar el hecho patrimonial con su realidad como jóvenes y con la sociedad en general, para poder explicar esa realidad y los problemas que tienen lugar en ella, a partir de contenidos patrimoniales (Estepa, 2013). En definitiva, se trata de trabajar lo social a partir de lo patrimonial defendiendo un modelo de enseñanza y aprendizaje que emplee el patrimonio como eje constructor de los contenidos de Ciencias Sociales.

Pero ¿de qué manera la sociedad está conectada con el patrimonio? ¿cómo se pueden trabajar los problemas sociales en el aula a través del patrimonio?

Creemos que uno de los aspectos fundamentales del diseño de propuestas didácticas para trabajar el patrimonio en el ámbito de la educación formal, sería desarrollar los contenidos relacionados a partir de los grandes problemas a los que tenemos que hacer frente y que son determinantes en la forma de vida de la cultura occidental. En general, estas situaciones conflictivas son las que se han denominado problemas socialmente relevantes (GRUPO CRONOS, 2002), que en gran parte definen y caracterizan por sí mismas a nuestra sociedad. Estos problemas sociales están muy relacionados con aspectos propios de la ciudadanía y podrían sintetizarse en los desequilibrios existentes entre producción–recursos naturales–satisfacción de necesidades, desigualdades socioeconómicas, diversidad cultural, identidades, convivencia en las sociedades multiculturales, cambios sociales y ejercicio de la democracia, entre otros (Cuenca, 2014). Por su parte, Estepa (2003) establece como problemas sociales relevantes y actuales la democracia (crisis de representación y falta de credibilidad), la desigualdad y polarización social; la inmigración y las sociedades multiculturales, y el pensamiento único (valores en crisis y crisis de valores), considerándolos como centros de interés claves para el desarrollo de los aprendizajes en relación con el ámbito de las sociedades actuales e históricas.

Desde esta perspectiva se podría abordar el tratamiento educativo de datos, informaciones y hechos patrimoniales para comprender conceptos abstractos como unidad/diversidad, identidad/alteridad, unicausalidad/multicausalidad, cambios/permanencias, que suponen una gran dificultad para el alumnado (Cuenca, 2013).

Pero para eso se requiere un replanteamiento de las estrategias del proceso de enseñanza–aprendizaje y hacer proyectos que ayuden a los estudiantes, a partir del trabajo y la reflexión sobre el medio, a situarse de manera crítica y consciente ante la propia realidad y comprometiéndose a actuar en él (Bardavio y González, 2003). Como estrategia de intervención didáctica, el medio puede permitir entender la idea de que el pasado se investiga el presente, a partir de las fuentes primarias que conservamos, y, en consecuencia, el mismo alumnado puede establecer relaciones entre el pasado y el presente y aprender de manera más significativa lo que supone la temporalidad histórica (Koselleck, 1993). Además, podrán entender que las decisiones que se toman en el presente tienen consecuencias en el futuro.

Los elementos patrimoniales son elementos de ese medio, fuentes de información y testigos directos de la historia visible. Desde esta perspectiva, los elementos patrimoniales son productos sociales que se constituyen como fuentes para la construcción histórica. Además, entendemos que estas fuentes tienen aún más valor como elementos tangibles que permiten al alumnado un acercamiento más directo al tiempo histórico, al cambio y las permanencias de las sociedades (Estepa, 2001, Cuenca, 2013). El medio es el ámbito de experiencia, el contexto en el que las actuaciones tienen lugar y significado. Por ello, algunos autores como Benejam (1994) o Batllori (1994) entienden que utilizar el medio como estrategia didáctica garantiza que los estudiantes puedan contextualizar los conocimientos teóricos a través de sus vivencias y experiencias para que puede darse un aprendizaje significativo, a partir de la acomodación y reestructuración de los nuevos conocimientos con lo que ya poseía. Por tanto, como afirma Hernández Martínez (1998), es necesario una enseñanza transdisciplinar en el que el patrimonio esté inserto en el currículo educativo como un contenido más.

Se puede considerar entonces, que el estudio del medio, y por extensión del patrimonio, es un contenido didáctico eficaz para favorecer el desarrollo de capacidades de comprensión y de análisis histórico y para entender el pasado y actuar en la sociedad presente. Capacidades que debe tener un ciudadano/a crítico y participativo.

Partiendo de estas premisas y basándose en los objetivos didácticos que se plantean en las aulas europeas, González Monfort (2008, p. 27) enuncia los objetivos básicos vinculados a la enseñanza del patrimonio en las Ciencias Sociales:

- “comprender que el patrimonio es una construcción social que responde a un momento histórico y que forma parte de un discurso sobre el presente, por lo que hay que ofrecer las claves para descodificarlo”;
- “fortalecer la cultura y los valores de una ciudadanía democrática, facilitar la cohesión y la integración social, ser instrumento para la renovación cultural y contribuir a compensar las desigualdades sociales, sobre todo en el terreno de la cultura”;
- “promover y fortalecer la visión de lo bienes patrimoniales como forma de gozar y, al mismo tiempo, de conocer. Sería necesario que su uso sirviese para conformar una visión rigurosa y racional de la realidad presente y pasada de la cultura en la que se enmarca”;
- “valorar positivamente la posesión de un patrimonio colectivo común, argumentando la defensa y conociendo algunas de las obras declaradas por la Unesco patrimonio de la humanidad”;
- “democratizar el uso del patrimonio extendiéndolo a todos los sectores sociales como un medio imprescindible para lograr consenso social, en la necesidad de conservarlo y valorarlo como símbolo de las identidades”.

Con todo ello, podemos afirmar que la enseñanza de las Ciencias Sociales, a partir del patrimonio, facilita la creación de una identidad propia y colectiva, pero al mismo tiempo también ayuda a aprender a valorar positivamente la diversidad social y cultural, fomentando actitudes de respeto. Sólo desde la educación, desde una mirada realmente intercultural, se puede conseguir ver las diferencias como fuentes de valor y no solo como fuentes de diferencias y de conflictos.

El patrimonio es parte esencial de la cultura humana, estando muy relacionado con la vida real de los ciudadanos/as. Por consiguiente, si consideramos que la educación para la ciudadanía es un instrumento vital en el desarrollo de un individuo para su futuro comportamiento

ciudadano, ayudándole a reconocerse como miembro de una comunidad en la que tiene que participar, no cabe duda que, entre los valores a adquirir además de los políticos, éticos o culturales, sea el referente patrimonial un verdadero apoyo para su configuración como persona cívica (Gabardón, 2007). Por lo que estamos muy de acuerdo con Ávila (2005) al afirmar que, si los docentes enseñáramos a los estudiantes a aprender con experiencias educativas significativas ligadas a la vida, el patrimonio pasaría de ocupar una posición marginal a instalarse en el centro del currículo escolar. Concluimos, por tanto, diciendo que la didáctica del patrimonio es un contenido didáctico fundamental para formar ciudadanos/as democráticos, críticos y participativos.

3.2. Identidad, conservación y gestión

Nuestro enfoque en relación con la educación patrimonial parte de la necesidad de superar todas las barreras disciplinares, metodológicas y curriculares comentadas anteriormente, para que el patrimonio aporte todo su potencial didáctico a la formación de una ciudadanía democrática y participativa.

Teniendo en cuenta la concepción holística y simbólico-identitaria del patrimonio, que ya se ha presentado en líneas anteriores, consideramos la educación patrimonial como una disciplina de carácter investigativo y transdisciplinar (Cuenca, 2013), que puede ayudar al alumnado a desarrollar un pensamiento sociocrítico y comprometido, por su valor identitario y su relación con la educación emocional, que lleva al respeto intercultural y a asumir una actitud comprometida para fomentar el cambio social, en busca de una mayor equidad.

Sin embargo, la apropiación de los conocimientos patrimoniales no surge como resultado de inculcar o transmitir información, sino que es fruto de un proceso intersubjetivo de los individuos entre sí, con su espacio y con su historia.

Osler y Starkey (2005) caracterizan la ciudadanía como un escenario para la participación y se refieren a la ciudadanía como un *status* (con derechos y deberes legales y políticos), un *sentimiento* (de pertenecer a un lugar y a una comunidad), así como una *práctica* asociada a la democracia y a los derechos humanos. A nuestro modo de ver, esta definición de ciudadanía está estrechamente conectada con la educación patrimonial en el sentido de que el patrimonio es símbolo de nuestra *identidad* (y por tanto, despierta el *sentimiento* de pertenecer a un lugar y una comunidad), como herederos del mismo lo *conservamos* para las generaciones futuras (haciendo uso de nuestro *status* como ciudadanos/as con derechos y deberes legales) y lo *gestionamos* (en nuestra *práctica* ciudadana) al ser conscientes de la realidad en la que este patrimonio está presente para intervenir en él.

Es por ello, por lo que nos posicionamos en la línea de Estepa (2009) y defendemos que identidad, conservación y gestión se convierten en tres conceptos claves para el análisis de las relaciones entre educación patrimonial y educación para la ciudadanía (véase figura 2).

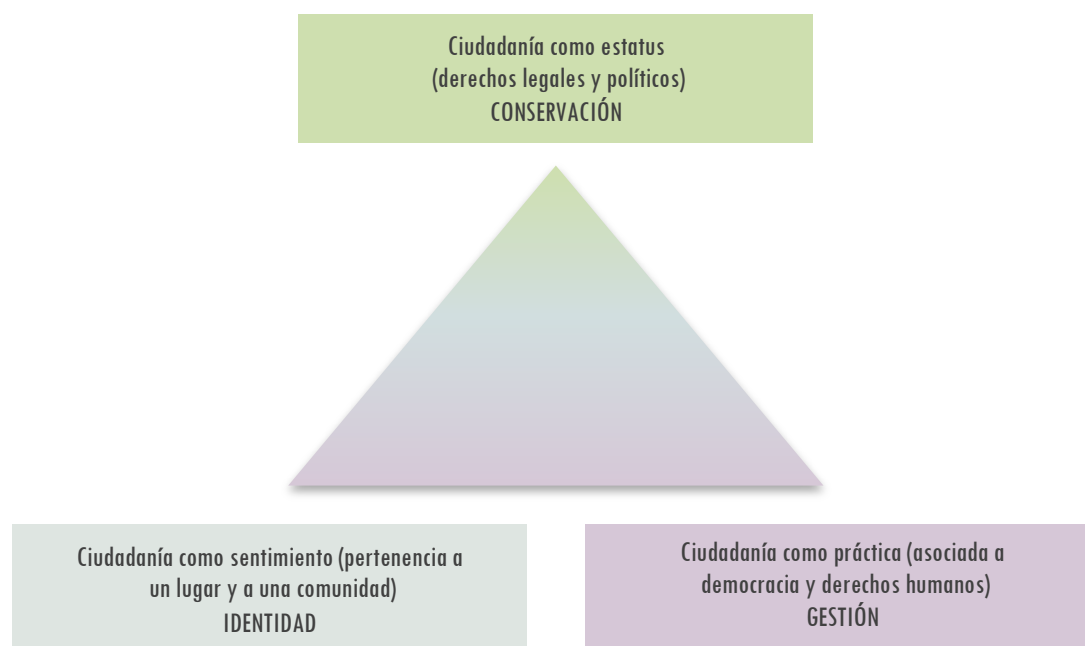


Figura 2. Relaciones entre ciudadanía y patrimonio. Elaboración propia.

3.2.1. Identidad

La sociedad contemporánea pone en evidencia los grandes retos del siglo XXI para los gestores patrimoniales y educativos: la identidad cultural de una ciudadanía. Los ciudadanos/as nos reconocemos como similares al compartir “núcleos de identidad” (Bravo, 2002, p.116), a través de una memoria compartida que reconocemos como propia. Esto implica el fortalecimiento de la valoración patrimonial, que según Chaparro (2001) surge “cuando lo construido refleja sentimientos comunes, evoca memorias sociales o simboliza anhelos compartidos” (p.137). Fontal (2003) afirma que “es importante acercarse a los bienes obrados por el hombre y procurar identificarse con ellos desde un plano cognitivo y emocional, abriendo la propia sensibilidad a la relación con el exterior” (p. 39). Para la autora, esta idea de patrimonio viene asociada a procesos de identidad producidos sobre una selección cultural, pudiendo ser estos individuales, colectivos y/o sociales (Fontal, 2003, p. 41).

Como indica Massó (2006), “la identidad humana es un fenómeno complejo, elaborada teóricamente de un lado y refrendado o reflejado en las más variadas experiencias culturales, de otro” (p.91), de forma que podríamos hablar de dos tipos de identidades: una individual–personal, por la que cada persona se definiría de modo autónomo; y otra, colectiva. Cada identidad individual formaría también parte de una identidad común, y ésta sería la suma de muchas y diversas. Por tanto, los límites que existen entre una y otra son confusos, pero de necesaria demarcación.

Según Gabardón (2007) el conocimiento patrimonial es fundamental para la educación para la ciudadanía, al servir como punto de apoyo al reconocimiento de su identidad. Sin embargo, el concepto de identidad es un concepto complejo y es, según Castells (1999), verdaderamente problemático determinar cómo, desde qué y para qué se construyen las identidades.

En la construcción de las identidades están presentes elementos de la historia, la geografía, la biología, la etnografía, la política (Domínguez y Cuenca, 2005); es decir todo aquello que

procede del pasado y que nos sirve para interpretar y dar sentido a nuestro presente. Según Lowenthal (1998) la capacidad para recordar nuestro pasado e identificarnos con él ofrece significado, finalidad y valor a nuestra existencia. Por su parte, Gilroy (1994) relaciona la identidad no con el presunto retorno a las raíces, sino con una aceptación de nuestros derroteros.

Le Goff (1998) establece una relación directa entre patrimonio e identidad, en el sentido de que, como ya hemos dicho en varias ocasiones a lo largo de todo este capítulo teórico, el patrimonio es el testigo presente de la historia pasada. Pero, además, el patrimonio es una operación dinámica, ya que a partir del patrimonio presente se interpreta el pasado, pero también se construye el futuro. De modo que, según Fernández Salinas (2005), el patrimonio resulta clave para la construcción de la identidad, puesto que no hay patrimonio si no existe un colectivo que se reconozca y defina con él

Por su parte, González Monfort (2008) afirma que el patrimonio expresa la identidad porque su apropiación por parte de las personas favorece el compromiso y la capacidad de respetar y conservar el entorno, dando solución a los problemas que este presenta, participando activamente en su mejora.

Por todo ello, podemos decir que el patrimonio y la identidad estarían íntimamente ligados, son piezas de un puzzle que se completan para formar un significado conjunto.

No obstante, como ya hemos apuntado anteriormente, el proceso de selección e interpretación patrimonial recae en la administración como portavoz de la comunidad, quien en las sociedades democráticas elige a sus representantes para que gestione estos bienes culturales. Sin embargo, los partidos políticos se configuran en torno a intereses e ideas y seleccionan los bienes patrimoniales conforme a estas ideas sin tener en cuenta los sentimientos identitarios que la sociedad pueda desarrollar en torno a los mismos. (Estepa, 2009). Por lo que la idea de la identidad nacional como un bloque único no es del todo real.

Si nos detenemos a analizar qué elementos patrimoniales son dignos de ser conservados según la legislación vigente, nos damos cuenta que, junto a los bienes patrimoniales asociados a un país, también existe una diversidad de manifestaciones, reflejo de prácticas y procesos sociales y de culturales locales. Muchas de ellas sobreviven de forma subterránea. Estas manifestaciones parten de una construcción social donde, generación tras generación, han corroborado la vigencia de estos bienes como símbolo de su identidad. El hecho de tener bienes tangibles e intangibles con siglos de existencia indica la importancia y representatividad de esos bienes para cada grupo humano, aunque, algunas veces, se mantengan y conserven sin el apoyo del Estado.

Ya vimos en el apartado 2 de este capítulo que el patrimonio legislado no siempre coincidía con el que la comunidad sentía como suyo. En este sentido, Prats Cuevas y Hernández (1999) argumentan que la actuación del patrimonio no es aséptica ni recae únicamente en manos de expertos y técnicos en museística, sino parte de una política propagandística que pretende expresar los rasgos identitarios de acuerdo con una determinada visión de la realidad. De forma que, la activación patrimonial nace a partir de los intereses de las clases dominantes, lo que implica que quizás hay más herencia cultural susceptible de ser patrimonializable, pero como se da entre comunidades que son menos influyentes, no se reconocen como tal (Molina, Salazar y Sáez-Rosenkranz, 2014).

Es por ello que, tal y como defiende Estepa (2009a), los ciudadanos/as deben ser conscientes de la importante función ideológica que tiene la activación patrimonial. Es necesario que los bienes patrimoniales que se seleccionen como símbolo de identidad colectiva

sean verdadero reflejo de una cultura compartida, en la que se puedan reconocer todas las personas como miembros de esa comunidad, con sus raíces en el pasado, con sus realidades actuales y con sus proyectos de futuro.

Por ello, hablar de identidad es un arma de doble filo si tenemos en cuenta la sociedad en la que estamos inmersos. Nos estamos refiriendo a un mundo globalizado que tiende a la homogeneidad de las costumbres y que son impuestas por las culturas dominantes, por un lado, y de ver la diferencia como exclusión y no como riqueza compartida. Por lo que estamos de acuerdo con Estepa (2009a) en decir que es necesario puntualizar el concepto de identidad y la vinculación que ésta tiene con el patrimonio:

- Cuando hablamos de patrimonio como propiedad colectiva no lo hacemos desde una perspectiva totalizante, unificada y homogénea de la sociedad, sino como la suma de todos los patrimonios que son reflejo de las diferentes sociedades presentes y pasadas, y que juntas, forman ese ideal de cultura mundial que consideramos necesario imaginar, pero admitimos que no es compartido por todos los poderes sociales, políticos y económicos que están activos actualmente.
- La característica principal la ciudadanía actual es la constante movilidad geográfica en la que se encuentra, lo que conlleva a una explosión de identidades, unas identidades múltiples en las que las personas pueden considerarse simultáneamente ciudadanos/as de una comunidad local y del planeta. Es por ello que, como defendíamos anteriormente, la identidad es un concepto dinámico, en continua construcción, por lo que estamos de acuerdo con Hall y Du Gay (2003) en afirmar que la identidad bien construida y duradera es aquella que se aleja del ideal moderno de identidad como algo sólido y estable, sino que lo que tiene que preocupar en la configuración de la identidad posmoderna es cómo evitar la fijación y mantener vigentes las opciones.
- Sin embargo, desde los organismos de poder y la cultura dominante sigue primando un discurso en el que las identidades son contradictorias, y están compuestas por fragmentos parciales. Sin embargo, la identificación con lo propio pasa ineludiblemente por el conocimiento de lo ajeno, ya que nunca podremos apreciar verdaderamente lo nuestro si no es reconociendo y valorando respetuosamente lo de los otros. De tal forma que, el significado positivo de cualquier término –y con ello su identidad– sólo puede construirse a través de la relación con el Otro, la relación con lo que no es, con lo que justamente le falta (Derrida, 1981; Laclau, 1990).

Si nos fijamos ahora en cómo se traduce estas premisas a la educación, nos damos cuenta que sigue primando un modelo educativo tradicional (Ávila, 2001; Estepa y Ávila, 2007; Montagudo y Oliveros, 2016; Baena, 2016), en el que la enseñanza del patrimonio está caracterizada por una selección del conocimiento patrimonial ligado al patrimonio histórico-artístico y a la enseñanza de la Historia del Arte. Desde este modelo, se forma a una ciudadanía pasiva que contempla al patrimonio como obra de arte, por su significado de grandiosidad y belleza artística y estilística. Por lo que, según Ávila y Mattozzi (2009), la cultura patrimonial en la que se forman los jóvenes tiene como finalidad básica el conocimiento de hechos e informaciones de carácter cultural, que responde a ese fin propagandístico que los organismos de poder pretenden difundir; y últimamente, con la enorme expansión que ha tenido el capitalismo, muy ligado al valor económico que el elemento tiene en la vida cotidiana de los individuos.

Se recurre así a una enseñanza del patrimonio muy ligada a escalas de identidad individual, ya que sólo se reconocen aquellos elementos patrimoniales cercanos y directamente relacionados con la experiencia personal del individuo, reafirmando así una identidad excluyente que no reconoce otras identidades ajenas.

En cambio, nosotros, siguiendo la línea de Estepa, defendemos una didáctica del patrimonio que persiga una visión intercultural en el que el reconocimiento del valor identitario del patrimonio traspasa las fronteras culturales, pudiendo alcanzar una consideración multi-identitaria a través de los referentes patrimoniales (Domínguez y Cuenca, 2005). Para ello es necesario partir de un primer nivel de identidad individual para alcanzar un segundo nivel de identidad sociocolectiva y, por último, el nivel deseable de identidad intercultural.

Fontal (2003), plantea abordar la educación patrimonial desde un *Modelo Integral para Enseñar y Aprender el Patrimonio*, el cual se sustenta en una estructura de percepción de *círculos concéntricos de identidad* que visualizan al patrimonio como un proceso que va desde la valoración de los bienes individuales hasta llegar al patrimonio mundial. Esto implica trabajar a partir de los bienes que nos identifican en lo inmediato, para luego poder proyectarnos hacia el pasado y el futuro que queremos que nos identifique.

De este modo, los distintos niveles educativos marcarían el proceso de los objetivos y contenidos en este binomio didáctica de patrimonio–educación para la ciudadanía. En la tabla 9 presentamos la correspondencia que establecemos con los niveles de identificación a partir de los referentes patrimoniales y los objetivos didácticos que se desarrollan en cada nivel, para poner en evidencia la estrecha relación entre educación patrimonial y educación para la ciudadanía.

Primer nivel	Identidad individual o personal	Reconocimiento del valor simbólico e identificación de los elementos patrimoniales cercanos y relacionados directamente con el individuo por su experiencia personal.	Didáctica del Patrimonio	Descubrir el barrio y la ciudad
			Educación cívica	Descubrir su propia personalidad
Segundo nivel	Identidad sociocolectiva	Elementos relacionados con su propia cultura.	Didáctica del Patrimonio	Identificar los principales bienes culturales de la comunidad
			Educación cívica	Valorar el propio entorno humano en el que vive
Tercer nivel	Identidad intercultural	Traspasa las fronteras culturales. Identificación multiidentitaria a través de los referentes patrimoniales	Didáctica del Patrimonio	Comprender los bienes culturales de la comunidad y de otros ámbitos culturales
			Educación cívica	Comprender y respetar la diversidad cultural.

Tabla 9. Niveles de identidad desarrollados a partir de los bienes patrimoniales y los objetivos didácticos alcanzados. Fuente: elaboración propia.

En definitiva, la didáctica del patrimonio se convierte en una herramienta fundamental para la formación de una ciudadanía intercultural, cuya identidad parte de su reconocimiento social dentro de una comunidad local pero también global.

3.2.2. Conservación

Patrimonio proviene del latín *patrimonium* (de *pater*: padre, y *patrius*: paternal, del padre) que significa *bienes que se poseen de los padres*. Es, en estricto sentido, lo que los hijos heredan de sus padres.

Como ya dijimos, el patrimonio cultural es el conjunto de bienes históricos y culturales, materiales e inmateriales, que se reconocen como propios y que son susceptibles de ser heredados o transmitidos de una generación a otra. Por lo tanto, la ciudadanía debe aceptar de manera consciente y voluntaria esos bienes, ya que “sin dicha aceptación, el legatario es incapaz de reconocer su herencia como un cuerpo integrado de bienes que le pertenece, mientras que, al aceptarlo, reconoce en dichos bienes elementos constitutivos, signos y señas, de su identidad” (Cantón Arjona y González Sáez, 2009, p.2).

La acción patrimonial depende entonces de dos acciones conscientes y voluntarias, soberanas: dar y recibir. *Patrimoniar* es, en su significación plena: saber dar y saber recibir.

Si bien la naturaleza de los bienes o las formas de transmisión puede variar, no ha variado ni variará la necesidad característicamente humana de trascender en los otros, y es en esta necesidad en la que se apoya la educación patrimonial. Además, según García Canclini (1987) el patrimonio es un lugar de encuentro social entre quienes comparten los mismos valores culturales y, en torno a esos valores se genera un sentimiento de pertenencia y responsabilidad frente a los bienes patrimoniales y los espacios sociales que le rodean.

Por eso, compartimos con Cantón y González Sáez (2009), la idea de que nadie ama lo que no conoce y nadie defiende lo que no ama; por lo que la educación debe ser fuente de conocimiento y amor hacia lo propio y sus raíces. Además, solo en el reconocimiento y valoración de lo propio se puede reconocer y comprender el valor de lo ajeno.

Como hemos visto, bien incorporado en el currículo educativo, el patrimonio reafirma los valores identitarios y singulares frente a los modelos culturales homogeneizados que impone la globalización socioeconómica y la banalidad de los mensajes comerciales y esquemas sociales que difunden los influyentes y masivos medios de comunicación de masas. Por tanto, la necesidad de mantener la autenticidad e integridad de los bienes culturales es fundamental en la sociedad actual. Además, como comenta Fernández Salinas (2005), la conservación de estos bienes fomenta una actitud más respetuosa con los recursos territoriales más frágiles, fomentando modelos de desarrollo territorial equilibrados y sostenibles.

Con todo ello, en referencia a la conservación de los elementos patrimoniales como contenido didáctico, estamos de acuerdo con Domínguez y Cuenca (2005), en priorizar dos objetivos básicos:

- primar el conocimiento y comprensión de los elementos patrimoniales como manifestaciones culturales que exhiben los distintos pueblos y que constituyen parte de un pasado histórico que legítimamente les corresponde, por lo que ha de ser respetado como un medio de fomentar la tolerancia;
- repensar la historia desde la información que los elementos patrimoniales nos aportan, atendiendo a una historia social que lejos de la historia institucionalizada, nos permite

entender el modo de vida de una sociedad dada, en un momento dado y su influencia en un devenir colectivo.

Según estos autores, el discurso pedagógico necesita extrapolar y conjugar dialécticamente los tiempos históricos del presente y del pasado para construir lo que será un futuro diferente, para hacer comprender al alumnado lo que hay de ruptura y continuidad entre las vidas de unos antepasados y la suya propia, en medio de las cuales se encuentra el eslabón perdido de la identidad planetaria.

3.2.3. Gestión

Para conformar identidades y garantizar la protección de los bienes es fundamental estimular nuevos procesos que tomen en cuenta a los diferentes sectores de la sociedad. Para ello debemos formar ciudadanos/as capaces de intervenir en el proceso de selección con sentido crítico, es decir, percibiendo su dimensión histórica y los intereses político-ideológicos que se ponen en juego (Teixeira, 2006; Estepa, 2009a).

La llamada globalización y la búsqueda de recursos endógenos con los que los territorios puedan competir mejor en un nuevo contexto de mercado hacen del patrimonio un recurso inestimable. Según Fernández Salinas (2005), en los últimos años del siglo pasado, se generalizó la idea, entre técnicos y políticos, de que el patrimonio es un factor de desarrollo local y territorial. Instituciones internacionales como el Consejo de Europa y la UNESCO han elaborado numerosos documentos desde los años ochenta que se inspiran en estos preceptos que esperan de la puesta en valor del patrimonio un retorno económico, social, cultural y territorial hacia la sociedad que los gestiona. En España, algunas comunidades autónomas se suman al nuevo sesgo de la gestión patrimonial y elaboran documentos que asumen esta filosofía. Entre estas instituciones destaca la Junta de Andalucía, que elabora documentos como la Bases para una Carta sobre Patrimonio y Desarrollo en Andalucía en 1996 y la incorporación de esta nueva perspectiva patrimonial en el Plan General de Bienes Culturales.

Sin embargo, aun siendo constatable el avance que se ha producido en cuanto a las técnicas e instrumentos de recuperación y conservación del patrimonio cultural (Ballart y Tresserras, 2007), quizás no ha ocurrido todo lo deseado en el ámbito de la participación y comunicación. Y es que, según Sanjo (2016), la falta de una adecuada pedagogía y didáctica del patrimonio imposibilita “una lectura más nítida del discurso patrimonial, así como la capacidad de valorar la rentabilidad social de éste” (p. 15).

Por tanto, uno de los grandes retos de la educación patrimonial es acercar este legado al conjunto de la ciudadanía, que ésta se sienta depositaria de él, que se identifique con los bienes patrimoniales heredados, los disfrute y se haga partícipe de su conservación para así proyectarlos hacia las generaciones futuras en condiciones de sostenibilidad.

En este contexto, la educación patrimonial se presenta como una disciplina emergente que “puede aportar soluciones a la brecha existente entre los gestores patrimoniales y la ciudadanía en su conjunto” (Sanjo, 2016; p.16), facilitando no sólo una mayor comprensión del fenómeno patrimonial, sino favoreciendo canales de participación social en los planes de gestión del mismo.

Ahora bien, para alcanzar tales propósitos Sanjo (2016) insiste en la necesidad de superar la actual dicotomía que existe entre dos realidades: gestores y educación patrimonial. Si bien es cierto que en la última década, se han realizado importantes esfuerzos por parte de los gestores patrimoniales por acercar el patrimonio a los ciudadanos/as, especialmente al ámbito educativo,

en la mayoría de los casos esta labor carece de una planificación sistematizada y consensuada con la comunidad educativa, limitándose muchas de las veces a acciones aisladas como pueden ser charlas y/o visitas a museos descontextualizadas del currículo educativo o el préstamo de materiales didácticos diseñados exclusivamente por los propios gestores patrimoniales sin la más mínima colaboración de los equipos docentes.

Sin embargo, si analizamos la legislación educativa vigente ofrece amplias oportunidades para desarrollar una buena educación patrimonial en las aulas. El problema según Sanjo (2016) radica en que nunca se ha llegado a concretar las infinitas posibilidades que tienen los centros educativos como laboratorios patrimoniales para formar a los jóvenes en ser ciudadanos/as participativas y comprometidas que asuman la gestión patrimonial como una de sus preocupaciones.

Incorporar el patrimonio como factor de desarrollo implica que los contenidos patrimoniales deban ser incorporados a muchas disciplinas de las que recibe el alumnado y que, además, se deben establecer estrategias de comprensión compleja e interrelacionada de sus contenidos. Este conocimiento interdisciplinar favorecería un conocimiento más complejo de la realidad al permitir un análisis de los conflictos entre la lógica ecológica, la económica y social.

Pero, ¿cómo trasladar todos estos referentes teóricos a una práctica educativa concreta? ¿cómo plantear propuestas que superen los límites que marcan las investigaciones que emanan de las ciencias de la educación, y que una vez constatada y desarrollada toda su potencialidad como recurso para el desarrollo curricular en las diferentes etapas educativas, vayan más allá y se acerquen e involucren en la gestión del patrimonio?

Como llevamos defendiendo a lo largo de todo este primer capítulo teórico, a pesar de la juventud de la educación patrimonial, ésta puede aportar nuevas estrategias de socialización del patrimonio; sin embargo, estamos de acuerdo con Sanjo (2016) en que no debe quedarse sólo como una disciplina encorsetada en/por/para las aulas (es decir, entre los docentes y discentes), sino que debe superar esos límites y “adentrarse en los mares de la gestión, colaborando con los técnicos de la misma” (p. 23).

En esta línea, dicho autor propone un *modelo participacionista de la educación patrimonial*, entendiendo la educación patrimonial no solo como mediadora entre los bienes y las personas, sino poniendo el acento en el papel que ésta tiene como mediadora entre los gestores y las aulas, de manera que “los estudiantes puedan aportar propuestas reales y ejecutables para su mejora, superando así esa visión unidireccional y favoreciendo, por contra, un diálogo bidireccional: desde el patrimonio como recurso educativo hacia la gestión patrimonial y viceversa” (Sanjo, 2016; p. 23).

Según Fernández Salinas (2005), el patrimonio obliga a otra mirada al territorio y sus recursos, estableciendo homogeneidades, diferencias, concentraciones, carencias y, sobre todo, facilitando métodos para ponderar la importancia de unos sobre otros. A su vez, también propone reglas o métodos para entender qué recursos exógenos son necesarios para la creación de un determinado modelo de desarrollo y cómo incorporar los recursos culturales que aportan inmigrantes o colectivos culturales minoritarios.

Por tanto, el objetivo de la gestión patrimonial es, no sólo la conservación del patrimonio, sino lograr la incorporación de los actores sociales en la gestión como parte del desarrollo sostenible de la localidad. Para ello es necesario promover estrategias que involucren a los ciudadanos/as y los haga partícipes en la toma de decisiones en distintos niveles y responsabilidades.

En este sentido, creemos que para que los gestores patrimoniales logren una mayor implicación de la ciudadanía es necesario apostar por un *paradigma participacionista* (García Canclini, 1994), que dé mayor protagonismo a la sociedad, especialmente a la población más joven, y a su vez “equilibre la cadena genética de gestión patrimonial” (Sanjo, 2008, p. 23). En distintos trabajos, Sanjo (2007, 2008) especifica que, con *genética*, hace referencia al sentido de orden y no de genes; es decir a las prioridades y a la secuencia de actuación con la que operan los servicios de patrimonio histórico.

De manera que, este modelo participacionista propuesto por este autor (Sanjo, 2016) se iniciaría con el *conocimiento/documentación y educación* del bien patrimonial que se pretende recuperar y poner en uso público, pero atendiendo a un hecho fundamental en este modelo: responder previamente al por qué y para qué de esos trabajos de inventario, catalogación y protección de tales bienes patrimoniales. En este sentido el mencionado autor destaca que muchas veces se llevan a cabo políticas de conservación de determinados bienes que no responden a una razón justificada y, por lo tanto, los ciudadanos/as no las entienden ni las valoran. Esta afirmación viene avalada por los numerosos conflictos e intereses contrapuestos que confluyen en la gestión diaria de los servicios de patrimonio en los que conviven mal diferentes agentes: promotores/urbanistas con la legislación patrimonial vigente; la inversión y puesta en uso público de infraestructuras museísticas con un desconocimiento y desinterés social; o la falta de voluntad política con voces que reclaman la defensa de la identidad cultural.

Para Sanjo (2016) es fundamental, resolver este nudo de distintas voluntades y “priorizar una estrategia educativa que fomente entre los ciudadanos/as —en particular en la comunidad educativa— una cultura crítica y comprometida con la defensa de su herencia cultural” (p. 28). Así pues, desde las primeras fases de este modelo de gestión se insiste en que la comunicación y la pedagogía deben estar muy presentes en todo momento para que así los estudiantes sepan qué se quiere hacer y qué posibles beneficios les reportaría tales acciones patrimoniales, tratando así de provocar la empatía hacia ellas. Pero este propósito, según Sanjo, (2008), será difícil de alcanzar si no somos capaces de hacer ver que el patrimonio en general es *relevante* y forma parte de la *experiencia de vida* de la ciudadanía.

En efecto, tenemos que buscar las herramientas más eficaces e imaginativas para que los ciudadanos/as en general y los estudiantes en particular, consideren que el bien patrimonial que se está tratando de recuperar y poner en uso público puede beneficiarles y atenderá algunas de sus necesidades sociales más demandadas. Por ello, Sanjo (2016) defiende que para hacerlo posible “hay que entender la gestión —y por lo mismo al patrimonio— en términos de rentabilidad social. Y dado que los *valores* que lo integran están relacionados directamente con las posibles demandas de los ciudadanos/as, estas serán alcanzadas —y por lo tanto el patrimonio se considerará *relevante*— en tanto en cuanto sea mayor el número de *valores* que incorpore el bien patrimonial que se pretende recuperar y proyectar” (p. 28). Finalmente, si estos logros se han alcanzado, entonces la ciudadanía encontrará motivos suficientes para decidir qué, por qué y para qué conservar un determinado bien patrimonial.

Una vez identificados los problemas que afectan al patrimonio que se proponen mejorar (diagnóstico), estas propuestas se concretan en innovadores lenguajes expositivos: realización de spots publicitarios, webs de parques arqueológicos, cómics históricos, juegos patrimoniales o maquetas didácticas que proyectan futuros museos o centros de interpretación. Para el diseño y realización de las mismas, el profesorado, a través de un proceso de investigación participante, se apoya en dos instrumentos metodológicos (el ABP y las UDIPAS) que le permite secuenciar y contextualizar en todo momento los contenidos curriculares de cada materia con la propuesta

creativa que se está elaborando y, a su vez, involucrar al resto de los compañeros docentes que participan en su realización. De manera que el resultado final es el resultado de un proceso transdisciplinar en el que cada área de conocimiento —sin perder de vista sus contenidos curriculares— aporta una pieza más al puzzle final.

Desde nuestra perspectiva, entendemos que el modelo de gestión en educación patrimonial es un modelo a seguir para enseñar al alumnado a participar en la toma de decisiones y en la gestión del patrimonio, siendo capaces de analizar, valorar y contrastar distintos puntos de vista, para llegar a acuerdos y planificar acciones que lleven a la salvaguarda del mismo (Estepa, 2009b).

3.3. Valores cívicos del patrimonio. Hacia una ciudadanía participativa a través de la educación patrimonial.

Uno de los desafíos a los que se enfrenta la educación para la ciudadanía, según el estudio de la U.E de 2005 resultante de examinar los currículos europeos, es la tensión existente entre el conocimiento curricular y el aprendizaje de las culturas y valores europeos. Por tanto, un problema crítico sobre la educación para la ciudadanía se halla en el hecho de hasta qué punto puede construirse la articulación de las relaciones entre las identidades individuales o comunitarias y las identidades globales. Las imágenes de un pasado fragmentado y la perpetuación de estereotipos, se convierten en obstáculos a superar para un mayor conocimiento de nosotros mismos y de nuestro pasado (Domínguez y Cuenca, 2005), hecho al que sin duda debe contribuir el tratamiento que demos a las materias sociales y específicamente al patrimonio.

Como ya hemos comentado, el patrimonio es contenido didáctico fundamental en la formación de ciudadanos/as críticos. De manera que, los *valores cívicos del patrimonio* (Gabardón, 2007) tendrían que estar relacionados con los propios de la educación para la ciudadanía. Según este autor, los valores intrínsecos del patrimonio se refieren a aquellos que por sí mismo tendría un bien u objeto que se correspondería a la identidad que define una sociedad. Estos valores pueden tener distintas dimensiones, desde lo puramente estético a lo simbólico. Los valores extrínsecos del patrimonio tendrían un claro referente documental, como manifestación vital de lo cultural, que se subraya en el respeto que debe existir en todas las culturas humanas. Como afirma Pastor (2004), el patrimonio cultural, al tiempo que nos permite entender mejor el papel de la humanidad en el mundo a través del tiempo, nos permite apreciar con más intensidad la dimensión ética y moral de la vida humana.

El patrimonio es indispensable para que en todos los niveles de la enseñanza se procure al alumnado las experiencias de aprendizaje necesario para interactuar y desalentar toda la inclinación al desapego y al disvalor (Candrea y Susacasa, 2003). La educación patrimonial debe provocar un doble cambio, por un lado, en cuanto a la forma de entender la interacción sociocultural y natural; y, por otra parte, la aceptación y valoración de la propia cultura y su medio natural para aceptar la de los demás. Desde esta perspectiva, “se podría ver el patrimonio como un lugar de encuentro donde las edificaciones, monumentos, obras de arte y valores inmateriales le han dado y le dan sentido a la ciudadanía y a su memoria. Lugares y actos donde interactúan modos de vida, creencias, lenguajes y prácticas de comunicación para construir la identidad cultural de cada grupo” (García Valecillo, 2008, p.35). En tal sentido, la educación patrimonial proporciona al ciudadano/a los recursos cognitivos, procedimentales y actitudinales para acceder a su diversidad cultural y su entorno social. Para ello, es necesario trabajar con los

valores culturales locales más próximos a las personas, para luego proyectar los valores universales. Este planteamiento es el que hemos tratado de reflejar en la tabla 10.

Objetivos	Educación patrimonial	Educación para la ciudadanía
Educación infantil	Descubrir el barrio y la ciudad.	Descubrir su propia personalidad.
Educación Primaria	Identificar los principales bienes culturales de la comunidad.	Valorar el propio entorno humano en el que vive.
Educación Secundaria	Comprender los bienes culturales de la comunidad y de otros ámbitos.	Comprender y respetar la diversidad cultural (educación intercultural).

Tabla 10. Niveles, objetivos y contenidos de la educación patrimonial–educación cívica.
Elaboración propia

Así mismo, estamos de acuerdo con García Valecillo (2009) en “asumir los aprendizajes dialógicos como un proceso donde intervienen diversos actores sociales, el bien patrimonial y sus condiciones y las instituciones encargadas de la conservación (a través de sus políticas) para conformar una comunidad de aprendizaje, donde prevalezca la pluralidad de visiones” (p.276). Sólo así podremos superar la visión actual que tiene el patrimonio, normalmente, utilizado con fines políticos e ideológicos, desde los que se manipula a la ciudadanía, como elemento de identidad de los pueblos, sin que lleve consigo una responsabilidad ciudadana que capacite para el desarrollo de un pensamiento crítico, fundamentado en la voluntad de respeto y de conservación del entorno.

En este sentido, defendemos que la participación es clave para asumir los valores cívicos patrimoniales, pues como señala De Alba (2007), la ciudadanía es un saber, pero también es, sobre todo, un conocimiento de la acción, es decir, un saber hacer y un ser. Es por ello, que desde nuestra perspectiva proponemos, basándonos en la escalera de participación de Hart (1993) y en las consideraciones de Ávila y Matozzi (2009), cuatro niveles de participación ciudadana en relación con la educación patrimonial, que aparecen en la Tabla 11.

Nivel 1	Participación “manipulada y decorativa”, cuando se utiliza al público en general o a los estudiantes en particular, para realizar acciones que no entiende; es el caso de la asistencia a los grandes eventos que promocionan o venden el patrimonio a través de grandes exposiciones como elemento de ocio y consumo. Se propone aquí un modelo de ciudadanía pasiva.
Nivel 2	Participación “simbólica”, cuando desde la educación formal y no formal, el público participa en la interpretación del patrimonio “in situ”, y en donde, los estudiantes en particular, actúan con un lenguaje adquirido en el aula con las informaciones que el profesor les proporciona y aprenden de memoria. Es un tipo de ciudadanía adaptativa.
Nivel 3	Participación “en ideas de agentes externos de desarrollo compartidas por la población”, es el ejemplo de desarrollar una actividad patrimonial a propuesta de instancia de instituciones educativas y centros de interpretación, en la que se comparte con el público, en general, la planificación de actividades diversas, entre las que sobresale, el itinerario didáctico para interpretar el patrimonio “in situ”, o juegos de simulación o talleres, etc. Es un tipo de ciudadanía participativa.
Nivel 4	Participación en “acciones pensadas por la propia población y que han sido compartidas por los agentes externos de desarrollo”, como nivel superior de participación, en el que el patrimonio y la participación ciudadana están íntimamente ligados, en tanto la existencia y la razón de ser del uno está en función de las necesidades e intereses del otro. Son acciones propias de una ciudadanía crítica.

Tabla 11. Niveles de participación en educación patrimonial. Fuente: Elaboración propia, basada en Hart y Ávila y Mattozzi.

La participación creará mejores ciudadanos/as obligándolos a traducir en términos públicos sus deseos y aspiraciones, incentivará la empatía y la solidaridad, les forzará a argumentar racionalmente ante sus iguales y a compartir responsablemente las consecuencias (buenas y malas) de las decisiones.

4. DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES PARA LA ENSEÑANZA DE UNA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA MEDIANTE LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL

4.1. Conocimiento profesional

La relevancia del papel que juega el profesorado en los procesos de enseñanza/aprendizaje es un hecho indudable desde cualquier perspectiva dentro de la formación reglada, por lo que la investigación sobre la formación del profesorado es crucial para la mejora de la actividad docente. Siguiendo a Hargreaves, (1998):

“...en los últimos años hemos llegado a darnos cuenta de que el profesorado constituye la clave definitiva del cambio educativo y de la mejora de la escuela. La reestructuración de las escuelas, la composición de currículos nacionales y provinciales, la elaboración de evaluaciones que sirvan como puntos de referencia, adquieren poco valor si no tienen en cuenta al maestro. Los profesores no se limitan a “dar” el currículo, sino que también lo elaboran, lo definen y lo reinterpretan. En último término, lo que el profesorado piensa, cree y hace en el nivel del aula configura el tipo de aprendizaje que llevan a cabo los jóvenes” (p. 19).

Dentro de la investigación educativa se ha intentado conocer y comprender el conocimiento del docente como agente del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, se han desarrollado distintas líneas de investigación centradas en el conocimiento del profesorado y en cómo éste se genera. Surge así, el denominado “modelo de procesamiento de la información” en función a los procesos cognitivos de los profesores, relacionado con las fases preinteractiva, interactiva y postinteractiva de la enseñanza (Clark y Peterson, 1986), que se caracteriza por los siguientes factores: planificación del profesor, pensamiento y decisiones interactivas de los profesores, teorías y creencias de los profesores.

Dentro del denominado paradigma del pensamiento la investigación educativa, según Serrano Sánchez (2010) la investigación educativa se ha centrado en profundizar el contenido del conocimiento profesional, a partir de las percepciones, de las creencias y de los procesos de pensamiento de los profesores (Moreno y Azcárate, 2003).

La atención se centra en el profesor como planificador, pensador y tomador de decisiones, de modo que se asumen como premisas fundamentales que:

- El profesor es un sujeto subjetivo reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional.
- Los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta (Clark y Yinger, 1979; Shalvenson y Stern, 1981; Thornton, 1991; Gimeno, 1998; Escudero, 1999; Escudero, y Martínez Domínguez 2016; García Pérez, 2006; Arthur et al., 2008; Molina Girón, 2013; Eurydice, 2012; Delgado-Algarra, 2014).

Uno de los referentes básicos en la investigación sobre el conocimiento del profesor es el conocido programa denominado “The Knowledge Growth in Teaching” (Shulman, 1986; Shulman & Grossman, 1988). Este programa se basa en el convencimiento de que es probable que la enseñanza varíe considerablemente dependiendo de la disciplina que se enseñe, de modo que la investigación sobre la enseñanza en vez de, tratar de identificar destrezas genéricas docentes, busca las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje en disciplinas específicas.

Siguiendo a Estepa (2000), quien recoge las aportaciones de varios autores (Porlán y Rivero, 1998; García Pérez y Porlán, 2000, Climent, 2003), a pesar de la innovación de este programa de investigación para el desarrollo de las didácticas específicas, tiene un carácter academicista primando las aportaciones de la investigación científica, tanto de las disciplinas como de las didácticas específicas, sobre el conocimiento que se obtiene de la práctica.

En esta línea, Porlán y Rivero (1998), afirman que el conocimiento profesional deseable del profesorado no puede ser definido como un saber académico porque se plantean problemas de intervención, ni tampoco puede definirse a través de competencias básicas, al referirse a procesos humanos; o ser asimilado mediante una simple interiorización acrítica de la experiencia. Es por ello que Estepa (2000) entiende que este conocimiento debe basarse en conocer cómo se producen los aprendizajes en los discentes y, por tanto, se trata de un saber que está integrado por otros muchos saberes.

De esta forma, este mismo autor define la Didáctica de las Ciencias Sociales como una disciplina puente entre los saberes disciplinares de referencia y la práctica profesional (Estepa, 2000). La contribución de la Didáctica de las Ciencias Sociales a la construcción del conocimiento profesional adquiere una importante significación porque el principal reto del profesor de Ciencias Sociales es la integración de todos esos saberes, con el fin de que el saber teórico, interpretado desde los intereses educativos, se transforme en saber teórico-práctico, que en el medio escolar se convierte en saber práctico en función de quienes aprenden (Álvarez Méndez, 2001). En este sentido, García Pérez (1999) subraya la importancia de conectar la reflexión sobre el conocimiento escolar a la reflexión sobre el conocimiento profesional.

Según el proyecto IRES (Porlán y Rivero, 1998; García Pérez y Porlán, 2000, Estepa, 2011), analizar las concepciones de los docentes es importante porque:

- Tienen relación con el modelo de enseñanza y con lo que se entiende por “enseñar”.
- Guardan coherencia con las concepciones que se refieren a cómo aprenden los alumnos/as.
- Influyen en las concepciones científicas del alumnado.
- Dichas concepciones forman parte de un sistema más amplio de creencias en torno al conocimiento en general, a su naturaleza, génesis y evolución y a los procesos a través de los cuales se construye y facilita el contexto institucional.

De igual modo, Pagés (2000) asegura que la investigación educativa debe centrarse en las concepciones del profesorado, tanto en sus pensamientos, creencias y conocimientos derivados de su práctica profesional, como de los obtenidos a nivel teórico de Ciencias Sociales y de otras disciplinas relacionadas con las ciencias de la Educación.

4.2. Investigaciones sobre la formación pedagógica del profesorado de Ciencias Sociales.

En el contexto español, la inmensa mayoría de las investigaciones desarrolladas se han centrado fundamentalmente en el análisis de la labor profesional de profesores en activo, donde los estudios de caso han dominado el panorama, destacándose técnicas como la observación participante o la entrevista. Podemos enumerar con este enfoque trabajos como los de Nieves Blanco (1992), Ramón Galindo (1996), Ernesto Gómez (1996), Porlán, Rivero y Martín del

Pozo (1998), Martínez Rivera (2001), Azcarate y Cuesta (2005), Molina Girón (2013), Delgado–Algarra (2014) o Hernández de la Torre y Medina (2014).

Otro tipo de trabajos son los que se han desarrollado dentro del área de la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales, como son los de Pagés (1997, 2000), Estepa (1998), Pagés, Estepa y Travé (2000), Estepa, de la Calle y Sánchez (2002), Cuenca (2002), Estepa y Cuenca (2007 y 2009), Martínez Rodríguez (2013).

Sin embargo, es necesario que las investigaciones vayan más allá de la simple observación y descripción de los resultados obtenidos. Según Ramírez Espejo (2009), la enseñanza de las Ciencias Sociales tiene un papel relevante en la función democrática de la ciudadanía, por lo que es necesario replantear una reformulación de los objetivos generales de la enseñanza de las Ciencias Sociales, donde impera una enseñanza tradicional basada en el aprendizaje memorístico (Pozo, y Carretero, 1989), por una enseñanza de carácter constructivista con el fin de que el alumnado pueda desarrollar un espíritu crítico y sea capaz de analizar la realidad que le rodea.

Esta reformulación de los objetivos generales de la enseñanza de las Ciencias Sociales ha venido a coincidir con un cambio profundo de las concepciones psicológicas sobre el aprendizaje, ligado al resurgimiento del cognitivismo. Según el paradigma cognitivo, conocer no es simplemente interiorizar la realidad tal y como nos viene dada, sino elaborar una realidad propia autoestructurada, a partir de la información que proviene del medio (Pérez Gómez, 1981). Desde una perspectiva tradicional, la función del docente es explicar la lección con independencia de que los estudiantes tengan o no alguna idea sobre la misma, de forma que los contenidos se imparten siguiendo una lógica disciplinar, la evaluación se centra en exámenes parciales para estimular el estudio de los alumnos/as y, a menudo, en un examen final (evaluación sumativa).

Es por ello, que se hace necesario la reformulación de la enseñanza de Ciencias Sociales. Entendemos entonces, que para construir una ciudadanía activa, democrática, reflexiva y responsable es necesario que el profesorado de Ciencias Sociales ponga en marcha una didáctica de corte crítico y que apueste firmemente por una educación democrática y patrimonial (ver figura 3).

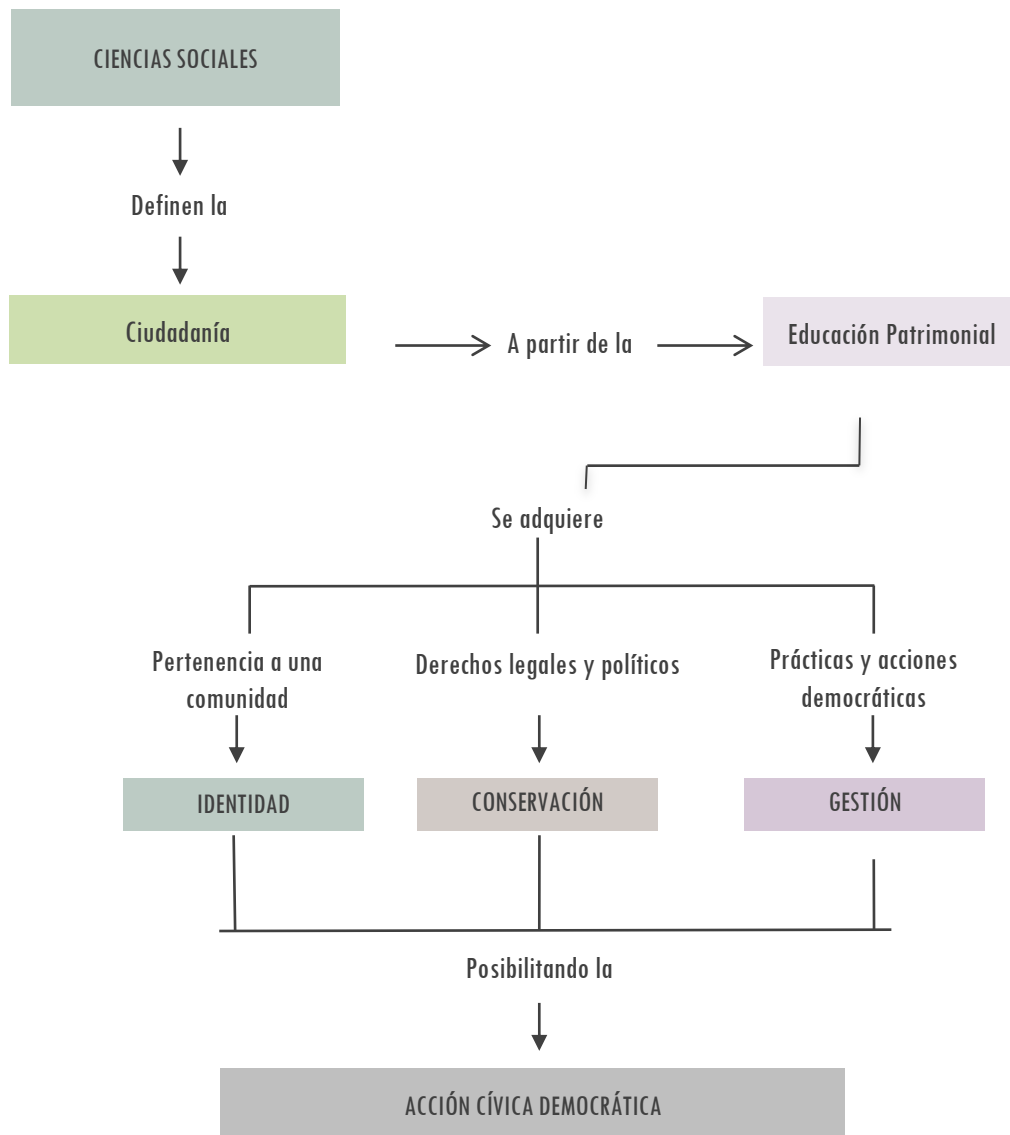


Figura 3. Propuesta para una educación democrática de la ciudadanía a partir de la educación patrimonial.
Fuente: Elaboración propia.

Para ello, como afirma Navarro (2012), no basta con cambiar objetivos o la selección de contenidos, sino que se debe cambiar la cultura escolar, la del profesorado, entendida como mediador, y la del alumnado, entendido como protagonista de los cambios. Así, el profesorado de Ciencias Sociales debe asegurar una democracia deliberativa y participativa (De Alba, 2007, Sobejano y Torres, 2010) acorde con la realidad de los jóvenes, por encima de los datos aislados y de la simple transmisión de contenidos (Pagés, 2005).

4.3. Modelos de profesorado

Estepa (2011, 2012) destaca cinco rasgos que considera deseables en docentes que pretenden enseñar a participar democráticamente: práctico-reflexivo, investigador en el aula, crítico y comprometido, que trabaja y se perfecciona profesionalmente de manera colegiada y cooperativa, y que asume su rol de educador. Además, dicho autor afirma:

“desde mi perspectiva, enseñar la participación requiere especialmente del profesorado que asuma su función como educador (...), que se haya formado en este tipo de contenidos; en tercer lugar, que haya vivido, o conocido de manera cercana, experiencias de participación en su formación como profesional, en la escuela o en la/s población/es donde reside o haya residido” (Estepa, 2012, p.211).

En otras palabras y desde nuestro punto de vista, el docente, como adulto de referencia, debe ser un ciudadano/a activo y comprometido que sirva de modelo a su alumnado; ya que, en última instancia, como nos indica García Pérez (2002), el desarrollo profesional del profesorado está íntimamente relacionado con la construcción del conocimiento del alumnado.

Es por ello que, el conocimiento profesional que proponemos como deseable es una representación dinámica de ideales profesionales que, como indica Estepa (2004a, 2004b) parte de un modelo tradicional, continúa con dos tendencias intermedias (modelo tecnológico y modelo espontaneísta) y sitúa como de referencia el modelo investigativo, que supone la superación de los obstáculos de las tendencias intermedias (Porlán y otros, 1996). Delgado-Algarra (2014) establece una relación entre los diferentes modelos docentes (figura 4).

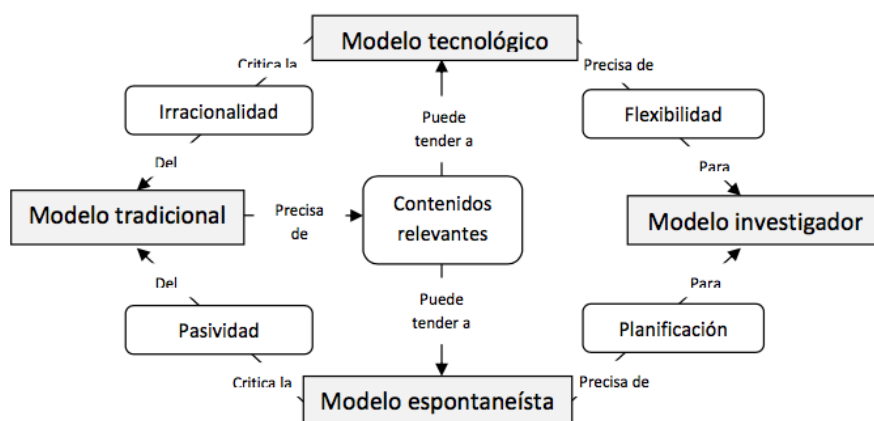


Figura 4. Relación entre los diferentes modelos docentes. Fuente: Delgado Algarra (2014).

El desarrollo profesional es progresivo y los modelos, como tales, son referentes ideales que nunca pueden ser considerados como etiquetas cerradas. Como asegura Delgado-Algarra (2014), ningún profesor responde al 100% a un único modelo, pero sí puede tener más cercanía hacia uno de ellos, por ello hablamos de tendencias.

Por otro lado, pese a las demostradas potencialidades de la inclusión de problemas relevantes en el aula (Pagés y Oller, 2007; Santiesteban y Pagés, 2007), muchos profesores, como hemos visto en el apartado de investigaciones en didáctica de las Ciencias Sociales, se sienten incómodos trabajando en el aula problemas socialmente conflictivos e incluyendo debates sobre estos temas (Simonneaux, 2007; Gómez Rodríguez, 2008; López Facal, 2011).

Las actitudes de los profesores frente a los problemas socialmente conflictivos han sido clasificadas en cuatro tipos (Kelly, 1986; Simmoneaux, 2007; López Facal, 2011), los cuales se encuentran representados en la figura 5.

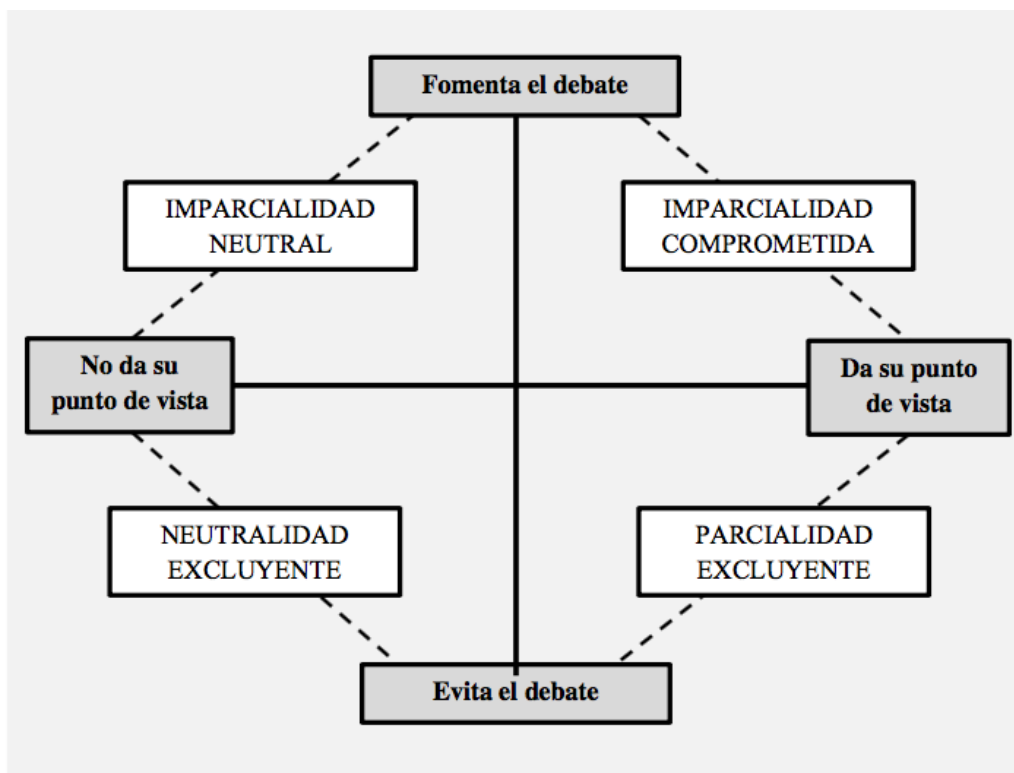


Figura 5. Actitud de los profesores frente a la inclusión de problemas relevantes en el aula.

Fuente: Delgado Algarra (2014)

Este autor (Delgado Algarra, 2014) establece una comparativa análoga entre los modelos docentes y la actitud del profesorado ante la inclusión de problemáticas relevantes. De forma que,

“en el modelo tradicional predomina lo teórico y objetivo, mientras que en la neutralidad excluyente se elimina cualquier tipo de subjetividad ideológica tanto del profesor como del alumnado; en el modelo espontaneísta predomina la práctica espontánea del alumnado sin planificación, mientras que en la imparcialidad neutral se recogen todas las aportaciones del alumnado sin ningún tipo de marco ético; en el modelo tecnológico, predomina lo práctico siguiendo unos protocolos muy cerrados propuestos por el profesor, mientras que en la parcialidad excluyente el alumnado tiene que seguir, en su práctica, los “protocolos ideológicos” del docente; y, finalmente, en el modelo investigador existe un equilibrio entre la planificación y la flexibilidad en torno a las problemáticas trabajadas, mientras que en la imparcialidad comprometida se recoge la subjetividad del profesor y alumnado desde un punto de vista ético, crítico y responsable” (p.157)

Por su parte, autores como Escaño González (2003), Efland, Freedman y Stuhr (2003), Maeso Rubio (2003), Calaf (2009) o De Castro (2016), desde el ámbito de la expresión artística, aportan un nuevo modelo docente: el profesor posmoderno, que se caracteriza por adoptar un enfoque curricular interdisciplinario y multidisciplinario, en el que alumnado y profesorado trabajan juntos para analizar y comprender el mundo desde el presente. Para ello es necesario, según Efland, Freedman y Stuhr (2003), entender la educación como un collage repleto de “significados múltiples, complejos y discontinuos” (p.193).

De forma que, como el conocimiento de la realidad se genera desde la pluralidad y es la comprensión de esta realidad la finalidad de este modelo profesional, podemos decir que es extensible a todas las áreas de conocimiento, tanto las específicamente humanas como las científicas (Escaño González, 2003). Desde el ámbito de las Ciencias Sociales, que es el que nos ocupa, es necesario apostar por relatos alternativos a los propuestos desde las disciplinas propias –historia, geografía e historia del arte–, rechazando la idea de progreso lineal de los acontecimientos históricos y asumiendo que existen diferentes interpretaciones que son las que conforman ese puzzle que nos hace comprender la realidad (Escaño González, 2003; Efland, Freedman y Stuhr, 2003; Maeso Rubio, 2003; De Castro, 2016). Asimismo, es imprescindible dar voz al alumnado y utilizar estrategias educativas diversas que se alejen del paradigma conductista dominante aún hoy. Según Escaño González (2003) “no existe actor y público, sino que el profesorado se transforma en una especie de director–intérprete de un guión, que no ha escrito él solo” (p.427). Es por ello que, según Maeso Rubio (2003, p.130–132) algunos de los rasgos propios que definen a un profesor posmoderno son la originalidad, la flexibilidad, la capacidad de dar respuestas minuciosas a problemas de la manera más rápida posible, la tendencia a asumir la pluralidad, la capacidad de descomponer una realidad en partes, la capacidad para resumir, esquematizar u organizar, la sensibilidad, la redefinición o capacidad de encontrar usos o funciones diferentes a las habituales, un alto nivel de inventiva y la capacidad de comunicar un mensaje claro y convincente al alumnado.

Con todo ello, consideramos como referente de profesor de Ciencia Sociales deseable a un profesor que parte de problemas relevantes para comprender tanto el presente como el pasado, utilizando el patrimonio como contenido integrador para afrontar estos problemas como ciudadanos/as críticos/as. Con una metodología participativa, indagativa y flexible, que se ve a sí mismo como un mediador del proceso de enseñanza–aprendizaje, donde el alumnado es el verdadero protagonista y que entiende la escuela como motor de cambio social donde confluyen críticamente el conocimiento cotidiano, escolar y científico.

4.4. Hipótesis de progresión del conocimiento profesional del profesorado para enseñar una ciudadanía democrática a través de la educación patrimonial

Para finalizar este capítulo, queremos proponer una hipótesis de progresión del conocimiento profesional del profesorado para enseñar educación para la ciudadanía a través de la educación patrimonial, basándonos en los referentes bibliográficos analizados sobre estos temas y las gradaciones diseñadas por Cuenca (2002), Matozzi y Ávila (2009) y Ávila (2001), en relación con el patrimonio; y en García Pérez (2002), Schulz (2012) y Schugurensky (2012), en relación con la educación para la ciudadanía (tabla 12), tendente a un conocimiento y praxis deseable que caracterizamos y que se configura como marco de referencia para la consecución del estudio empírico–analítico desarrollado en los capítulos que siguen.

NIVEL INICIAL
• Concepción de un patrimonio y una ciudadanía local en relación a criterios fetichistas, de grandiosidad o excepcionalidad asociados a la construcción de una identidad personal y territorial. • No se considera de interés el patrimonio en la enseñanza de la ciudadanía. • Reconocimiento de conservar el patrimonio, pero sin compromiso de participación en su conservación ni en su gestión. • Características de una metodología de corte tradicional. • Desarrollo de contenidos conceptuales.
NIVEL INTERMEDIO
• Concepción del patrimonio histórico, estético y natural de reconocido prestigio nacional. • Consideración de una ciudadanía pasiva en función a la adquisición de un pensamiento crítico y analítico pero que no implica la participación activa en los procesos de gestión del patrimonio. • Tratamiento manipulado y decorativo didáctico del patrimonio como instrumento para desarrollar actitudes democráticas, pero sin su comprensión. • Finalidad práctica de la enseñanza de la ciudadanía a través del patrimonio, pero sin una participación comprometida con el contexto social. • Mayor dinamización del proceso didáctico a través de propuestas de comunicación recíprocas. • Aumento de atención a contenidos procedimentales y, de manera secundaria, a los actitudinales. • Se considera el interés de adquirir comportamientos cívicos y democráticos a través del patrimonio con una finalidad conservacionista.
NIVEL DESEABLE
• Concepción del patrimonio desde una perspectiva simbólico–identitaria de una sociedad globalizada. • Visión integradora de las manifestaciones patrimoniales desarrollando actitudes ciudadanas que implican su conservación activa e intervencionista y su compromiso personal. • Tratamiento del patrimonio totalmente integrado en el proceso educativo como contenido de enseñanza en el desarrollo de actitudes ciudadanas en procesos democráticos reales. • Diseño de propuestas de carácter multidireccional con la participación activa y comprometida del alumno/a en proyectos de conservación patrimonial, elaborados en torno a problemas socialmente relevantes. • Planificación integradora de conceptos, procedimientos y actitudes.

Tabla 12. Hipótesis de progresión del conocimiento profesional del profesorado para enseñar educación para la ciudadanía a través de la educación patrimonial.

Fuente: elaboración propia, basándonos en Cuenca (2002), Matozzi y Ávila (2009) y Ávila (2001), en relación con el patrimonio y en García Pérez (2002); Schulz (2012) y Schugurensky (2012), en relación con la educación para la ciudadanía.

Para la elaboración de esta hipótesis partimos de los diferentes niveles de reflexión por los que puede pasar el docente, tomando como referencia para analizar estos procesos de evolución dos de los aspectos que hemos considerado anteriormente como componentes del conocimiento didáctico del contenido (el conocimiento de patrimonio y el conocimiento sobre la enseñanza del mismo; y el conocimiento de ciudadanía y el conocimiento sobre la enseñanza de la educación para la ciudadanía), que permiten recopilar la información relevante para la comprensión de la complejidad de los fenómenos de enseñanza–aprendizaje. De esta manera, nos centramos en estudiar las concepciones que los profesores de educación secundaria tienen sobre el patrimonio y la ciudadanía, las metodologías que consideran oportunas y las finalidades educativas que persiguen a través de todo ello.

Así, el primer nivel de hipótesis de progresión se caracteriza por el dominio de una consideración del patrimonio y de la ciudadanía de carácter poco complejo. En el caso del patrimonio, domina en sus concepciones una perspectiva marcada por criterios fetichistas, de grandiosidad o excepcionalidad, donde las diferentes manifestaciones patrimoniales se contemplan desde visones disciplinares sin interrelación entre ellas y sin incluir referentes patrimoniales de carácter etnológico o tecnológico, ya que no se consideran como tales. En el caso de la ciudadanía, domina en ellos la concepción de una ciudadanía local caracterizada por la adquisición de comportamientos que permiten una socialización en consonancia con el contexto y la confianza en las instituciones; lo que implica el desarrollo de una ciudadanía personalista, en la que el bien individual queda por encima del bien común, y la finalidad del estado es únicamente instrumental (permitir la libertad de los individuos).

Además, no se entendería la necesidad o el interés educativo del patrimonio en la enseñanza de la ciudadanía, tratándose éste de manera anecdótica, a través de estrategias metodológicas tradicionales como clases magistrales, primando el estudio de contenidos de carácter conceptual y actitudinal, sin que aparezca de forma clara el establecimiento de interrelaciones entre ambos tipos. Este carácter tradicionalista llevaría a una finalidad de la enseñanza en la que no se considera la necesidad de realizar intervenciones en la realidad; y aún, reconociendo el valor simbólico-identitario de aquellos elementos patrimoniales cercanos y directamente relacionados con el individuo por su experiencia personal (barrio o ciudad) y aceptándolos como parte de su herencia cultural, son a las instituciones a quienes corresponden la conservación del mismo y no a la ciudadanía.

El segundo nivel implicaría una mayor complejización en la concepción del patrimonio, atendiéndose fundamentalmente a criterios estéticos, históricos y naturales, lo que implica un mayor análisis de los referentes patrimoniales como objetos de estudio y su interrelación con otros contenidos más abstractos de carácter sociocultural. No obstante, consideran una concepción de ciudadanía pasiva que no implica la participación activa en los procesos de conservación del patrimonio y, por tanto, realizan un tratamiento didáctico manipulado y decorativo del mismo como instrumento para desarrollar actitudes democráticas, pero sin su comprensión. En este nivel, hay una mayor dinamización del proceso didáctico a través de propuestas de comunicación recíprocas, donde los contenidos procedimentales priman sobre los conceptuales, y de manera secundaria, se atiende a los actitudinales.

Se tiende a buscar una finalidad práctica, aunque se mantiene una tendencia bastante cultural, empleando el patrimonio, a través de las actividades que se diseñen, de forma que pueda ser útil para la vida cotidiana y potenciando valores que revindiquen la necesidad de conservar el patrimonio, aunque no desde posturas comprometidas ni intervencionistas.

El tercer y último nivel de la hipótesis de progresión o nivel de referencia, permitiría concebir el patrimonio desde una perspectiva simbólico-identitaria, como característica cultural de nuestra sociedad y factor de comprensión de otras civilizaciones del pasado y del presente, por lo que los docentes que se sitúan en este nivel, tienen una visión interdisciplinar de los referentes patrimoniales considerándolo un contenido indispensable dentro del proceso educativo para desarrollar actitudes ciudadanas que lleven a la acción y participación social. Es en este sentido que se podrían desarrollar proyectos didácticos de carácter multidireccional, que se caracterizarán por una enseñanza de corte social e investigativo, con la participación activa y comprometida del alumnado y donde se incluyeran de forma integrada contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Todo ella tendría como finalidad didáctica desarrollar el

compromiso y la participación crítica de los estudiantes en proyectos de conservación y gestión patrimonial, elaborados en torno a problemas socialmente relevantes.

4.5. Antecedentes del estudio

Como hemos visto a lo largo de todo este capítulo, la importancia del profesor en el proceso de enseñanza–aprendizaje es indudable; a él/ella le corresponde construir el discurso pedagógico, es decir, transformar el conocimiento científico en conocimiento escolar, es lo que Merchán (2001) llama pedagogizar el conocimiento. Según Estepa (2013), la mayor parte del profesorado ve la conveniencia y utilidad de insertar el patrimonio en el currículo y en la práctica de la enseñanza de las Ciencias Sociales, pero son todavía muy escasas las experiencias didácticas que abordan el estudio del patrimonio de una forma sistemática. Peor suerte tiene el caso de la ciudadanía, especialmente a la hora de abordar una ciudadanía activa en el aula; la idea de participación no es una idea fácilmente integrable en el currículo real pues queda bastante alejada del conocimiento escolar tradicional (García Pérez, 2009), su presencia explícita en el currículo es escasa y se pretende vehicular a través de la asignatura de educación para la ciudadanía.

A pesar de la directa relación entre patrimonio y ciudadanía, la contribución de la educación patrimonial a la educación para la ciudadanía es todavía poco relevante en la educación formal, quedando reducida, según Ávila y Duarte (2005), en la ESO a ilustraciones en los libros de texto, y en el Bachillerato, a ser una materia exclusivamente de la especialidad de Humanidades y Artística. Si bien es cierto que en los últimos años se han realizado una serie de investigaciones que ponen de manifiesto los logros conseguidos. A continuación, recogemos algunos de estos proyectos:

- “Arteología” (Martín Cáceres, Cuenca y Bedia, 2012),
- “Salvemos el Patrimonio, Patrimonio en peligro”, “Del desván a la escuela. Investigar la educación para la ciudadanía basada en el patrimonio: el aula como museo (Lloch y Molina, 2012),
- “Hereder y gobernar. Una propuesta de educación para la participación ciudadana a través de la didáctica del patrimonio”, “Utilizando el retrato artístico para enseñar ciudadanía. Una propuesta didáctica” (Moreno y Vera, 2012),
- “Programa de Educación Patrimonial en Canarias”, “Proyecto PATRI”, “Proyecto IAPHeduca” y “Aula del patrimonio, ¿cuál será tu profesión?”, (IAPH),
- “El patrimonio industrial de Valladolid en las aulas de Secundaria: un gran desconocido. La Azucarera de Santa Victoria”, “La fotografía como estrategia educativa en el museo” (Museo CajaGRANADA),
- “Programas mochila”, “La ciudad como educadora” (Hernández, Baradinca y Quintela, 2009),
- “La ciudad como construcción social: una propuesta de enseñanza para el segundo ciclo” (Alderoqui y Villa, 2002),
- “Entender la ciudad como instalación: la ciudad de Barcelona” (Calaf, 2000),
- “Vivir en las ciudades históricas, un programa de aprendizaje actitudinal” (Pol, 2001),

- “El proyecto Icaria: nuevas formas de e instrumentos para conocer la ciudad” (Prats, Tatjer y Vilarrasa, 2000),
- “Una experiencia didáctica del patrimonio toledano para alumnos de magisterio” (Rodríguez de Gracia, 2004),
- “El patrimonio urbano como recurso para desmontar estereotipos históricos” (Sánchez Agustí, 2012),
- “La ciudad como taller” (Tatjer y Fernández, 2005),
- “Diseña tu parque temático” (Redondo, 2016)

No obstante, estos proyectos son actividades puntuales que no podemos concretar en la praxis de un solo profesor/a y, por tanto, no podemos conocer qué características de ellos pueden formar parte de un corpus de buenas prácticas educativas.

En nuestra revisión bibliográfica sólo hemos podido encontrar el caso de un profesor de la provincia de Valladolid que ha realizado una investigación autoetnográfica de una genealogía de proyectos de educación patrimonial que ha diseñado y realizado a lo largo de su praxis y que caracterizan su identidad docente, desde la perspectiva Aprendizaje Basado en Proyectos y la investigación–acción (De Castro, 2016). Esta investigación revisa algunos de esos proyectos, que ya han sido reconocidos desde el ámbito de la educación patrimonial como meritorios y que se han expuesto en congresos internacionales (Ureña, Programa Pintia, Vidas Imperfectas, Correspondencias), analizándolos desde las inquietudes del propio docente–investigador, para identificar un corpus de acciones pedagógicas que caracterizan su práctica docente, así como los logros y los obstáculos encontrados para conseguir que el patrimonio sea el eje transversal del currículo educativo en ESO y bachillerato, teniendo siempre como finalidad la formación de una ciudadanía democrática.

Las conclusiones del estudio sitúan al profesor en una línea educativa posmoderna (Efland, Freedman y Stuhr, 2003), cuyas prácticas pedagógicas combinan el patrimonio del pasado con el patrimonio artístico actual, concretamente el arte contemporáneo –pues a su parecer, lo considera el “principal legado patrimonial” (p.451) que dejaremos a las generaciones futuras–; con el fin de que su alumnado, analizando el pasado, comprenda el mundo de manera global, pero con una mirada desde el presente.

Además, su praxis se caracteriza por la transdisciplinariedad, la transevaluación y el aprendizaje ubicuo apoyado en las nuevas tecnologías. Pero el principal rasgo que caracteriza su ejercicio personal es su apuesta decidida por la educación patrimonial utilizando mecanismos de trabajo de la educación artística, y entendiendo el patrimonio desde una perspectiva holística que permita comprender la sociedad que lo generó desde las distintas facetas que la caracterizan (política, económica, social, cultural). Por ello, la educación artística que define a este docente, rompe con la mirada formal propia de esta disciplina, defendiendo el arte como idea, como obra abierta que permite el diálogo multidireccional entre el creador, la obra y el observador.

Por otro lado, según De Castro (2016), sus proyectos configuran su propio patrimonio personal como docente que, a su vez, son percibidos también como patrimonio identitario del alumnado; y es que, para él, los proyectos son herramientas de apropiación simbólica de los elementos patrimoniales para construir identidad, despertando los sentimientos de propiedad, pertenencia y afecto. Pero para que esto pueda conseguirse, los proyectos tienen que ser “proyectos de calidad, innovadores, eficaces y valientes” (De Castro, 2016, p.463) y así lo demuestran los datos analizados en el estudio. En palabras del propio autor (De Castro, 2016)

sus proyectos “presentan una base teórica sólida que responde a la percepción de las necesidades educativas a las que se adecua, traen asociada una colaboración institucional que da soporte y difusión al proyecto y existe una coordinación eficaz entre aquellos agentes implicados en el mismo” (p.464), incluso tienen un sistema de evaluación que se aplica tras la finalización de los mismos.

Por último, para este profesor, la educación patrimonial es un contenido fundamental en el currículo educativo y podría ser el elemento central en torno al cual articular todas las áreas curriculares de la educación formal:

“El patrimonio cultural es la piedra filosofal de la educación. Todo lo que toca se convierte en una línea de trabajo tan intensa como hermosa y la educación patrimonial es la alquimia transdisciplinar que hace esto posible” (De Castro, 2016, p. 455)

Otra experiencia interesante que sigue esta línea es la llevada a cabo por un grupo de profesoras de Pedagogía en Educación Básica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso en colaboración con dos docentes de una escuela básica de la ciudad de Valparaíso (Collao, Verdejo y Jarpa, 2017). De forma conjunta ambas instituciones han desarrollado, implementado y evaluado una propuesta de enseñanza–aprendizaje fundamentada en una metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos titulada *¿Qué hemos heredado?* En una primera fase los docentes diseñaron una secuencia didáctica teniendo en cuenta los facilitadores y obstaculizadores propios que pueden darse en el desarrollo de un proyecto para poder adecuarlo con la mayor minuciosidad posible a los contenidos curriculares, objetivos de aprendizaje y a las motivaciones y desafíos de los estudiantes. En una segunda fase se realizó la implementación de este proyecto en el aula y su posterior evaluación.

El proyecto giraba en torno a la siguiente problemática: ¿qué hemos heredado de los pueblos originarios y qué hemos heredado de los españoles?, para dar respuesta a este interrogante los estudiantes realizan una investigación a su patrimonio presente: plantas, palabras, alimentos, animales, tradiciones, vestidos, etc. La idea principal del desarrollo del mismo es que los alumnos/as, a partir de las diversas fuentes trabajadas, pudieran entender la conceptualización de mestizaje, y así, configurar su identidad en un sentido amplio. Por un lado, una identidad local y nacional, pero por otro, una identidad planetaria asumiendo que esa identidad local presente está, a su vez, configurada por la aportación de otras culturas e identidades diferentes a la suya.

En relación al profesorado, tras analizar los datos, destaca el convencimiento de “romper con el sistema academicista y poco vinculado a la realidad social” (Oller, 2010, p.174), lo cual permite dar paso a una enseñanza vinculada a fenómenos sociales próximos a los estudiantes. Pero, además, según Collao, Verdejo y Jarpa (2017), este estudio supuso el pleno convencimiento del profesorado participante de “trabajar el sentido de pertenencia y el conocimiento de elementos que configuran la identidad desde los primeros cursos de la educación básica ya que permite el desarrollo de una ciudadanía comprometida socialmente con pensamiento crítico y creativo para resolver los problemas que afectan a una nueva sociedad” (p.17).

En los siguientes capítulos, especialmente los correspondientes a la fase empírica de la investigación II, IV y V, veremos qué profesor de los que participan en nuestro estudio situamos en el último nivel de nuestra hipótesis, con el fin de analizar su praxis y detectar qué obstáculos y aciertos se ponen en marcha en la enseñanza del patrimonio para la formación de ciudadanos/as participativos y comprometidos socialmente. Con ello, intentaremos explicitar un modelo de buenas prácticas docentes cercano a un modelo deseable en Ciencias Sociales, Geografía e Historia ■



CAPÍTULO II:

diseño de la investigación

En todo trabajo de investigación, junto con la elección de un tema de estudio y un determinado tipo de investigación, se presentan dilemas sobre la forma idónea de llevarlo a cabo. Además de la elección de un marco de referencia que sitúe el trabajo y ayude a señalar los límites, se plantea el tener que seleccionar la metodología adecuada, compatible con el problema planteado.

El describir y analizar diferentes métodos, sus posibilidades y limitaciones, su adecuación a determinados marcos teóricos, pasa a ser algo fundamental para ayudar a comprender, en los términos más amplios posibles, los procesos y sus resultados. Es por ello que, para asegurar la credibilidad, la transferibilidad, la dependencia y la confirmabilidad (Lincoln y Guba, 1985; Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996), en el presente capítulo nos aproximamos a los antecedentes de la investigación educativa y a las investigaciones cualitativas que se han utilizado en estudios en torno al profesorado.

Por otro lado, habiéndonos posicionado en el seno de un paradigma interpretativo y decantándonos por un estudio de caso, precedido de una encuesta inicial y una entrevista exploratoria para seleccionar el sujeto a investigar, la delimitación de los objetivos y problemas, elementos que enunciaremos a continuación del capítulo, son los pasos iniciales indisociables al diseño de toda investigación. Seguidamente, profundizaremos en los aspectos organizativos generales de nuestro diseño y explicitaremos los aspectos definitorios del estudio de caso: cómo vamos a seleccionarlo y cómo van a ser las interacciones entre éste y el investigador. A continuación, concretaremos los métodos, instrumentos de recogida de información, la temporalización y cómo vamos a realizar el análisis de los datos obtenidos.

1. FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. La investigación educativa

Sin ánimo de ser exhaustivos, nos parece adecuado realizar una aproximación, siquiera general, al ámbito de conocimiento en el que se va a desarrollar el presente trabajo. Ofrecer una definición comúnmente aceptada del concepto *investigación educativa* no resulta sencillo, como tampoco lo es establecer los *orígenes* del mismo.

El estudio de los fenómenos educativos desde una experiencia científica apenas cuenta con cien años de existencia. Algunos autores (Colás y Buendía, 1992) o Bisquerra (2004) vinculan esta investigación al nacimiento de la pedagogía como disciplina científica, al plantearse generar conocimiento científico sobre los hechos educativos. Esta pedagogía considerada como disciplina científica requería un método científico que proveyese de leyes y teorías científicas. De hecho, los primeros estudios aplicaban métodos científicos muy próximos a las Ciencias Naturales, estudiando fenómenos médico pedagógicos, psicológico-educativos o psico-estadísticos.

Así, Bartolomé (1984) identifica cuatro influencias principales que confluyen en la aparición de la investigación educativa entre finales del siglo XVIII y finales del siglo XIX: la preocupación, como hemos dicho antes, de asentar la educación sobre bases empíricas; la introducción progresiva del método experimental en ciencias afines a la educación (como la medicina y la psicología); la vinculación inicial con la psicología, de manera que la pedagogía experimental surgió al amparo de la psicología experimental; y la influencia de la paidología, entendida como la ciencia sobre el niño.

En Europa el primer instituto orientado a la investigación educativa fue el “J. J. Rousseau” inaugurado el 21 de octubre de 1912 (Nuñez Cubero y Romero Pérez, 2003). En él se formaba a profesionales de la educación a partir de un sistema abierto que permitió aplicar los conocimientos psicológicos a la práctica educativa (Bisquerra, 2004).

En los años 30, entre los representantes de la llamada escuela europea de *pedagogía experimental*, destacamos a Buyse, desde la Universidad de Lovaina, quien publicó en 1935 *L'expérimentation en pédagogie*, considerada como una de las aportaciones más relevantes en el ámbito de la pedagogía experimental, defendiendo que es una ciencia inductiva, objetiva, concisa, cualitativa y controlable, por lo que, a partir de ella, se pueden resolver cuestiones discutibles y problemas planteados por la acción pedagógica mediante constataciones y pruebas (Bisquerra, 2004).

Otras aportaciones europeas en este ámbito son las de Landsheere, desde la universidad de Lieja; Visalberghi, De Bartolomé y el movimiento crítico italiano; y la corriente empírica francesa con Simon, Wallon, Pieron, Zazzo y Mialaret (Bisquerra, 2004).

Ya en 1903 se había fundado la “Society of Educational Research”, pero no será hasta los años 20, y sobre todo después de la década de los 50 y hasta los 90, cuando la investigación educativa de corte cuantitativo tome impulso dando lugar, según Bisquerra (2004), al desarrollo de centros de investigación como el Teacher Collage de la Universidad de Columbia, la National Education Association (NEA), la American Educational Research Association (AEREA), la American Council of Education y la National Society for the Study of Education, de los que surgen un corpus metodológico y de instrumentos de análisis propio de la investigación educativa.

En los años sesenta del siglo XX, tras tomar conciencia de las limitaciones del conocimiento científico, surgirán nuevas orientaciones metodológicas, como la etnografía y la sociología de carácter cualitativo, que darán origen a un debate metodológico que perdura en la actualidad.

En el ámbito educativo, las etnografías cobran un fuerte auge en EEUU, dando voz al profesorado y desarrollando micro-observaciones dentro de las instituciones educativas. Además, el auge que toma la *teoría crítica* y los seguidores de Paulo Freire, quienes defienden que la objetividad no es necesariamente un componente deseable de la investigación ya que su finalidad es la transformación social, terminan de asentar estas corrientes metodológicas cualitativas en la investigación educativa.

En España, según Cristobal Rojo (1982), la investigación educativa se inicia a partir de la obra *La medida objetiva del rendimiento escolar* de Alexandre Galí en 1928. En los primeros años de 1930 se crean las secciones de pedagogía de las universidades de Madrid y de Barcelona. Y ya, en la década de los 40, podemos destacar algunas referencias de cierta relevancia: la aparición de la Revista Española de Pedagogía en 1943, fundada por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC); la creación de la Sociedad Española de Pedagogía (SEP) en 1949; las aportaciones a partir de los años sesenta de significativos profesores como García Horz, Arturo de la Orden, Fernández Huerta, Margarita Bartolomé y un largo etcétera, como difusores de la pedagogía experimental.

Con la llegada de la democracia, las Facultades de Ciencias de la Educación toman impulso (Colás y Buendía, 1994). En 1981 se celebra el *Primer Seminario de Modelos de Investigación Educativa* en Barcelona que tendrá continuidad en otras ciudades españolas a lo largo de los años siguientes y del que surgirá la *Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (ADIPE)* y la edición de dos revistas: *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, en formato impreso, y *RELIEVE*, en formato digital (Bisquerra, 2004).

En los noventa, con la aparición de la LOGSE, se crea el *Instituto Nacional de Calidad y Evolución (INCE)* con el propósito de evaluar la calidad del sistema educativo, teniendo también la *Revista de Educación*, con el objetivo de difundir las investigaciones educativas que se llevan a cabo.

- De Landsheere (1988) señalaba una serie de características de la investigación educativa que bien pueden tener vigencia en la actualidad:
- Marcadas diferencias entre países en cuanto a su nivel o grado de desarrollo, aunque estas diferencias se van reduciendo paulatinamente.
- Ampliación de las cuestiones abordadas por la investigación en educación.
- Alta calidad de las investigaciones, tanto en el plano teórico como en sus métodos y técnicas, lo que repercute también en la práctica educativa.
- Un estatus científico de la investigación educativa, que alcanza un nivel comparable al de otras disciplinas.
- Reconocimiento de que ningún paradigma de investigación puede contestar adecuadamente todos los interrogantes planteados en el ámbito educativo. El debate epistemológico había clarificado ya durante la década anterior el alcance relativo de los enfoques cuantitativo y cualitativo.

Sin embargo, ofrecer una definición comúnmente aceptada del concepto *investigación educativa* no resulta sencillo, puesto que las definiciones existentes están matizadas según las concepciones acerca de la investigación y del fenómeno educativo.

Siguiendo a Albert (2007) la posibilidad de dar una definición de este concepto pasa por analizar cómo es concebido desde las distintas perspectivas de investigación. Así, si atenemos a la perspectiva empírico analítica, la investigación educativa debe limitarse estrictamente a las normas del método científico; desde la concepción interpretativa, la finalidad es comprender la conducta humana de los sujetos que participan en un escenario educativo; y desde una perspectiva crítica, lo importante es mostrar el conjunto de creencias y concepciones invisibles que influyen en la práctica educativa.

De las definiciones descritas, podemos deducir que la investigación educativa es la aplicación al ámbito educativo de las diversas concepciones sobre la investigación científica. Por ello, el elemento central que nos permite hablar de investigación educativa como un todo es el tratamiento de cuestiones y problemas relativos al ámbito educativo cuyo fin es la búsqueda progresiva de conocimiento dentro del mismo (Albert, 2007).

La investigación educativa, como señala Travers (1989) viene a representar:

“...una actividad orientada hacia el desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento científico acerca de los eventos que interesan a los educadores. De fundamental importancia son las pautas de conducta de los alumnos, y particularmente las que deben aprenderse mediante el proceso educacional. Un cuerpo científico de conocimiento acerca de la educación debería capacitar al educador para determinar cuál es la enseñanza y demás condiciones de aprendizaje que debe proporcionar para producir aspectos deseados de conducta aprendida entre los jóvenes que asisten a la escuela. Presumiblemente, las condiciones de aprendizaje tendrán que ser también adecuadas a las aptitudes y a otras características del educando” (p. 19–20).

En otros términos, el fin científico de la investigación educativa radica en establecer generalizaciones acerca del comportamiento, que permitan predecir y controlar – en la medida de lo posible – los hechos que acontecen en el ámbito educativo. La actividad del investigador consiste, por tanto, “en producir un cuerpo de conocimiento formado por generalizaciones acerca de la conducta en situaciones educacionales y para planear procedimientos y prácticas educacionales” (Travers, 1989, p. 20).

Continuando con la idea de identificar los aspectos comunes en la investigación educativa, algunos autores, como Latorre, Del Rincón y Arnal, (1996); Albert, (2007); Bernardo y Calderero (2000) están de acuerdo en señalar que este ámbito de investigación presenta unas características peculiares que le confieren una identidad propia y dificultan en muchas ocasiones el estudio. Mostramos a continuación las características definidas por Latorre, Del Rincón y Arnal (1996):

- “Los fenómenos educativos son más complejos” (p.36), en cuanto intervienen en ellos creencias, valores y otros aspectos no observables que dificultan la objetividad y precisión de los resultados.
- “Los fenómenos educativos plantean mayor dificultad epistemológica” (p.37), principalmente por la multitud de variables que intervienen y hacen irrepetibles los fenómenos ocurridos.
- “Su carácter pluriparadigmático” (p.37), por el número de paradigmas y perspectivas que lo integran.

- “Su carácter plurimetodológico” (p.37), por la necesidad de utilizar múltiples modelos y métodos de investigación.
- “Su carácter multidisciplinar” (p.37), ya que los fenómenos educativos pueden contemplarse desde diferentes disciplinas como la psicología, sociología o la pedagogía y su estudio precisa del esfuerzo coordinado de varias disciplinas.
- “La relación peculiar entre investigador y objeto investigado” (p.37), puesto que en la mayoría de las ocasiones el investigador forma parte del objeto de la investigación e influye en él con sus creencias, valores, ideas, etc.
- “Es más difícil conseguir los objetivos de la ciencia” (p.37), debido a la variabilidad temporal y espacial de los fenómenos educativos.

En cualquier caso, la investigación educativa trata de proporcionar la información necesaria para optimizar la educación, para ello es necesario, según Hayman (1984), que esta nueva información se base en explicaciones y no en simples descripciones. Ya que, en último término, pretende proporcionar el conocimiento necesario para que aumenten la eficacia y la eficiencia de las actividades teórico-prácticas de la educación.

1.2. Paradigmas de la investigación educativa

El concepto de paradigma admite una multitud de significados y usos diversos. Quizás la definición más clásica que se constituye como punto de partida para otras es la ofrecida por Khun (1977), quien define que “el paradigma científico denota todo conjunto de creencias, de valores reconocidos y de técnicas que son comunes a los miembros de un grupo dado” (López Górriz, 2004, p.63). Según Machado (2008), paradigma es todo aquello compartido por una comunidad de científicos que se reconocen entre ellos y que son reconocidos como tales por parte de la sociedad; llevándoles a adoptar posiciones predominantes en el desarrollo científico. Desde esta concepción, “entendemos el término paradigma como el marco de referencia ideológico o contexto conceptual que utilizamos para interpretar una realidad. El paradigma, por tanto, no se orienta per se a una incidencia sobre la realidad, sino más bien a la interpretación de la misma bajo un prisma conceptual determinado” (Medina y Villar, 1995, p. 27). Según nos situemos en un paradigma o en otro, así podremos optar por determinados modelos y métodos. Podemos decir por tanto que, el paradigma es la referencia más general, la base sobre la que se sustentan los modelos y cobra sentido el empleo de determinados métodos e instrumentos.

Entre las definiciones que ilustran mejor el sentido de paradigma en el ámbito de la investigación educativa destacamos la dada por De Miguel (1988):

“un punto de vista o modo de ver, analizar e interpretar los procesos educativos que tienen los miembros de una comunidad científica y que se caracteriza por el hecho de que tanto científicos como prácticos comparten un conjunto de valores, postulados, fines, normas, lenguajes, creencias y formas de percibir y comprender los procesos educacionales” (p. 66).

En investigación educativa podemos hablar de tres corrientes principales (Habermas, 1982):

La positivista, que se inspira en la filosofía del positivismo lógico. Se caracteriza por la equiparación que hace entre hechos físicos y educativos, y por el consiguiente uso del método hipotético-deductivo para explicar los fenómenos educativos.

La interpretativa, hermeneútica o fenomenológica, que parte esencialmente de la distinción cualitativa entre fenómeno físico y fenómeno psíquico. La intencionalidad y el significado de

éste son sus atributos fundamentales. Por tanto, atribuye a hechos sociales un significado subjetivo, no atribuible al de las Ciencias Naturales. Plantea que la investigación educativa ha de entender que los procesos educativos no son sólo conductas naturales, hechos físicos que pueden sin más ser explicados a través de las conexiones causales. En otras palabras, advierte sobre la complejidad de las prácticas educativas como fenómenos provistos de significado e intención.

La socio-crítica, coincide con el anterior en la crítica al positivismo por el escamoteo que desde la postura positivista se hace de las cualidades psicológicas del fenómeno educativo. Pero, además, destaca cualidades sociales del mismo, subrayando la imposibilidad de disociar los fenómenos educativos del proceso histórico y social en el que tienen lugar.

Mostramos en la tabla 13 un cuadro comparativo que nos permite identificar los aspectos esenciales de cada uno de ellos, siguiendo a Buendía, Colás y Hernández (1998).

	POSITIVISTA	INTERPRETATIVO	SOCIOCRÍTICO
Problema	Teóricos	Percepciones y sensaciones	Vivenciales
Diseño	Estructurado	Abierto y flexible	Dialéctico
Muestra	Procedimientos estadísticos	No determinada e informante	Los intereses y necesidades de los sujetos determinan los grupos de investigación
Técnicas de recogida de datos	Instrumentos válidos y fiables	Técnicas cualitativas	Comunicación personal
Análisis e interpretación de datos	Técnicas estadísticas	Reducción Exposición Conclusiones	Participación del grupo en el análisis Fase intermedia
Valoración de la investigación	Validez interna y externa Fiabilidad Objetividad	Credibilidad Transferibilidad Dependencia Confirmabilidad	Validez consensual

Tabla 13. Características metodológicas de los paradigmas de investigación.

Fuente: Buendía, Colás y Hernández (1998).

Existe así, una situación de pluralidad, que nos parece de la mayor importancia resaltar. Siendo evidente que existen otras revisiones a tener en cuenta. Entre otras, Pérez Gómez (1985) clasifica la investigación didáctica en dos grandes modelos o enfoques: el modelo racionalista, que incluye los paradigmas presagio-producto, y el modelo o enfoque hermenéutico, en el que incluye el paradigma mediacional centrado en el profesor, el paradigma proceso mediacional centrado en el alumno/a y el paradigma ecológico, desde el que se interpreta la escuela como un ecosistema social en el que se integran diversos elementos que interaccionan entre sí (población, ambiente, interrelaciones y tecnología).

Schulman (1986) presenta una clasificación más descriptiva, que pretende ofrecer un mapa sinóptico de la investigación de la enseñanza, identificando cinco programas de investigación: proceso-producto, tiempo-aprendizaje académico, investigación mediacional centrada en el estudiante, ecología del aula, investigación cognitiva sobre los procesos del aula y cognición del profesor/a y toma de decisiones.

Por su parte, Albert (2007) plantea cómo, en el ámbito de la investigación educativa, es posible identificar distintos paradigmas en función de las respuestas ofrecidas a tres cuestiones relacionadas con las siguientes dimensiones del conocimiento:

Ontológica, en la que se da respuesta a preguntas relativas a la naturaleza de aquello que es susceptible de ser conocido y de la realidad social, pudiendo ser considerada como algo externo a los individuos y por lo tanto de carácter objetivo, o bien como algo creado desde la peculiaridad de los propios sujetos y, por tanto, subjetivo.

- Epistemológica, cuyo foco de atención se centra en la relación que existe entre el que conoce y lo conocido y el modo en que se realiza ese proceso.
- Metodológica, preocupada por el modo en que el individuo interpreta, crea y modifica el mundo que le rodea, centro de su investigación.
- Esta misma autora, plantea la existencia de dos paradigmas enfrentados: paradigma positivista frente a paradigma interpretativo, enfrentamiento que se reduce a la lucha entre lo cuantitativo y lo cualitativo. El segundo de ellos está orientado al estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996) y el primero se centra fundamentalmente en los aspectos observables y susceptibles de cuantificación (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996). Con el paso del tiempo se ha trabajado en pro de la complementariedad de ambos, dada la complejidad del fenómeno educativo.

Por su parte, Dendaluze (1995) señala que, para acercar posiciones entre lo cuantitativo–cualitativo, es necesario distinguir las dimensiones que caracterizan cada paradigma (ideológico–axiológico, paradigmático, ontológico, epistemológico, metodológico–técnico, pragmático, retórico, etc.), para comprobar que no existe una correspondencia lineal entre ellas. Además, es necesario centrar el debate en el nivel metodológico–técnico, con la finalidad de flexibilizar las diferencias entre métodos y técnicas cuantitativas y cualitativas, y poder llegar a una integración de preocupaciones y soluciones metodológicas.

Es por ello que, según Albert (2007), en la actualidad, se acepta la utilización del paradigma positivista y del interpretativo de manera integrada y complementada. En esta línea Eisner (1990, 1998) señala que es preferible la existencia de diversos paradigmas que permitan examinar cuestiones no planteadas y cuya presencia nos obliga a explicitar nuestra posición, defenderla y por lo tanto comprenderla mejor; en ese sentido, la existencia de paradigmas alternativos en educación es saludable para la comunidad investigadora.

1.3. La investigación cualitativa

En este punto explicaremos las razones que nos hacen decantarnos por un enfoque cualitativo y las diferencias entre éste y los métodos cuantitativos.

Entre los métodos de las Ciencias Sociales se generó en el pasado una discusión entre los paradigmas cuantitativo y cualitativo. Ante los defensores de la tradición positivista, que suele presentarse como generadora del *verdadero* método científico, la investigación cualitativa ha recorrido ya un largo camino de consolidación hasta el punto de que sus seguidores suelen defender sus métodos como más adecuados para el conocimiento de las realidades sociales, por cuantos aquellos positivistas se fundamentan en un formulismo rígido e inservible que les aleja de la cambiante realidad social (Ruiz Olabuénaga e Ispuzua, 1989).

Guba (1981) señala tres principios generales que separan el paradigma cualitativo del racionalista:

- la naturaleza de la realidad, es decir, no existe una única realidad susceptible de medición y manipulación, sino múltiples realidades interrelacionadas, de modo que el estudio de una parte interfiere en el de las demás;
- la naturaleza de la relación investigador–objeto, de manera que ambas partes están interrelacionadas y, aunque se busque la distancia, ésta nunca llegará a la independencia en la que se basan los científicos racionalistas;
- la naturaleza de los enunciados legales, es decir, que no son posibles las generalizaciones basadas en similitudes entre objetos, sino que debe aspirar a hipótesis referidas a contextos particulares, donde las diferencias entre los objetos son tan importantes como las similitudes.

Para Del Rincón (1997), la investigación cualitativa se caracteriza por dar prioridad a la comprensión de una situación determinada por encima de la descripción generalizada, puesto que el comportamiento de los sujetos está dirigido por concepciones y no por leyes generales. Esto lleva a abordar una realidad dinámica, múltiple y holística, en la que el investigador/a comparte el mismo escenario de las personas investigadas, en contraposición con el observador externo, propio de la metodología cuantitativa.

En este mismo sentido, Sandin (2003) resume las características que los principales defensores de la investigación cualitativa han resaltado (véase tabla 14)

CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA		
Taylor y Bogdan	Eisner	Rossmann y Rallis
• Es inductiva. • Perspectiva holística. • Sensibilidad hacia los posibles efectos debido a la presencia del investigador. • Comprensión de las personas dentro de su propio marco de referencia. • Suspensión del propio juicio. • Valoración de todas las perspectivas. • Métodos humanistas. • Énfasis en la validez. • Todos los escenarios y personas son dignos de estudio.	• Es un arte. • Los estudios cualitativos tienden a estar enfocados. • El yo (propio investigador) como instrumento. • Uso del lenguaje expresivo. • Atención a lo concreto, al caso particular.	• Es creíble gracias a su coherencia, intuición y utilidad instrumental. • Se desarrolla en contextos naturales. • Utilización de múltiples estrategias interactivas y humanísticas. • Focaliza en contextos de forma holística. • El investigador desarrolla sensibilidad hacia su biografía personal (reflexividad). • Naturaleza emergente. • Proceso basado en un razonamiento sofisticado que es multifacético e interactivo. • Fundamentalmente interpretativa.

Tabla 14. Características de la investigación cualitativa. Fuente: Bisquerra (2004).

Como puede observarse, los autores que enfatizan la investigación cualitativa entienden la realidad de forma holística, lo que exige la utilización de diversas técnicas interactivas, flexibles y abiertas, que permitan captar la realidad con todas las dimensiones que la completan. Esto es una de las razones que nos ha llevado a optar por un enfoque de investigación de tipo cualitativo ya que, en éste, se reconoce la aplicación de planteamientos epistemológicos flexibles; haciendo del paradigma interpretativo uno de los paradigmas destacados a la hora de estudiar los procesos didácticos (Medina y Castillo, 2003; Seva, Soriano y Vera, 2010).

Además, cabe destacar el papel relevante no sólo de los participantes del estudio, sino también del propio investigador. De hecho, según Bisquerra (2004) una de las principales finalidades de la investigación cualitativa es descubrir el conjunto de pensamientos subjetivos que tienen los individuos, de forma que, el investigador/a parte del marco de referencia que manifiestan las personas del escenario e informa de sus descubrimientos utilizando un lenguaje metafórico y conceptual (Ruiz Olabuénaga, 1999). Los investigadores/as son el principal instrumento de medida: filtran la realidad de acuerdo con su propio criterio y la interpretan (Eisner, 1998). A este respecto, Kuhn (1971) indicó que, en investigación, era imposible negar la importancia de las creencias previas y los criterios ideológicos del investigador/a. Por todo ello, la investigación cualitativa concibe la realidad como múltiple, no hay una única interpretación de la realidad, teniendo que utilizar la *triangulación* como estrategia fundamental para la recogida y análisis de la información.

En general, como afirma López Cruz y otros (2011), la perspectiva metodológica de investigación cualitativa se centra en la fenomenología, en la comprensión y en la observación natural, es subjetiva, implica la inferencia de sus datos, es exploratoria, inductiva y descriptiva, se orienta al proceso, recoge datos profundos, no es generalizable, es holística y entiende la realidad como dinámica. Implementando estas características generales de nuestra investigación adoptamos la posición de la *grounded theory* donde la teoría se entiende como flexible y construible por inducción a raíz de los datos recogidos en la investigación (Mettas y Norman, 2011), que toda acción docente adquiere su significatividad en base al tipo de comunicación y a las características de los diferentes contextos (perspectiva dialógica), y que no podemos separar los significados, contruidos en base a interpretaciones, de los procesos de interacción social (interaccionismo simbólico).

En realidad, apunta Valles (2009), ni en el terreno cuantitativo ni en el cualitativo se ha alcanzado un panorama compacto con su construcción científica, siendo diversas las líneas de investigación desarrolladas en uno y otro ámbito, diversos los paradigmas (los más generales positivista y naturalista), diversas las perspectivas de investigación (etnografía, interaccionismo simbólico, etc.), y, cómo no, diversos los métodos. Como señala el mismo autor, las decisiones que tomamos en torno al diseño de la investigación (desde la temática de estudio hasta las técnicas metodológicas) nos colocan en un contexto sociohistórico específico y serán asociables a posturas y perspectivas determinadas. Para Vasilachis de Gialdino (2006) a pesar de que los paradigmas teóricos acompañan y orientan las decisiones a lo largo de la investigación, no son disciplinas cerradas y hoy en día está clara la coexistencia de paradigmas en Ciencias Sociales.

Teniendo en cuenta todos estos referentes, posicionamos nuestra investigación dentro del paradigma cualitativo, ya que es una investigación holística (porque tiene en cuenta el fenómeno en su conjunto); no pretende probar teorías ni hipótesis (el análisis es inductivo); se ha iniciado el estudio con algunas grandes preguntas y dibujando cuál será el procedimiento de recogida de datos, pero el diseño ha evolucionado; el diseño ha sido emergente (la investigación se ha ido reformulando para favorecer la interpretación); se basa en un estudio intensivo de pequeña

escala, que sólo se representa a sí mismo; la investigadora ha sido el principal instrumento de medida (todos los datos han sido filtrados según su criterio); la investigación ha intentado comprender el contexto.

1.4. La validez de la investigación cualitativa

El rigor de la investigación consiste en el grado de certeza de sus resultados, es decir, del conocimiento que se ha producido. Una de las mayores reticencias mostradas por parte de la comunidad científica a la hora de considerar la científicidad de los estudios cualitativos provenía de la evaluación a partir de criterios propios de la investigación cuantitativa. Desde esta orientación, se pone en duda el rigor científico de la investigación cualitativa, argumentando la falta de objetividad, la falta de representatividad de sus resultados, la dificultad de análisis del tipo de información obtenida y el acercamiento e implicación del investigador/a en el contexto, ya que puede producir información sesgada (Bisquerra, 2004).

Hoy existe un acuerdo bastante generalizado en admitir que resultaría desalentador e incongruente el tratar de defender la validez de una investigación cualitativa en los parámetros de fiabilidad y objetividad propios de la ciencia positivista (Martínez Rodríguez, 2013). Es más, actualmente este debate no es prioritario en el mundo científico, ya que la comunidad científica admite un marco de pluralidad metodológica. Y, desde la investigación cualitativa, se han desarrollado técnicas y procedimientos para asegurar el valor de la verdad del conocimiento generado.

Varios autores (Hammersley, 1992; Ruíz Olabuénaga y Ispuzua, 1989; Ruíz Olabuénaga, 1999) han reflexionado y proporcionado propuestas para conseguir legitimar los estudios cualitativos. Guba (1989) establece una serie de criterios equivalentes a los de la investigación cuantitativa (véase tabla 15)

CRITERIOS REGULATIVOS Y METODOLÓGICOS DE INVESTIGACIÓN	
INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA	INVESTIGACIÓN CUALITATIVA
Veracidad (validez interna)	Credibilidad
Aplicabilidad (validez externa)	Transferibilidad
Consistencia (fiabilidad)	Dependencia
Neutralidad (objetividad)	Confirmabilidad

Tabla 15. Criterios regulativos y metodológicos de investigación, Guba (1983, p.153)

En relación con dichos criterios, Bartolomé (1986) expone una serie de técnicas para asegurar, en cada caso, la científicidad:

- La *credibilidad* persigue que los resultados se ajusten a la verdad, lo que se asegura a partir de la observación persistente y prolongada del investigador/a en los contextos naturales y tomando las situaciones en su globalidad. Para ello, la información que se recoge es a través de técnicas diversas y triangulando los resultados obtenidos de todas ellas. En nuestro caso, la observación se desarrolló a lo largo de 30 días dentro del contexto de aula de los participantes.

- La *transferibilidad*, hace referencia a la posibilidad de que la información obtenida pueda aplicarse y utilizarse como información referencial en otros contextos de características similares. Algunas técnicas utilizadas con este fin son: el muestreo teórico, la descripción exhaustiva y la recogida abundante de datos. En nuestro estudio la recogida de datos se llevó mediante grabaciones de audio, el diario de la investigadora, entrevistas y grupo de discusión.
- La *dependencia*, hace referencia a “la fiabilidad de la información, a la permanencia y solidez de la misma en relación con el tiempo” (Bisquerra, 2004, p.290). El tipo de datos en que se basan los estudios cualitativos y la forma de conseguirlos hacen de este aspecto uno de los más susceptibles de ser supervisado en la investigación. La posible inestabilidad de los datos se intenta subsanar mediante descripciones minuciosas sobre el proceso seguido en el estudio, la actitud del investigador/a y de su papel en el trascurso de la investigación, así como las técnicas utilizadas, la finalidad de las mismas, etc. En este punto, Sandín (2000) añade un criterio que nos parece importante destacar: la *reflexividad*. La reflexividad del investigador se refiere a su capacidad de practicar la conciencia y autocrítica sobre sus propias predisposiciones y sesgos, de forma que afecten lo menos posible al proceso de investigación y sus resultados.
- La *confirmabilidad*, hace referencia al intento de proporcionar una información lo más consensuada posible, encaminada hacia la objetividad y neutralidad. Se intenta contrarrestar mediante técnicas que permitan contrastar informaciones y consensuarlas con los participantes. Las técnicas utilizadas en nuestro caso, a las que ya nos hemos referido anteriormente, son los grupos de discusión de alumnos/as y la entrevista final docente.

2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Toda investigación científica parte por el interés en un tema, Booth, Colomb, y Williams (2001) definen el tema de investigación como aquella cuestión o asunto que tiene el suficiente interés para realizar investigaciones que lleven a comprensión del mismo. Sin embargo, estos mismos autores sugieren que una vez planteado el tema inicial, es necesario delimitarlo y restringirlo en cuestiones más concretas.

En este sentido, Bisquerra (2004) defiende que "hay que precisar la idea inicial de la investigación, familiarizándonos con el campo de conocimiento donde se ubican estos temas para encontrar posibles lagunas en el conocimiento, huecos, inconsistencias o interrogantes no resueltos que podrían transformarse en posibles preguntas de investigación" (p.93).

Por su parte, Kelinger (1973, 1979) afirmó que el problema debe formularse de manera directa y sin ambigüedades, a través de preguntas, para poder concretar el tema de la investigación. Es por ello que, Kerlinger y Lee (2002) distinguen tres criterios para un adecuado planteamiento de la investigación:

- El problema debe de relacionar dos o más variables (si bien en los estudios cualitativos éste no es un requisito).
- El problema debe estar formulado en forma de una o varias preguntas que dirijan la investigación para encontrar respuestas.
- Las soluciones al problema planteado deben poderse verificar en una prueba empírica que confirme o no las hipótesis o en una recolección de datos (en el caso de las investigaciones cualitativas).

Estos tres criterios son los que hemos seguido en esta investigación y de los que nos ocuparemos a especificar y concretar en las líneas que siguen.

2.1. Formulación del problema

Nos interesa saber qué papel otorga el profesorado innovador a la enseñanza del patrimonio en la construcción de los valores cívicos y democráticos; comprender las conexiones que este establece en su pensamiento y en su praxis entre la educación ciudadana y la educación patrimonial; cuál es la concepción de ciudadanía y cuál es la concepción patrimonial que maneja; y qué papel tiene sus experiencias individuales sobre estos temas en sus clases. De forma que una vez que tenemos suficiente información para concretar una problemática contextualizada y coherente con el estado actual de la cuestión, nos planteamos como problema principal de investigación el siguiente:

¿Qué y cómo enseña el profesorado innovador educación para la ciudadanía utilizando el patrimonio como contenido pedagógico en Ciencias Sociales, Geografía e Historia en Educación Secundaria Obligatoria?

A partir de aquí se pueden plantear los siguientes subproblemas:

- *¿Cuál es la concepción de ciudadanía y de patrimonio que tiene el profesor/a innovador y qué reflejo tiene en su práctica?*
- *¿Qué enseña el profesorado innovador de educación patrimonial y qué enseña de educación para la ciudadanía en Ciencias Sociales, Geografía e Historia?*

- *¿Cómo enseña el profesorado innovador educación patrimonial y cómo enseña educación para la ciudadanía en Ciencias Sociales, Geografía e Historia?*
- *¿Qué papel tiene la educación patrimonial en la formación de una ciudadanía crítica y comprometida para el profesorado innovador en Ciencias Sociales, Geografía e Historia?*
- *¿Qué obstáculos de enseñanza/aprendizaje existen para el profesorado innovador en la formación de ciudadanos críticos y participativos a través de la educación patrimonial en Ciencias Sociales, Geografía e Historia?*

2.2. Formulación de objetivos

Dada la complejidad de la problemática señalada, tanto del concepto de patrimonio como del concepto de ciudadanía y del pensamiento docente en todas sus dimensiones, los objetivos serán la guía que nos permita delimitar nuestros intereses y motivaciones, acotando y desbriznando el escenario social al que nos enfrentamos.

Objetivo general: *Definir un catálogo de buenas prácticas educativas del profesorado innovador de Ciencias Sociales de la ESO, en relación con el patrimonio como contenido pedagógico para la formación de una ciudadanía crítica, responsable y participativa; y analizar en profundidad un caso cercano al modelo deseable según la hipótesis de progresión definida en el capítulo I.*

Para abordar este objetivo es necesario que nos planteemos de manera específica cada uno de los propósitos con los que iremos profundizando en dicha realidad. Así, enunciaremos los siguientes objetivos específicos:

- *Conocer el pensamiento del profesorado innovador acerca de cómo formar ciudadanos/as a través del contenido patrimonial en la materia de Ciencias Sociales.*
- *Analizar las prácticas de aula del profesorado innovador respecto a la enseñanza del patrimonio y de la ciudadanía y contrastarlas con las concepciones.*
- *Detectar los obstáculos que tiene el profesorado innovador en la enseñanza del patrimonio y de la ciudadanía en las clases de Ciencias Sociales.*
- *Como consecuencia de lo anterior, establecer un catálogo de buenas prácticas educativas en educación patrimonial y educación para la ciudadanía en la materia de Ciencias Sociales*

3. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Una de las características que merece ser destacada en la investigación de corte cualitativo es la dificultad para delimitar fases consecutivas durante el desarrollo del estudio. La reflexión y la toma de decisiones continuas son los aspectos predominantes que impiden identificar una secuencia exacta en el proceso de investigación. Sin embargo, Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996) en un esfuerzo de sistematización, describen el proceso de investigación cualitativa considerando cuatro fases fundamentales (ver figura 6), no consecutivas ni claramente delimitadas, que nos facilitan la descripción de cualquier proceso de estudio. Cada una de estas fases, puede diferenciarse a su vez en distintas etapas, como puede observarse en la figura 6.



Figura 6. Proceso de Investigación cualitativa (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1996, p.63)

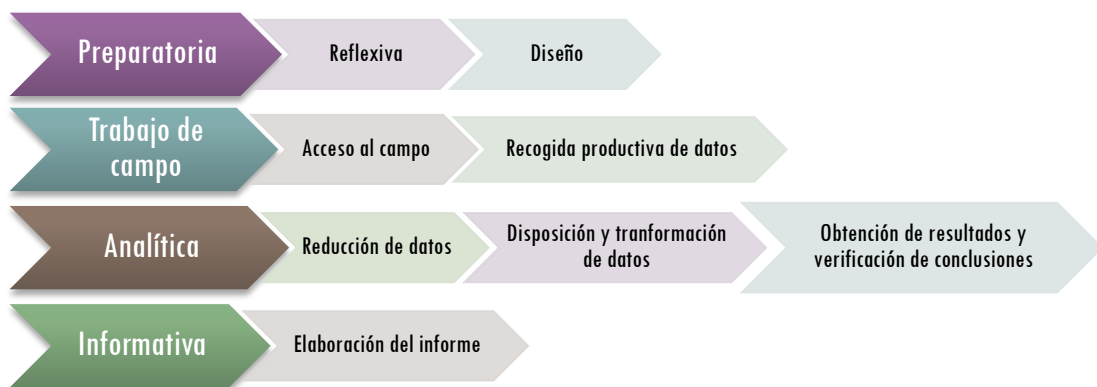


Figura 7. Fases y etapas de la investigación cualitativa (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1996, p.64).

Babbie (1999), por su parte, presenta un esquema del proceso de investigación en las Ciencias Sociales que nos ha sido útil para tener un panorama del mismo antes de lanzarnos a los detalles concretos de la investigación. Sin embargo, hemos de decir que es un esquema inicial teórico porque señala más un orden paulatino en la investigación que lo que ocurre en la práctica real (véase figura 7).

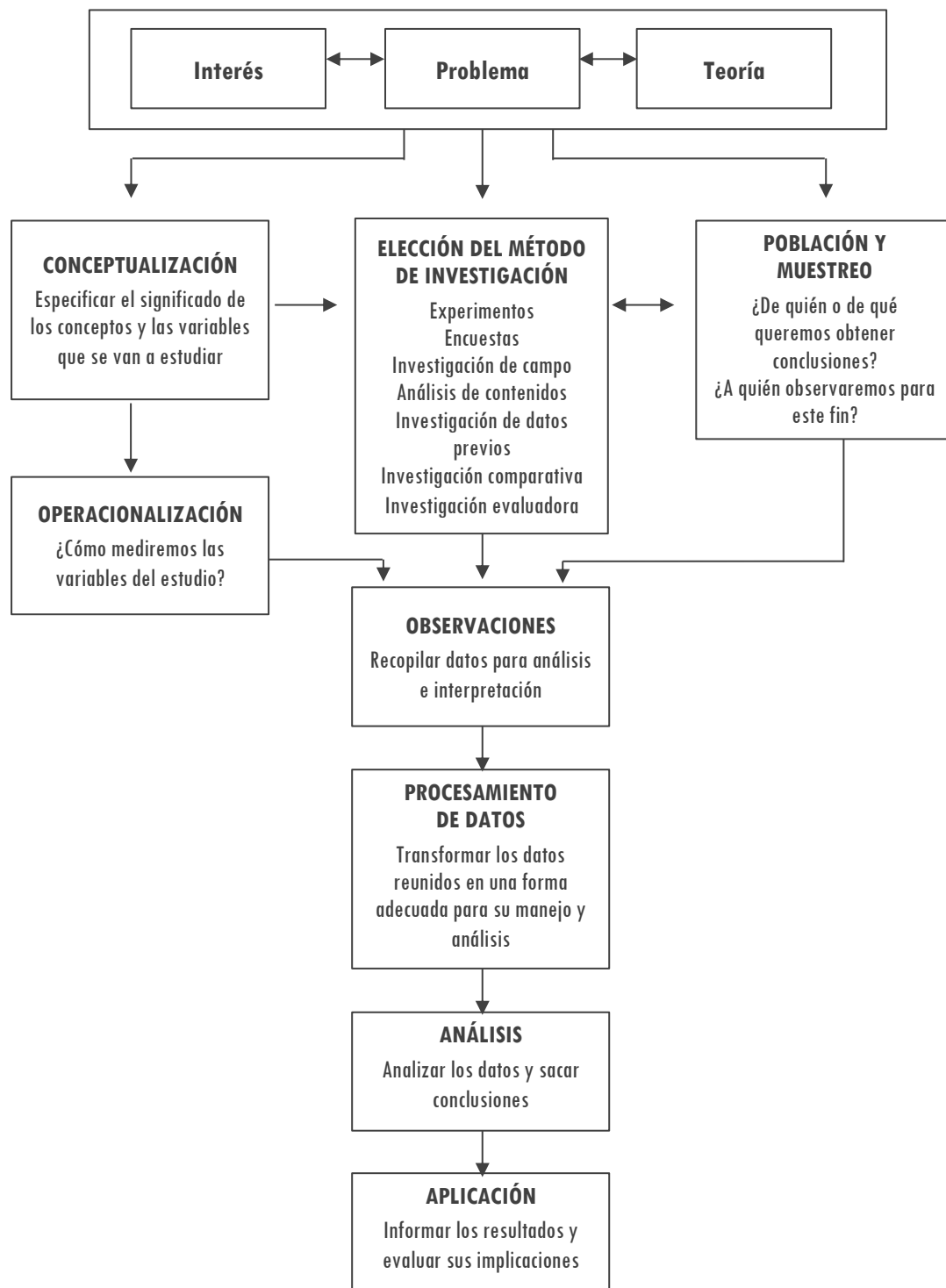


Figura 8. El proyecto de investigación (Babbie, 1999, p.87)

Por otro lado, creemos también conveniente diferenciar entre *diseños emergentes* y *diseños proyectados*, asunto que ha sido de gran debate en investigación cualitativa. La diferencia entre ambos se halla en que el diseño puede ser configurado en sus bases fundamentales previamente a la investigación (proyectado) o bien dejar que “emerja” al tiempo que se recogen los datos y se lleva a cabo el análisis preliminar (Martínez Rodríguez, 2013). Según Vallés (2009), aun señalando la preferencia que desde la teoría se suele dar a los diseños emergentes en investigación cualitativa, admite que los proyectados acumulan una serie de características prácticas que les hacen más operables en la mayor parte de las investigaciones, donde el diseño juega un papel fundamental; partiendo por el planteamiento de un problema de investigación que nace de unos conocimientos previos y de todo un trabajo sobre el estado de la cuestión. Esto no quita que las decisiones del investigador estén presentes a lo largo de toda investigación. Para el mismo autor, algunas de estas decisiones se tomarán al principio, mientras se va perfilando el problema a investigar y se delimitan los casos, el tiempo y el contexto de estudio. Otras irán surgiendo sobre la marcha.

En nuestro caso, nos decidimos por un diseño proyectado, de manera que partíamos de la percepción previa de un problema y la estructuración básica de todas las investigaciones en torno los objetivos generales de trabajo; no obstante, éstas se fueron afinando y perfilando tras el análisis de la entrevista exploratoria inicial en la que elegimos el caso a investigar. Tenemos que destacar que la práctica de esta investigación nos permitió la suficiente flexibilidad propia de toda investigación cualitativa, como iremos viendo.

Además, resulta imprescindible matizar que una de las perspectivas metodológicas a la que nos vamos a adscribir a lo largo del diseño y desarrollo de la investigación es la llamada *Grounded Theory* (Glase y Strauss, 1967). Esta metodología sistemática, usada en Ciencias Sociales y que puede aplicarse a cualquier área de conocimiento, conlleva el descubrimiento y construcción de la teoría a través del análisis de los datos, siendo especialmente relevante en la investigación cualitativa (Muñoz Catalán, 2002). En este tipo de investigación se entiende que, la comparación continua de situaciones, impide que el objeto de estudio se encuentre encerrado en un marco teórico estático; por lo que entendemos que nuestro diseño debe ser flexible y modificable a lo largo del desarrollo de nuestra investigación.

Así, desde nuestro posicionamiento, entendemos que el proceso de investigación debe partir de un problema real cuya resolución requiere nutrirse de fuentes teóricas flexibles y de la práctica. Tras el planteamiento del problema, es necesario realizar una revisión bibliográfica que nos permita conocer los aspectos epistemológicos vinculados al mismo y que nos permita determinar el estado de la problemática con el apoyo de la revisión de la investigaciones y experiencias más relevantes dentro del campo de la educación patrimonial y ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. El diseño, en coherencia con nuestro paradigma, es abierto y flexible (véase figura 8 y figura 9).

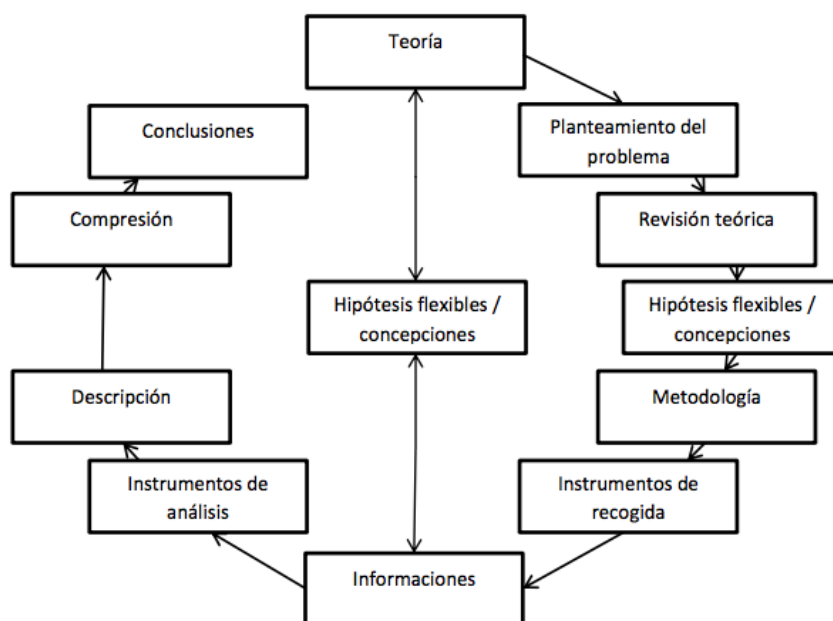


Figura 9. Proceso de investigación.
Basado en Delgado (2014) y adaptado a partir de Latorre,
Del Rincón y Arnal (1996).

3.1. Fases de la investigación

Para la presentación de nuestras fases orientativas de diseño de investigación seguimos la propuesta de Hancock y Algozzine (2006), quienes afirman que la configuración de una investigación de estudio de caso debe responder a las siguientes cuestiones:

- ¿qué queremos investigar?, que se corresponde con el problema;
- ¿cómo queremos investigarlo?, que se corresponde con el diseño;
- ¿a quién queremos estudiar?, que se corresponde con el caso;
- ¿cómo recoger la información?, que se corresponde con el análisis de datos;
- ¿cómo y con quién compartir nuestros descubrimientos?, que se corresponde con el proceso de difusión;
- ¿cómo confirmar nuestros descubrimientos?, que se corresponde con el proceso de verificación (en nuestro caso, se corresponde con la comprensión)

Además de estos dos autores, seguimos las recomendaciones de Porlán y otros (2001), por un lado; y por otro, las orientaciones de Latorre, Rincón y Arnal (1996).

Fase 1: ¿Qué queremos investigar y qué sabemos sobre el tema?

- *Elección del tema o problema central de investigación.* Se escogió teniendo en cuenta el interés que tendría para la investigación y el perfil de la investigadora.

En este punto decir que el interés por el patrimonio no es casuístico, sino que la investigadora es licenciada en Historia del Arte y de ahí la afinidad y el conocimiento del tema. Por otro lado, en lo que respecta a la enseñanza de la ciudadanía, como docente, creemos que la finalidad última de la institución educativa es la de formar ciudadanos

activos, comprometidos y críticos con la sociedad del momento; especialmente, creemos que el ámbito de la enseñanza de las Ciencias Sociales, tradicionalmente ha sido privilegiado para desarrollar los conceptos, procedimientos y actitudes que requiere la formación de una ciudadanía activa. La conexión entre educación patrimonial y participación ciudadana se desarrolla en lo que Cuenca (2014) ha llamado “socialización del patrimonio”, a partir de su conocimiento como referente de identidad, respeto y reconocimiento de su valor y es por ello que defendemos al patrimonio como instrumento fundamental en el aula para la educación ciudadana y de ahí la elección del tema para el desarrollo de esta investigación.

- *Revisión bibliográfica.* Se profundiza sobre el concepto de patrimonio y de ciudadanía, se argumenta sobre la utilización del patrimonio como contenido pedagógico para enseñar ciudadanía y se identifica el estado de la cuestión en investigaciones y experiencias innovadoras en educación ciudadana y patrimonial en la enseñanza de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.
- *Delimitar los subproblemas y objetivos.* Se configuran los objetivos de la investigación cuyos contenidos se centran en la comprensión de cuestiones planteadas en la problemática y en las concepciones de la investigadora.

Fase 2: ¿A quién queremos estudiar?

- Elección de cuestionarios y entrevista en profundidad como instrumento de recogida de datos para un primer acercamiento al estado de la cuestión y elegir el caso a estudiar.
- Diseño de las categorías, subcategorías e indicadores para establecer las preguntas del cuestionario y de la entrevista previa; y analizar, de forma cualitativa, las respuestas. Este sistema de categorías fue modificado en base al análisis de la entrevista en profundidad y a la elección del docente a investigar para elaborar la rejilla de recogida de información para el análisis de la práctica de aula.
- Al mismo tiempo que se elaboró la tabla de categorías, planteamos una hipótesis general de progresión que hemos descrito en el capítulo I en relación con la evolución del concepto de patrimonio, de ciudadanía y la conexión de ambos en el proceso de enseñanza/aprendizaje de los profesores/as, para seleccionar a los profesores/as que tras el cuestionario inicial se situaban en el nivel 3 y con los que nos entrevistamos para elegir al profesor/a a investigar en la práctica.
- Elaboración y extensión del cuestionario previo. Se elaboró el cuestionario de preguntas cortas (C1), para aplicarlo al profesorado de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de Educación Secundaria Obligatoria que participa en proyectos de innovación educativa, alejándose sus prácticas de aula del llamado modelo tradicional.
- Elaboración, revisión y validación de la entrevista por el autor. Tras el diseño de una primera entrevista (E1), pasamos a testarlo con una entrevista piloto. Comprobamos así que el planteamiento de las cuestiones y su extensión era adecuado y la dimos por válida. El cuestionario no tuvimos que testarlo pues ya lo hicimos en nuestro TFM (Lucas y Estepa 2016).
- *Determinación de la muestra* (número de profesores/as para implementar el cuestionario inicial y momento para realizarlo).
- *Selección de los profesores/as de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.*

- *Preselección*: el análisis de los datos e informaciones recogidos en el cuestionario previo nos permitió seleccionar a seis docentes que mejor se ajustaban al perfil profesional que consideramos deseable.
- *Selección*: mediante una entrevista en profundidad se seleccionó a dos docentes de los preseleccionados. De ellos, uno tuvimos que descartar porque la dirección del instituto nos impedía entrar a grabar en el aula, por lo que el otro docente fue el elegido para nuestro estudio de caso, centrándonos en su práctica en un curso de la ESO.
- *Grabación de la praxis docente del caso (O1).*
- *Preparación del guión de los grupos de discusión de alumnos/as sobre el desarrollo de las clases (G.D).*
- *Elaboración de la entrevista dirigida al docente en relación con la autovaloración de su praxis y a la interpretación de los resultados de los grupos de discusión de alumnos (E2).*

Fase 3: ¿Cómo recoger la información?

- *Selección y elaboración de los instrumentos de recogida de información.*
 - Se elabora la tabla de categorías para diseñar los instrumentos de recogida de información.
 - Se diseña el cuestionario inicial de la investigación (C0).
 - Se elabora la entrevista dirigida al docente en relación a sus concepciones y su práctica de aula (E1).
 - Se elabora la hipótesis de progresión para seleccionar el caso a investigar.
 - Se diseña una segunda tabla de categoría que defina los parámetros que queremos investigar en la práctica docente y nos permita elaborar una rejilla de observación con la que analizaremos el caso de nuestra investigación.
 - Se selecciona la grabadora para el registro de la praxis docente.
 - Se diseña el guión para testar la opinión docente en los grupos de discusión.
 - Se elabora la entrevista final de reflexión docente sobre su praxis y pensamiento docente.
- *Recogida de información.*
 - Se recoge la información a través del cuestionario inicial de la investigación.
 - Se recoge la información a través de la entrevista del pensamiento docente.
 - Grabación en audio del discurso docente en el aula.
 - Se recoge la información a través de la grabación de audio de los grupos de discusión de alumnos.
 - Se recoge la información a través de la entrevista de reflexión docente.

Fase 4: ¿Cómo queremos investigarlo?

- *Investigación cualitativa.* Para investigar sobre las cuestiones vinculadas con el pensamiento y la praxis de un profesor/a, nos interesa realizar un estudio de caso donde adquieran gran importancia los elementos cualitativos a través de entrevistas y registros de información

Fase 5: ¿Cómo analizar la información?

- *Análisis de la información cualitativa.* Se transcriben las informaciones de la entrevista inicial, las grabaciones de audio recogidas en el aula, las grabaciones de los grupos de discusión discentes y de la entrevista de reflexión final docente. Se categorizan las informaciones transcritas, se clasifican con el programa ATLAS.ti y se triangulan y comparan las informaciones categorizadas.

Fase 6: ¿Con quién y cómo compartir nuestros descubrimientos?

- Los descubrimientos están especialmente *dirigidos a investigadores educativos y profesorado de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en Educación Secundario Obligatoria.*
- *Se publican aspectos relacionados con los descubrimientos de la investigación* a través de diferentes medios.

Fase 7: ¿Cómo confirmar nuestros hallazgos?

- *Retomar los objetivos generales de los que partíamos y elaboración de conclusiones,* prestando especial atención a los nuevos datos o descubrimientos que pudiesen desprenderse de la información obtenida.

En la figura 10 se esquematiza las fases y planificación de la investigación.

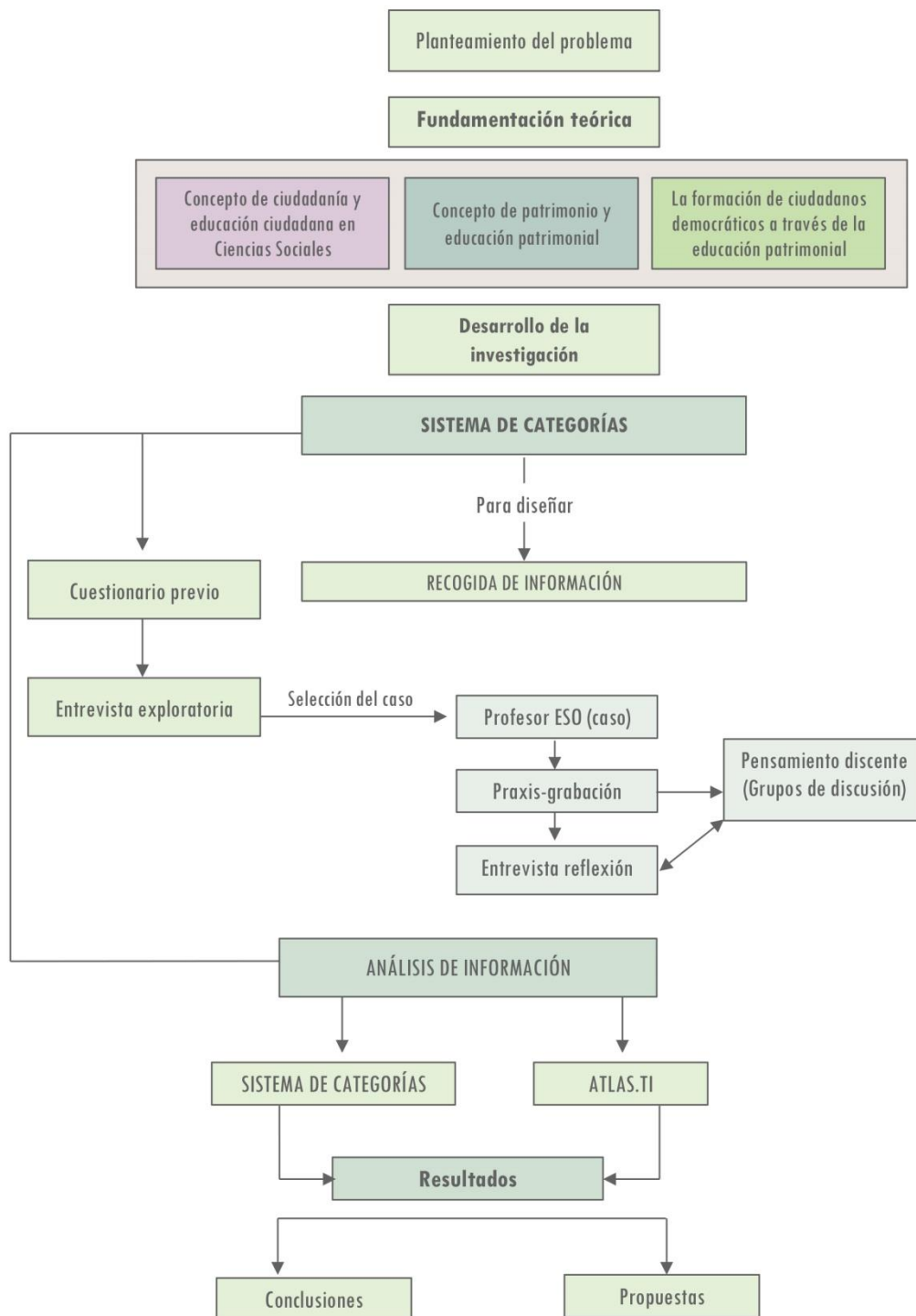


Figura 10. Esquema y planificación de la investigación. Fuente: elaboración propia.

3.2. Estudio de caso

El estudio de caso surgió como reacción al positivismo reinante en ciencias sociales como la antropología y la sociología, y se fue extendiendo a otras ciencias sociales hasta que, en la década de 1979 y 1980 pasó a ser el diseño de investigación dominante; de manera que las ciencias de la educación, la psicología, y otras disciplinas la adoptaron llegándose incluso a mitificar sus potencialidades de cara a la interpretación de la realidad (Prats Cuevas, 2010). No obstante, hoy en día se considera como un diseño de investigación con más ventajas que limitaciones (Prats Cuevas, 2002; Licerias, 2004; Estepa, 2009a; 2009b).

Si tratamos de definir esta metodología de investigación, resulta interesante acudir a la definición ofrecida por Stake (1998), dada su sencillez y claridad: “De un estudio de casos se espera que abarque la complejidad de un caso particular (...) es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p.11). Parrilla (1990) indica que la citada definición recoge los tres ejes esenciales de este modelo de investigación:

- Es un examen, es decir implica un análisis en profundidad con el objetivo de comprender el fenómeno en cuestión. El fin último de dicha comprensión puede variar desde la descripción, hasta la exploración, pasando por la explicación.
- Un ejemplo, “una unidad de estudio individual, que puede ser un marco, un individuo, una organización, un conjunto unitario de documentos, un acontecimiento particular o un programa” (Parrilla, 1990, p.418).
- En acción, activo, vivo. Señala el carácter dinámico e interactivo del estudio.

Así mismo, Stake (1998, p.16) indica que “el caso es algo específico, algo complejo, en funcionamiento”, por lo que vuelve a insistir en el carácter dinámico, en la unidad de análisis e incorpora la complejidad como una característica más.

Por su parte Angulo y Vázquez (2003) explican la metodología del estudio de casos desde una perspectiva amplia, entrando en detalles como el papel del investigador y el del contexto:

“un estudio de caso es un terreno en el que un investigador o investigadora se relaciona y se encuentra con personas cuyas acciones y relaciones van a ser analizadas. En este sentido, un estudio de casos consiste (y define) un espacio social de relación de manera doble. Por un lado, porque un caso es siempre un contexto en el que ciertos sujetos o actores, viven y se relacionan; por el otro, porque la comprensión de un caso único supone escuchar las historias, problemas, dudas e incertidumbres que la gente “inmersa” en el caso nos quiera contar” (p.85).

La visión que ofrece Yin (1994) al respecto coincide con todo lo expuesto hasta el momento, enfatizando especialmente la relación entre el objeto de estudio y su contexto, como una realidad inseparable. Para Yin el estudio de casos investiga fenómenos contemporáneos en su contexto real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no están claramente definidos. De este modo, afirma que se hace necesario el empleo de diversas estrategias y técnicas de recogida de la información, así como el uso de la triangulación con el fin de hacer converger los datos obtenidos. Sin embargo, insiste en que no debe olvidarse que el fin último es la comprensión del caso en su totalidad y no de manera fragmentada. Por eso indica que aquellas investigaciones centradas en responder a las cuestiones de “cómo” y “por qué” en relación con una realidad social determinada, en la que no es posible manipular de

modo independiente las variables que intervienen, son las más adecuadas para emplear la metodología del estudio de casos.

El estudio de caso es también conocido como “Fieldwork” o “trabajo de campo” (Stake, 2005; Brymann, 2004; Muñoz Catalán, 2009; León Bonillo, 2012), y basa su argumentación en que aprendemos a partir de un caso que nos permite hacer referencia tanto al proceso como al producto de la investigación.

Para ser más concretos, según Bisquerra (2004) llamamos casos a aquellas *situaciones o entidades sociales únicas* que merecen interés en investigación, como puede ser una praxis docente, una situación de aula, una programación didáctica, etc.

Los distintos intentos de clasificación y categorización del método de estudio de casos, ha llevado a que numerosos autores elaboren distintas propuestas en función de diversos criterios. Veamos a continuación algunas de ellas.

Bogdan y Biklen (1982) establecen una clasificación atendiendo a la unidad de análisis, distinguiendo así entre:

- Estudios de casos únicos: son aquellos en los que existe una sola unidad de análisis. Entre ellos sitúa:
 - Estudio de casos histórico–organizativos, centrados en estudiar una organización a lo largo del tiempo.
 - Estudio de casos observacionales cuyo eje es una organización determinada o algunos aspectos de esta.
 - Biografías o historias de vida, que narran en primera persona la vida de una persona.
 - Estudios de comunidades, centrados en conocer en profundidad una determinada comunidad social.
 - Microetnografías o estudios de casos realizados en torno a determinadas unidades de una organización.
- Estudios multi–casos: son aquellos en los que existen dos o más unidades de análisis. Generalmente este tipo de estudios se realiza con el fin de establecer comparaciones entre los casos estudiados y en otras son fruto de un estudio de análisis único que ha servido como estudio piloto y que continúa con más casos (Parrilla, 1990).

Por su parte, Stake (1994, 1998) identifica tres modalidades de estudios de caso en función del propósito del estudio:

- Estudio intrínseco de casos. El estudio se lleva a cabo porque deseamos alcanzar una mayor comprensión de ese caso en particular. No se selecciona el caso porque represente a otros o porque represente un rasgo o problema particular, sino porque el caso en sí mismo es el que nos interesa, necesitamos aprender sobre ese caso en particular. Tenemos un interés intrínseco en él. El propósito no es la generación de teoría.
- Estudio instrumental de casos. El caso particular se analiza para obtener mayor comprensión sobre una temática o refinar una teoría. El caso juega en papel secundario. La finalidad del estudio de casos es un instrumento para conseguir otros fines indagatorios.
- Estudio colectivo de casos. El interés se centra en la indagación de un fenómeno, población o condición general. El estudio no se focaliza en un caso concreto, sino en un

determinado conjunto de casos. No se trata del estudio de un colectivo, sino del estudio intensivo de casos.

Atendiendo a la naturaleza del informe final, Lincoln y Guba (1985), distinguen entre:

- Estudio de caso descriptivo. En el informe final se presenta detalladamente el fenómeno investigado
- Estudio de caso interpretativo, que es usada para desarrollar categorías o apoyar asuntos teóricos formulados previamente.
- Estudio de caso evaluativo, que incluye descripción, explicación y juicio.

Por otro lado, estos mismos autores también han identificado el estudio de caso crónico, que consiste en registrar hechos cronológicamente; estudio de caso descriptivo, que identifica las características de estudio; estudio de caso pedagógico, que se vinculan directamente con la enseñanza; estudio de caso para contrastar una teoría.

Merriam (2001) distingue entre:

- Estudio de caso etnográfico. El investigador/a quiere explorar los patrones aprendidos y observables de comportamiento, tradiciones y modelos de vida propias de una cultura compartida por el grupo.
- El estudio de caso histórico. Se centre en recoger descripciones de eventos, programas u organizaciones a lo largo del tiempo. Las conclusiones obtenidas es fruto de las interpretaciones del investigador/a sobre las causas y resultados de esos eventos.
- El estudio de caso psicológico. Centrado especialmente en el individuo, aunque también puede dirigirse a organizaciones y programas.
- El estudio de caso sociológico. Estudia aspectos sociales como familia, religión, política, sanidad, demografía, urbanización, género, raza, estatus, envejecimiento; entendiendo la sociedad como colectivo y centrándose en las instituciones y relaciones sociales.

Por último, Reigeluth y Frick (1999) llevan a cabo una clasificación entre:

- Casos diseñados, donde el investigador manipula la situación a investigar.
- Casos naturales en vivo, donde el investigador no interviene y recoge los datos en vivo.
- Casos naturales post facto, donde el investigador además de no intervenir, recoge los datos posteriormente a que los hechos se hayan presentado.

Entre las distintas razones para utilizar el estudio de caso en el ámbito socioeducativo, Bisquerra (2004, p.311–312) señala las siguientes:

- “Puede ser una manera de profundizar en un proceso de investigación a partir de unos primeros datos analizados”.
- “Es apropiado para investigaciones a pequeña escala, en un marco limitado de tiempo, espacio y recursos”.
- “Es un método abierto a retomar otras condiciones personales o instituciones diferentes”.
- “Es de gran utilidad para el profesorado que participa en la investigación”.
- “Lleva a tomar decisiones, a implicarse, a desenmascarar prejuicios o preconcepciones...”.

Con todo ello, nuestro estudio de caso se caracteriza por ser *un estudio de caso único* (Yin, 2003), ya que la información que manejamos parte de la praxis de un único docente y sus decisiones en el contexto natural de aula sin intervención del investigador; es también *pedagógico* (Lincoln y Guba, 1985) y *en vivo* (Reigeluth y Frick, 1999).

Además, aunque nos interese conocer lo que ocurre en el aula, entendemos que las situaciones en contexto natural ganan su sentido a raíz de la subjetividad implicada en la interpretación de dichas situaciones; ya que, en definitiva, nos interesa comprender de manera global, descriptiva e interpretativa nuestra problemática, por ello, podemos afirmar que nos encontramos ante un *estudio de caso instrumental* (Stake, 2005).

3.3. Selección del caso de estudio

En primer lugar, hemos de decir que esta investigación se basa en un estudio selectivo, por tanto, para poder seleccionar nuestro caso, elaboramos un cuestionario inicial (C0) que implementamos a 10 docentes de la provincia de Sevilla cuyas prácticas de aula teníamos información que se alejaban del modelo de enseñanza tradicional. Tras el análisis de las respuestas obtenidas, pasamos a realizar una entrevista exploratoria (E1) a aquellos profesores/as cuyo perfil de respuesta se ajustaba al nivel 1 o 2 de nuestra hipótesis de progresión (anexo 1) y que definimos en el capítulo I.

Tanto el cuestionario inicial como la entrevista exploratoria, las pasaremos a definir a continuación, ya que, además de permitirnos preseleccionar nuestro caso de estudio, serán claves para recoger datos con los que realizaremos la investigación cuantitativa del estado de la cuestión y que se recoge en el siguiente capítulo.

3.3.1. Perfil de respuesta deseado para seleccionar el estudio de caso

Siguiendo a Taylor y Bogdan (1984), los cuestionarios y las entrevistas cualitativas requieren un diseño flexible de investigación ya que, ni el número ni el tipo de informantes se especifican de antemano. El investigador comienza con una idea general sobre las personas a las que entrevistará y el modo de encontrarlas, pero está dispuesto a cambiar el curso después de los cuestionarios o de las entrevistas iniciales. Así, repartimos nuestro cuestionario inicial a profesores/as de Ciencias Sociales, Geografía e Historia que sabíamos que sus métodos de enseñanza se adscriben a pautas o características de innovación educativa y que, por tanto, se alejan del llamado profesor/a tradicional. Dos de estos profesores/as pertenecen a la Red IRES – movimiento pedagógico a favor de la innovación educativa –, y nos facilitaron el acceso a su departamento y poder pasar el cuestionario a sus compañeros. Otro grupo de los profesores/as entrevistados, trabajan en un instituto que participa en un proyecto de innovación educativa de la Junta de Andalucía, que recibe el nombre de escuela–museo; y el acceso a los demás informantes fue a través de un profesor/a conocido por la investigadora que en sus clases cobra gran importancia los contenidos patrimoniales. Y es que, tal y como afirman Taylor y Bogdan (1984), el modo más fácil de constituir un grupo de informantes es la técnica “bola de nieve”: conocer a algunos informantes y lograr que ellos nos presenten a otros.

De este modo, los 10 docentes pertenecen a 5 centros educativos, 3 de ellos son de la provincia de Sevilla y 2 están en Sevilla capital. Todos ellos son centros públicos (tabla 16).

Centro	Provincia o Capital	Nº de profesores/as participantes
IES Torreblanca	Sevilla	2
IES Hipatia del Aljarafe	Mairena del Aljarafe	1
IES Luca de Tena	Sevilla	1
IES Castillo de Luna	La Puebla de Cazalla	3
IES José María Infantes	Utrera	3

Tabla 16. Clasificación de los centros de trabajo de los informantes (Sevilla y provincia).

Tras el análisis de estos cuestionarios, preseleccionamos a seis docentes que mejor se ajustan a nuestro baremo de selección del caso para nuestra investigación, siendo la entrevista en profundidad la que finalmente determinó la selección del caso.

3.3.1.1. Perfil de respuesta deseado para el cuestionario

Con respecto a los diferentes bloques del cuestionario inicial (anexo 2), iremos describiendo las preferencias que nos llevan a elegir nuestro caso de estudio. En el bloque de *concepciones de patrimonio*, formado por las preguntas uno y dos, nos interesa seleccionar un caso que muestre una concepción del patrimonio basada en una perspectiva simbólico-identitaria (reconocimiento y valoración de la cultura propia y ajena en los elementos patrimoniales), considerando toda la variabilidad patrimonial y posicionándose en una visión holística del mismo. De tal forma, que resulta imprescindible que nombre elementos patrimoniales de distinta tipología (desde la natural hasta la científico-tecnológico, pasando por el patrimonio artístico, natural y también etnológico) y argumentando su elección en el reconocimiento y valoración de la cultura propia y ajena.

En el siguiente bloque de *concepciones de ciudadanía*, compuesto por las cuestiones tres y cuatro, nos interesa que el profesional seleccionado dé valores 4 o 5 en los ítems de la pregunta cuatro: *Investigo por qué la gente pasa necesidades y actúo para resolver las causas proponiendo acciones; Organizo proyectos comunitarios de ayuda a los necesitados u organizo manifestaciones legales de protesta; Participo en manifestaciones, recogida de firmas, contra los desahucios*. Siendo especialmente destacado el primer ítem. Ante la cuestión “¿Qué define para ti la ciudadanía?” el docente debe de valorar con 4 o 5 la opción “*La ciudadanía se relaciona con el desarrollo sostenible, los ciudadanos deben cuestionar y cambiar los sistemas y las estructuras establecidos cuando éstos reproducen patrones de injusticia en el tiempo*”.

El último bloque de preguntas sobre *la enseñanza de la educación para la ciudadanía a través del patrimonio como contenido pedagógico en Ciencias Sociales*, y que engloba las seis preguntas restantes, es imprescindible que sus respuestas apunten a una imbricación plena de los contenidos ciudadanos y patrimoniales, desarrollando una visión socio-crítica a través de las cuestiones de identidad, conservación y la gestión del mismo.

Así, en la pregunta cinco, deberá de marcar con 4 o 5 las opciones: “*En mi programación de aula se recogen aspectos relacionados con la educación ciudadana que llevan a concienciar al alumnado del valor y el respeto del patrimonio y los rasgos identitarios de la cultura propia y de las ajenas a conservación del patrimonio*”; “*En mi práctica de aula trabajo el concepto de*

identidad para desarrollar actitudes de conservación y gestión de los elementos patrimoniales”; “La educación ciudadana sirve para conocer la realidad social y patrimonial”; “La educación ciudadana sirve para interpretar la realidad social y desarrollar acciones de gestión del patrimonio”. Del mismo modo, la sexta pregunta, de respuesta abierta, el profesional elegido debe aludir a comportamientos de participación ciudadana que se puedan dar a través del patrimonio como puede ser la gestión y la conservación del mismo. La pregunta siete, “¿Cuáles de las siguientes actividades realiza para la enseñanza de ciudadanía?”, será determinante que la opción “Realización de juegos de simulación y de toma de decisiones relacionadas con los problemas de conservación y gestión del patrimonio”, sea valorada con un 4 o un 5. En la pregunta 8, “¿Cómo integrarías los contenidos patrimoniales en la formación de ciudadanos?”, deberá puntuarse con la misma valoración que la pregunta anterior la opción “A través de la integración en los programas docentes de los componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales que aporta el patrimonio en relación a la ciudadanía”. Y la pregunta 9, “¿Cómo organizarías las actividades anteriormente indicadas?”, que complementa a la anterior, tiene que marcarse con un 5 la opción “Como eje en torno al cual se diseñan unidades didácticas para el trabajo en el aula”. Por último, la décima pregunta, “¿Para qué te parece interesante enseñar contenidos cívicos y patrimoniales?”, deberá puntuarse con 4 o 5 la opciones: “Para capacitarnos en el desenvolvimiento dentro del medio natural, social y cultural”, “Para capacitarnos en la intervención e interpretación en los conflictos sociales que se derivan de la gestión o conservación del patrimonio”, “Para conocer, interpretar, comprender y respetar los rasgos culturales que identifican y simbolizan a las diferentes sociedades”.

Sin embargo, independientemente del análisis de los diferentes cuestionarios iniciales, un aspecto determinante a la hora de seleccionar el caso es que marque la casilla en la que demuestre su predisposición a colaborar en la siguiente fase como referente profesional de la investigación; haciéndole saber que en ningún caso su identidad será revelada.

3.3.1.2. Perfil de respuesta para las entrevistas

Como ya hemos dicho, fueron seis los profesores/as preseleccionados que se sometieron a la entrevista (anexo 5) en profundidad para elegir el caso a investigar. Al igual que hemos hecho con el cuestionario, a continuación, iremos describiendo las preferencias de respuesta que conforme a nuestra hipótesis de progresión situarían al docente elegido en el nivel tres o nivel deseable.

El primer bloque de preguntas se corresponde con la primera categoría de análisis, que se refiere a los *intereses personales y profesionales*. Es imprescindible que las respuestas del profesional elegido apunten a una vinculación personal en asuntos políticos y/o sindicales, patrimoniales y sociales y participación activa en ellos; busca a través de su profesión la equidad social y transformar el mundo ante las desigualdades; su formación profesional es, además de la licenciatura, cursos de formación continua, cursos de especialización en temas específicos y experiencias personales que utiliza en su práctica docente; en sus clases, los estudiantes desarrollan un amplio proceso de investigación para responder a una pregunta compleja, a un problema o a un cambio social por el cual adquieren los contenidos propios de las CCSS.

El segundo bloque, correspondiente a la segunda categoría *concepciones de patrimonio*, nos interesa seleccionar un caso que muestre una concepción del patrimonio desde una perspectiva simbólico-identitaria de una sociedad globalizada y un uso del patrimonio en el aula como recurso para el trabajo e interpretación del contexto sociohistórico, diseñando unidades didácticas donde el patrimonio se relaciona con problemas socioambientales relevantes y del ámbito de los intereses del alumnado mediante el empleo de recursos mixtos.

Con respecto a la categoría *concepciones de ciudadanía* y al bloque de preguntas que la conforman, es importante que el sujeto de estudio muestre una concepción de una ciudadanía democrática y crítica que implica el compromiso de la persona con la sociedad; evalúe de manera crítica las estructuras sociales, políticas y económicas para ver más allá de las causas superficiales, busque y enfrente las áreas donde prevalece la injusticia, tiene conocimientos acerca de los movimientos sociales y cómo llevar a cabo cambios sistémicos; y enseñe a sus estudiantes a tomar decisiones y participar en la comunidad, fomentando el debate y dando su punto de vista.

Por último, en el bloque de preguntas que configuran la cuarta categoría *concepciones sobre la enseñanza de la educación para la ciudadanía a través del patrimonio*, nos interesa que nuestro caso muestre una visión integradora de las manifestaciones patrimoniales, desarrollando actitudes ciudadanas que implican su gestión y su compromiso personal; haga un tratamiento del patrimonio totalmente integrado en el proceso educativo como contenido de enseñanza en el desarrollo de actitudes ciudadanas en procesos democráticos reales; y diseñe propuestas de carácter multidireccional con la participación activa y comprometida del alumnado en proyectos de conservación y gestión patrimonial, desarrollando actitudes y comportamientos comprometidos para llevar a cabo cambios sistémicos.

Con todo ello, las respuestas obtenidas en esta fase de investigación se clasificaron conforme a la hipótesis de progresión presentada y justificada en el apartado 4.1.3 del capítulo I.

4. MÉTODOS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

En este bloque vamos a presentar los criterios para asegurar el rigor de una investigación, a continuación, describiremos los instrumentos que se usaron durante el proceso de recogida de datos para seleccionar el caso de estudio y los que se utilizaron específicamente para el estudio de caso; explicaremos también los instrumentos de referencia que sirvieron para analizar los datos obtenidos; y por último, explicaremos la conceptualización y posicionamiento ante la técnica de triangulación de informaciones.

4.1. Tabla de categorías

Para orientar el proceso de recogida y organización de la información era necesario establecer unas categorías básicas de análisis que se ajustaran aún más al campo de estudio en relación con la enseñanza/aprendizaje de la ciudadanía a través del patrimonio y que se basara en los datos obtenidos del cuestionario inicial. De forma que, elaboramos dos tablas de categorías, subcategorías, indicadores y descriptores, que nos ayudaron a saber qué información queríamos recoger en el cuestionario inicial (C0), en la entrevista exploratoria (E1) y después en la observación de aula (O1); además nos facilitó su análisis. Para establecer dichas categorías nos basamos en investigaciones anteriores como la de Cuenca (2003), Lucas y Estepa (2016), Delgado Algarra (2014), Estepa (2012) y cuya estructura específica bebe de múltiples fuentes.

La estructuración y determinación de las categorías de análisis, así como de sus subcategorías y descriptores, es de gran importancia, ya que todas ellas se van a articular como el hilo conductor del proceso de indagación que se va a desarrollar, clarificando cual es el objeto de estudio y qué información se está tratando, evitando de esta manera la divagación en el análisis y centrando de una forma coherente el trabajo. Así, para la elaboración y análisis de la entrevista inicial se plantearon cuatro categorías: *a) antecedentes personales y profesionales b) concepciones sobre el patrimonio, c) concepciones sobre ciudadanía, y d) concepciones sobre la enseñanza/aprendizaje de la ciudadanía a través del patrimonio.*

Una vez analizadas las entrevistas y seleccionado nuestro caso, eliminamos la primera categoría de la tabla anterior, ya que respondía a las concepciones docentes y no a su praxis. Además, tras el análisis de la observación de aula, algunos de los indicadores diseñados previamente pudieron ajustarse con mayor exactitud con el fin de obtener un análisis más pormenorizado y ajustado a los objetivos planteados. Del mismo modo, durante el análisis de la información obtenida en la O1 emergieron indicadores que no teníamos proyectados pero que revelaban una información importante para el objeto de estudio de la investigación. En las tablas 17 y 18, mostramos las categorías con los indicadores y descriptores que explican su diseño.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	DESCRIPTORES	
FORMACIÓN PROFESIONAL E INTERESES PERSONALES Y PROFESIONALES (C.1)	Intereses personales (SC. 1.1) (SC.1.1)	Intereses políticos y/o sindicales (C.1/SC.1.1/IP-S)	Vinculación personal con partidos políticos o sindicatos y participación activa en ellos	
		Intereses sociales (C.1/SC.1.1/IS)	Participación en asociaciones u organizaciones sociales y voluntarias.	
		Intereses patrimoniales (C.1/SC.1.1/IP)	Interés por temas patrimoniales, visitas, lecturas de revistas sobre patrimonio, asistencia a congresos y/o participación en asociaciones patrimoniales.	
	Intereses profesionales (SC. 1.2) (SC.1.2)	Qué enseñar en CCSS (C.1/SC.1.2/QE)	Contenidos Históricos (C.1/SC.1.2/QE/CHco)	
			Contenidos Geográficos (C.1/SC.1.2/QE/CG)	
			Contenidos Artísticos (C.1/SC.1.2/QE/CA)	
			Contenidos Sociales (C.1/SC.1.2/QE/CS)	
		Cómo enseñar en CCSS (C.1/SC.1.2/CE)	Utilización del libro de texto (C.1/SC.1.3/CE/LTX)	Sigue los planteamientos del libro de texto, tanto a nivel de contenidos, como de organización y propuestas de actividades.
			Por Proyectos (C.1/SC.1.3/CE/P)	Los alumnos llevan a cabo un amplio proceso de investigación para responder a una pregunta compleja, a un problema o a un cambio
		Por qué enseñar en CCSS (C.1/SC.1.2/PQE)	Fin economicista (C.1/SC.1.2/PQE/FE)	Concibe su profesión como un medio para ganar dinero
			Crecimiento personal (C.1/SC.1.2/PQE/CP)	Concibe su profesión como una forma de alcanzar su crecimiento personal
			Justicia Social (C.1/SC.1.2/PQE/JS)	Busca a través de su profesión la equidad social y transformar el mundo ante las desigualdades
	Formación profesional (SC.1.3) (SC.1.3)	Contenidos de Ciencias Sociales (C.1/SC.1.3/CCSS)	Licenciatura de Geografía e Historia (C.1/SC.1.3/CCSS/L)	
			Licenciatura de Historia del Arte (C.1/SC.1.3/CCSS/L)	
			Otras titulaciones (C.1/SC.1.3/CCSS/OT)	
		Contenidos patrimoniales (C.1/SC.1.3/CPt)	Licenciatura (C.1/SC.1.3/CPt/L)	
			Máster, cursos, congresos. (C.1/SC.1.3/CPt/D)	
			Experiencias personales. (C.1/SC.1.3/CPt/EP)	

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	DESCRIPTORES
FORMACIÓN PROFESIONAL E INTERESES PERSONALES Y PROFESIONALES (C.1)		Contenidos ciudadanos (C.1/SC.1.3/CC)	Educación formal (escuela, instituto, universidad...) (C.1/SC.1.3/CC/EF)
			Educación no formal (ámbito familiar, experiencias personales...) (C.1/SC.1.3/CC/ENF)
		Contenidos pedagógicos (C.1/SC.1.3/CP)	Cursos de formación continua, CAP, cursos predoctorales del ámbito de la didáctica. (C.1/SC.1.3/CP/CFP)
			Experiencia docente. (C.1/SC.1.3/ED)
II. CONCEPCIONES DE PATRIMONIO Y DE SU ENSEÑANZA (C.2)	Concepto de patrimonio (SC.2.1) (SC.2.1)	Persp. Excepcionalista (C.2/SC.2.1/PE)	Escasez, rareza, singularidad.
		Persp. Monumentalista (C.2/SC.2.1/M)	Espectacularidad, reconocido prestigio, grandes dimensiones.
		Persp. Estética (C.2/SC.2.1/E)	Belleza artística y estilística.
		Persp. Histórica (C.2/SC.2.1/Hca)	Antigüedad.
		Persp. Simbólico–identitaria (C.2/SC.2.1/S–I)	Reconocimiento y valoración de la cultura propia y ajena en los elementos patrimoniales.
	Tipología patrimonial (SC.2.2) (SC.2.2)	Natural (C.2/SC.2.2/N)	Aspectos de carácter medioambiental.
		Histórico (C.2/SC.2.2/Hco)	Referentes arqueológicos y documentales.
		Artístico (C.2/SC.2.2/A)	Manifestaciones correspondientes a las diferentes corrientes artísticas.
		Etnológico (C.2/SC.2.2/E)	Elementos tradicionales que explican el cambio social.
		Cient.–Tecnológ. (C.2/SC.2.2/C–T)	Elementos industriales y tecnológicos con relevancia socio–cultural.
		Holístico (C.2/SC.2.2/H)	Consideración global de todas las manifestaciones anteriores.
	Qué se enseña de educación patrimonial en CCSS (SC.2.3) (SC.2.3)	Patrimonio sin interés educativo (C.2/SC.2.3/SIE)	No se considera la educación patrimonial como un contenido de las CCSS.
		Integración anecdótica (C.2/SC.2.3/IA)	Actividades puntuales y descontextualizadas sin relación con el diseño didáctico.
		Concepciones teóricas (C.2/SC.2.3/CT)	Acumulación de contenidos conceptuales y teóricos generalmente relacionado con el patrimonio histórico–artístico.
		Fuente para el análisis sociohistórico (C.2/SC.2.3/FA)	Uso del patrimonio como recurso para el trabajo e interpretación del contexto sociohistórico

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	DESCRIPTORES
II. CONCEPCIONES DE PATRIMONIO Y DE SU ENSEÑANZA (C.2)	Cómo se enseña educación patrimonial en CCSS (SC.2.4) (SC.2.4)	Clases magistrales (C.2/SC.2.4/CM)	Comunicación unidireccional por parte del profesor/a con un tratamiento de conocimientos acumulativos del patrimonio.
		Materiales específicos (C.2/SC.2.4/ME)	Fichas y materiales específicos de elementos patrimoniales concretos.
		Visitas (C.2/SC.2.4/V)	Contacto directo de los alumnos con los elementos patrimoniales.
		Imbricación plena (C.2/SC.2.4/IP)	Diseño de unidades didácticas donde el patrimonio se relaciona con problemas socialmente relevantes y del ámbito de intereses de los alumnos mediante el empleo de recursos mixtos.
III. CONCEPCIONES DE CIUDADANÍA (C.3)	Concepto de ciudadanía (SC.3.1) (SC.3.1)	Adaptativa (C.3/SC.3.1/A)	Adquisición de comportamientos que permiten una socialización en consonancia con el contexto. Confianza en las instituciones.
		Crítica (C.3/SC.3.1/C)	Adquisición de comportamientos que permiten una socialización crítica, representada por la participación y el compromiso de la persona con la sociedad
	Tipología de ciudadanía (SC.3.2) (C.3/SC.3.2)	Ciudadano personalmente responsable (C.3/SC.3.2/CPR)	Actúa de manera responsable en su comunidad, por ejemplo, recogiendo basura, donando sangre, reciclando, ofreciéndose como voluntario y manteniéndose libre de deudas. Este ciudadano trabaja y paga impuestos, obedece las leyes y ayuda a los necesitados durante las crisis.
		Ciudadano Participativo (C.3/SC.3.2/CP)	Miembro activo de organizaciones y/o iniciativas de mejoramiento comunitario. Conoce las estrategias para realizar tareas colectivas
		Ciudadano orientado a la justicia (C.3/SC.3.2/CJ)	Evalúa de manera crítica las estructuras sociales, políticas y económicas para ver más allá de las causas superficiales, busca y enfrenta las áreas donde prevalece la injusticia, tiene conocimientos acerca de los movimientos sociales y cómo llevar a cabo cambios sistémicos.
	Qué se enseña de educación para la ciudadanía en CCSS (SC.3.3) (C.3/SC.3.3)	Sin interés educativo (C.3/SC.3.3/SIE)	No se considera la Educación para la ciudadanía como un contenido de las Ciencias Sociales
		Derechos e instituciones estatales y civiles (C.3/SC.3.3/DI)	Derechos y deberes a nivel teórico y conocimiento de las instituciones de gobierno.
		Principios cívicos (C.3/SC.3.3/PC)	Igualdad, libertad, respeto, cohesión social, dignidad y justicia.
		Identidades cívicas (C.3/SC.3.3/IC)	Sentimiento de conexión del individuo con sus comunidades cívicas.
		Participación cívica (C.3/SC.3.3/PtC)	Toma de decisiones y participación en la comunidad.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	DESCRIPTORES	
	Cómo se enseña educación para la ciudadanía en CCSS (SC.3.4) (C.3/SC.3.4)	Compromiso del profesor/a (C.3/SC.3.4/CP)	Neutralidad excluyente (C.3/SC.3.4/CP/NE)	Evita el debate y el conflicto, y no da su punto de vista.
			Parcialidad excluyente (C.3/SC.3.4/CP/PE)	Evita el debate y el conflicto, pero da su punto de vista.
			Imparcialidad neutral (C.3/SC.3.4/CP/IN)	Fomenta el debate y el conflicto, pero no da su punto de vista.
			Imparcialidad comprometida (C.3/SC.3.4/CP/IC)	Fomenta el debate y el conflicto, y da su punto de vista.
		Materiales específicos (C.3/SC.3.4/ME)	Fichas y materiales específicos de contenidos cívicos concretos.	
		Imbricación plena (C.3/SC.3.4/IP)	Diseño de unidades didácticas complejas de carácter sociocrítico e investigativo, a través de la resolución de problemas abiertos.	
IV. CONCEPCIONES SOBRE E/A DE LA CIUDADANÍA A TRAVÉS DEL PATRIMONIO (C.4)	Qué enseñar (SC.4.1) (C.4/SC.4.1)	Identidad (C.4/SC.4.1/I)	Concienciar al alumnado del valor y el respeto por el patrimonio y los rasgos identitarios de la cultura propia y de las ajenas a nivel conceptual	
		Conservación (C.4/SC.4.1/C)	Importancia de la conservación del patrimonio con una actitud crítica e intervencionista, desarrollando procedimientos y actitudes para tal fin.	
		Gestión (C.4/SC.4.1/G)	Dotar al alumnado de un pensamiento reflexivo para interpretar su entorno y actúe responsablemente en el uso de los elementos patrimoniales desarrollando actitudes y comportamientos propios de una ciudadanía comprometida.	
	Cómo enseñar (SC.4.2) (C.4/SC.4.2)	Sin interés educativo (C.4/SC.4.2/SIE)	No se considera el patrimonio como herramienta didáctica para formar ciudadanos.	
		Integración anecdótica (C.4/SC.4.2/IA)	Actividades puntuales y descontextualizadas sin relación con el diseño didáctico.	
		Imbricación plena (C.4/SC.4.2/IP)	Inclusión plena de los valores cívicos en el patrimonio. Formación de ciudadanos críticos y activos con el entorno.	
	Para qué enseñar (SC.4.3) (C.4/SC.4.3)	Visión culturalista (C.4/SC.4.3/C)	Conocimiento de hechos históricos e informaciones de carácter conceptual	
		Visión práctico–conservacionista (C.4/SC.4.3/P–C)	Importancia de conservar el patrimonio como legado del pasado para las generaciones futuras desarrollando procedimientos ciudadanos para tal fin	
		Visión Socio–crítica (C.4/SC.4.3/S–C)	Formación de ciudadanos críticos y activos con el entorno desarrollando actitudes y comportamiento comprometidos para llevar a cabo acciones que lleven a cambios sistémicos.	

Tabla 17. Sistema de categorías_1 para la selección del caso y análisis de la E1. Fuente: elaboración propia.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	DESCRIPTORES
I. ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO	Concepto de patrimonio	Persp. Excepcionalista C.1/SC.1.1/EX	Escasez, rareza, singularidad.
		Persp. Monumentalista C.1/SC.1.1/M	Espectacularidad, reconocido prestigio, grandes dimensiones.
		Persp. Estética C.1/SC.1.1/E	Belleza artística y estilística.
		Persp. Histórica C.1/SC.1.1/HCA	Antigüedad.
		Persp. Simbólico–identitaria C.1/SC.1.1/S–I	Reconocimiento y valoración de la cultura propia y ajena en los elementos patrimoniales.
	Tipología patrimonial	Natural C.1/SC.1.2/N	Aspectos de carácter medioambiental.
		Histórico C.1/SC.1.2/HCO	Referentes arqueológicos y documentales.
		Artístico C.1/SC.1.2/A	Manifestaciones correspondientes a las diferentes corrientes artísticas.
		Etnológico C.1/SC.1.2/ET	Elementos tradicionales que explican el cambio social.
		Cient. –Tecnológ. C.1/SC.1.2/C–T	Elementos industriales y tecnológicos con relevancia socio–cultural.
		Holístico C.1/SC.1.2/H	Consideración global de todas las manifestaciones anteriores.
	Qué se enseña de educación patrimonial en CCSS	Patrimonio sin interés educativo C.1/SC.1.3/SIE	No se considera la educación patrimonial como un contenido de las CCSS.
		Contenidos históricos–artísticos C.1/SC.1.3/HCO–ART	Acercamiento y comprensión, a través de los referentes patrimoniales, a hechos y corrientes estéticas del pasado y del presente.
		Justicia Social C.1/SC.1.3/JS	Acercamiento y comprensión, a través de los referentes patrimoniales, a conceptos relevantes en el plano social, histórico, científico y medioambiental.
		Inteligencia Emocional C.1/SC.1.3/IE	A partir del conocimiento de los referentes patrimoniales el individuo toma conciencia de sus emociones, comprende los sentimientos de los demás y desarrolla una actitud empática y social.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	DESCRIPTORES
I. ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO	Cómo se enseña educación patrimonial en CCSS	Clases expositivas C.1/SC.1.4/EX	Comunicación unidireccional por parte del profesor/a con un tratamiento de conocimientos acumulativos del patrimonio.
		Materiales específicos C.1/SC.1.4/ME	Fichas y materiales específicos de elementos patrimoniales concretos.
		Visitas C.1/SC.1.4/V	Contacto directo de los alumnos con los elementos patrimoniales.
		Aprendizaje basado en proyectos C.1/SC.1.4/PRY	Diseño de unidades didácticas complejas de carácter sociocrítico e investigativo, a través de la resolución de problemas abiertos dónde se relaciona el presente con el pasado.
II. ENSEÑANZA DE CIUDADANÍA	Concepto de ciudadanía	Adaptativa C.2/SC.2.1/A	Adquisición de comportamientos que permiten una socialización en consonancia con el contexto. Confianza en las instituciones.
		Crítica C.2/SC.2.1/C	Adquisición de comportamientos que permiten una socialización crítica, representada por la participación y el compromiso de la persona con la sociedad.
	Tipos de ciudadanía	Individual C.2/SC.2.2/I	No interferencia del estado en la libertad soberana del individuo. El bien individual queda por encima del bien común, y la finalidad del Estado es únicamente instrumental (permitir la libertad de los individuos).
		Comunitarista C.2/SC.2.2/CM	Poder del grupo social frente a la libertad individual. La identidad colectiva se sitúa por encima de la identidad individual. Importancia de las tradiciones de la comunidad, lenguaje de la comunidad, moral comunitaria.
		Cosmopolita C.2/SC.2.2/COS	Defiende un sistema global de derechos y deberes de alcance universal: desarrollo sostenible, comercio justo, globalización cultural.
		Ciudadanía Digital C.2/SC.2.2/DIG	Comprensión de asuntos humanos, culturales y sociales relacionados con el uso de las TIC, así como la aplicación de conductas pertinentes a esa comprensión y a los principios que la orientan: ética, legalidad, seguridad y responsabilidad en el uso de Internet, las redes sociales y las tecnologías disponibles.
		Democrática Radical C.2/SC.2.2/DR	Reconocimiento de las diferencias e igualdad social. Legitimación del conflicto como bien político, horizontalidad de las relaciones políticas, redistribución económica.
	Tipología de participación ciudadana	Ciudadano personalmente responsable C.2/SC.2.3/CPR	Actúa de manera responsable en su comunidad, por ejemplo, recogiendo basura, donando sangre, reciclando, ofreciéndose como voluntario y manteniéndose libre de deudas. Este ciudadano trabaja y paga impuestos, y obedece las leyes.
		Ciudadano activista C.2/SC.2.3/ACT	Miembro activo de organizaciones y/o iniciativas de mejoramiento comunitario, organiza proyectos comunitarios de ayuda a los necesitados, fomenta el desarrollo económico o limpia el medio ambiente. Conoce las estrategias para realizar tareas colectivas

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	DESCRIPTORES	
II. ENSEÑANZA DE CIUDADANÍA		Ciudadano orientado a la justicia C.2/SC.2.3/JUS	Evalúa de manera crítica las estructuras sociales, políticas y económicas para ver más allá de las causas superficiales, busca y enfrenta las áreas donde prevalece la injusticia, tiene conocimientos acerca de los movimientos sociales y cómo llevar a cabo cambios sistémicos.	
	Qué se enseña de educación para la ciudadanía en CCSS	Derechos individuales y conocimientos de las instituciones estatales y civiles C.2/SC.2.4/DI	Derechos y deberes a nivel teórico y conocimiento de las instituciones de gobierno.	
		Principios cívicos C.2/SC.2.4/PC	Igualdad, libertad, cohesión social, dignidad y justicia.	
		Identidades cívicas C.2/SC.2.4/IC	Autoimagen cívica C.2/SC.2.4/IC/AUT	Experiencias individuales con su comunidad
			Interconexiones cívicas C.2/SC.2.4/IC/INT	Sentimiento de conexión del individuo con diferentes comunidades cívicas. Reconocimiento de los sistemas de creencias de diferentes comunidades.
		Participación cívica C.2/SC.2.4/PC	Toma de decisiones y participación en la comunidad.	
	Cómo se enseña educación para la ciudadanía en CCSS	Compromiso del profesor/a C.2/SC.2.5/CP	Neutralidad excluyente C.2/SC.2.5/CP/NE	Evita el debate y no da su punto de vista.
			Parcialidad excluyente C.2/SC.2.5/CP/PE	Evita el debate y da su punto de vista.
			Imparcialidad neutral C.2/SC.2.5/CP/IN	Fomenta el debate y no da su punto de vista.
			Imparcialidad comprometida C.2/SC.2.5/CP/IC	Fomenta el debate y da su punto de vista.
		Materiales curriculares C.2/SC.2.5/MC	Materiales específicos C.2/SC.2.5/MC/ME	Fichas y materiales específicos de contenidos cívicos concretos.
			Aprendizaje basado en proyectos C.2/SC.2.5/MC/PRY	Diseño de unidades didácticas complejas de carácter sociocrítico e investigativo, a través de la resolución de problemas abiertos.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	DESCRIPTORES	
III. ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA A TRAVÉS DEL PATRIMONIO	Qué enseñar	Identidad C.3/SC.3.1/I	Sin identificación C.3/SC.3.1/I/SI	No se establecen relaciones de identidad con los elementos patrimoniales trabajados.
			Individual C.3/SC.3.1/I/IND	Reconocimiento del valor simbólico-identitario de aquellos elementos patrimoniales cercanos y directamente relacionados con el individuo por su experiencia personal (barrio o ciudad), aceptándolos como parte de su herencia cultural y formulando propuestas para la mejora de los mismos.
			Social C.3/SC.3.1/I/SOC	Reconocimiento del valor simbólico de elementos patrimoniales relativos a la cultura propia (país), aceptándolos como parte de su herencia cultural y formulando propuestas para la mejora de los mismos.
			Poli-identidad C.3/SC.3.1/I/POLI	Reconocimiento del valor simbólico de elementos patrimoniales relativos tanto a la cultura propia como ajenas, entendiendo que la valoración de esos bienes supone un enriquecimiento en el respeto y mejora el desarrollo sostenible.
		Conservación C.3/SC.3.1/C	Decorativa C.3/SC.3.2/C/D	Valoran la conservación del patrimonio como una normal moral asumida por la comunidad, siendo las administraciones públicas las encargadas de su conservación y asumiendo el ciudadano un comportamiento pasivo. No consideran la participación ciudadana como estrategia para desarrollar propuestas para la conservación de los bienes; por consiguiente, no muestran convicción, ni mucho menos compromiso, para contribuir a solucionar los problemas.
			Crítica C.3/SC.3.2/C/C	Importancia de la conservación del patrimonio con una actitud crítica e intervencionista, desarrollando actitudes ciudadanas que impliquen a los gestores públicos y sociales para que desarrollen medidas de conservación destinadas al desarrollo sostenible del territorio.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	DESCRIPTORES
III. ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA A TRAVÉS DEL PATRIMONIO		Gestión C.3/SC.3.1/G	Dotar al alumnado de un pensamiento reflexivo para interpretar su entorno y que actúe responsablemente en el uso de los elementos patrimoniales desarrollando actitudes y comportamientos propios de una ciudadanía comprometida. Se comprende que los mecanismos y las instancias de participación ciudadana deben ayudar a las comunidades y a las personas a solucionar sus problemas y conseguir el desarrollo sostenible.
	Cómo enseñar	Integración anecdótica C.3/SC.3.2/IA	Actividades puntuales y descontextualizadas sin relación con el diseño didáctico.
		Fuente de análisis C.3/SC.3.2/FA	Uso del patrimonio como recurso para el trabajo e interpretación del contexto sociohistórico.
		Imbricación plena C.3/SC.3.2/IP	Inclusión plena de los valores cívicos en el patrimonio. Formación de ciudadanos críticos y activos con el entorno.
	Para qué enseñar	Visión culturalista C.3/SC.3.3/VC	Conocimiento de hechos históricos e informaciones referentes a la educación cívica de carácter conceptual
		Visión práctico–conservacionista C.3/SC.3.3/P–C	Importancia de conservar el patrimonio como legado del pasado para las generaciones futuras desarrollando procedimientos ciudadanos para tal fin
		Visión Socio–crítica C.3/SC.3.3/S–C	Formación de ciudadanos críticos y activos con el entorno desarrollando actitudes y comportamientos comprometidos para llevar a cabo acciones que lleven a cambios sistémicos.

Tabla 18. Sistema de categorías_2 para el análisis de la praxis. Fuente: elaboración propia.

En relación con la *primera tabla de categorías*, la primera categoría, *antecedentes personales y profesionales* (C.1), tiene a su vez tres subcategorías: por un lado, *intereses personales* (S.C.1.1), *intereses profesionales* (S.C.1.2) y *formación profesional* (S.C.1.3). Con esta categoría de análisis queremos conocer qué inquietudes, aspiraciones y/o experiencias personales ha llevado a los docentes a ejercer esta profesión y si esto influye en la manera de ejercer su práctica profesional, ya que según Delgado (2014) los factores ideológicos y experienciales van a determinar el modelo de ciudadanía y de patrimonio que se va a construir en el aula.

La segunda categoría, *concepciones de patrimonio* (C.2), está configurada por cuatro subcategorías de análisis: *concepto de patrimonio* (S.C.2.1), *tipología patrimonial* (S.C.2.2), *qué se enseña de educación patrimonial en ciencias sociales* (S.C.2.3) y *cómo se enseña educación patrimonial en ciencias sociales* (S.C.2.4). Así, queremos conocer cómo conciben estos profesionales el patrimonio y qué tipologías patrimoniales manejan para comprobar si estas concepciones se trasladan a sus prácticas de aula y de qué manera lo hacen.

Esta misma intención tenemos en la tercera categoría, *concepciones de ciudadanía* (C.3), esta vez con el concepto de ciudadanía y su consideración en el aula. De modo que tiene también cuatro subcategorías: *concepto de ciudadanía* (SC.3.1), *tipos de ciudadanía* (SC.3.2), *qué se enseña de educación para la ciudadanía en ciencias sociales* (SC.3.3) y *cómo se enseña educación para la ciudadanía en ciencias sociales* (SC.3.4).

La cuarta categoría, *concepciones sobre la enseñanza/aprendizaje de la ciudadanía a través del patrimonio* (C.4), la dividimos en tres subcategorías en función de los elementos que conforman los saberes acerca de las implicaciones didácticas sobre las nociones patrimonio-ciudadanía, planteándonos tres subcategorías de análisis: *qué enseñar* (SC.4.1), *cómo enseñar* (S.C.4.2) y *para qué enseñar* (SC.4.3).

Sin entrar en los descriptores por motivos de espacio, ya que estos pueden consultarse en la tabla 17 y en el anexo 6.2, pasamos a repasar los indicadores de cada una de las subcategorías:

- En la subcategoría SC.1.1 tenemos los indicadores: “intereses políticos y/o sindicales” (IP–S), “intereses sociales” (IS) e “intereses patrimoniales” (IP).
- En la subcategoría SC.1.2 tenemos los indicadores: “qué enseñar en ciencias sociales” (QE), “cómo enseñar ciencias sociales” (CE), y “por qué enseñar ciencias sociales” (PQE).
- En la subcategoría SC.1.3 tenemos los indicadores: “contenidos de ciencias sociales” (CCSS), se refiere a cómo adquirió los contenidos propios de la asignatura; “contenidos patrimoniales” (CPT), es decir, cómo adquirió su conocimiento patrimonial; “contenidos ciudadanos” (CC), de qué manera aprendió a ser ciudadano; y “contenidos pedagógicos” (CP), los propios para desarrollar la labor docente.
- Por otro lado, en la SC.2.1 tenemos los indicadores: “perspectiva excepcionalista” (PE), “perspectiva monumentalista” (M), “perspectiva estética” (E), “perspectiva histórica” (H) y “perspectiva simbólico-identitaria (S–I).
- En la subcategoría SC.2.2 tenemos los indicadores: “natural” (N), “histórico” (HCO), “artístico” (A), “etnológico” (E), científico–tecnológico (C–T) y “holístico” (H).
- En la subcategoría SC.2.3 tenemos los indicadores: “patrimonio sin interés educativo” (SIE), “integración anecdótica” (IA), “concepciones teóricas” (CT), “fuente para el análisis sociohistórico” (FA).
- En la subcategoría SC.2.4 tenemos los indicadores: “clases magistrales” (CM), materiales específicos (ME), visitas (V), imbricación plena (IP).
- En la subcategoría SC.3.1 tenemos los indicadores: “adaptativa” (A) y crítica (C).
- En la subcategoría SC.3.2 tenemos los indicadores: “ciudadano personalmente responsable” (CPR), “ciudadano participativo” (CP) y “ciudadano orientado a la justicia social” (CJ).
- En la subcategoría SC.3.3 tenemos los indicadores: “sin interés educativo” (SIE), “derechos e instituciones estatales y civiles” (DI), “principios cívicos (PC), “identidades cívicas” (IC) y “participación cívica” (PTC).
- En la subcategoría SC.3.4 tenemos los indicadores: “compromiso del profesor/a”, que a su vez se subdivide en “neutralidad excluyente” (NE), “parcialidad excluyente” (PE), “imparcialidad neutral” (IN), “imparcialidad comprometida” (IC); “materiales específicos” (ME); “imbricación plena” (IP).
- Así mismo, en la subcategoría SC.4.1 tenemos los indicadores: “identidad” (I), “conservación” (C) y “gestión” (G).
- En la subcategoría SC.4.2 tenemos los indicadores: “sin interés educativo” (SIE), “integración anecdótica” (IA), “imbricación plena” (IP).
- Y, por último, en la subcategoría SC.4.3 tenemos los indicadores: “visión culturalista” (C), “visión práctico–conservacionista” (P–C) y “visión socio–crítica” (S–C).

En relación con la *segunda tabla de categorías*, la primera categoría es la misma que teníamos planteada en la tabla anterior y que respondía a la categoría 2: *concepciones de patrimonio* (C.1), y que, a su vez, está configurada por cuatro subcategorías de análisis: *concepto de patrimonio* (S.C.1.1), *tipología patrimonial* (S.C.1.2), *qué se enseña de educación patrimonial en ciencias sociales* (S.C.1.3) y *cómo se enseña educación patrimonial en ciencias sociales* (S.C.1.4).

Del mismo modo, la segunda categoría responde a la tercera categoría de la tabla1, *concepciones de ciudadanía* (C.2). Sin embargo, para analizar la praxis consideramos añadir una subcategoría más con el objetivo de afinar nuestro análisis; de forma que las cinco subcategorías son: *concepto de ciudadanía* (SC.2.1), *tipos de ciudadanía* (SC.2.2), *tipología de participación ciudadana* (SC.2.3), *qué se enseña de educación para la ciudadanía en ciencias sociales* (SC.3.3) y *cómo se enseña educación para la ciudadanía en ciencias sociales* (SC.3.4).

La tercera categoría, *concepciones sobre la enseñanza/aprendizaje de la ciudadanía a través del patrimonio* (C.3), la dividíamos en tres subcategorías que se mantienen: *qué enseñar* (SC.4.1), *cómo enseñar* (S.C.4.2) y *para qué enseñar* (SC.4.3).

Al igual que comentábamos anteriormente y sin entrar en los descriptores por motivos de espacio, ya que estos pueden consultarse en la tabla 18 y en el anexo 7, pasamos a repasar los indicadores de cada una de las subcategorías:

- En la SC.1.1 tenemos los indicadores: “perspectiva excepcionalista” (PE), “perspectiva monumentalista” (M), “perspectiva estética” (E), “perspectiva histórica” (H) y “perspectiva simbólico-identitaria” (S-I).
- En la subcategoría SC.1.2 tenemos los indicadores: “natural” (N), “histórico” (HCO), “artístico” (A), “etnológico” (E), científico-tecnológico (C-T) y “holístico” (H).
- En la subcategoría SC.1.3 tenemos los indicadores: “patrimonio sin interés educativo” (SIE), “contenido histórico-artístico” (HCO-ART), “justicia social” (JS), “inteligencia emocional” (IE).
- En la subcategoría SC.1.4 tenemos los indicadores: “clases expositivas” (CE), materiales específicos (ME), visitas (V), imbricación plena (IP).
- En la subcategoría SC.2.1 tenemos los indicadores: “adaptativa” (A) y crítica (C).
- En la subcategoría SC.2.2 tenemos los indicadores: “ciudadanía individual” (CI), “ciudadanía comunitarista” (CP) y “ciudadanía cosmopolita” (COS), “ciudadanía digital” (CD), “ciudadanía radical” (CR).
- En la subcategoría SC.2.3 tenemos los indicadores: “ciudadano personalmente responsable” (CPR), “ciudadano activista” (ACT), “ciudadano orientado a la justicia social” (JUS).
- En la subcategoría SC.2.4 tenemos los indicadores: “derechos individuales y conocimientos de las instituciones estatales y civiles” (DI), “principios cívicos” (PC), “identidades cívicas” (IC), participación cívica (PC).
- En la subcategoría SC.2.5 tenemos los indicadores: “compromiso del profesor/a”, que a su vez se subdivide en “neutralidad excluyente” (NE), “parcialidad excluyente” (PE), “imparcialidad neutral” (IN), “imparcialidad comprometida” (IC); y “materiales específicos” (MC), que se subdivide en: “materiales específicos” (ME) y “aprendizaje basado en proyectos” (PRY).

- Así mismo, en la subcategoría SC.3.1 tenemos los indicadores: “identidad” (I), que se compone de: “sin identificación” (SI), “individual” (I), social (S) y poli-identidad (POLI); “conservación” (C), compuesto de: “decorativa” (D) y “crítica” (C); y “gestión” (G).
- En la subcategoría SC.3.2 tenemos los indicadores: “integración anecdótica” (IA), “fuente de análisis” (FA) e “imbricación plena” (IP).
- Y, por último, en la subcategoría SC.3.3 tenemos los indicadores: “visión culturalista” (C), “visión práctico-conservacionista” (P-C) y “visión socio-crítica” (S-C).

4.2. Cuestionario inicial (C0)

Como ya hemos comentado anteriormente, el instrumento utilizado para recoger las primeras informaciones y concepciones docentes es un cuestionario inicial que se basa en investigaciones previas como la de Delgado Algarra (2014) y Lucas y Estepa (2016).

En este punto, es preciso aclarar que, a pesar de que no puede decirse que los cuestionarios sean una de las técnicas más representativas de la investigación cualitativa, varias son las razones de la asociación de este instrumento con la investigación cualitativa, entre ellas destacamos las siguientes:

- Aporta información estandarizada. Los encuestados responden al mismo conjunto de cuestiones, por lo que es más fácil comparar e interpretar sus respuestas.
- Permite encuestar a un gran número de personas de una vez.
- Agiliza el análisis estadístico de las respuestas.
- Facilita la confidencialidad. El encuestado puede responder con franqueza y sinceridad, contribuyendo el cuestionario a asegurar su anonimato.

Según Rodríguez, Gil y García (1996), el cuestionario responde en estudios de tipo descriptivo, ya que el procedimiento de encuesta persigue sondear opiniones de varios sujetos con el fin de determinar posibles relaciones entre las respuestas de unos y otros y poder así, en nuestro caso, tipificar a los sujetos entrevistados. Por ello, podemos afirmar que nuestra investigación, se basa en un enfoque cuantitativo/cualitativo. Y es que, según Bisquerra (2004), las encuestas “en muchas ocasiones responden a un primer acercamiento de la realidad que nos preocupa, para posteriormente poder estudiar con mayor profundidad el fenómeno educativo, utilizando otras modalidades más adecuadas al objetivo que se pretenda” (p.232).

Un problema fundamental en todas aquellas investigaciones que usan este tipo de métodos de recogida de información es que la información proporcionada por los encuestados es, en multitud de ocasiones, difícil de interpretar porque éstos contestan lo que creen que deben de responder más que sus verdaderas opiniones. Este comportamiento es normalmente no intencional y se atribuye a la voluntad de responder de una determinada manera que sea compatible con sus consideraciones teóricas (Bromme, 1988). Esto es lo que Galindo (1996) denominó conocimiento declarado y que, Carrillo, Coriat y Oliveira (1999) precisaron más con el término conocimiento simulado. Para intentar salvar esta dificultad, decidimos que el cuestionario fuese anónimo, voluntario, desprovisto de cualquier carácter evaluador y recogía preguntas tanto abiertas como cerradas, con el fin de tener un reflejo más riguroso y directo del pensamiento de los encuestados y evitar las distorsiones. Siguiendo a Cuenca (2002), en el diseño del cuestionario hay que conjugar dos principios básicos: alcanzar los objetivos propuestos en el estudio y resultar cómodo para los entrevistados.

En la investigación realizada por Ávila (1998) encontramos un referente para la presente investigación, en función a las características del objeto de estudio y de la metodología desarrollada, en la que el empleo de técnicas cuantitativas como el uso de cuestionarios, no impide, en ningún momento, el análisis cualitativo de los datos obtenidos desde una “perspectiva de la educación caracterizada por consideraciones sistémicas, complejas y críticas” (Cuenca, 2002). De igual modo, el trabajo realizado por Cuenca (2002), nos sirve de referencia, tanto para el diseño del cuestionario como en la estructuración de nuestra investigación y del ámbito de estudio, dentro del análisis de las concepciones del profesorado en formación inicial de Ciencias Sociales sobre la enseñanza de Patrimonio.

Así, partiendo de la información a la que queríamos llegar y de las categorías ya establecidas, nos dispusimos a realizar su diseño. De forma que, nos planteamos diseñar un cuestionario compuesto de preguntas abiertas, cerradas y de elección múltiple con el fin de ser lo más concreto posible en cuestiones puntuales y dar opción de explicarse en aquellas otras, de modo que pudiéramos extraer otro tipo de información significativa emanada de los propios pensamientos de los investigados. El cuestionario se compone de 10 preguntas, 3 son abiertas y las 7 restantes de escala de valoración.

Profundizando en la estructura del instrumento, cabe destacar que la primera cuestión que se planteaba a los profesores/as trataba de elegir cinco elementos patrimoniales de la provincia en la que trabaja y el por qué les dan esa valoración. Con ello, pretendíamos que los docentes nos proporcionasen información acerca de la consideración que ellos y ellas tienen sobre el concepto de patrimonio. En la segunda cuestión pedíamos que volvieran a seleccionar cinco elementos patrimoniales, pero, esta vez, el criterio de selección era el que ellos los consideraran imprescindibles para trabajarlos en el aula. Pretendíamos obtener el grado de coincidencia sobre lo que ellos consideran patrimonio conforme a su trabajo en clase y a su disfrute personal y qué factores hacen que esta selección sea coincidente o distinta.

Con las cuestiones tres y cuatro pretendemos indagar sobre el concepto de ciudadanía que ellos practican. Es por ello que se les propone una serie de ítems en escala tipo Likert de 1 (muy en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo) para que ellos valoren las acciones ciudadanas que les son afines.

Con el grupo de preguntas siguientes, de la quinta a la décima, pretendemos acercarnos a sus prácticas docentes y al papel que cumplen en ellas la educación patrimonial y la educación para la ciudadanía dentro de la materia de que imparten. Así, las cuestiones quinta y sexta responden a nuestra pregunta de investigación “¿qué se enseña de educación patrimonial y de educación para la ciudadanía en Ciencias Sociales?”; la siete, la ocho y la nueve a “¿cómo se enseña educación patrimonial y educación para la ciudadanía en Ciencias Sociales?” y la décima “¿para qué enseñar educación para la ciudadanía a través del patrimonio en Ciencias Sociales?”.

Todo esto en cuanto a las preguntas de contenido, en cuanto a las preguntas de identificación se incluyen: centro educativo, iniciales del nombre, titulación, cursos en los que dan clase y casilla de marcado voluntario para la aceptación de colaborar en fases posteriores (entrevista y estudio de caso).

4.3. Entrevista exploratoria (E1)

La entrevista es una técnica cuyo objetivo es obtener información de forma oral y personalizada, sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como las creencias, las actitudes, las opiniones, los valores en relación con la situación que se está estudiando (Bisquerra, 2004). Bingham y Moore (1924) definen la entrevista como una conversación que tiene un objetivo.

De cualquier forma, la entrevista “en el campo de la investigación cualitativa es una técnica de recogida de información con identidad propia y a la vez complementaria de otras técnicas como la observación participante y los grupos de discusión” (Bisquerra, 2004, p.336). Es en este sentido y contexto en el que nosotros hemos decidido utilizar este instrumento como el más adecuado en esta fase del estudio.

En cuanto a la estructura y diseño, las entrevistas se clasifican en estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas.

Las *entrevistas estructuradas* el investigador/a planifica previamente la batería de preguntas en relación a un guión preestablecido, secuenciado y dirigido; estas entrevistas dejan poco margen para que el entrevistado pueda añadir comentarios o realizar apreciaciones ya que las preguntas suelen ser cerradas y persiguen un tipo de respuesta concreta y exacta.

Las *entrevistas semiestructuradas* parten de un guión que determinan de antemano cual es la información relevante que se necesita obtener, sin embargo, las preguntas que se elaboran en este formato son de tipo abierto lo que permite obtener una información más flexible e ir entrelazando temas para construir un conocimiento holístico y comprensivo de la realidad.

Las *entrevistas no estructuradas* son aquellas que se realizan sin un guión previo. Los referentes para el investigador/a son los temas o ámbitos informativos y se va construyendo a partir de las respuestas del entrevistado. Según Bisquerra (2004) este tipo de formato requiere una gran preparación por parte del entrevistador/a, especialmente en estrategias que ayuden a reconducir la entrevista cuando el entrevistado se desvía del tema propuesto. “Si no es así es difícil poder continuar la entrevista con preguntas cada vez más precisas y orientadas a profundizar sobre los temas de estudio” (Bisquerra, 2004, p.337).

En nuestro caso nos decantamos por una entrevista semiestructurada ya que, el objetivo no era el de utilizar entrevistas únicamente como forma de analizar comportamientos y rasgos individuales, sino poder comprender un tema concreto de la realidad educativa. Además, no pretendíamos conocer un caso personal, sino la comparación de cada uno con los demás, lo que nos llevaba a una construcción previa (guión) estable para que la entrevista no se convirtiera en una serie de conversaciones desconectadas de escaso interés a la investigación. Esto no implicó en ningún caso que la entrevista se viera reducida a un mero guión preestablecido, sino que se mantuvo el objetivo metodológico de que en todas las entrevistas se pudiera entablar una conversación suficientemente abierta, que ofreciera al entrevistado la oportunidad de poder profundizar en algunos temas.

Ruiz Olabuénaga (1999, p.170) distingue un amplio repertorio de entrevistas entre las que destacamos la entrevista en profundidad, puesto que es la mejor responde a nuestro problema de investigación por las siguientes razones:

- Los objetivos. La entrevista en profundidad “pretende comprender más que explicar; busca maximizar el significado; adopta el formato estímulo/respuesta sin esperar la

respuesta objetivamente verdadera sino subjetivamente sincera; obtiene con frecuencia respuestas emocionales pasando por alto la racionalidad”).

- El entrevistador/a “formula preguntas sin esquema fijo de categorías de respuesta; controla el ritmo de la entrevista en función de las respuestas del entrevistado; explica el objetivo y motivación del estudio; altera con frecuencia el orden y forma de las preguntas, añadiendo nuevas si es preciso; permite interrupciones e intervenciones de terceros si es conveniente; si se requiere no oculta sus sentimientos o juicios de valor; explica cuando haga falta el sentido de las preguntas; con frecuencia improvisa el contenido y la forma de las preguntas; establece una relación equilibrada entre familiaridad y profesionalidad; adopta el estilo del oyente interesado pero no evalúa las respuestas” (p.170).
- El entrevistado: “cada entrevistado recibe su propio conjunto de preguntas; el orden y formato puede diferir de uno a otro” (p.170).
- Las respuestas: “son abiertas por definición, sin categorías de respuestas preestablecidas; son grabadas conforme a un sistema de codificación flexible y abierto a cambios en todo momento” (p.170).

En cuanto a la técnica de la entrevista cualitativa, existe una abundante bibliografía (González Rey, 2007; Pérez Serrano, 1994; Vallés, 2009; Taylor y Bogdan, 1986) con pautas, recomendaciones y actitudes para que la conversación pueda desarrollarse de la manera adecuada, siempre teniendo como base el que se haga fluir la información evitando coartar o influir en la misma. Para Bisquerra (2004) en el momento de la preparación de la entrevista es importante determinar los objetivos de la misma, identificar a las personas que van a ser entrevistadas, formular preguntas y secuenciarlas, localizar y preparar el lugar donde va a realizarse la entrevista. En nuestro caso, los objetivos son los marcados en este capítulo y que guían la investigación en general, ya conocíamos a los informantes a través del cuestionario inicial, elaboramos un guión de preguntas abiertas y flexibles que a continuación pasaremos a explicar y acordamos el lugar con cada entrevistado antes de la realización de la misma.

Por último, Ruiz Olabuénaga (1999) nos proporciona una serie de aspectos a tener en cuenta durante el desarrollo de la entrevista que, además de actitudes claves como la empatía y la escucha activa y comprensiva, favorecen el proceso de interacción destacando entre ellas la flexibilidad, la motivación y el equilibrio entre profesionalidad y acercamiento amistoso, pero no servilista ni adulator entre entrevistador–entrevistado. Para Pérez Serrano (1994), la clave está en preguntar de forma que no influya en las respuestas del entrevistado. El entrevistador debe controlar su actitud y sus opiniones sin enjuiciar, discutir, ni moralizar, con una auténtica intención de comprender al otro.

4.3.1. La construcción de la entrevista exploratoria

De la formulación inicial del problema de investigación, que como explicábamos anteriormente contaba con los objetivos de partida, y en paralelo al proceso de indagación teórica y bibliográfica, se elaboró un primer guión de entrevista. En estas primeras preguntas exploratorias, muy generales y básicas, dominan las concepciones y conocimientos previos del investigador sobre la realidad del objeto de estudio y la intuición por encima de la experiencia (tabla 19 y anexo 4).

1. ¿Qué elementos patrimoniales tratas en el aula? ¿Qué criterios has seguido para determinar lo que es o no patrimonial?
2. ¿Consideras que la educación patrimonial debería de tener más presencia en los libros de texto? ¿Por qué?
3. ¿Qué utilidad tiene el conocimiento patrimonial para la formación de una ciudadanía crítica y participativa?
4. La conservación del patrimonio es una obligación de:
5. ¿Qué actividades o materiales didácticos usas para enseñar educación patrimonial?
6. Completa la siguiente afirmación: “La participación ciudadana implica...”
7. ¿Participas en algún movimiento ciudadano o en alguna militancia sindical o política?
8. ¿Qué recursos didácticos y actividades utilizas en el aula para la enseñanza de ciudadanía?
9. ¿Para qué te parece interesante enseñar contenidos cívicos y patrimoniales?
10. ¿Consideras que has tenido una adecuada formación patrimonial y ciudadana a lo largo de tu formación docente? ¿Podría explicar de qué tipo? ¿Qué has echado de menos?

Tabla 19. Entrevista exploratoria. Fuente: elaboración propia.

La pregunta 1 está orientada a obtener el grado de coincidencia sobre lo que consideran patrimonio conforme a su trabajo en clase y qué factores propician esta selección. La 2 y 5 se refieren a los contenidos patrimoniales de los materiales escolares que trabajan en el aula y a la valoración que tienen de los mismos según su criterio de lo importante que es o no la enseñanza del patrimonio en las Ciencias Sociales. A su vez, la pregunta 5 junto con la 3 pretende conocer para qué consideran importante los profesores/as enseñar ciudadanía y patrimonio y si ambas cuestiones están conectadas en sus prácticas de aula. La pregunta 4 posiciona al profesorado sobre la forma en que ellos consideran que pueden participar en la conservación y gestión del patrimonio y nos aclarará si lo que respondieron en la pregunta anterior tiene su reflejo en la realidad. Con la sexta y séptima pregunta queremos conocer qué concepción tienen acerca del tipo de ciudadanía que ejercen y, por tanto, enseñan. La 8 se refiere a los contenidos ciudadanos que desarrollan en sus clases y la forma en cómo los enseñan a los alumnos. Con esta cuestión, además, podremos ver el grado de correspondencia entre su concepción de ciudadanía y la enseñanza de ciudadanía que desarrollan en el aula. La pregunta 9 interroga sobre la finalidad enseñar patrimonio y a su relación con enseñar ciudadanía. Por último, la décima cuestión se refiere a su formación sobre patrimonio y la ciudadanía y si es éste un obstáculo en sus prácticas de aula en relación a estas cuestiones.

Sin embargo, tras el análisis de los cuestionarios, nos dimos cuenta que la información que nos podría aportar este primer borrador de entrevista era prácticamente la misma que ya teníamos de los cuestionarios, así que elaboramos un segundo guión con un mayor número de preguntas que abordaran una serie de cuestiones en mayor profundidad (anexo 5).

La entrevista se inicia con los *datos de identificación del entrevistado* que recogen diversas informaciones de gran utilidad, primero porque ayudan a establecer una relación de comunicación entre entrevistador y entrevistado y segundo porque establecen un conjunto de datos que nos permite caracterizar a la muestra y realizar diferentes tipos de análisis posteriormente en función de los mismos. Así, los datos de identificación recogen principalmente información sobre dos temáticas:

El primer apartado recoge información de su trayectoria profesional y referente al curso escolar actual: años de docencia, curso que imparte actualmente y una breve descripción del alumnado al que da clase.

El segundo apartado hace referencia a su formación profesional y aspiraciones profesionales.

Seguidamente la entrevista aborda las cuatro categorías de estudio de la investigación: formación profesional e intereses personales y profesionales, concepciones de patrimonio, concepciones de ciudadanía y concepciones sobre la enseñanza/aprendizaje de la ciudadanía a través del patrimonio. En la tabla 20 relacionamos las preguntas que conforman la entrevista con las distintas categorías y subcategorías de análisis.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	DESCRIPTORES	ENTREVISTA
I. FORMACIÓN PROFESIONAL E INTERESES PERSONALES Y PROFESIONALES (C.1)	Intereses personales (SC. 1.1) (SC.1.1)	Intereses políticos y/o sindicales (C.1/SC.1.1/IP-S)	Vinculación personal con partidos políticos o sindicatos y participación activa en ellos	2,3,4,6,13,15
		Intereses sociales (C.1/SC.1.1/IS)	Participación en asociaciones u organizaciones sociales y voluntarias.	
		Intereses patrimoniales (C.1/SC.1.1/IP)	Interés por temas patrimoniales, visitas, lecturas de revistas sobre patrimonio, asistencia a congresos y/o participación en asociaciones patrimoniales.	
	Intereses profesionales (SC. 1.2) (SC.1.2)	Qué enseñar en CCSS (C.1/SC.1.2/QE)	Contenidos Históricos (C.1/SC.1.2/QE/CHco)	1,g,1,7,8,9,29,30
			Contenidos Geográficos (C.1/SC.1.2/QE/CG)	
			Contenidos Artísticos (C.1/SC.1.2/QE/CA)	
			Contenidos Sociales (C.1/SC.1.2/QE/CS)	
		Cómo enseñar en CCSS (C.1/SC.1.2/CE)	Utilización del libro de texto (C.1/SC.1.3/CE/LT X)	Sigue los planteamientos del libro de texto, tanto a nivel de contenidos, como de organización y propuestas de actividades.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	DESCRIPTORES		ENTREVISTA
I. FORMACIÓN PROFESIONAL E INTERESES PERSONALES Y PROFESIONALES (C.1)			Por Proyectos (C.1/SC.1.3/CE/P)	Los alumnos llevan a cabo un amplio proceso de investigación para responder a una pregunta compleja, a un problema o a un cambio	
		Por qué enseñar en CCSS (C.1/SC.1.2/PQE)	Fin economicista (C.1/SC.1.2/PQE/F E)	Concibe su profesión como un medio para ganar dinero	
			Crecimiento personal (C.1/SC.1.2/PQE/C P)	Concibe su profesión como una forma de alcanzar su crecimiento personal	
			Justicia Social (C.1/SC.1.2/PQE/J S)	Busca a través de su profesión la equidad social y transformar el mundo ante las desigualdades	
	Formación profesional (SC.1.3) (SC.1.3)	Contenidos de Ciencias Sociales (C.1/SC.1.3/CCS S)	Licenciatura de Geografía e Historia (C.1/SC.1.3/CCSS/L)		1.e, 1.f, 4, 5,6,7,8,13,15
			Licenciatura de Historia del Arte (C.1/SC.1.3/CCSS/L)		
			Otras titulaciones (C.1/SC.1.3/CCSS/OT)		
		Contenidos patrimoniales (C.1/SC.1.3/CPt)	Licenciatura (C.1/SC.1.3/CPt/L)		
			Máster, cursos, congresos. (C.1/SC.1.3/CPt/D)		
			Experiencias personales. (C.1/SC.1.3/CPt/EP)		
		Contenidos ciudadanos (C.1/SC.1.3/CC)	Educación formal (escuela, instituto, universidad...) (C.1/SC.1.3/CC/EF)		
			Educación no formal (ámbito familiar, experiencias personales...) (C.1/SC.1.3/CC/ENF)		
		Contenidos pedagógicos (C.1/SC.1.3/CP)	Cursos de formación continua, CAP, cursos predoctorales del ámbito de la didáctica. (C.1/SC.1.3/CP/CFP)		
			Experiencia docente. (C.1/SC.1.3/ED)		

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	DESCRIPTORES	ENTREVISTA
II. CONCEPCIONES DE PATRIMONIO Y DE SU ENSEÑANZA (C.2)	Concepto de patrimonio (SC.2.1) (SC.2.1)	Persp. Excepcionalista (C.2/SC.2.1/PE)	Escasez, rareza, singularidad.	15,16,17
		Persp. Monumentalista (C.2/SC.2.1/M)	Espectacularidad, reconocido prestigio, grandes dimensiones.	
		Persp. Estética (C.2/SC.2.1/E)	Belleza artística y estilística.	
		Persp. Histórica (C.2/SC.2.1/Hca)	Antigüedad.	
		Persp. Simbólico–identitaria (C.2/SC.2.1/S–I)	Reconocimiento y valoración de la cultura propia y ajena en los elementos patrimoniales.	
	Tipología patrimonial (SC.2.2) (SC.2.2)	Natural (C.2/SC.2.2/N)	Aspectos de carácter medioambiental.	16,17,28
		Histórico (C.2/SC.2.2/Hco)	Referentes arqueológicos y documentales.	
		Artístico (C.2/SC.2.2/A)	Manifestaciones correspondientes a las diferentes corrientes artísticas.	
		Etnológico (C.2/SC.2.2/E)	Elementos tradicionales que explican el cambio social.	
		Cient. – Tecnológ. (C.2/SC.2.2/C–T)	Elementos industriales y tecnológicos con relevancia socio–cultural.	
		Holístico (C.2/SC.2.2/H)	Consideración global de todas las manifestaciones anteriores.	
	Qué se enseña de educación patrimonial en CCSS (SC.2.3) (SC.2.3)	Patrimonio sin interés educativo (C.2/SC.2.3/SIE)	No se considera la educación patrimonial como un contenido de las CCSS.	8,9,15,16,17,18,19
		Integración anecdótica (C.2/SC.2.3/IA)	Actividades puntuales y descontextualizadas sin relación con el diseño didáctico.	
		Concepciones teóricas (C.2/SC.2.3/CT)	Acumulación de contenidos conceptuales y teóricos generalmente relacionado con el patrimonio histórico–artístico.	
		Fuente para el análisis sociohistórico (C.2/SC.2.3/FA)	Uso del patrimonio como recurso para el trabajo e interpretación del contexto sociohistórico	

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	DESCRIPTORES	ENTREVISTA
	Cómo se enseña educación patrimonial en CCSS (SC.2.4) (SC.2.4)	Clases magistrales (C.2/SC.2.4/CM)	Comunicación unidireccional por parte del profesor/a con un tratamiento de conocimientos acumulativos del patrimonio.	15,17,18,26,37,28,29,30
		Materiales específicos (C.2/SC.2.4/ME)	Fichas y materiales específicos de elementos patrimoniales concretos.	
		Visitas (C.2/SC.2.4/V)	Contacto directo de los alumnos con los elementos patrimoniales.	
		Imbricación plena (C.2/SC.2.4/IP)	Diseño de unidades didácticas donde el patrimonio se relaciona con problemas socialmente relevantes y del ámbito de intereses de los alumnos mediante el empleo de recursos mixtos.	
III. CONCEPCIONES DE CIUDADANÍA (C.3)	Concepto de ciudadanía (SC.3.1) (SC.3.1)	Adaptativa (C.3/SC.3.1/A)	Adquisición de comportamientos que permiten una socialización en consonancia con el contexto. Confianza en las instituciones.	2,11,12,13
		Crítica (C.3/SC.3.1/C)	Adquisición de comportamientos que permiten una socialización crítica, representada por la participación y el compromiso de la persona con la sociedad	
	Tipología de ciudadanía (SC.3.2) (C.3/SC.3.2)	Ciudadano personalmente responsable (C.3/SC.3.2/CPR)	Actúa de manera responsable en su comunidad, por ejemplo, recogiendo basura, donando sangre, reciclando, ofreciéndose como voluntario y manteniéndose libre de deudas. Este ciudadano trabaja y paga impuestos, obedece las leyes y ayuda a los necesitados durante las crisis.	2,11,12
		Ciudadano Participativo (C.3/SC.3.2/CP)	Miembro activo de organizaciones y/o iniciativas de mejoramiento comunitario. Conoce las estrategias para realizar tareas colectivas	
		Ciudadano orientado a la justicia (C.3/SC.3.2/CJ)	Evalúa de manera crítica las estructuras sociales, políticas y económicas para ver más allá de las causas superficiales, busca y enfrenta las áreas donde prevalece la injusticia, tiene conocimientos acerca de los movimientos sociales y cómo llevar a cabo cambios sistémicos.	
	Qué se enseña de educación para la ciudadanía en CCSS (SC.3.3) (C.3/SC.3.3)	Sin interés educativo (C.3/SC.3.3/SIE)	No se considera la Educación para la ciudadanía como un contenido de las Ciencias Sociales	8,9,14,19
		Derechos e instituciones estatales y civiles (C.3/SC.3.3/DI)	Derechos y deberes a nivel teórico y conocimiento de las instituciones de gobierno.	
		Principios cívicos (C.3/SC.3.3/PC)	Igualdad, libertad, respeto, cohesión social, dignidad y justicia.	

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	DESCRIPTORES		ENTREVISTA
III. CONCEPCIONES DE CIUDADANÍA (C.3)		Identidades cívicas (C.3/SC.3.3/IC)	Sentimiento de conexión del individuo con sus comunidades cívicas.		
		Participación cívica (C.3/SC.3.3/PtC)	Toma de decisiones y participación en la comunidad.		
	Cómo se enseña educación para la ciudadanía en CCSS (SC.3.4) (C.3/SC.3.4)	Compromiso del profesor/a (C.3/SC.3.4/CP)	Neutralidad excluyente (C.3/SC.3.4/CP/NE)	Evita el debate y el conflicto, y no da su punto de vista.	26,27,28,29,30
			Parcialidad excluyente (C.3/SC.3.4/CP/PE)	Evita el debate y el conflicto, pero da su punto de vista.	
			Imparcialidad neutral (C.3/SC.3.4/CP/IN)	Fomenta el debate y el conflicto, pero no da su punto de vista.	
			Imparcialidad comprometida (C.3/SC.3.4/CP/IC)	Fomenta el debate y el conflicto, y da su punto de vista.	
		Materiales específicos (C.3/SC.3.4/ME)	Fichas y materiales específicos de contenidos cívicos concretos.		
		Imbricación plena (C.3/SC.3.4/IP)	Diseño de unidades didácticas complejas de carácter sociocrítico e investigativo, a través de la resolución de problemas abiertos.		
IV. CONCEPCIONES SOBRE E/A DE LA CIUDADANÍA A TRAVÉS DEL PATRIMONIO (C.4)	Qué enseñar (SC.4.1) (C.4/SC.4.1)	Identidad (C.4/SC.4.1/I)	Concienciar al alumnado del valor y el respeto por el patrimonio y los rasgos identitarios de la cultura propia y de las ajenas a nivel conceptual		10,17,19,20,21,22,23,24
		Conservación (C.4/SC.4.1/C)	Importancia de la conservación del patrimonio con una actitud crítica e intervencionista, desarrollando procedimientos y actitudes para tal fin.		
		Gestión (C.4/SC.4.1/G)	Dotar al alumnado de un pensamiento reflexivo para interpretar su entorno y actúe responsablemente en el uso de los elementos patrimoniales desarrollando actitudes y comportamientos propios de una ciudadanía comprometida.		
	Cómo enseñar (SC.4.2) (C.4/SC.4.2)	Sin interés educativo (C.4/SC.4.2/SIE)	No se considera el patrimonio como herramienta didáctica para formar ciudadanos.		8,9,17,19,24,25,26,27,28,29,30
		Integración anecdótica (C.4/SC.4.2/IA)	Actividades puntuales y descontextualizadas sin relación con el diseño didáctico.		
		Imbricación plena (C.4/SC.4.2/IP)	Inclusión plena de los valores cívicos en el patrimonio. Formación de ciudadanos críticos y activos con el entorno.		

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	DESCRIPTORES	ENTREVISTA
	Para qué enseñar (SC.4.3) (C.4/SC.4.3)	Visión culturalista (C.4/SC.4.3/C)	Conocimiento de hechos históricos e informaciones de carácter conceptual	19,20,21,22,23,24,28,30
		Visión práctico–conservacionista (C.4/SC.4.3/P–C)	Importancia de conservar el patrimonio como legado del pasado para las generaciones futuras desarrollando procedimientos ciudadanos para tal fin	
		Visión Socio–crítica (C.4/SC.4.3/S–C)	Formación de ciudadanos críticos y activos con el entorno desarrollando actitudes y comportamiento comprometidos para llevar a cabo acciones que lleven a cambios sistémicos.	

Tabla 20. Categorías de análisis y preguntas de la E1.

Tras la realización de una prueba piloto con uno de los docentes encuestados pero que previamente ya lo habíamos descartado para la siguiente fase de investigación, comprobamos que el diseño de la entrevista y el planteamiento de las preguntas era el correcto, por lo que decidimos no modificar su diseño y pasar a la siguiente fase de investigación.

De cualquier modo, debemos de insistir en que la existencia de este guión previo como base de la entrevista, en forma de posibles preguntas en torno a las temáticas de indagación, no significó que las preguntas fueran siempre formuladas de esa misma manera, ni que el orden fuera siempre el mismo. En la mayoría de las ocasiones el devenir de la conversación instaba a modificar el orden y la formulación. Como señala Vallés (2002), el discurso puede cambiar tanto de un entrevistado a otro que conviene poder cambiar la formulación de las preguntas y su orden; fundamentalmente cuando se trata de entrevistas en las que surgen barreras de comunicación difíciles de superar.

Sin embargo, este guión–base resultó imprescindible para que tuviéramos siempre presente todos los campos de interés para la investigación, así como de ayuda sobre la formulación de preguntas en aquellos casos donde la conversación fue más difícil de establecer.

Para finalizar este apartado, recogemos en la siguiente figura aclaratoria (figura 11) los instrumentos utilizados en cada fase de la investigación.

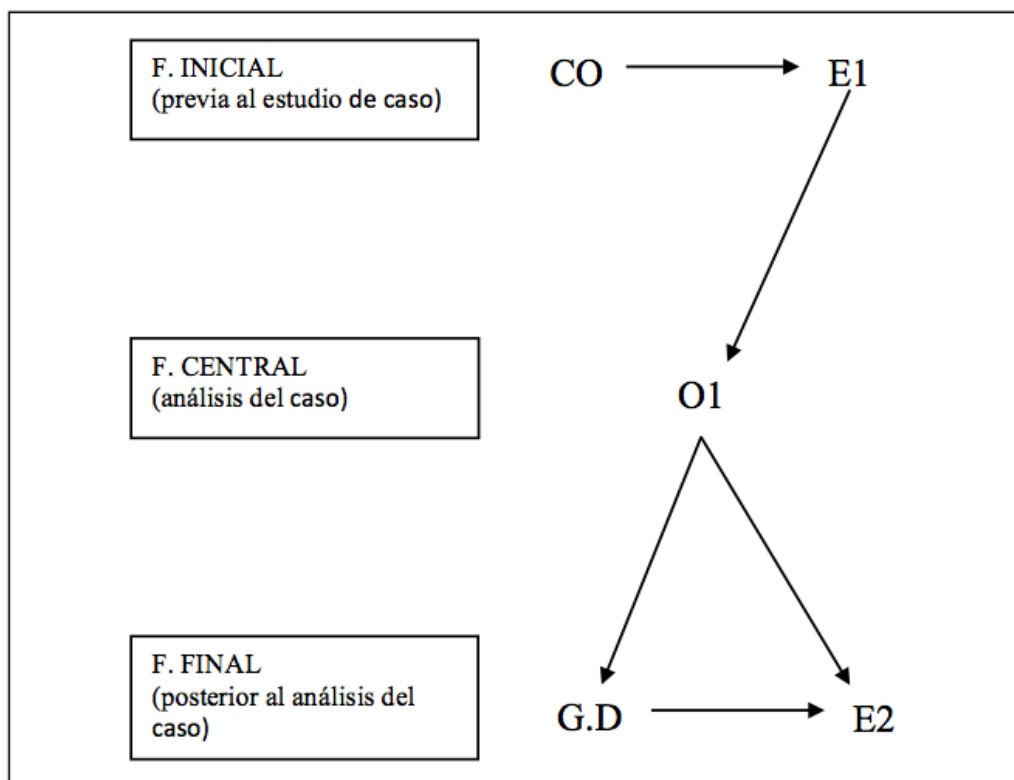


Figura 11. Fases de investigación e instrumentos utilizados en cada fase. Fuente: elaboración propia.

4.4. Observación de aula

La observación es una modalidad de recogida de información que se ha desarrollado desde la antropología y la sociología y que actualmente se utiliza en el ámbito educativo (Bisquerra, 2004). Según Satke (1998) “las observaciones conducen al investigador/a hacia una mejor comprensión del caso” (p.60).

En cuanto a las modalidades que existen de observación, podemos diferenciar entre observación *científica*, donde se tiene claro qué se quiere observar y requiere un alto grado de preparación previa; o *no científica*, cuando no tiene un objetivo definido o no requiere preparación previa.

Por otro lado, si el investigador/a se pone en contacto directo con el fenómeno o el caso a investigar, hablamos de *observación directa*; sin embargo, cuando se pasa a conocer el fenómeno o el caso partiendo de las grabaciones, fotografías, etc. y observaciones realizadas por otras personas anteriormente, nos encontramos ante una *observación indirecta*.

Atendiendo al grado de implicación del investigador/a en el grupo a investigar, podemos hablar de *observación participante* u *observación no participante*. En el primer caso, el investigador/a además de ponerse en contacto con el fenómeno a investigar puede incluirse en el grupo para obtener información; no obstante, cuando el investigador recoge información sin formar parte del grupo o sin intervenir en el fenómeno a investigar, la observación es *no participante* (Buendía, Colás y Hernández, 1998).

En nuestro caso, tenemos que definir nuestro estudio como una observación científica, directa y participante. Algunos autores señalan que, para poder captar la información desde el punto de vista de los protagonistas, el investigador/a debe convivir, compartir, acompañar al

grupo en todas las situaciones cotidianas que conforman esta realidad. Bisquerra (2004) dice que “sólo así se puede comprender desde qué posiciones ideológicas se sustentan estas formas de vida” (p.333).

En el diseño de la observación participante es importante destacar dos elementos esenciales: el *grado de participación* (aproximación observador-observados) y el *acceso* o estrategia para introducirse en el contexto natural de observación (Bisquerra, 2004). En cuanto al *grado de participación*, el investigador/a puede llegar a encubrir su estatus con el fin de acercarse al máximo a los integrantes de los grupos y poder tener acceso a una información más implícita que puede emerger en un clima de confianza y seguridad. Sin embargo, en este caso, se puede correr el riesgo, según Bisquerra (2004), de perder la perspectiva global de la investigación, tener dificultad a la hora de cambiar de rol, dificultad para mantener la objetividad y problemas éticos.

Por el contrario, la presencia explícita del investigador/a en el escenario permite superar las dificultades anteriormente mencionadas, pero “supone un proceso inicial de negociación más complejo para acceder al escenario y establecer una relación positiva con los participantes” (p.334). Taylor y Bodgan (1986) indican la importancia de establecer relaciones de confianza y seguridad con los informantes para que expresen sin reticencias sus impresiones sobre su realidad y las personas que la integran. Para Ruiz Olabuénaga (1999, p.153) algunas tácticas sugeridas para este fin son:

- “acomodarse a las rutinas y modos de hacer las cosas de los informadores”
- “buscar enlaces comunes extraprofesionales, ofrecerles ayudas extraprofesionales”
- “aparearse de la parafernalia social de investigador científico a la de simple observador”
- “evitar todo comentario, mínimamente, evaluativo de cosas y personas”
- “mostrar interés, aunque una información concreta sea inútil o irrelevante”

Como puede verse en las transcripciones de las observaciones de aula (anexo 11), las entrevistas (anexo 10) y grupos de discusión del alumnado (anexo 12), hemos intentado seguir en todos los casos y situaciones estas recomendaciones que consideramos de gran interés y utilidad práctica.

En cuanto al *acceso* que comentamos anteriormente, es importante que el investigador/a tenga contactos que le permitan un primer acercamiento. En nuestro caso, recordemos que tanto el cuestionario inicial como la entrevista exploratoria nos facilitó esta primera toma de contacto y confianza con el profesor protagonista de nuestro estudio de caso.

Otra cuestión relevante para el observador participante es la forma de registrar la información. Para ello Bisquerra (2004) recoge varios sistemas de registros:

- El diario de observación: sistema de registro donde el observador anota la interpretación que hace de la situación que pretende investigar.
- Las notas de campo: descripciones o narraciones que el observador realiza de los acontecimientos que se desarrollan en la situación que pretende investigar.
- Las grabaciones de audio o vídeo o fotografías de la situación que se pretende investigar.

Nosotros optamos por registrar la información a través de grabaciones de audio de todas las sesiones de clase en las que se concretó el estudio – y que después pasamos a transcribir – (anexo 11), así como un diario de observación de la investigadora (anexo 14).

4.5. Grupos de discusión discente

Según Bisquerra (2004) el grupo de discusión es una técnica cualitativa que consiste en la realización de una entrevista a todo un grupo de personas que de algún modo participan en el problema que se pretende investigar. Atendiendo a esta definición, grupo de discusión o grupos de enfoque (focus groups) tendrían una interpretación muy similar; sin embargo, algunos autores encuentran diferencias. Callejo (2001) define grupo de discusión como “la construcción de una situación cuyo objeto es provocar una conducta simbólica, llámese diálogo, discusión, habla..., siendo esta construcción simbólica la construcción de un contenido a partir de la construcción de una relación” (p.24–25). Según esta definición, el grupo de discusión tiende a la apertura y la interacción entre los participantes, mientras que el grupo focalizado deriva de una entrevista y, como tal, se acentúa la interacción con el moderador. En este sentido, Morgan (1998) define el grupo de discusión como una entrevista en grupo.

Krueger (1991) nos muestra la línea norteamericana de entender los grupos de discusión:

“Un grupo de discusión puede ser definido como una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no-directivo. Se lleva a cabo con aproximadamente siete a diez personas, guiadas por un moderador experto. La discusión es relajada, confortable y a menudo satisfactoria para los participantes, ya que exponen sus ideas y comentarios en común. Los miembros del grupo se influyen mutuamente, puesto que responden a las ideas y comentarios que surgen en la discusión” (p.24).

Sin embargo, creemos que es Ibáñez (1979) quien ofrece la definición más amplia y colorista y, tal vez por ello, más acertada de grupo de discusión:

“un grupo de discusión es un dispositivo analizador cuyo proceso de producción es la puesta de colisión de los diferentes discursos y cuyo producto es la puesta de manifiesto de los efectos de la colisión (discusión) en los discursos personales (convencimiento: convencido es el que ha sido vencido por el grupo) y en los discursos grupales (consenso)” (p.58).

Una definición que, según Callejo (2001), pone el acento en la separación entre individuo y grupo, entre persona y colectivo. Y es precisamente esta característica la que da valor a esta técnica de investigación, ya que, como afirma Russi (1998), “el grupo es una fábrica de discursos que hacen surgir uno solo” (p.81), pero este discurso se produce a su vez a través de discursos individuales que chocan y se escuchan, y al mismo tiempo, son usados por los mismos participantes en forma cruzada, contrastada y enfrentada. En esta situación discursiva, los puntos de vista y las percepciones de las personas se desarrollan en su interacción con otras, e incluso pueden cambiar por medio de sus comentarios. De esta manera, “los grupos de discusión descubren al investigador/a más información sobre cómo dicho cambio ocurrió y la naturaleza de los factores influyentes” (Bisquerra, 2004, p. 343).

En cuanto a la representatividad del grupo de discusión, son muchos los autores que cuestionan esta técnica “porque la discusión en el grupo de discusión está controlada por el investigador, no podemos estar seguros de que en qué medida son naturales las interacciones que se produce” (Morgan, 1991, p.16). Ahora bien, a partir de esta declaración de Morgan, caben, al menos, dos concepciones de representatividad: *la representatividad de la muestra y la representatividad de lo dicho por la muestra*.

En el primer caso, el concepto de representatividad convoca el de *intercambiabilidad*, es decir, “los miembros de un grupo de discusión son intercambiables con otros sujetos que

cumplan las características expuestas en el diseño” (Callejo, 2001, p.110), siendo el “*habitus*” (Callejo, 2001) el que garantiza esa intercambiabilidad. Siguiendo a Bourdieu (1991):

“el *habitus* es un sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente reguladas y regulares sin ser el producto de la obediencia a las reglas, y, a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta” (p.92).

A esto Callejo (2001) añade que “no solamente es la intercambiabilidad de los sujetos–objetos la que asegura la representatividad de los participantes. Es también la intercambiabilidad de los sujetos en situación de interacción” (p.111).

El segundo tipo de representatividad que señalábamos anteriormente es la *representatividad de lo dicho por los participantes*. Según Callejo (2001) al ser sujetos objetivados, lo que dicen en un proceso de objetivación, como es el intercambio lingüístico en la situación de grupo, cabe considerarlo también objetivado. En este sentido añade Bourdieu (1991):

“el *habitus* no es más que historias, historias que esa ley inmanente, *lex* inscrita en los cuerpos por idénticas historias, que es la condición no sólo de la concertación de las prácticas, sino, además, de las prácticas de concertación” (p.102).

Por eso, el grado de dramatización que, según Callejo (2001) han de alcanzar “los impostores profesionales de los grupos de discusión” (p.112) ha de ser muy elevado. Si su existencia no concuerda con la que figura en el diseño de la reunión se verán denunciados pronto por su propia conducta en la situación de reunión de grupo.

En relación con las fases y exigencias metodológicas que conlleva utilizar esta técnica, Bisquerra (2004) destaca dos: planificar el contenido a tratar y definir los objetivos en un guión que oriente los temas de investigación.

El moderador/a tiene que plantear los temas en forma de preguntas abiertas y, en ocasiones, tomar una actitud provocativa (Callejo, 2001) de forma que empuje a los reunidos a hablar. En este sentido, Ibáñez (1979), puntualiza el término provocación viene de “hacer hablar” (p.298) para que “se diga lo no dicho” (p.298).

A su vez, el moderador/a cumple una doble función (Russi, 1998): dirigir la reunión y observar. En la sesión, éste/ésta debe de observar los huecos formados por los silencios, los límites espaciales, la ubicación de los participantes y controlar las intervenciones. Es más, como tal moderador/a puede ser que su papel sea el de frenar a los que hablan en exceso y animar a los más tímidos. En todo caso, Callejo (2001) señala que no es conveniente aplicar estilos de moderación agresivos, ni estilos regresivos o huidizos.

La mayoría de los autores señalan que las características que debe de tener un buen moderador/a son las siguientes: plantear bien el tema, dejar hablar evitando el exceso y la escasez de palabra, repartir reprobaciones y administrar silencios.

En cuanto al número de grupos que deben formar parte de una investigación depende del objetivo de estudio y de la población estudiada. En general, los grupos de discusión deben ser lo suficientemente pequeños para permitir la oportunidad a cada participante de compartir su punto de vista y reflexión del asunto a tratar y, a la vez, lo suficientemente grande para obtener la mayor diversidad de opiniones posible (Bisquerra, 2004). Se recomienda que el tamaño del grupo sea entre cinco y diez personas.

En nuestro caso, los grupos de discusión que participan en esta investigación son los siguientes:

- G.D.1. La Sevilla islámica, cuyo guión se recoge en el anexo 13.
- G.D.2. El escudo de España y los reinos medievales, cuyo guión se recoge en el anexo 13.
- G.D.3–4. La mujer cristiana en la Edad Media y La mujer musulmana en la Edad Media, cuyo guión se recoge en el anexo 13.
- G.D.5. El camino de Santiago, cuyo guión se recoge en el anexo 13.

En este punto conviene aclarar que, a pesar de que en la O1 los grupos de investigación eran cinco, para los grupos de discusión dos se agruparon en uno solo ya que trabajaban una temática similar y con muchos puntos en común.

Para cerrar este punto creemos conveniente destacar algunas de las ventajas que esta técnica ofrece y que señala (Bisquerra):

- Sitúan a los participantes en situaciones reales y naturales, por lo que la información que se obtiene es de una alta validez subjetiva.
- El formato no estructurado de las discusiones permite descubrir asuntos que no han sido previstos anteriormente, lo que enriquece y reorienta el proceso de investigación.
- Desde el punto de vista metodológico, es una técnica que se puede emplear como fuente básica de datos, o como medio de profundización del análisis.

4.6. Entrevista final docente

Esta segunda entrevista pretende profundizar en la comprensión de la praxis docente, que será el referente principal para su diseño, aunque manteniendo coherencia con el sistema de categorías antes mencionado.

De forma que las dieciocho preguntas establecidas son de respuesta abierta basadas en el análisis de la O1 y de los grupos de discusión discentes. Nuestro objetivo es contrastar lo que opinan los discentes acerca de su aprendizaje y la valoración que da el docente a estos aprendizajes en función de los objetivos didácticos marcados, con el fin de detectar aciertos y, sobre todo, obstáculos para poder salvarlos y mejorar la práctica de dicho docente.

Es por ello que, dicho guión está compuesto de varias cuestiones abiertas, cuidadosamente pensadas, que guiarán la discusión. Sin embargo, se trata de permitir una discusión libre y al mismo tiempo moderar hacia una particular dirección de acuerdo con los temas que conviene tocar. El guión de esta entrevista final está recogido en el anexo 9.

4.7. Categorización de las informaciones

En este epígrafe vamos a definir los criterios que usaremos para categorizar las unidades de información, tanto en las tablas comparativas como en el capítulo de análisis de información cualitativa, de manera que podamos localizar rápidamente las informaciones en el contexto de las transcripciones de los respectivos instrumentos que se incluyen en diferentes anexos de la tesis.

4.7.1. Categorización de las informaciones del cuestionario inicial (C.0)

Para categorizar cada información se indicará el instrumento (C.0), seguido del número de pregunta (P.1), el profesor/a entrevistado (PR.1) y el número de anotación registrada en el programa Atlas.ti (Quotation # 109). Ejemplo: “información” (C.0/P.1/PR.1/Quotation # 109).

4.7.2. Categorización de las informaciones de la entrevista en profundidad (E.1)

Para categorizar cada información se indicará el instrumento (E.1), seguido del número de pregunta (P.1), el profesor entrevistado (PR.1) y el número de anotación registrada en el programa Atlas.ti (Quotation # 106). Ejemplo: “información” (E.1/P.1/PR.1/Quotation # 106).

4.7.3. Categorización de las informaciones de la observación de aula (O.1)

Para categorizar cada información se indicará el número de sesión (O.3), seguido del número de anotación registrada en el programa Atlas.ti (Quotation: 3:2). Ejemplo: “información” (O5 Quotation: 5:2).

4.7.4. Categorización de las informaciones de los grupos de discusión discentes (G.D)

Para categorizar cada información se indicará el número del grupo (G.D.1), seguido del número de pregunta del guión (en el caso de que se corresponda con alguna y la información no haya surgido de manera espontánea durante el desarrollo de la conversación (P.1) y el número de anotación registrada en el programa Atlas.ti (Quotation 1:36). Ejemplo: “información” (G.D.1/P.1/Quotation 1:36).

4.7.5. Categorización de las informaciones de la entrevista de reflexión final (E.2)

Para categorizar cada información se indicará el instrumento (E.1), seguido del número de pregunta (P.1), el profesor entrevistado (PR.1) y el número de anotación registrada en el programa Atlas.ti (Quotation 1:44). Ejemplo: “información” (E.2/P.1/Quotation 1:44).

4.8. Temporalización del proceso de recogida de informaciones y selección de los informantes.

“El proceso de investigación educativa es sistémico y organizado, por ello, para asegurar la sistematización y eficiencia del proceso de recogida de información tenemos que atender a una temporalización del mismo donde se defina el uso de los instrumentos en las etapas inicial, conceptual y final” (Delgado Algarra, 2014, p.217). En palabras de este mismo autor “la aplicación de un método puede influir en las informaciones recogidas por otro método; por ello, debemos ser muy cuidadosos a la hora de establecer nuestra temporalización” (p.218).

En este sentido, Brewer y Hunter (1989) recomiendan que se realice una recogida de datos escalonada donde los métodos que sean más vulnerables a la influencia del investigador sean anteriores a los que no lo son o, en todo caso, simultáneos.

En nuestro caso, se hace un muestreo inicial (C.0) con profesores/as de secundaria de la provincia de Sevilla que participan en proyectos de innovación educativa ya sea a nivel personal o de instituto, que nos permite preseleccionar posteriormente a 6 profesionales para pasar a una segunda fase de investigación que se correspondería con la entrevista en profundidad (E.1) y tras ella elegir al caso a investigar para realizar la observación de la praxis docente (O.1), que configuraría el cuerpo central de la investigación (véase tabla 21). Tras el análisis de la observación, pasaríamos a una cuarta fase donde se realiza una entrevista de autoreflexión del profesor sobre su praxis (E2) y en vinculación con los grupos de discusión discente sobre aspectos generales vinculados al desarrollo de las clases (G.D).

MOMENTOS		INSTRUMENTOS		SUJETO	ANEXO
Previo a la selección del caso	Fase inicial	C.0		Diez profesores/as de CCSS de la provincia de Sevilla	Anexo 2
	Segunda fase	E.1		Seis profesores/as de CCSS de la provincia de Sevilla	Anexo 5
Análisis del caso	Tercera fase	O.1		Profesor de CCSS del IES Castillo de Luna (La Puebla de Cazalla)	Anexo 11 y 14
Posterior al análisis del caso	Cuarta fase	G. D	E.2	Profesor y alumnos de CCSS del IES Castillo de Luna (La Puebla de Cazalla)	Anexos 8 y 9

Tabla 21. Temporalización del proceso de recogida de información. Basado en Delgado Agarra (2014).

4.9. Categorías de análisis en relación con los objetivos

Una vez definidas las categorías y los objetivos, así como los instrumentos por los que vamos a dar cuenta de las mismas, pasamos ahora a explicar cómo los hemos relacionado con el fin de que el trabajo de investigación realizado sea lo más riguroso posible.

Para la entrevista inicial hemos trabajado cuatro categorías de análisis. La primera categoría hace referencia a los antecedentes personales y profesionales del profesorado para poder hacer una contextualización del mismo y poder seleccionar el caso a investigar, es por ello que esta categoría fue eliminada en el análisis de la observación de aula. Las tres siguientes se refieren a las diversas formas del conocimiento docente en relación con sus concepciones y su práctica de aula. De cada una de estas categorías se desprenden diversas subcategorías e indicadores que

especifican la información que queremos recoger para poder cumplir con los objetivos propuestos. Además, estas subcategorías e indicadores aportaron una serie de códigos empleados para el análisis con el programa ATLAS.ti, como veremos más adelante.

Del mismo modo, para la observación de aula estas cuatro categorías de análisis pudieron delimitarse aún más para enfocar la atención en los objetivos que teníamos marcados para esta investigación, de forma que de cuatro categorías se pasó a tener tres y algunos indicadores y descriptores se modificaron en función de la información emergente que salió resultado del análisis de la observación de aula. Más adelante lo explicaremos con mayor detenimiento. En la tabla 22, pasamos a relacionar cada objetivo con la categoría planteada para su estudio.

El objetivo 1 (véase tabla 22) pretende aproximarse a aquellos conocimientos que tiene el profesor/a innovador sobre el patrimonio y la ciudadanía y de qué forma estos conocimientos tienen su reflejo en el aula, por lo que este objetivo se concreta en dos categorías de análisis: *concepciones de patrimonio* y *concepciones de ciudadanía*. Para su análisis se han tenido en cuenta, por un lado, el concepto y la tipología de patrimonio y de ciudadanía que maneja el profesorado innovador y, por otro lado, qué enseña y cómo enseña el profesorado innovador patrimonio y ciudadanía en Ciencias Sociales. Como dijimos anteriormente, para responder a este objetivo nos interesa conocer qué actitudes y comportamientos ciudadanos se desarrollan en el aula o qué salidas a elementos patrimoniales y materiales se utilizan en clase.

OBJETIVO	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍA	INDICADORES
Objetivo 1 Objetivo 5	Concepciones de patrimonio	Concepto de patrimonio	Persp. Excepcionalista
			Persp. Monumentalista
			Persp. Estética
			Persp. Histórica
			Persp. Simbólico–identitaria
		Tipología patrimonial	Natural
			Histórico
			Artístico
			Etnológico
			Científico–tecnológico
		Qué enseña de educación patrimonial en CCSS	Sin interés educativo
			Integración anecdótica
			Fuente para el análisis socio–histórico
		Cómo enseña educación patrimonial en CCSS	Clases magistrales
			Materiales específicos
			Visitas
			Experiencias–simulaciones
	Concepciones de ciudadanía	Concepto de ciudadanía	Adaptativa
			Crítica
		Tipología de ciudadanía	Ciudadano personalmente responsable
			Ciudadano participativo
			Ciudadano orientado a la justicia social
		Qué enseña de educación para la ciudadanía en CCSS	Derechos e instituciones estatales y civiles
			Principios cívicos
			Identidades cívicas
			Participación cívica
		Cómo enseña educación para la ciudadanía en CCSS	Compromiso del profesor/a
			Materiales curriculares

Tabla 22. Objetivos relacionados con las categorías 1 y 2. Fuente: elaboración propia.

En el objetivo 2 (véase tabla 23) hemos especificado, dentro de la cuarta categoría, qué enseña el profesorado innovador de educación para la ciudadanía a través del patrimonio en Ciencias Sociales. Se trata de saber si a través de la educación patrimonial fomenta la identidad ciudadana y comportamientos participativos que lleven a la conservación y a la gestión de los elementos patrimoniales propios de una ciudadanía activa y comprometida.

OBJETIVO	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍA	INDICADORES
Objetivo 2	Concepciones sobre e/a de la ciudadanía a través del patrimonio	Qué enseñar	Identidad
Objetivo 5			Conservación
			Gestión

Tabla 23. Objetivos relacionados con la categoría 3 y la subcategoría 3.1. Fuente: elaboración propia.

El objetivo 3 (véase tabla 24) se concreta en conocer cómo enseña el profesorado innovador educación para la ciudadanía a través del patrimonio. Nos interesan las propuestas que el docente pueda dar sobre la forma en abordar los conocimientos y comportamientos ciudadanos utilizando el patrimonio como contenido pedagógico para este fin, así como las decisiones que influyen en la elección de esos contenidos y la metodología empleada para que su alumnado pueda adquirirlos.

OBJETIVO	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍA	INDICADORES
Objetivo 3	Concepciones sobre e/a de la ciudadanía a través del patrimonio	Cómo enseñar	Integración anecdótica
Objetivo 5			Fuente para el análisis
			Imbricación plena

Tabla 24. Objetivos relacionados con la categoría 3 y la subcategoría 3.2. Fuente: elaboración propia.

Con la subcategoría *para qué enseña el profesorado innovador ciudadanía a través del patrimonio* clasificamos tres visiones o puntos de vista que tienen los docentes en relación con su práctica (véase tabla 25). Se trata de un aspecto fundamental para poder comprender la importancia y el valor que nuestra temática de estudio tiene para el profesorado y determinar el lugar que ocupa en las clases de Ciencias Sociales.

OBJETIVO	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍA	INDICADORES
Objetivo 4	Concepciones sobre e/a de la ciudadanía a través del patrimonio	Para qué enseñar	Visión culturalista
Objetivo 5			Visión práctico-conservacionista
			Visión socio-crítica

Tabla 25. Objetivos relacionados con la categoría 3 y la subcategoría 3.3. Fuente: elaboración propia.

El objetivo 5 (véase tabla 22, 23, 24) está implícitamente en todas las categorías de análisis ya que éstas nos dan información de los obstáculos que, desde el punto de vista del docente, encuentra en su praxis.

5. INSTRUMENTOS Y MÉTODOS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

5.1. Atlas.ti

El programa Atlas.ti fue creado por Thomas Muhr en la Universidad Tecnológica de Berlín en el marco del proyecto Atlas entre 1989 y 1992. La principal característica de este software es que permite manejar mucha información textual como datos, fichas, anotaciones, imágenes, vídeos, etc., facilitando su organización, búsqueda y clasificación.

Muñoz y Sahagún (2011) diferencian dos niveles de trabajo en este programa; por un lado, el *nivel textual*, lo que corresponde con preparar los documentos primarios como puede ser codificar, clasificar, etc.; y posteriormente, el *nivel conceptual*, relacionado con el establecimiento de relaciones entre elementos y su representación gráfica. De cualquier forma, después de nuestra experiencia con este programa, consideramos que ambas fases están relacionadas y no se pueden considerar fases independientes.

Los componentes que constituyen este programa son los siguientes (Muñoz y Sahagún, 2011):

- La *Unidad Hermenéutica* (HU). Archivo principal que contiene todo nuestro trabajo, es decir, todos los documentos primarios y sus modificaciones posteriores.
- Los *Documentos Primarios* (*primary documents*). Son la base del análisis, puesto que son los datos “en bruto”. En nuestro caso, un documento primario será cada una de las entrevistas que hemos transcrito previamente, así como, cada una de las sesiones de aula transcritas, cada sesión de los grupos de discusión y la transcripción de la entrevista final del docente.
- Las *Citas* (*Quotatios*). Son aquellos fragmentos del documento primario que vamos seleccionando porque tienen algún sentido en el análisis. Son el primer nivel de reducción de los documentos primarios.
- *Códigos* (*Codes*). Los códigos son las categorías básicas sobre las que se sustenta el análisis. Son conceptualizaciones establecidas bien previamente (a partir de los objetivos) o durante el trabajo de análisis. Sobre ellos se van agrupando las citas y anotaciones.
- Las *Anotaciones* (*Memos*). Se trata de comentarios que el investigador va produciendo durante el análisis.
- *Familias* (*Family*). Consisten en la agrupación de documentos primarios, códigos o anotaciones en conjuntos con alguna característica en común.
- *Relaciones* (*Links*) y *Redes* (*Networks*). Una de las características de ATLAS.ti es que permite establecer relaciones entre los elementos señalados anteriormente y representarlas gráficamente. De manera que se pueden construir mapas complejos del análisis y sus resultados.

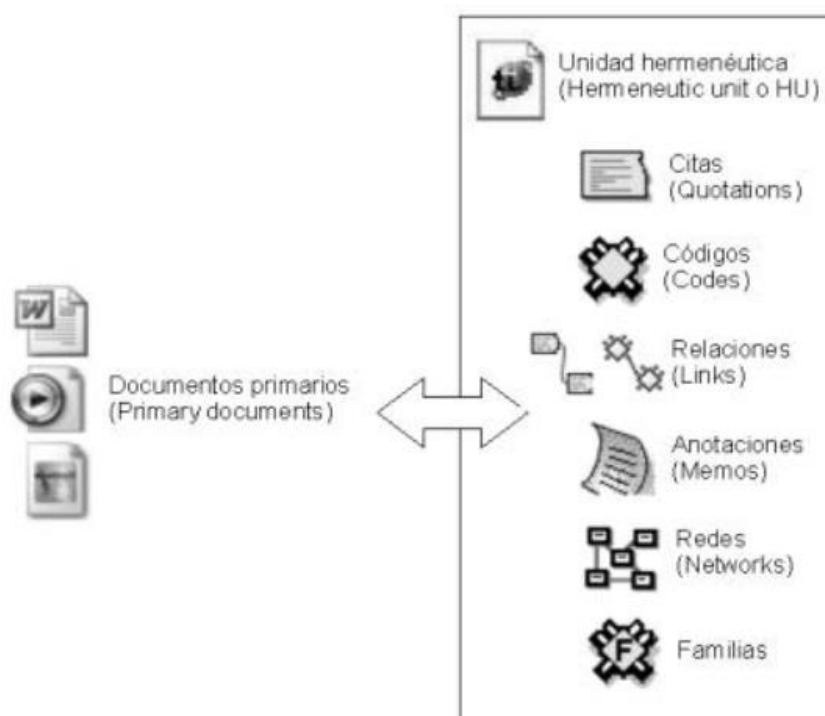


Figura 12. Objetos utilizados en Atlas.ti. Fuente: Muñoz y Sahagún (2011, p.319).

Sin embargo, el uso de los objetos del programa y con ello, el significado de los datos de lo que se analiza, es único en cada proyecto y es lo que permite orientar las tareas comunes de organizar, segmentar y codificar datos.

En nuestro caso, como venimos diciendo a lo largo de todo este capítulo, aunque utilizamos instrumentos propios de la metodología cuantitativa, como es el cuestionario, nuestro estudio intenta dar respuesta a los problemas que desde la Didáctica de las Ciencias Sociales se plantean para formar ciudadanos/as democráticas a través de la educación patrimonial, por ello nos basamos en una metodología propiamente cualitativa para dar luz al discurso y a la praxis del sujeto estudiado. Para ello, utilizamos el proceso de análisis cualitativo característico del programa Atlas.ti (véase figura 12 y figura 13).).

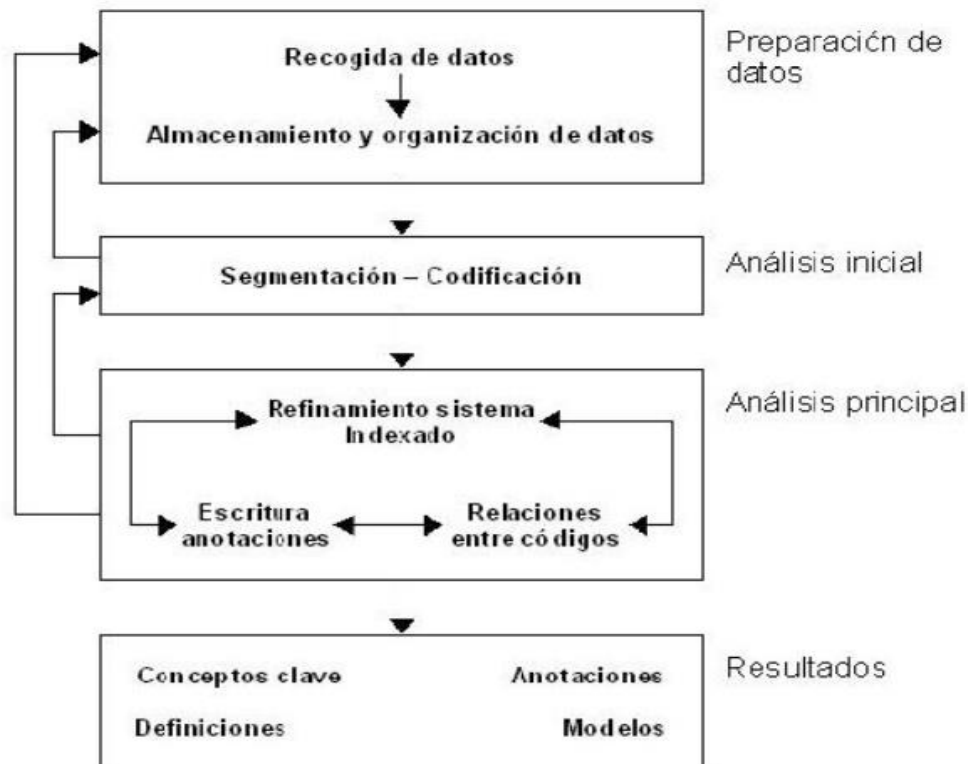


Figura 13. Diagrama de flujo de un proceso típico de análisis cualitativo (adaptado de Pidgeon y Herwood, 1996, p.88). Fuente: Muñoz, J. y Sahagún (2011, p.306).

5.2. Codificación teórica y codificación emergente

Aunque al principio del capítulo ya expusimos las categorías de análisis y los códigos formales asociados, creemos conveniente señalar en este punto aquellas categorías o códigos de las que partimos para analizar los cuestionarios iniciales y las entrevistas exploratorias y las categorías o códigos que han ido surgiendo de manera emergente, es decir, no planificados a medida que avanzábamos en el proceso de investigación.

Según Bisquerra (2004) la definición de las categorías requiere una búsqueda y sistematización de los datos que puede hacerse a través de una lógica inductiva, de una lógica deductiva o a través de una combinación de ambas, tal y como ha sucedido en nuestro caso. Y es que, según Ruiz Olabuénaga (1999), al principio, la codificación inductiva o codificación abierta (Strauss, 1987) es inevitable para efectuar una primera sistematización de los datos; posteriormente, el proceso se puede ir orientando hacia un análisis de la información de acuerdo con una codificación más teórica, centrada en las cuestiones pertinentes a los que se pretende saber.

Sin embargo, en nuestra investigación, el proceso se dio en dirección opuesta, ya que partimos de premisas teóricas y conceptuales (objetivos-categorías) y la información obtenida en los discursos docentes y especialmente en la praxis, abrió nuevos temas que lejos de ignorarlos, nos ofrecieron un mayor acercamiento a la compleja realidad que pretendíamos analizar, y con ello, una aproximación más exacta de la interpretación que hacemos de ella.

A los códigos que diseñamos en un primer momento y que fueron fruto del trabajo conceptual previo al análisis de los datos, se les llama desde la literatura científica *Top-down* o

desde arriba; mientras que a los códigos que fueron surgiendo a partir del análisis de las entrevistas y la observación de aula, reciben el nombre *Bottom up o desde abajo*.

En la tabla 26 exponemos los códigos de carácter teórico; aquellos que desde la planificación inicial de objetivos establecimos como elementos de análisis a localizar e interpretar en las entrevistas y en la observación de aula. Mientras que en la tabla 27 recogemos los códigos emergentes de la observación de aula.

FAMILIA	CÓDIGO ATLAS.TI	DESCRIPCIÓN
Intereses personales (SC. 1.1)	Intereses políticos y/o sindicales (C.1/SC.1.1/IP-S)	Vinculación personal con partidos políticos o sindicatos y participación activa en ellos
	Intereses sociales (C.1/SC.1.1/IS)	Participación en asociaciones u organizaciones sociales y voluntarias.
	Intereses patrimoniales (C.1/SC.1.1/IP)	Interés por temas patrimoniales, visitas, lecturas de revistas sobre patrimonio, asistencia a congresos y/o participación en asociaciones patrimoniales.
Intereses profesionales (SC. 1.2)	Qué enseñar en CCSS (C.1/SC.1.2/QE/CHco)	Qué enseñar en CCSS: Contenidos históricos
	Qué enseñar en CCSS (C.1/SC.1.2/QE/CG)	Qué enseñar en CCSS: Contenidos Geográficos
	Qué enseñar en CCSS (C.1/SC.1.2/QE/CA)	Qué enseñar en CCSS: Contenidos Artísticos
	Qué enseñar en CCSS (C.1/SC.1.2/QE/CS)	Qué enseñar en CCSS: Contenidos Sociales
	Cómo enseñar en CCSS (C.1/SC.1.3/CE/LTx)	Utilización del libro de texto: Sigue los planteamientos del libro de texto, tanto a nivel de contenidos, como de organización y propuestas de actividades.
	Cómo enseñar en CCSS (C.1/SC.1.3/CE/P)	Por proyectos: Los alumnos llevan a cabo un amplio proceso de investigación para responder a una pregunta compleja, a un problema o a un cambio.
	Por qué enseñar en CCSS (C.1/SC.1.2/PQE/FE)	Fin economista: Concibe su profesión como un medio para ganar dinero.
	Por qué enseñar en CCSS (C.1/SC.1.2/PQE/CP)	Crecimiento personal: Concibe su profesión como una forma de alcanzar su crecimiento personal.
	Por qué enseñar en CCSS (C.1/SC.1.2/PQE/JS)	Justicia Social: Busca a través de su profesión la equidad social y transformar el mundo ante las desigualdades.

FAMILIA	CÓDIGO ATLAS.TI	DESCRIPCIÓN
Formación profesional (SC.1.3)	Contenidos de Ciencias Sociales (C.1/SC.1.3/CCSS/L)	Licenciatura de Geografía e Historia.
	Contenidos de Ciencias Sociales (C.1/SC.1.3/CCSS/HA)	Licenciatura de Historia del Arte
	Contenidos de Ciencias Sociales (C.1/SC.1.3/CCSS/OT)	Otras titulaciones.
	Contenidos patrimoniales (C.1/SC.1.3/CPt/L)	Licenciatura.
	Contenidos patrimoniales (C.1/SC.1.3/CPt/D)	Máster, cursos, congresos.
	Contenidos patrimoniales (C.1/SC.1.3/CPt/EP)	Experiencias personales.
	Contenidos ciudadanos (C.1/SC.1.3/CC/EF)	Educación formal (escuela, instituto, universidad...)
	Contenidos ciudadanos (C.1/SC.1.3/CC/ENF)	Educación no formal (ámbito familiar, experiencias personales...)
	Contenidos pedagógicos (C.1/SC.1.3/CP/CFP)	Cursos de formación continua, CAP, cursos predoctorales del ámbito de la didáctica.
	Contenidos pedagógicos (C.1/SC.1.3/CP/CFP/ED)	Experiencia docente.
Concepto de patrimonio (SC.2.1)	Persp. Excepcionalista (C.2/SC.2.1/PE)	Escasez, rareza, singularidad.
	Persp. Monumentalista (C.2/SC.2.1/M)	Espectacularidad, reconocido prestigio, grandes dimensiones.
	Persp. Estética (C.2/SC.2.1/E)	Belleza artística y estilística.
	Persp. Histórica (C.2/SC.2.1/Hca)	Antigüedad.
	Persp. Simbólico–identitaria (C.2/SC.2.1/S–I)	Reconocimiento y valoración de la cultura propia y ajena en los elementos patrimoniales.
Tipología patrimonial (SC.2.2)	Natural (C.2/SC.2.2/N)	Aspectos de carácter medioambiental.
	Histórico (C.2/SC.2.2/Hco)	Referentes arqueológicos y documentales.
	Artístico (C.2/SC.2.2/A)	Manifestaciones correspondientes a las diferentes corrientes artísticas.
	Etnológico (C.2/SC.2.2/E)	Elementos tradicionales que explican el cambio social.
	Cient. –Tecnológ. (C.2/SC.2.2/C–T)	Elementos industriales y tecnológicos con relevancia socio–cultural.
	Holístico (C.2/SC.2.2/H)	Consideración global de todas las manifestaciones anteriores.

FAMILIA	CÓDIGO ATLAS.TI	DESCRIPCIÓN
Qué enseñar de educación patrimonial en CCSS (SC.2.3)	Patrimonio sin interés educativo (C.2/SC.2.3/SIE)	No se considera la educación patrimonial como un contenido de las CCSS.
	Integración anecdótica (C.2/SC.2.3/IA)	Actividades puntuales y descontextualizadas sin relación con el diseño didáctico.
	Concepciones teóricas (C.2/SC.2.3/CT)	Acumulación de contenidos conceptuales y teóricos generalmente relacionado con el patrimonio histórico-artístico.
	Fuente para el análisis sociohistórico (C.2/SC.2.3/FA)	Uso del patrimonio como recurso para el trabajo e interpretación del contexto sociohistórico
Cómo enseñar educación patrimonial en CCSS (SC.3.4)	Clases magistrales (C.2/SC.2.4/CM)	Comunicación unidireccional por parte del profesor/a con un tratamiento de conocimientos acumulativos del patrimonio.
	Materiales específicos (C.2/SC.2.4/ME)	Fichas y materiales específicos de elementos patrimoniales concretos.
	Visitas (C.2/SC.2.4/V)	Contacto directo de los alumnos con los elementos patrimoniales.
	Imbricación plena (C.2/SC.2.4/IP)	Diseño de unidades didácticas donde el patrimonio se relaciona con problemas socialmente relevantes y del ámbito de intereses de los alumnos mediante el empleo de recursos mixtos.
Concepto de ciudadanía (SC.3.1)	Adaptativa (C.3/SC.3.1/A)	Adquisición de comportamientos que permiten una socialización en consonancia con el contexto. Confianza en las instituciones.
	Crítica (C.3/SC.3.1/C)	Adquisición de comportamientos que permiten una socialización crítica, representada por la participación y el compromiso de la persona con la sociedad
Tipología de ciudadanía (SC.3.2)	Ciudadano personalmente responsable (C.3/SC.3.2/CPR)	Actúa de manera responsable en su comunidad, por ejemplo, recogiendo basura, donando sangre, reciclando, ofreciéndose como voluntario y manteniéndose libre de deudas. Este ciudadano trabaja y paga impuestos, obedece las leyes y ayuda a los necesitados durante las crisis.
	Ciudadano Participativo (C.3/SC.3.2/CP)	Miembro activo de organizaciones y/o iniciativas de mejoramiento comunitario. Conoce las estrategias para realizar tareas colectivas
	Ciudadano orientado a la justicia (C.3/SC.3.2/CJ)	Evalúa de manera crítica las estructuras sociales, políticas y económicas para ver más allá de las causas superficiales, busca y enfrenta las áreas donde prevalece la injusticia, tiene conocimientos acerca de los movimientos sociales y cómo llevar a cabo cambios sistémicos.
Qué enseñar de educación para la ciudadanía en CCSS (SC.3.3)	Sin interés educativo (C.3/SC.3.3/SIE)	No se considera la Educación para la ciudadanía como un contenido de las Ciencias Sociales
	Derechos e instituciones estatales y civiles (C.3/SC.3.3/DI)	Derechos y deberes a nivel teórico y conocimiento de las instituciones de gobierno.
	Principios cívicos (C.3/SC.3.3/PC)	Igualdad, libertad, respeto, cohesión social, dignidad y justicia.
	Identidades cívicas (C.3/SC.3.3/IC)	Sentimiento de conexión del individuo con sus comunidades cívicas.
	Participación cívica (C.3/SC.3.3/PtC)	Toma de decisiones y participación en la comunidad.

FAMILIA	CÓDIGO ATLAS.TI	DESCRIPCIÓN
Cómo enseñar educación para la ciudadanía en CCSS (SC.3.4)	Compromiso del profesor /a (C.3/SC.3.4/CP/NE)	Neutralidad excluyente: Evita el debate y el conflicto, y no da su punto de vista.
	Compromiso del profesor /a (C.3/SC.3.4/CP/PE)	Parcialidad excluyente: Evita el debate y el conflicto, pero da su punto de vista.
	Compromiso del profesor /a (C.3/SC.3.4/CP/IN)	Imparcialidad neutral: Fomenta el debate y el conflicto, pero no da su punto de vista.
	Compromiso del profesor/a (C.3/SC.3.4/CP/IC)	Imparcialidad comprometida: Fomenta el debate y el conflicto, y da su punto de vista.
	Materiales específicos (C.3/SC.3.4/ME)	Fichas y materiales específicos de contenidos cívicos concretos.
	Imbricación plena (C.3/SC.3.4/IP)	Diseño de unidades didácticas complejas de carácter sociocrítico e investigativo, a través de la resolución de problemas abiertos.
Qué enseñar (SC.4.1)	Identidad (C.4/SC.4.1/I)	Concienciar al alumnado del valor y el respeto por el patrimonio y los rasgos identitarios de la cultura propia y de las ajenas a nivel conceptual
	Conservación (C.4/SC.4.1/C)	Importancia de la conservación del patrimonio con una actitud crítica e intervencionista, desarrollando procedimientos y actitudes para tal fin.
	Gestión (C.4/SC.4.1/G)	Dotar al alumnado de un pensamiento reflexivo para interpretar su entorno y actúe responsablemente en el uso de los elementos patrimoniales desarrollando actitudes y comportamientos propios de una ciudadanía comprometida.
Cómo enseñar (SC.4.2)	Sin interés educativo (C.4/SC.4.2/SIE)	No se considera el patrimonio como herramienta didáctica para formar ciudadanos.
	Integración anecdótica (C.4/SC.4.2/IA)	Actividades puntuales y descontextualizadas sin relación con el diseño didáctico.
	Imbricación plena (C.4/SC.4.2/IP)	Inclusión plena de los valores cívicos en el patrimonio. Formación de ciudadanos críticos y activos con el entorno.
Para qué enseñar (SC.4.3)	Visión culturalista (C.4/SC.4.3/C)	Conocimiento de hechos históricos e informaciones de carácter conceptual
	Visión práctico-conservacionista (C.4/SC.4.3/P-C)	Importancia de conservar el patrimonio como legado del pasado para las generaciones futuras desarrollando procedimientos ciudadanos para tal fin
	Visión Socio-crítica (C.4/SC.4.3/S-C)	Formación de ciudadanos críticos y activos con el entorno desarrollando actitudes y comportamiento comprometidos para llevar a cabo acciones que lleven a cambios sistémicos.

Tabla 26. Codificación teórica (Top-down). Elaboración propia.

FAMILIA	CÓDIGO ATLAS.TI	DESCRIPCIÓN
Concepto de patrimonio (SC.1.1)	Persp. Excepcionalista C.1/SC.1.1/EX	Escasez, rareza, singularidad.
	Persp. Monumentalista C.1/SC.1.1/M	Espectacularidad, reconocido prestigio, grandes dimensiones.
	Persp. Estética C.1/SC.1.1/E	Belleza artística y estilística.
	Persp. Histórica C.1/SC.1.1/HCA	Antigüedad.
	Persp. Simbólico–identitaria C.1/SC.1.1/S–I	Reconocimiento y valoración de la cultura propia y ajena en los elementos patrimoniales.
Tipología patrimonial (SC.1.2)	Natural C.1/SC.1.2/N	Aspectos de carácter medioambiental.
	Histórico C.1/SC.1.2/HCO	Referentes arqueológicos y documentales.
	Artístico C.1/SC.1.2/A	Manifestaciones correspondientes a las diferentes corrientes artísticas.
	Etnológico C.1/SC.1.2/ET	Elementos tradicionales que explican el cambio social.
	Cient. –Tecnológ. C.1/SC.1.2/C–T	Elementos industriales y tecnológicos con relevancia socio–cultural.
	Holístico C.1/SC.1.2/H	Consideración global de todas las manifestaciones anteriores.
Qué enseñar de educación patrimonial en CCSS (SC.1.3)	Patrimonio sin interés educativo C.1/SC.1.3/SIE	No se considera la educación patrimonial como un contenido de las CCSS.
	Contenidos históricos–artísticos C.1/SC.1.3/HCO–ART	Acercamiento y comprensión, a través de los referentes patrimoniales, a hechos y corrientes estéticas del pasado y del presente.
	Justicia Social C.1/SC.1.3/JS	Acercamiento y comprensión, a través de los referentes patrimoniales, a conceptos relevantes en el plano social, histórico, científico y medioambiental.
	Inteligencia Emocional C.1/SC.1.3/IE	A partir del conocimiento de los referentes patrimoniales el individuo toma conciencia de sus emociones, comprende los sentimientos de los demás y desarrolla una actitud empática y social.
Cómo enseñar educación patrimonial en CCSS (SC.1.4)	Clases expositivas C.1/SC.1.4/EX	Comunicación unidireccional por parte del profesor/a con un tratamiento de conocimientos acumulativos del patrimonio.
	Materiales específicos C.1/SC.1.4/ME	Fichas y materiales específicos de elementos patrimoniales concretos.
	Visitas C.1/SC.1.4/V	Contacto directo de los alumnos con los elementos patrimoniales.
	Aprendizaje basado en proyectos C.1/SC.1.4/PRY	Diseño de unidades didácticas complejas de carácter sociocrítico e investigativo, a través de la resolución de problemas abiertos dónde se relaciona el presente con el pasado.
Concepto de ciudadanía (SC.2.1)	Adaptativa C.2/SC.2.1/A	Adquisición de comportamientos que permiten una socialización en consonancia con el contexto. Confianza en las instituciones.
	Crítica C.2/SC.2.1/C	Adquisición de comportamientos que permiten una socialización crítica, representada por la participación y el compromiso de la persona con la sociedad.

FAMILIA	CÓDIGO ATLAS.TI	DESCRIPCIÓN	
Tipos de ciudadanía (SC.2.2)	Individual C.2/SC.2.2/I	No interferencia del estado en la libertad soberana del individuo. El bien individual queda por encima del bien común, y la finalidad del Estado es únicamente instrumental (permitir la libertad de los individuos).	
	Comunitarista C.2/SC.2.2/CM	Poder del grupo social frente a la libertad individual. La identidad colectiva se sitúa por encima de la identidad individual. Importancia de las tradiciones de la comunidad, lenguaje de la comunidad, moral comunitaria.	
	Cosmopolita C.2/SC.2.2/COS	Defiende un sistema global de derechos y deberes de alcance universal: desarrollo sostenible, comercio justo, globalización cultural.	
	Ciudadanía Digital C.2/SC.2.2/DIG	Comprensión de asuntos humanos, culturales y sociales relacionados con el uso de las TIC, así como la aplicación de conductas pertinentes a esa comprensión y a los principios que la orientan: ética, legalidad, seguridad y responsabilidad en el uso de Internet, las redes sociales y las tecnologías disponibles.	
	Democrática Radical C.2/SC.2.2/DR	Reconocimiento de las diferencias e igualdad social. Legitimación del conflicto como bien político, horizontalidad de las relaciones políticas, redistribución económica.	
Tipología de participación ciudadana (SC.2.3)	Ciudadano personalmente responsable C.2/SC.2.3/CPR	Actúa de manera responsable en su comunidad, por ejemplo, recogiendo basura, donando sangre, reciclando, ofreciéndose como voluntario y manteniéndose libre de deudas. Este ciudadano trabaja y paga impuestos, y obedece las leyes.	
	Ciudadano activista C.2/SC.2.3/ACT	Miembro activo de organizaciones y/o iniciativas de mejoramiento comunitario, organiza proyectos comunitarios de ayuda a los necesitados, fomenta el desarrollo económico o limpia el medio ambiente. Conoce las estrategias para realizar tareas colectivas	
	Ciudadano orientado a la justicia C.2/SC.2.3/JUS	Evalúa de manera crítica las estructuras sociales, políticas y económicas para ver más allá de las causas superficiales, busca y enfrenta las áreas donde prevalece la injusticia, tiene conocimientos acerca de los movimientos sociales y cómo llevar a cabo cambios sistémicos.	
Qué enseñar de educación para la ciudadanía en CCSS (SC.2.4)	Derechos individuales y conocimientos de las instituciones estatales y civiles C.2/SC.2.4/DI	Derechos y deberes a nivel teórico y conocimiento de las instituciones de gobierno.	
	Principios cívicos C.2/SC.2.4/PC	Igualdad, libertad, cohesión social, dignidad y justicia.	
	Identidades cívicas C.2/SC.2.4/IC	Autoimagen cívica C.2/SC.2.4/IC/AUT	Experiencias individuales con su comunidad
		Interconexiones cívicas C.2/SC.2.4/IC/INT	Sentimiento de conexión del individuo con diferentes comunidades cívicas. Reconocimiento de los sistemas de creencias de diferentes comunidades.
	Participación cívica C.2/SC.2.4/PC	Toma de decisiones y participación en la comunidad.	

FAMILIA	CÓDIGO ATLAS.TI	DESCRIPCIÓN	
Cómo enseñar educación para la ciudadanía en CCSS (SC.2.5)	Compromiso del profesor/a C.2/SC.2.5/CP	Neutralidad excluyente C.2/SC.2.5/CP/NE	Evita el debate y no da su punto de vista.
		Parcialidad excluyente C.2/SC.2.5/CP/PE	Evita el debate y da su punto de vista.
		Imparcialidad neutral C.2/SC.2.5/CP/IN	Fomenta el debate y no da su punto de vista.
		Imparcialidad comprometida C.2/SC.2.5/CP/IC	Fomenta el debate y da su punto de vista.
	Materiales curriculares C.2/SC.2.5/MC	Materiales específicos C.2/SC.2.5/MC/ME	Fichas y materiales específicos de contenidos cívicos concretos.
		Aprendizaje basado en proyectos C.2/SC.2.5/MC/PRY	Diseño de unidades didácticas complejas de carácter sociocrítico e investigativo, a través de la resolución de problemas abiertos.
Qué enseñar (SC.3.1)	Identidad C.3/SC.3.1/I	Sin identificación C.3/SC.3.1/I/SI	No se establecen relaciones de identidad con los elementos patrimoniales trabajados.
		Individual C.3/SC.3.1/I/IND	Reconocimiento del valor simbólico–identitario de aquellos elementos patrimoniales cercanos y directamente relacionados con el individuo por su experiencia personal (barrio o ciudad), aceptándolos como parte de su herencia cultural y formulando propuestas para la mejora de los mismos.
		Social C.3/SC.3.1/I/SOC	Reconocimiento del valor simbólico de elementos patrimoniales relativos a la cultura propia (país), aceptándolos como parte de su herencia cultural y formulando propuestas para la mejora de los mismos.
		Poli–identidad C.3/SC.3.1/I/POLI	Reconocimiento del valor simbólico de elementos patrimoniales relativos tanto a la cultura propia como ajenas, entendiendo que la valoración de esos bienes supone un enriquecimiento en el respeto y mejora el desarrollo sostenible.
	Conservación C.3/SC.3.1/C	Decorativa C.3/SC.3.2/C/D	Valoran la conservación del patrimonio como una normal moral asumida por la comunidad, siendo las administraciones públicas las encargadas de su conservación y asumiendo el ciudadano un comportamiento pasivo. No consideran la participación ciudadana como estrategia para desarrollar propuestas para la conservación de los bienes; por consiguiente, no muestran convicción, ni mucho menos compromiso, para contribuir a solucionar los problemas.

FAMILIA	CÓDIGO ATLAS.TI	DESCRIPCIÓN
		Crítica C.3/SC.3.2/C/C
		Importancia de la conservación del patrimonio con una actitud crítica e intervencionista, desarrollando actitudes ciudadanas que impliquen a los gestores públicos y sociales para que desarrollen medidas de conservación destinadas al desarrollo sostenible del territorio.
	Gestión C.3/SC.3.1/G	Dotar al alumnado de un pensamiento reflexivo para interpretar su entorno y que actúe responsablemente en el uso de los elementos patrimoniales desarrollando actitudes y comportamientos propios de una ciudadanía comprometida. Se comprende que los mecanismos y las instancias de participación ciudadana deben ayudar a las comunidades y a las personas a solucionar sus problemas y conseguir el desarrollo sostenible.
Cómo enseñar (SC.3.2)	Integración anecdótica C.3/SC.3.2/IA	Actividades puntuales y descontextualizadas sin relación con el diseño didáctico.
	Fuente de análisis C.3/SC.3.2/FA	Uso del patrimonio como recurso para el trabajo e interpretación del contexto sociohistórico.
	Imbricación plena C.3/SC.3.2/IP	Inclusión plena de los valores cívicos en el patrimonio. Formación de ciudadanos críticos y activos con el entorno.
Para qué enseñar (SC.3.3)	Visión culturalista C.3/SC.3.3/VC	Conocimiento de hechos históricos e informaciones referentes a la educación cívica de carácter conceptual
	Visión práctico– conservacionista C.3/SC.3.3/P–C	Importancia de conservar el patrimonio como legado del pasado para las generaciones futuras desarrollando procedimientos ciudadanos para tal fin
	Visión Socio–crítica C.3/SC.3.3/S–C	Formación de ciudadanos críticos y activos con el entorno desarrollando actitudes y comportamientos comprometidos para llevar a cabo acciones que lleven a cambios sistémicos.

Tabla 27. Codificació emergente (Bottom-up). Elaboración propia

5.3. La estrategia de triangulación

La triangulación puede definirse como el uso de dos o más métodos de recogida de datos en el estudio de algún aspecto del comportamiento humano (Cohen y Manion, 2002), con el fin de buscar la mayor precisión posible y que los resultados no dependan de la buena intención de hacerlo bien. En las ciencias sociales las técnicas triangulares intentan explicar de la manera más completa, la riqueza y complejidad del comportamiento humano estudiándolo desde más de un punto de vista, lo que supone utilizar datos cuantitativos y cualitativos, tal y como sucede en nuestra investigación.

Por otro lado, todos los investigadores reconocen que es necesario no sólo ser exacto en las mediciones de los datos, sino también lógico en la interpretación del significado de esas mediciones. Es más, el Educational Testing Service (Servicio de Pruebas Educativas), ha insistido repetidamente en la necesidad de que los investigadores/as aseguren la validez de resultados de sus mediciones (Messick, 1989). Es por ello que Cohen y Manion (2002) destacan dos ventajas fundamentales de la triangulación en investigación social:

- La utilización de diferentes métodos lleva a una visión del entorno más plural y compleja, ya que esos métodos actúan como filtros dando distintas versiones de una misma realidad. “Una confianza exclusiva en un método puede polarizar o distorsionar el retrato del investigador/a de la realidad que está investigando” (p.332).

- El uso de técnicas triangulares ayudará a superar el problema de la limitación del método (Smith, 1975). Uno de los primeros científicos en predecir tal condición fue Boring (1953):

“Mientras un nuevo proyecto tenga sólo la única definición operativa que recibió al concebirlo, es simplemente un proyecto. Cuando consigue dos definiciones operativas alternativas, está empezando a estar validado. Cuando sean muchas las operaciones definitorias, a causa de las correlaciones probadas, entonces se ratifica” (p.179).

Por todo ello, el investigador/a para conseguir el crédito de su interpretación debe de utilizar una estrategia de triangulación. Denzin (1984) identifica cuatro estrategias de triangulación:

- *Triangulación de los datos observados*, se realiza con el fin de comprobar si aquello que observamos y de los que informamos contiene el mismo significado cuando lo encontramos en circunstancias distintas.
- *Triangulación del investigador*, se aplica cuando son varios los investigadores que observan la misma escena o fenómeno. Sus reacciones no sólo sirvan para confirmar o refutar la interpretación original, sino también para aportar datos adicionales para el estudio de casos.
- *Triangulación de la teoría*, consiste en someter la información registrada por un único investigador/a, a una comisión o revisores con puntos de vista teóricos alternativos.
- *Triangulación metodológica*, se trata de utilizar diferentes instrumentos y/o enfoques dentro de un estudio único, con el fin de anular posibles influencias externas.

Además, Cohen y Manion (2002) señalan una serie de ejemplos en escenarios educativos en las que son apropiados utilizar la triangulación:

- Cuando se busca una visión más universal de los resultados educativos como, por ejemplo, enseñar a leer.
- Cuando se requiere la explicación de un fenómeno complejo; por ejemplo, comparar un aula de educación formal y un aula de educación informal.
- Cuando se van a evaluar métodos diferentes de enseñanza.
- Cuando se necesita evaluar completamente un aspecto controvertido de la educación, por ejemplo, el asunto de las escuelas comprensivas y asumir estas instituciones como un todo. Ambos autores sostienen que hasta el momento hay poca evaluación seria sobre este tema y se requiere de “un retrato más redondo de estas instituciones” (p.341).
- Cuando un método establecido produce una imagen limitada y frecuentemente distorsionada. En este caso los autores recomiendan contrastar métodos cualitativos y cuantitativos.
- Cuando un investigador/a aborda el estudio de casos. En este sentido Aldeman, Jenkins y Kemmis (1980) sostienen que el estudio de casos necesita representar todos los puntos de vista, y algunas veces conflictivos, de la multiplicidad de perspectivas presentes en una situación social.

5.3.1. Nuestra propuesta de triangulación

Para elaborar nuestra propuesta de triangulación nos hemos basado en el trabajo de Delgado Algarra (2014). Una vez recogida la información que hemos obtenido a partir de los diferentes instrumentos utilizados (C0, E1, O1, GD, E2), aplicaremos el enfoque multimetódico (Glaser y Strauss, 1967; Denzin, 1978; Taylor y Bogdan, 1984; Goetz y LeCompte, 1988 y Kelle, 2001) con el fin de asegurar la credibilidad de nuestra investigación, tal y como la teoría de educación educativa señalada en líneas anteriores así lo insta. Además, como Aldeman, Jenkins y Kemmis (1980) recomiendan, nuestra investigación implica el uso de fuentes de información múltiples, lo cual nos permite superar las debilidades teóricas y analíticas que podría darse ante la recogida de información individual, evitando, en la medida de lo posible, la ambigüedad de las informaciones recogidas.

En la siguiente figura 14 resumimos de qué manera se contrastarán las informaciones obtenidas de los distintos instrumentos y, por tanto, nuestra estrategia de triangulación.

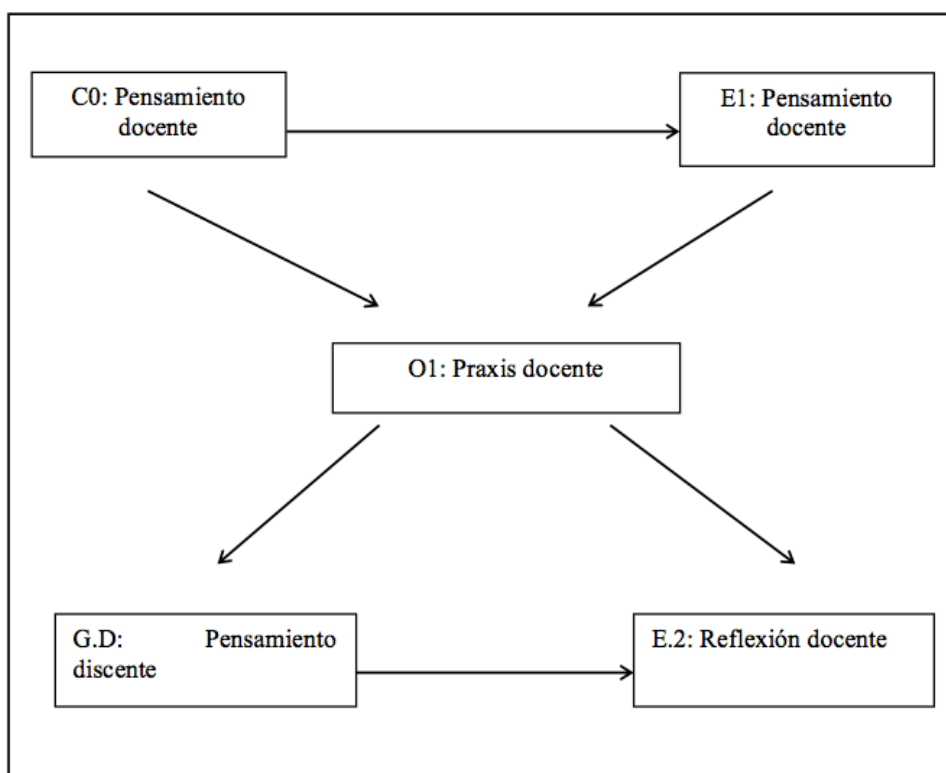


Figura 14. Triangulación multimetódica y de fuentes múltiples. Basado en Delgado Algarra (2014).

La figura 14 muestra que partimos del análisis de las informaciones obtenidas en C.0, interesándonos su reflejo en las informaciones obtenidas de E.1, que a su vez hallan su reflejo en O1. Por otro lado, partiendo de las informaciones de O1, nos interesa extraer nuevas informaciones de corte reflexivo, obtenidas en G.D y E.2.

En los siguientes capítulos veremos cuáles son los resultados obtenidos de aplicar estos métodos y estrategias ■



CAPÍTULO III:

exploración de concepciones del
profesorado innovador sobre educación
patrimonial, educación para la
ciudadanía y la vinculación
existente entre ambas

1. INTRODUCCIÓN

Nos introducimos ahora en el capítulo de análisis de los cuestionarios iniciales y las entrevistas exploratorias, con el fin de analizar las concepciones de los profesores/as de secundaria de Ciencias Sociales en relación con el patrimonio como instrumento para formar ciudadanos/as, conforme a las categorías que hemos delimitado y explicado en el capítulo anterior: formación profesional e intereses personales y profesionales, concepciones acerca del patrimonio, concepciones de ciudadanía y concepciones sobre la enseñanza-aprendizaje de la ciudadanía a través del patrimonio.

Partimos de hacer una caracterización general del profesorado encuestado para después proceder a un análisis descriptivo de los datos que nos proporciona cada docente. A continuación, el análisis se realizará clasificando las respuestas en función a los modelos de tendencias conceptuales y didácticos a los que remiten las diferentes subcategorías del estudio para clasificarlos según nuestra hipótesis de progresión y elegir a los posibles docentes que puedan ser los sujetos propuestos para un posterior estudio de caso. Por ello, aquellos profesores/as que, tras el análisis, sus respuestas se sitúen entre el segundo y el tercer nivel de progresión o nivel de referencia, serán entrevistados para afinar aún más el análisis inicial de las encuestas y definir el docente caracterizado como “modelo referente” e iniciar con él o ella el estudio de caso. De tal forma que no hacemos un estudio en profundidad de concepciones, ni un análisis exhaustivo de las mismas, sino que buscamos un perfil de respuesta conforme a los parámetros establecidos.

2. ANÁLISIS EXPLORATORIO DE LAS CONCEPCIONES DEL PROFESORADO

2.1. Análisis de los cuestionarios

En este apartado se analizarán las características de los docentes que respondieron al cuestionario. El análisis de los datos se ha realizado siguiendo la plantilla que presentábamos en el capítulo 2 y que nos ha ayudado a seleccionar el perfil de respuesta que estamos buscando para el estudio de caso. Por ello, este instrumento de aproximación a la cuestión, no recoge aspectos personales ni de identificación de los informantes, ya que no los consideramos relevantes para esta primera fase de estudio. Estos datos de identificación sí que quedarán explicitados en las entrevistas.

Siguiendo una lógica organizativa basada en los grandes ámbitos de investigación contemplados (educación patrimonial, educación para la ciudadanía y la vinculación entre ambas), definidos en las categorías indicadas en el capítulo 2, se presentan los resultados conforme a las mismas, deteniéndonos en la descripción detallada y suficientemente ilustrada con ejemplos, cuando lo hemos creído pertinente, para hacer una caracterización del profesorado lo más ajustada posible y definir con el menor margen de error al docente protagonista del estudio de caso, que es el aspecto central de esta investigación.

— Concepciones sobre el patrimonio

Para poder definir las concepciones que el profesorado encuestado tiene acerca del patrimonio diseñamos las preguntas uno y dos del cuestionario inicial (véase anexo 2). La primera pregunta pedía a los docentes que eligieran cinco elementos patrimoniales de la provincia en la que trabajan y especificasen los criterios del porqué de su elección. Con ello, pretendemos aproximarnos a los aspectos epistemológicos que tienen los docentes en activo del hecho patrimonial.

La segunda cuestión nos sirve como refuerzo y validación de la anterior. En esta ocasión, se les pedía que eligieran cinco elementos *imprescindibles* a tratar en el aula sin tener que ser de la provincia.

Los datos obtenidos (véase tabla 28) nos muestran que los elementos elegidos por la gran mayoría del profesorado encuestado responden a una perspectiva simbólico-identitaria que, como ya explicamos en el capítulo anterior, dicha perspectiva supone reconocer y valorar en los elementos patrimoniales tanto la cultura propia como ajena.

PROFESORES/AS	CONCEPTO DE PATRIMONIO	TIPOLOGÍA PATRIMONIAL
P.1.	Perspectiva histórica	Histórico Artístico
P.2.	Perspectiva simbólico-identitaria	Histórico Artístico
P.3.	Perspectiva simbólico-identitaria	Holístico
P.4.	Perspectiva simbólico-identitaria	Holístico
P.5.	Perspectiva histórica	Natural Histórico
P.6.	Perspectiva histórica	Histórico Artístico
P.7.	Perspectiva simbólico-identitaria	Holístico
P.8.	Perspectiva simbólico-identitaria	Holístico
P.9.	Perspectiva simbólico-identitaria	Holístico
P.10.	Perspectiva simbólico-identitaria	Holístico

Tabla 28. Concepciones de patrimonio según el análisis de C0.

Dentro de esta categoría llama la atención respuestas como:

“la elección de estos referentes patrimoniales responde a un criterio de recuperar, reconocer, conservar y poner en valor, desarrollando así una educación para la ciudadanía” (Pr.1 y Pr.2/P.3)

“apreciar y valorar las diferencias desde el respeto” (Pr.2/P.5)

“son elementos identitarios importantes” (Pr.2/P.9)

Además, es interesante destacar que las respuestas dadas por la mayoría del profesorado encuestado en la pregunta uno y dos son las mismas en muchos casos. No obstante, las argumentaciones que dan en la pregunta dos son más abiertas y no especifican elementos patrimoniales concretos, aunque sí que destacan la necesidad de partir del patrimonio local para ir a lo global:

“es difícil enumerar elementos concretos, dado que dependen del lugar... patrimonio histórico y natural de la localidad, después patrimonio histórico y natural de la provincia y Andalucía y más tarde patrimonio histórico y natural de España y Europa” (Pr.2/P.4)

“considero interesante revisar el concepto de pertenencia desde lo más cercano a lo más remoto o al revés” (Pr.2/P.7)

Otro tipo de respuestas son las que, aun dándoles la oportunidad en la segunda pregunta de elegir o tratar en el aula otros elementos patrimoniales que no sean de su provincia, vuelven a elegir los mismos o nombran otros, pero que siguen perteneciendo a la localidad. Es el caso de P.1., P.2., P.3., y P.6.

Con respecto a la tipología patrimonial, la tabla anterior evidencia que, de los diez docentes encuestados, seis de ellos nombran elementos patrimoniales diversos que se pueden adscribir, según los descriptores establecidos en nuestra tabla de categorías, a distintas tipologías patrimoniales y, por tanto, podemos considerar que tienen una visión holística del patrimonio. En sus respuestas hacen referencia a elementos naturales: “río Guadalquivir” (Pr.2/P.8), “ribera

del río” (Pr.1/P.3), “chaparro de Conipa (encina de grandes dimensiones. Elemento natural de especial singularidad)” (Pr.1 /P.5), “río Corbones” (Pr.1/P.4), “Parque de M^a Luisa” (Pr.1/P.3), “Doñana” (Pr.1/P.9), “acuíferos de Mairena del Alcor” (Pr.1/P.10); patrimonio histórico-artístico: “conjunto monumental de Itálica” (Pr.1/ P.1, P.2, P.6., P.9) “dólmenes de Valencina” (Pr.1/P.2), “catedral de Sevilla” (Pr.1 / P.1., P.2., P.5., P.6, P.7., P.10//Pr.2/ P.8), “Reales Alcázares de Sevilla” (Pr.1/ P.2., P.4., P.7, P.9 // Pr.2/ P.8), “parroquia de La Puebla de Cazalla” (Pr.1/P.4), “castillo de Alcalá de Guadaira” (Pr.1/P.10); patrimonio etnológico: “festival flamenco de La Puebla de Cazalla” (Pr.1/ P.3, P.5), “festividad de los Reyes Magos” (PR.1/P.5), “gastronomía” (Pr.1/P.6., P.8.), “el habla andaluza” (Pr.2/P.8), “el aceite” (Pr.2/P.8), “cante flamenco” (Pr.1/P.9), “patrimonio inmaterial: tradiciones, cultura oral” (Pr.2/P.9), “trabajos manuales de costura (bordados)” (Pr.1/P.10), “leyendas, creencias, mitos rurales” (Pr.2/P.10); patrimonio científico-tecnológico: “industria molinera harinera” (Pr.1/P.3), “molinos de aceite” (Pr.1/P.7), “utensilios de labranza y de construcción” (Pr.2/P.10).

Sin embargo, P.1, P.2, P.5 y P.6 tienen una marcada concepción histórico-artística del patrimonio, nombrando únicamente tanto en la pregunta uno como en la dos, elementos patrimoniales de esta tipología. En el caso de P.5 sí que incluye patrimonio natural “chaparro de Conipa (encina de grandes dimensiones. Elemento natural de especial singularidad)” (Pr.1 /P.5) pero únicamente haciendo referencia a un elemento concreto.

Con todo ello, podemos decir que, de los diez docentes encuestados, siete de ellos responden a una concepción del patrimonio simbólico-identitaria teniendo en cuenta la globalidad de todas las tipologías patrimoniales, situándose así en el tercer nivel o nivel de referencia de la hipótesis de progresión que hemos diseñado para nuestro estudio y que presentábamos en el capítulo dos.

CATEGORÍA I	
PROFESOR/A	NIVEL DE PROGRESIÓN
P.1	Nivel 1
P.2	Nivel 2
P.3	Nivel 3
P.4	Nivel 3
P.5	Nivel 1
P.6	Nivel 1
P.7	Nivel 3
P.8	Nivel 3
P.9	Nivel 3
P.10	Nivel 3

Tabla 29. Nivel de progresión para la primera categoría según el análisis de C0.

— Concepciones de ciudadanía

Bajo esta categoría agrupamos las preguntas tres y cuatro del cuestionario inicial. En la pregunta tres, de carácter cerrado, pedíamos a los docentes que, entre varias opciones de respuestas, clasificasen del 1 al 5 las que mejor definían lo que para ellos es *ciudadanía*. Las respuestas no tenían por qué ser excluyentes, pudiendo elegir con la misma puntuación más de

una respuesta. Con ello pretendemos aproximarnos con la mayor profundidad posible a la concepción ciudadana que tienen, conforme a los indicadores que planteábamos en nuestra tabla de categorías (anexo 6.1). Recordemos que clasificábamos el concepto de ciudadanía en *adaptativa*, refiriéndonos a la adquisición de comportamientos que permiten una socialización en consonancia con el contexto y a confiar en las instituciones; y/o *crítica*, representada por la adquisición de comportamientos que permiten una socialización crítica, representada por la participación y el compromiso de la persona con la sociedad.

La tabla 30 evidencia que las respuestas son, en la mayoría de los casos, muy ambiguas, dando con la mayor puntuación opciones que caracterizan concepciones de ciudadanía distintas e incluso contradictorias.

PROFESOR/A	OPCIÓN DE RESPUESTA ELEGIDA CON MAYOR PUNTUACIÓN	CONCEPTO DE CIUDADANÍA
P.1	“La ciudadanía se relaciona con el desarrollo sostenible, los ciudadanos deben cuestionar y cambiar los sistemas y estructuras establecidas cuando éstos reproducen patrones de injusticia en el tiempo”	Crítica
P.2	“La ciudadanía se relaciona con el desarrollo sostenible, los ciudadanos deben cuestionar y cambiar los sistemas y estructuras establecidas cuando éstos reproducen patrones de injusticia en el tiempo”	Crítica
P.3	“La ciudadanía se relaciona con el desarrollo sostenible, los ciudadanos deben cuestionar y cambiar los sistemas y estructuras establecidas cuando éstos reproducen patrones de injusticia en el tiempo” “Los ciudadanos deben participar de manera activa y asumir cargos de liderazgo en los sistemas y las estructuras comunitarias establecidos” “La ciudadanía se asocia con el conflicto y la reivindicación”	Crítica
P.4	“La ciudadanía se relaciona con el desarrollo sostenible, los ciudadanos deben cuestionar y cambiar los sistemas y estructuras establecidas cuando éstos reproducen patrones de injusticia en el tiempo”	Crítica
P.5	“La ciudadanía se define por unos derechos e implica asumir responsabilidades personales”	Pasiva
P.6	“La ciudadanía se define por unos derechos e implica asumir responsabilidades personales” “La ciudadanía se relaciona con el desarrollo sostenible, los ciudadanos deben cuestionar y cambiar los sistemas y estructuras establecidas cuando éstos reproducen patrones de injusticia en el tiempo”	Pasiva/Crítica

PROFESOR/A	OPCIÓN DE RESPUESTA ELEGIDA CON MAYOR PUNTUACIÓN	CONCEPTO DE CIUDADANÍA
P.7	“La ciudadanía se define por unos derechos e implica asumir responsabilidades personales” “La ciudadanía se relaciona con el desarrollo sostenible; los ciudadanos deben cuestionar y cambiar los sistemas y las estructuras establecidas cuando éstos reproducen patrones de injusticia en el tiempo”	Pasiva/Crítica
P.8	“La ciudadanía se relaciona con el desarrollo sostenible; los ciudadanos deben cuestionar y cambiar los sistemas y las estructuras establecidas cuando éstos reproducen patrones de injusticia en el tiempo”	Crítica
P.9	“La ciudadanía se define por unos derechos e implica asumir responsabilidades personales” “Los ciudadanos deben participar de manera activa y asumir cargos de liderazgo en los sistemas y las estructuras comunitarias establecidos” “La ciudadanía se relaciona con el desarrollo sostenible; los ciudadanos deben cuestionar y cambiar los sistemas y las estructuras establecidas cuando éstos reproducen patrones de injusticia en el tiempo” “La ciudadanía se asocia con el conflicto y la reivindicación”	Crítica
P.10	“La ciudadanía se define por unos derechos e implica asumir responsabilidades personales” “La ciudadanía es un estatus legal que implica ser honestos y respetuosos con la ley” “La ciudadanía se relaciona con el desarrollo sostenible; los ciudadanos deben cuestionar y cambiar los sistemas y las estructuras establecidas cuando éstos reproducen patrones de injusticia en el tiempo”	Pasiva

Tabla 30. Concepciones del concepto de ciudadanía según el análisis de C0.

Es el caso de P.6, a pesar de marcar con 5 la opción “la ciudadanía se relaciona con el desarrollo sostenible, los ciudadanos/as deben cuestionar y cambiar los sistemas y estructuras establecidas cuando éstos reproducen patrones de injusticia en el tiempo”, la puntuación más baja (1) se la da a la respuesta “los ciudadanos deben participar de manera activa y asumir cargos de liderazgo en los sistemas y las estructuras comunitarias establecidos”, por lo que contradice la respuesta anterior.

Algo similar ocurre con P.7, marca con 5 tanto la opción “la ciudadanía se define por unos derechos e implica asumir responsabilidades personales” (propio de una ciudadanía adaptativa) como la opción “la ciudadanía se relaciona con el desarrollo sostenible; los ciudadanos/as deben cuestionar y cambiar los sistemas y las estructuras establecidas cuando éstos reproducen patrones de injusticia en el tiempo”.

En el lado opuesto se encuentran dos profesores, P.3 y P.9 que tienen muy claro que la ciudadanía no sólo se caracteriza por la adquisición de comportamientos que permiten una socialización en consonancia con el contexto, como puede ser el desarrollo sostenible (opción elegida por prácticamente la totalidad del profesorado, exceptuando a P.5), sino que implica

también la participación y el compromiso social, llevando a cabo acciones que persigan la mejora de la comunidad.

Con respecto al resto de los docentes encuestados, sus respuestas parecen indicar que, a pesar de que se posicionan dentro de una ciudadanía crítica en el plano teórico, la ausencia de marcar opciones más comprometidas y relacionadas en el ámbito de la acción como puede ser “los ciudadanos deben participar de manera activa y asumir cargos de liderazgo en los sistemas y las estructuras comunitarias establecidos” o “la ciudadanía se asocia con el conflicto y la reivindicación”, su concepto de ciudadanía no es claro y no está del todo definido. Es por ello que, sospechando que se podían dar este tipo de respuestas, planteábamos la cuestión cuatro, la cual nos ayuda a esclarecer estos datos además de explorar en los tipos de ciudadanía que manejan, al menos conceptualmente.

Se trata nuevamente de una pregunta cerrada de valoración y elección múltiple; tenían que volver a valorar del 1 al 5 aquellas opciones en las que participaran activamente: “participo en elecciones”, “colaboro en asociaciones comunitarias: dono sangre, reciclo, contribuyo en campañas de recolección de ropa o alimentos”, “participo en manifestaciones, recogida de firmas, contra los desahucios”, “organizo proyectos comunitarios de ayuda a los necesitados u organizo manifestaciones legales de protesta”, “investigo por qué la gente pasa necesidades y actúo para resolver las causas proponiendo acciones”, “soy miembro de un partido o asociación política”.

Recogemos, al igual que en el caso anterior, las opciones con mayor puntuación en la tabla 31 para poder aproximarnos a los datos con mayor rigor y entender las concepciones que maneja el profesorado en esta segunda categoría de análisis.

PROFESOR/A	OPCIÓN DE RESPUESTA ELEGIDA CON MAYOR PUNTUACIÓN	TIPOS DE CIUDADANÍA
P.1	“Participo en las elecciones” “Colaboro con asociaciones comunitarias: dono sangre, reciclo, contribuyo en campañas de recolección de ropa o alimentos” “Participo en manifestaciones, recogida de firmas, contra los desahucios” “Investigo por qué la gente pasa necesidades y actúo para resolver las causas proponiendo acciones”	Ciudadano participativo
P.2	“Participo en las elecciones” “Colaboro con asociaciones comunitarias: dono sangre, reciclo, contribuyo en campañas de recolección de ropa o alimentos” “Participo en manifestaciones, recogida de firmas, contra los desahucios” “Organizo proyectos comunitarios de ayuda a los necesitados u organizo manifestaciones legales de protesta”	Ciudadano participativo

PROFESOR/A	OPCIÓN DE RESPUESTA ELEGIDA CON MAYOR PUNTUACIÓN	TIPOS DE CIUDADANÍA
P.3	“Colaboro con asociaciones comunitarias: dono sangre, reciclo, contribuyo en campañas de recolección de ropa o alimentos” “Participo en manifestaciones, recogida de firmas, contra los desahucios” “Investigo por qué la gente pasa necesidades y actúo para resolver las causas proponiendo acciones”	Ciudadano orientado a la justicia social
P.4	“Participo en elecciones”	Ciudadano personalmente responsable
P.5	“Participo en elecciones” “Colaboro con asociaciones comunitarias: dono sangre, reciclo, contribuyo en campañas de recolección de ropa o alimentos”	Ciudadano participativo
P.6	“Participo en elecciones”	Ciudadano personalmente responsable
P.7	“Participo en elecciones” “Colaboro con asociaciones comunitarias: dono sangre, reciclo, contribuyo en campañas de recolección de ropa o alimentos” “Participo en manifestaciones, recogida de firmas, contra los desahucios” “Investigo por qué la gente pasa necesidades y actúo para resolver las causas proponiendo acciones” “Soy miembro de un partido político o asociación política”	Ciudadano orientado a la justicia social
P.8	“Participo en elecciones”	Ciudadano personalmente responsable
P.9	“Participo en elecciones” “Colaboro con asociaciones comunitarias: dono sangre, reciclo, contribuyo en campañas de recolección de ropa o alimentos” “Participo en manifestaciones, recogida de firmas, contra los desahucios” “Organizo proyectos comunitarios de ayuda a los necesitados u organizo manifestaciones legales de protesta” “Investigo por qué la gente pasa necesidades y actúo para resolver las causas proponiendo acciones” “Soy miembro de un partido político o asociación política”	Ciudadano orientado a la justicia social
P.10	“Participo en elecciones”	Ciudadano personalmente responsable

Tabla 31. Concepciones del tipo de ciudadanía según el análisis de C0.

Si analizamos las respuestas dadas en esta pregunta y las contrastamos con las de la cuestión anterior, podemos sacar las siguientes conclusiones:

- P.1. en la pregunta tres, marca con 5 la respuesta: “la ciudadanía se define por unos derechos e implica asumir responsabilidades personales”, “la ciudadanía es un estatus legal que implica ser honestos y respetuosos con la ley”, “la ciudadanía se relaciona con el desarrollo sostenible, los ciudadanos deben cuestionar y cambiar los sistemas y estructuras establecidas cuando éstos reproducen patrones de injusticia en el tiempo”. La opción que puntúa con un cuatro es “las decisiones del grupo prevalecen sobre el individuo” y con la mínima puntuación la respuesta “la ciudadanía se asocia con el conflicto y la reivindicación”. En la pregunta cuatro, marca con 4 aquellas opciones de respuesta que no llegan a una acción que implique su compromiso en la organización activa de las reivindicaciones en las que dice participar. Por lo que podemos confirmar lo señalado en párrafos anteriores; la concepción de ciudadanía de este profesor es ambigua, si bien en el plano teórico se posiciona dentro de una ciudadanía crítica, en el campo de la acción sus comportamientos son propios de una ciudadanía participativa, según los indicadores establecidos en nuestra tabla de categorías.
- P.2. en la pregunta tres, marca con la máxima puntuación “la ciudadanía se define por unos derechos e implica asumir responsabilidades personales” y “la ciudadanía se relaciona con el desarrollo sostenible, los ciudadanos deben cuestionar y cambiar los sistemas y estructuras establecidas cuando éstos reproducen patrones de injusticia en el tiempo”; sin embargo, con un 1 señala la opción “la ciudadanía se asocia con el conflicto y la reivindicación”. Este tipo de respuestas están en consonancia con las dadas en la pregunta cuatro, que se clasifican dentro de una ciudadanía participativa. Al igual que en el caso anterior, su concepto de ciudadanía no es claro; en la práctica, sus acciones no van más allá de realizar tareas colectivas relacionadas con valores como la solidaridad y el respeto, que no implican un cambio sistémico que aborde el problema estructural que origina el problema social por el que se preocupa.
- El caso de P.3. es diferente a los dos anteriores. Las respuestas dadas en las dos preguntas que analizan esta categoría (tabla 28 y tabla29) nos muestra que este profesor tiene una concepción de ciudadanía crítica que le lleva a ser un ciudadano orientado a la justicia social. Sería interesante poder preguntar a este docente en una posterior entrevista si estas concepciones sobre la ciudadanía tienen influencia en su práctica de aula.
- P.4. se define dentro de una ciudadanía crítica, destacando con cinco la opción “la ciudadanía se relaciona con el desarrollo sostenible; los ciudadanos deben cuestionar y cambiar los sistemas y las estructuras establecidas cuando éstas reproducen patrones de injusticia en el tiempo”. Respuesta que se corresponde con los datos obtenidos de la pregunta cuatro definiéndose como un ciudadano orientado a la justicia social. Al igual que en el caso anterior, sería interesante poder preguntar si esto tiene reflejo en su praxis docente.
- Los datos obtenidos de P.5. muestran un concepto de ciudadanía adaptativa, marcando con la mayor puntuación la opción “la ciudadanía se define por unos derechos e implica asumir responsabilidades personales” en la pregunta tres. En el caso de la subcategoría tipo de ciudadanía, se enmarca dentro de ser un ciudadano participativo, otorgando la mayor puntuación a “participo en elecciones”.

- P.6 en la pregunta tres, marca con 4 dos respuestas: “la ciudadanía se define por unos derechos e implica asumir responsabilidades personales” y “la ciudadanía se relaciona con el desarrollo sostenible, los ciudadanos deben cuestionar y cambiar los sistemas y estructuras establecidas cuando éstos reproducen patrones de injusticia en el tiempo”. El resto de las opciones las puntúa con 3 excepto la opción “los ciudadanos deben participar de manera activa y asumir cargos de liderazgo en los sistemas y las estructuras comunitarias establecidas”, respuesta que puntúa con un dos. El hecho de puntuar esta opción la más baja contradice la opción anterior, así que nos decantamos por clasificarlo en una ciudadanía adaptativa. Tendencia que se confirma en la siguiente cuestión, puesto que la opción con la puntuación más alta es “participo en las elecciones”, lo que lo define como un ciudadano personalmente responsable.
- El caso de P.7. no está claro; marca con 5 tanto la opción “la ciudadanía se define por unos derechos e implica asumir responsabilidades personales” (propio de una ciudadanía adaptativa), como la opción “la ciudadanía se relaciona con el desarrollo sostenible; los ciudadanos deben cuestionar y cambiar los sistemas y las estructuras establecidas cuando éstos reproducen patrones de injusticia en el tiempo” (propio de una ciudadanía crítica). Algo similar ocurre con la pregunta 4, que marca con un 5 todas las respuestas excepto la opción “organizo proyectos comunitarios de ayuda a los necesitados u organizo manifestaciones legales de protesta”, que la marca con un 4. Si en la pregunta anterior dice que la ciudadanía debe cambiar los sistemas y las estructuras establecidas si estos cometen actos de injusticia, no es lógico que marque con 4 una opción que lleva precisamente a que se produzcan estos cambios. En el caso de la subcategoría tipos de ciudadanía, parece claro que se define por ser un ciudadano orientado a la justicia, ya que obtienen la más alta puntuación las opciones que se refieren a este tipo de ciudadanía; aunque no tenemos claro, como decíamos, que estas respuestas se queden en el plano de intenciones sin una correspondencia con la realidad.
- En P.8. volvemos a ver estas contradicciones respecto al concepto de ciudadanía. En la pregunta 3 marca con 5 la opción “la ciudadanía se relaciona con el desarrollo sostenible, los ciudadanos deben cuestionar y cambiar los sistemas y las estructuras establecidas cuando éstos reproducen patrones de injusticia en el tiempo” (propio de una ciudadanía crítica); sin embargo, en la pregunta 4 la opción marcada con un 5 es “participo en las elecciones” (propio de una ciudadanía adaptativa), siendo conveniente profundizar en esta cuestión en la entrevista. En cambio, con la subcategoría tipos de ciudadanía, parece que se define por ser un ciudadano personalmente responsable, ya que, además de marcar con cinco la respuesta que comentábamos anteriormente, marca con un 3 “colaboro con asociaciones comunitarias: dono sangre, reciclo, contribuyo en campañas de recolección de ropa o alimentos”.
- P.9 como decíamos anteriormente, al igual que P.3, se caracteriza por tener un concepto de ciudadanía muy claro, relacionado con adquirir un compromiso por la mejora social, que implica su participación activa en aquellas acciones que llevan a resolver las causas estructurales que provocan los problemas sociales. Así lo demuestra en las respuestas dadas en la pregunta tres (véase tabla 28) y en la cuatro (véase tabla 29); por lo que lo clasificamos dentro de una ciudadanía crítica y orientado a la justicia social, según nuestra tabla de categorías.

- En el caso de P.10 el concepto de ciudadanía que maneja es el de una ciudadanía crítica, pero en el plano de la acción, sus actitudes y comportamientos lo clasifican en un tipo de ciudadano personalmente responsable, alejado del conflicto y de las reivindicaciones sociales (véase tabla 28 y tabla 29).

La tabla siguiente muestra la concepción de ciudadanía que tiene el profesorado encuestado según nuestras categorías de análisis:

PROFESORES/AS	CONCEPTO DE CIUDADANÍA	TIPO DE CIUDADANÍA
P.1.	Crítica	Ciudadano Personalmente Responsable
P.2.	Crítica	Ciudadano Personalmente Responsable
P.3.	Crítica	Ciudadano Orientado a la Justicia Social
P.4.	Crítica	Ciudadano Orientado a la Justicia Social
P.5.	Adaptativa	Ciudadano Personalmente Responsable
P.6.	Adaptativa	Ciudadano Personalmente Responsable
P.7.	Crítica	Ciudadano Personalmente Responsable
P.8.	Crítica	Ciudadano Personalmente Responsable
P.9.	Crítica	Ciudadano Orientado a la Justicia Social
P.10.	Crítica	Ciudadano Personalmente Responsable

Tabla 32. Concepciones de ciudadanía según el análisis de C0.

Todo ello nos lleva a decir que sólo P.3., P.4. y P.9 estarían en el nivel tres o nivel de referencia de nuestra hipótesis de progresión.

CATEGORÍA II	
PROFESOR/A	NIVEL DE PROGRESIÓN
P.1	Nivel 2
P.2	Nivel 2
P.3	Nivel 3
P.4	Nivel 3
P.5	Nivel 1
P.6	Nivel 1
P.7	Nivel 2
P.8	Nivel 2
P.9	Nivel 3
P.10	Nivel 2

Tabla 33. Nivel de progresión para la segunda categoría según el análisis de C0.

— Concepciones sobre la enseñanza de la ciudadanía a través del patrimonio

Con esta categoría de análisis pretendemos ver qué conexión existe entre las concepciones teóricas que el profesorado maneja en las dos categorías de análisis anteriores y sus prácticas de aula. Queremos saber si aquellos y aquellas docentes que se enmarcan dentro de un concepto holístico y simbólico-identitario del patrimonio, así como una ciudadanía crítica y orientada a la justicia social, en su praxis ven la educación patrimonial como un contenido fundamental para que su alumnado adquiriera una ciudadanía democrática y participativa. Para ello, diseñamos las preguntas cinco, seis, siete, ocho, nueve y diez del cuestionario inicial, tal y como detallábamos en el capítulo dos.

De tal forma que, las preguntas cinco y seis tienen como finalidad conocer lo que consideran que tienen que enseñar de ciudadanía a través del patrimonio (subcategoría 3.1, anexo 6.1), las preguntas siete, ocho y nueve conocer el cómo enseñan ciudadanía a través del patrimonio (subcategoría 3.2, anexo 6.1) y, de nuevo, la siete junto con la diez para qué enseñar ciudadanía a través del patrimonio (subcategoría 3.3, anexo 6.1).

Como decíamos, para adentrarnos en la cuestión de qué enseña el profesorado de secundaria de Ciencias Sociales, diseñamos la pregunta cinco. Es de valoración múltiple y preguntábamos qué papel cumple la educación ciudadana y la educación patrimonial en sus prácticas docentes. Como opciones de respuesta planteábamos las siguientes: “la educación para la ciudadanía y patrimonial es un aspecto importante en la enseñanza de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia”, “la educación para la ciudadanía y la educación patrimonial debería de ser un aspecto importante en la enseñanza de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia”, “en mi programación de aula se recogen aspectos relacionados con la educación para la ciudadanía que llevan a concienciar al alumnado del valor y el respeto por el patrimonio y por los rasgos identitarios de la cultura propia y de las ajenas, dando importancia a fomentar actitudes que lleven a la conservación del mismo”, “en mi práctica de aula trabajo el concepto de identidad para desarrollar actitudes no sólo de conservación sino también de gestión patrimonial”, “la educación para la ciudadanía sirve para interpretar la realidad social y patrimonial”, “la educación para la ciudadanía sirve para interpretar la realidad social y desarrollar acciones de gestión patrimonial”, “la educación ciudadana sirve para desarrollar actitudes conservacionistas del patrimonio”.

Para poder entender con la mayor precisión posible las respuestas dadas en la pregunta anterior, diseñamos la pregunta seis, se trata de una pregunta abierta - ¿En qué sentido crees que las Ciencias Sociales y el patrimonio pueden ser valiosas para la formación de la ciudadanía? -. Con ella pretendemos conocer el grado de importancia que los profesor/as participantes dan a la formación de ciudadanos/as a través de su asignatura y si ven en la educación patrimonial un buen instrumento para hacerlo.

Para la codificación y análisis del contenido de las respuestas he utilizado tres indicadores (ya indicados en el capítulo dos y recogidos en el anexo 6.1): identidad, conservación y gestión. En el primer indicador agrupo las respuestas de aquellos profesor/as que creen que lo más importante de su praxis es concienciar al alumnado del valor y el respeto por el patrimonio y los rasgos identitarios de la cultura propia y de las ajenas a nivel conceptual. El segundo indicador recoge aquellas respuestas que dan importancia a la conservación del patrimonio con una actitud crítica e intervencionista, llevando a cabo acciones para tal fin. Y el tercer indicador recoge las argumentaciones que llevan implícitas o explícitas la idea de dotar al alumnado de un pensamiento reflexivo para interpretar su entorno y actuar responsablemente en el uso de los elementos patrimoniales desarrollando actitudes y comportamientos propios de una ciudadanía activa.

PROFESOR/A	QUÉ ENSEÑAR
P.1.	Identidad Gestión
P.2.	Identidad Conservación Gestión
P.3.	Identidad Conservación Gestión
P.4.	Conservación
P.5.	No cree que la educación patrimonial ni la educación para la ciudadanía sean contenidos relevantes en las Ciencias Sociales
P.6.	Identidad
P.7.	Identidad Conservación Gestión
P.8	Identidad Conservación Gestión
P.9.	Identidad Conservación Gestión
P.10.	Identidad Conservación Gestión

Tabla 34. Concepciones de qué enseñar de educación patrimonial para la formación de una ciudadanía crítica según el análisis de C0.

Como puede verse en la tabla 34, seis de los diez docentes encuestados, entienden que identidad, conservación y gestión son contenidos fundamentales que pueden desarrollarse a

través de la educación patrimonial para enseñar educación para la ciudadanía. Es en este sentido en el que podemos destacar algunas afirmaciones tan interesantes como las siguientes:

“es una materia que ayuda a la reflexión y al conocimiento de las propias señas de identidad. Además, permite la integración de los individuos en la sociedad, pero dotándolos de unos valores de respeto y actitud democrática ante los otros y ante los acontecimientos Finalmente, proporciona las estrategias y los conocimientos para ser ciudadanos activos en la organización social y en la defensa de derechos y elementos que conforman nuestro entorno” (Pr. 6/PR. 2)

“permiten trabajar (se refiere a los elementos patrimoniales) y adquirir comportamientos democráticos, cooperativos y críticos. Entiendo que las Ciencias Sociales deben de tener en cuenta los problemas actuales y relacionarlos con los contenidos de la materia para poder formar ciudadanos”. (Pr.6/PR.3)

“el patrimonio y su estudio hunde sus raíces en la misma historia, son materia original (suponemos que se refiere a que son fuentes primarias de la historia), lo que da lugar a personas libremente críticas que hará posible seguir cambiando el mundo. Investigar sobre los elementos patrimoniales arroja luz a la historia de los otros y de las otras, los y las que no aparecen en los libros de texto y que, sin embargo, están presentes... Esa historia que alude a todos y todas tiene que ver con la formación de ciudadanos y ciudadanas conscientes” (Pr.6/PR.7)

Por otro lado, destaca la respuesta de P.5, quien no cree que la educación para la ciudadanía y la educación patrimonial sean un aspecto importante en la enseñanza de las Ciencias Sociales, marcando con un dos, en la pregunta cinco, las respuestas que se sitúan en esta línea. Y dando una respuesta muy ambigua en la pregunta seis, en la que no alude en ningún momento al patrimonio ni a comportamientos propios de una ciudadanía crítica ni participativa: “conociendo nuestra historia y nuestra idiosincrasia podemos respetar a los otros” (Pr.6/PR.5).

En el caso de P.4 pone el acento en la conservación: “concienciar para poder preservar nuestro legado” (Pr.6/PR.4). Y para P.6 lo importante es la identidad, quedándose en el plano de la moral, por lo que consideramos que se trata de un sentido de identidad conceptual: “valorando la historia y el patrimonio histórico-artístico se fomenta valores que contribuyen a la ciudadanía” (Pr.6/PR.6).

Si pasamos a la subcategoría cómo enseñar educación para la ciudadanía a través de la educación patrimonial, se les plantearon las preguntas siete, ocho y nueve; las tres se basan en una escala de valoración múltiple. La cuestión siete preguntaba sobre cuáles eran las actividades que realizaba el profesorado en cuestión para enseñar ciudadanía; y las opciones de respuesta eran las siguientes: “la explicación del profesor siguiendo el libro de texto”, “una charla por parte de algún experto: un político, un miembro de alguna asociación...”, “el análisis de elementos patrimoniales de la ciudad”, “la visita a elementos patrimoniales o centros museísticos”, “realización de juegos de simulación y de toma de decisiones relacionados con los problemas de conservación y gestión del patrimonio”.

A través de la pregunta ocho queríamos saber cómo integran los contenidos patrimoniales en la formación de ciudadanía. Las opciones de respuesta son: “a través de visitas a elementos patrimoniales de forma esporádica (museos, yacimientos arqueológicos, espacios naturales...)”, “analizando elementos patrimoniales para extraer información complementaria a contenidos tratados en el aula”, “como ilustración de contenidos sociales mediante fotos, dibujos...”, “a través de la integración en la programación docente de los componente conceptuales, procedimentales y actitudinales que aporta el patrimonio en relación con la ciudadanía”,

“diseñando actividades complementarias en las que se trabajen los conceptos de identidad, conservación y gestión”.

Y, por último, la pregunta nueve quiere conocer cómo organizan las actividades indicadas en las dos preguntas anteriores: “como eje en torno al cual se diseñan unidades didácticas para el trabajo en el aula”, “como complemento a las actividades y propuestas recogidas en el libro de texto”, “como actividades esporádicas”.

Las respuestas a estas tres preguntas se han agrupado en tres indicadores (anexo 6.1): Integración anecdótica, Fuente de análisis, Imbricación plena. Así que, contabilizando el número de docentes que hace mención a alguna de ellas, vemos que sus concepciones en torno a esta subcategoría están muy repartidas (véase tabla 35): sólo tres docentes entienden una inclusión plena de los valores cívicos en el patrimonio; otros tres utilizan el patrimonio como recurso para el trabajo e interpretación del contexto sociohistórico y; otros tres realizan actividades puntuales y descontextualizadas en relación con su programación didáctica. Tenemos que destacar las respuestas de uno de los docentes, P.7. ya que, en las preguntas siete y ocho responde que los elementos patrimoniales son tratados en su praxis como fuente de información para la interpretación del contexto sociohistórico, pero, en la cuestión nueve, únicamente marca con un cuatro la opción “como actividades esporádicas”, dejando las demás alternativas de respuesta que se le plantean sin valorar. Creemos que si bien, de manera declarativa P.7 entiende el patrimonio como un recurso interesante para comprender y trabajar el contexto sociohistórico de un momento determinado, a la hora de materializarlo en su praxis encuentra dificultades que le lleven a conseguirlo. En este sentido, Estepa (2007) ya apuntaba una serie de limitaciones que el profesorado de Ciencias Sociales encontraba a la hora de introducir el patrimonio y la educación patrimonial en su práctica docente; es por ello que sería interesante profundizar sobre esta cuestión en una posterior entrevista inicial.

PROFESOR/A	CÓMO ENSEÑAR
P.1.	Fuente de análisis
P.2.	Imbricación plena
P.3.	Imbricación plena
P.4.	Fuente de análisis
P.5.	Integración anecdótica
P.6.	Integración anecdótica
P.7.	Fuente de análisis / Integración anecdótica
P.8	Fuente de análisis
P.9.	Imbricación plena
P.10.	Integración anecdótica

Tabla 35. Concepciones de cómo enseñar de educación patrimonial para la formación de una ciudadanía crítica según el análisis de C0.

Para terminar con el análisis de esta tercera de categoría, nos centraremos ahora en el asunto de, para qué enseñar educación para la ciudadanía a través del patrimonio. Es el aspecto que más nos interesa ya que este pensamiento estructura los objetivos de su enseñanza, lo cual, justifica y orienta, supuestamente, la determinación del contenido de la praxis del profesorado.

Para ello nos hemos servido de las informaciones que nos proporcionan las cuestiones siete y diez (anexos 2 y 6). Y las clasificamos de acuerdo a los indicadores: visión culturalista, visión práctico-conservacionista y visión socio-crítica. Recordemos que agrupamos bajo el primer indicador aquellas respuestas que se basan en el conocimiento de hechos históricos e informaciones referentes a la educación cívica de carácter conceptual; bajo la visión práctico-conservacionista, aquellas que subrayan la importancia de conservar el patrimonio como legado del pasado para las generaciones futuras desarrollando procedimientos ciudadanos para tal fin; y bajo la visión socio-crítica aquellas repuestas que llevan a la formación de una ciudadanía crítica y activa con el entorno desarrollando actitudes y comportamientos comprometidos para llevar a cabo acciones que lleven a cambios sistémicos.

La pregunta diez pedía al profesorado encuestado que valorara del uno al cinco aquellas estrategias que le parecían más interesantes para enseñar contenidos cívicos y patrimoniales. Tras cuantificar las respuestas de ambas cuestiones, el resultado de la información obtenida puede verse en la tabla 36.

PROFESOR/A	PARA QUÉ ENSEÑAR
P.1.	Culturalista
P.2.	Socio-crítica
P.3.	Socio-crítica
P.4.	Culturalista
P.5.	Culturalista
P.6.	Culturalista
P.7.	Culturalista
P.8	Culturalista
P.9.	Socio-crítica
P.10.	Culturalista

Tabla 36. Concepciones de para qué enseñar de educación patrimonial para la formación de una ciudadanía crítica según el análisis de C0.

Como puede observarse, el número de los que adoptan una visión culturalista en su respuesta es superior al de los que se identifican claramente con la visión socio-crítica o práctica-conservacionista. Los datos nos hacen pensar que, si bien, la gran mayoría del profesorado encuestado ve el patrimonio como una herramienta de primer orden para que su alumnado adquiera los conocimientos y habilidades necesarias para ser ciudadanos/as críticos y participativos, la tradición y formación enciclopédica y disciplinar tiene gran peso en sus

concepciones; ya que, en la pregunta diez casi todos marcan con cinco todas las opciones de respuesta planteadas, pero cuando contrastamos estas respuestas con las de la pregunta siete, muestran una visión de su enseñanza donde el conocimiento de los hechos históricos e informaciones de carácter conceptual tienen gran relevancia.

Sirva de ejemplo el caso de P.6, quien señala con cinco todas las opciones planteadas en la cuestión diez, pero en la siete, la respuesta que mayor valoración tiene es “la explicación del profesor siguiendo el libro de texto”. Similar es el caso de P.8, quien en la pregunta diez marca con cinco todas las opciones excepto “para capacitarnos en la intervención e interpretación en los conflictos sociales que se derivan de la gestión o conservación del patrimonio”, que la puntúa con un cuatro; sin embargo, en la pregunta siete la respuesta más valorada es “la explicación del profesor siguiendo el libro de texto” y la que menos “realización de juegos de simulación y de toma de decisiones relacionados con los problemas de conservación y gestión del patrimonio”.

A continuación, recogemos en la tabla 37 las conclusiones globales registradas para esta categoría de análisis:

PROFESOR/A	QUÉ ENSEÑAR	CÓMO ENSEÑAR	PARA QUÉ ENSEÑAR
P.1.	Identidad Gestión	Fuente de análisis	Culturalista
P.2.	Identidad Conservación Gestión	Imbricación plena	Socio-crítica
P.3.	Identidad Conservación Gestión	Imbricación plena	Socio-crítica
P.4.	Conservación	Fuente de análisis	Culturalista
P.5.	No cree que la educación patrimonial ni la educación para la ciudadanía sean contenidos relevantes en las Ciencias Sociales	Integración anecdótica	Culturalista
P.6.	Identidad	Integración anecdótica	Culturalista
P.7.	Identidad Conservación Gestión	Fuente de análisis / Integración anecdótica	Culturalista
P.8	Identidad Conservación Gestión	Fuente de análisis	Culturalista
P.9.	Identidad Conservación Gestión	Imbricación plena	Socio-crítica
P.10.	Identidad Conservación Gestión	Integración anecdótica	Culturalista

Tabla 37. Concepciones sobre la enseñanza de la educación para la ciudadanía a través del patrimonio según el análisis de C0.

De forma que sólo P.3 y P.9 estarían en el nivel tres o nivel de referencia de nuestra hipótesis de progresión.

Categoría III	
PROFESOR/A	NIVEL DE PROGRESIÓN
P.1	Nivel 1
P.2	Nivel 2
P.3	Nivel 3
P.4	Nivel 1
P.5	Nivel 1
P.6	Nivel 1
P.7	Nivel 2
P.8	Nivel 2
P.9	Nivel 3
P.10	Nivel 1

Tabla 38. Nivel de progresión para la tercera categoría según el análisis de C0.

A partir de todos los datos recopilados, podemos decir que nos encontramos ante un profesorado que declarativamente entiende la educación patrimonial y la educación para la ciudadanía como contenidos relevantes en las Ciencias Sociales; sin embargo, todo parece indicar que a la hora de materializar estas ideas en su praxis docente encuentran dificultades que impiden que se produzca. Es por ello que, con aquellos docentes que se han posicionado entre los niveles dos y tres de nuestra hipótesis de progresión hemos realizado una entrevista exploratoria que nos permite indagar en estas primeras conclusiones obtenidas para poder seleccionar con el mayor rigor posible aquel o aquella docente que se enmarca dentro de un modelo de buenas prácticas para realizar el estudio de caso, que es la parte fundamental de este estudio que estamos realizando.

A continuación, la tabla 39 nos muestra el nivel de progresión en las distintas categorías de análisis en el que clasificamos a cada docente.

Categoría I	
PROFESOR/A	NIVEL DE PROGRESIÓN
P.1	Nivel 1
P.2	Nivel 2
P.3	Nivel 3
P.4	Nivel 3
P.5	Nivel 1
P.6	Nivel 1
P.7	Nivel 3
P.8	Nivel 3
P.9	Nivel 3
P.10	Nivel 3
Categoría II	
PROFESOR/A	NIVEL DE PROGRESIÓN
P.1	Nivel 2
P.2	Nivel 2
P.3	Nivel 3
P.4	Nivel 3
P.5	Nivel 1
P.6	Nivel 1
P.7	Nivel 2
P.8	Nivel 2
P.9	Nivel 3
P.10	Nivel 2
Categoría III	
PROFESOR/A	NIVEL DE PROGRESIÓN
P.1	Nivel 1
P.2	Nivel 2
P.3	Nivel 3
P.4	Nivel 1
P.5	Nivel 1
P.6	Nivel 1
P.7	Nivel 2
P.8	Nivel 2
P.9	Nivel 3
P.10	Nivel 1
Tabla 39. Nivel de progresión de cada docente según el análisis C0.	

De tal forma que los docentes que fueron entrevistados son P.2, P.3, P.6, P.7, P.8 y P.9. El profesor P.6, como vemos en la tabla anterior, se sitúa en el nivel de progresión inicial en todas las categorías de análisis, pero decidimos entrevistarlo para tener también la opinión y argumentación de un caso totalmente opuesto al que estamos buscando y poder tener una visión más amplia de los temas investigados a fin de poder contrastar resultados.

2.2. Análisis de las entrevistas

Nos introducimos ahora en el análisis de las entrevistas recogidas, cuyo fin es aproximarnos a los conocimientos, valoraciones e interpretaciones, que los y las docentes tienen sobre las categorías planteadas y de qué manera estas valoraciones se reflejan en su praxis. Además de adentrarnos con mayor profundidad en las concepciones sobre patrimonio y educación para la ciudadanía y qué importancia tienen ambas en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Nos preocupamos también por indagar en cómo construyen los entrevistados estos conceptos; es decir, cuáles son las raíces de los mismos, sus fuentes, influencias y representaciones sociales que pudieran inferirse en su construcción; y de qué manera estas raíces influyen en sus prácticas de aula.

Es por ello que, tal y como explicamos en el capítulo dos (ver punto 4.1), la tabla de categorías inicial, aplicada al cuestionario, ha experimentado pequeñas modificaciones introduciéndose una categoría de análisis más, que se corresponde con la tarea de conocer la formación profesional del profesorado y sus intereses personales (ver anexo 6.2).

Todas las informaciones que a continuación se presentan provienen de la transcripción literal de las entrevistas (recogidas en el anexo 10) y analizadas, como decíamos en el capítulo dos, con el programa Atlas.ti, por ello, nombramos como anotaciones aquellas argumentaciones literales que en esas transcripciones evidencian la información por la que preguntamos y que queremos conocer.

Por otro lado, conviene recordar que en esta parte de la investigación nos centramos en la exploración de las informaciones que nos proporciona cada informante a través de sus respuestas (en el punto 3.3.1.2 del capítulo II especificábamos cual era el perfil de respuesta deseado), puesto que, como bien sabemos, buscamos un referente de buenas prácticas con respecto a las categorías que se plantean en este estudio. Es por ello que, tras presentar una población de ideas del conjunto de la muestra por cada categoría de análisis, a continuación, pasamos a detallar estas ideas en cada docente.

Para identificar a cada docente los seguimos nombrando con la nomenclatura que utilizamos en el análisis del cuestionario, por lo que nos referiremos a ellos como P.2, P.3, P.6, P.7, P.8 y P.9.

2.2.1. Caracterización general del profesorado

En este apartado analizamos algunas de las características de los 6 profesores/as que fueron entrevistados. La mayor parte de la información que se utiliza proviene de los datos de identificación que recogimos al inicio del guión de la entrevista (anexo 5), así como de las respuestas implícitas recogidas en algunas de las preguntas que se diseñaron para otras categorías pero que nos proporcionan, sin haberlo planificado previamente, información para este apartado.

Reiterar que, como es habitual en este tipo de procedimiento metodológico, dado el reducido número de los informantes, los datos e informaciones obtenidas deben entenderse referidos al profesorado encuestado y no como datos representativos del profesorado de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de Secundaria en general.

- Experiencia docente, enseñanzas que imparte en la actualidad, titulación y proyectos de innovación/investigación educativa en los que participa o ha participado

Los datos recogidos en la tabla 40 muestran que los docentes entrevistados tienen una amplia trayectoria de experiencia docente. La mayoría superan los 15 años de experiencia, a excepción de P.6, quien recordemos era el caso que se situaba en el nivel inicial de nuestra hipótesis. Más adelante, veremos si estos datos son coincidentes o tienen alguna vinculación con las concepciones de patrimonio y de educación para la ciudadanía que manejan y con su praxis.

PROFESOR/A	EXPERIENCIA DOCENTE
P.2	27 años
P.3	16 años
P.6	7 años
P.7	34 años
P.8	22 años
P.9	14 años
Tabla 40. Años de experiencia del profesorado.	

Respecto a los cursos que impartían los docentes cuando fueron entrevistados, sus respuestas nos dan los resultados que figuran en la tabla 41.

PROFESOR/A	ENSEÑANZAS QUE IMPARTE EN LA ACTUALIDAD
P.2	1º Bachillerato 2º Bachillerato 1º ESO
P.3	1º Bachillerato 2º Bachillerato 1º ESO 2º ESO
P.6	1º Bachillerato 2º Bachillerato 3º ESO 4º ESO
P.7	3º ESO 4º ESO
P.8	1º Bachillerato 2º Bachillerato 2º ESO 4º ESO

PROFESOR/A	ENSEÑANZAS QUE IMPARTE EN LA ACTUALIDAD
P.9	2º Bachillerato 2º ESO 4ºESO

Tabla 41. Enseñanzas que imparten los docentes en la actualidad.

Estos datos nos muestran que la mayoría de nuestros docentes imparten sus clases, tanto en cursos del primer y segundo de la ESO como en cursos de Bachillerato. Únicamente P.7 limita su enseñanza a los dos cursos del segundo ciclo de la ESO.

Si atendemos ahora a la titulación de los informantes, vemos que todos los profesores/as encuestados tienen la licenciatura de Historia, Historia del Arte o Geografía e Historia. Formación que, como bien sabemos, está más ligada a la disciplina que a la enseñanza. Es cierto que la estructura universitaria española y el acceso a impartir docencia en educación secundaria obligatoria en España no facilita otro tipo de formación inicial para el profesorado que no sea la licenciatura de Historia, Historia del Arte, Geografía o similar, de manera que los datos que se muestran no son más que un reflejo de esta situación. Aun así, es necesario señalar que el estatus de docente de Ciencias Sociales, Geografía e Historia está vinculado al saber en el que se le reconoce como experto o experta y no tanto a “enseñar” como a “saber historia”.

Sin embargo, en el caso de nuestro profesorado, casi todos tienen más titulaciones que la licenciatura vinculada a la disciplina que da les da acceso a impartir clase de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, en ESO o Bachillerato. La tabla 38 muestra que tres de nuestros docentes tienen o están realizando tesis doctorales o bien, han recibido cursos doctorales relacionados con la docencia y/o la investigación/innovación educativa. Además P.2 y P.3, poseen la licenciatura de Antropología social y cultural y P.9 es licenciado en Psicología. Únicamente P.6 tiene sólo la licenciatura de Historia y reseñable es también el caso de P.8, quien a pesar de no tener otra titulación oficial que la licenciatura de Geografía e Historia y el CAP, asegura haber recibido otros cursos formativos en distintas disciplinas, como marketing o informática, que aplica en su praxis docente y, por tanto, son parte de su formación como profesor/a:

He hecho muchísimos cursillos, muchos cursos, de todo, todo lo imaginable... A nivel general, para la vida digamos. Para reciclaje profesional, que estaba de moda a finales de los 80 ante el paro tan grande que había. Entonces estudié mucha animación sociocultural, muchísimo. Estudié bastante de marketing. Hice cursos de informática, diseño asistido por ordenador. Es verdad que aprendíamos de todo, procesador de texto, bueno, un poco de todo, qué te voy a contar. Eh... autoformación en el tema de PowerPoint, que lo uso a diario en clase, sobre todo en Bachillerato. Y luego también hice un máster, que no terminé. No presenté el proyecto. Todas estas cosas que aprendí entonces en el paro son las que estoy aplicando aquí en el proyecto de arte. Todo, o sea, está vivo. Lo tengo totalmente vivo. (P8/Transcripción 5. Anexo 10).

Es, además, uno de los pocos casos que considera que no ha tenido una mala preparación para ser profesor/a:

La licenciatura mía es del plan del 70. No era la Filosofía y Letras, era una posterior que hubo, que era muy bueno para dar clase en institutos. Era muy amplio. Se tocaba todo: literatura, filosofía, historia del arte, latín y todas las épocas de la historia. Y luego, bueno, el CAP por supuesto. Yo he tenido muy mala preparación para ser profesor. (P8/Transcripción 5. Anexo 10).

PROFESOR/A	TITULACIÓN
P.2	Lcdo. en Historia del Arte Lcdo. en Antropología Social y Cultural Máster en heráldica nobiliaria Tesis vinculada al patrimonio cultural.
P.3	Lcdo. en Geografía e Historia Lcdo. en Antropología Social y Cultural Tesis vinculada a la investigación educativa
P.6	Lcdo. en Historia
P.7	Magisterio Lcda. en Historia General Cursos doctorales en didáctica
P.8	Lcdo. en Geografía e Historia Cursos fuera del ámbito educativo: marketing, informática...
P.9	Lcdo. en Geografía e Historia Lcdo. en Psicología Tesis doctoral en el ámbito de la investigación educativa

Tabla 42. Titulación del profesorado entrevistado.

En relación con la tabla 42, nos detendremos ahora en conocer qué docentes que participan en nuestro estudio, forman parte o lo han hecho, de proyectos de innovación/investigación educativa, ya sea a nivel de centro o vinculados a proyectos universitarios.

PROFESOR/A	PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN/INNOVACIÓN EDUCATIVA
P.2	Proyecto a nivel de instituto (La utilización de nuevas tecnologías para la enseñanza del patrimonio)
P.3	Proyecto IRES
P.6	No
P.7	Proyecto IRES
P.8	Proyecto a nivel de instituto (ha coordinado cuatro proyectos de innovación educativa)
P.9	Proyecto de la Universidad de Sevilla I+D: Estrategias para la formación del profesorado para enseñar participación.

Tabla 43. Participación en proyectos de investigación/innovación educativa del profesorado entrevistado.

Como muestra la tabla 43, únicamente P.6 no ha participado en ningún proyecto de innovación/investigación educativa. Entre los demás, P.2 y P.8 han formado parte de proyectos de innovación planteados en su instituto y promovidos por la Junta de Andalucía; además, P.8 ha sido coordinador de los mismos y aún lo era del que estaba vigente cuando realizamos la entrevista. P.3 y P.7 son miembros del proyecto IRES, proyecto de renovación educativa que se autodefine como un verdadero programa de investigación escolar que pretende incidir de una manera significativa, a medio y largo plazo, en la transformación de la educación desde una perspectiva progresista y renovadora, consolidando en el contexto escolar espacios de cultura alternativa (Grupo de Investigación en la Escuela, 1991). Y, P.9 ha participado de un proyecto de i+D realizado en la Universidad de Sevilla titulado “Estrategias para la formación del profesorado para enseñar participación”; es más, afirma que en el momento que se efectuó la entrevista colaboraba *como partener en otro proyecto que lleva una gente de Milán, que sería como una prolongación de este* (P9/Transcripción 6. Anexo 10).

Estos datos nos confirman lo dicho con anterioridad, nuestra población de análisis son casos puntuales y con unas características determinadas y, por lo tanto, los datos que aquí se exponen no se pueden hacer extensibles ni suponer una caracterización del profesorado de secundaria en general. Estas características responden al objeto de la investigación, acercarnos a un caso de buenas prácticas para conocerlas e identificar sus características y sus dificultades, con el fin de proponer un modelo de praxis educativa en relación con nuestro objeto de estudio.

A continuación, pasaremos a desarrollar el análisis por categorías de cada uno de los profesores entrevistados.

2.2.2. Las fuentes para la construcción del conocimiento patrimonial y ciudadano del docente innovador de Ciencias Sociales.

La primera categoría de análisis parte de preguntarnos, antes de adentrarnos en las interpretaciones y valoraciones sobre la formación de ciudadanos/as democráticos a través del patrimonio, desde dónde van construyendo los docentes su propio conocimiento en estas materias; es decir, cuáles son las fuentes que conforman su conocimiento de ciudadanía y de patrimonio.

Centrándonos ya en el análisis de nuestras entrevistas y atendiendo a las respuestas dadas por cada profesor/a en las distintas categorías de análisis, podemos hacer una valoración más detallada que nos lleve a seleccionar al docente que cumpla los parámetros, según nuestra hipótesis de progresión, para realizar el análisis de su praxis en un estudio de caso.

En este sentido, y delimitándonos ya a la primera categoría de la formación profesional y de los intereses personales y profesionales de los profesores/as entrevistados, hemos podido identificar *ciento veintiocho* evidencias o constructos en forma de anotaciones, cuya presencia en sus subcategorías se distribuye tal y como recoge la tabla 44.

Categoría 1. Formación profesional e intereses personales y profesionales					
	Indicadores	Anotaciones		Porcentaje	
Subcategoría 1	(C.1/SC.1.1/IP)	4	16	3,1%	12,5%
	(C.1/SC.1.1/IS)	6		4,6%	
	(C.1/SC.1.1/IP-S)	6		4,6%	
Subcategoría 2	(C.1/SC.1.2/QE/CHco)	5	52	3,9%	40,6%
	(C.1/SC.1.2/QE/CG)	2		1,5%	
	(C.1/SC.1.2/QE/CA)	10		7,8%	
	(C.1/SC.1.2/QE/CS)	7		5,4%	
	(C.1/SC.1.3/CE/LTx)	5		3,9%	
	(C.1/SC.1.3/CE/P)	5		3,9%	
	(C.1/SC.1.2/PQE/FE)	1		0,7%	
	(C.1/SC.1.2/PQE/P)	10		7,8%	
	(C.1/SC.1.2/PQE/JS)	7		5,4%	
Subcategoría 3	(C.1/SC.1.3/CCSS/L)	7	60	5,4%	46,8%
	(C.1/SC.1.3/CCSS/OT)	6		4,6%	
	(C.1/SC.1.3/CPt/L)	4		3,1%	
	C.1/SC.1.3/CPt/D)	2		1,5%	
	(C.1/SC.1.3/CPt/EP)	9		7,03%	
	(C.1/SC.1.3/CC/EF)	0		0%	
	C.1/SC.1.3/CC/ENF)	11		8,5%	
	(C.1/SC.1.3/CP/CFP)	10		7,8%	
	(C.1/SC.1.3/ED)	7		5,4%	
	S/C	4		3,1%	
TOTAL	128				

Tabla 44. Anotaciones totales de la primera categoría. Análisis E1.

2.2.2.1. Análisis P.2

Fijándonos en la tabla mencionada, P.2 tiene veintidós anotaciones para esta categoría de análisis, que se distribuyen de la forma que aparece en la tabla 45.

Document	Codes Used	Anotaciones	TOTAL
P.2	C.1/SC.1.1/IP	2	22
	C.1/SC.1.1/IS	0	
	C.1/SC.1.1/IP-S	1	
	C.1/SC.1.2/QE/CA	2	
	C.1/SC.1.2/QE/CG	0	
	C.1/SC.1.2/QE/CHco	1	
	C.1/SC.1.2/QE/CS	0	
	C.1/SC.1.2/CE/LTX	2	
	C.1/SC.1.2/CE/P	0	
	C.1/SC.1.2/PQE/FE	0	
	C.1/SC.1.2/PQE/CP	2	
	C.1/SC.1.2/PQE/JS	0	
	C.1/SC.1.3/CCSS/L	1	
	C.1/SC.1.3/CCSS/OT	1	
	C.1/SC.1.3/CP/CFP	1	
	C.1/SC.1.3/CP/ED	1	
	C.1/SC.1.3/CC/EF	0	
	C.1/SC.1.3/CC/ENF	1	
	C.1/SC.1.3/Cpt/L	1	
	C.1/SC.1.3/Cpt/D	1	
	C.1/SC.1.3/Cpt/EP	2	

Tabla 45. Anotaciones de la primera categoría para P.2.

Como hemos especificado anteriormente, para medir esta categoría tenemos en cuenta tres subcategorías que nos permiten identificar y clasificar las respuestas: en primer lugar, los *intereses personales*, en segundo lugar, sus *intereses profesionales* como profesor/a de Ciencias Sociales, y, en tercer lugar, su *formación profesional*.

A su vez, dentro de la *primera subcategoría* encontramos tres indicadores: *intereses políticos y/o sindicales*, *intereses patrimoniales* e *intereses sociales*. Las respuestas que se recogen en el primer indicador para P.2 apuntan a que dicho docente muestra interés especialmente por asuntos patrimoniales y sindicales.

Recordemos que su formación inicial estaba muy vinculada a la historia y especialmente al patrimonio, su tesis doctoral trataba *sobre los efectos en el patrimonio cultural de la Guerra de la Independencia en Sevilla* (P.2/Trascripción 1. Anexo 10); por lo que no es de extrañar que se recojan en la E1 anotaciones como las siguientes:

Hace poco, en Granada, en un congreso de educación y patrimonio, que fue en mayo o por ahí. Y me llamaron para que yo diera una conferencia. (E1/P.2 PR.4/Quotation # 106)

Incluso es miembro de una asociación para la defensa del patrimonio cultural, por lo que las cuestiones políticas y patrimoniales están muy relacionadas y arraigadas en dicho docente:

El otro día, en la junta directiva de mi asociación tuvimos una discusión con lo de la mezquita de Córdoba, que si nos metemos con la denuncia o no nos metemos... (E1/P.2/PR.22/Quotation # 120)

Evidencia de ello y confirmándonos su interés y participación en cuestiones políticas, recogemos la respuesta que nos da a la cuestión dos planteada en el guión de E1 (anexo 5) en la que preguntábamos si ha tenido o tiene en la actualidad alguna militancia sindical o política en el pasado o en la actualidad.

Sindical sí y... política no. He participado en organizaciones políticas, pero no he llegado a ser militante.

(E1/P.2/PR.2/Quotation # 91)

Con respecto a la segunda subcategoría, *intereses profesionales*, diferenciamos entre qué enseñar en CCSS, cómo enseñar y por qué enseñar.

Como puede apreciarse en las siguientes anotaciones, P.2 considera que tiene que enseñar contenidos históricos y artísticos:

Me refiero al currículo... Creo que hay un exceso de contenidos geográficos y de contenidos históricos y hay una ausencia de contenidos... de historia del arte, vamos. (E1/P.2/PR.7/Quotation # 91)

En los temas de historia ya al final, les pongo una redacción y les digo... ahora redacción, que es parte del lote... imagínate que eres un niño del Neolítico, cuéntame tu vida... que me cuentes tu vida... a ver, qué te pasa. Entonces tú vas viendo como a partir de la redacción analizan los temas históricos, más de producción económica, temas artísticos... entonces vas jugando un poquito con todos esos recursos que son baratos, son sencillos, pero son... A mí me sirven, son efectivos. (E1/P.2/PR.8/Quotation # 99)

Evidentemente yo hay temas que les dedico mucho más tiempo (se refiere a los de historia) ... por ejemplo, yo ahora a la Prehistoria le hemos dedicado muchísimo tiempo. (E1/P.2/PR.7/Quotation # 95)

Con respecto al cómo enseña, dice que, a pesar de no haber utilizado nunca el libro de texto, desde que la Junta de Andalucía los da gratuitos, se ve obligado por la presión que ejercen los padres:

Yo nunca había usado el libro de texto, pero desde que existe un libro de texto gratuito me veo con un libro de texto y... padre que viene... tengo 18, falta el tema 15 y es que... hay temas que yo no veo, por ejemplo, en Geografía, los mapas, explicar un mapa, yo... me siento ridículo... cuando me pongo ahí con la vara... y aquí está el río Tajo, aquí está... esos temas me los salto, a los niños les digo os estudiáis y hacemos el examen después. Entonces hay padres que dicen que me he saltado el tema... Y ese tipo de

control, te obliga a medio seguir el tema...de organización y propuestas de actividades. (E1/P.2/PR.7/Quotation # 94)

Pero tú te tienes que ir a la realidad de la vida. Tú te vas a nuestra bonita editorial (coge un libro de texto). La Tierra, un punto del universo. Además, como toda la vida... actividad: rellena, lee textito y rellena, actividad... los niños después de hacer la actividad se leen el textito. (E1/P.2/PR.9/Quotation # 101)

Cuando preguntamos *por qué enseña*, asegura que lo hace por satisfacción personal, le gusta.

Yo monté una empresa de historia del arte con un colega y a la vez me puse a preparar las oposiciones, salió una plaza y no la saqué, pero un año salieron doce y la saqué... Y la saqué... y a partir de ahí entré y me gustó, la verdad es que me gustó y fui abandonando otras cosas. (E1/P.2/PR.1/Quotation # 90)

Por último, en la *subcategoría tres* de esta primera categoría de análisis, pretendemos conocer la formación profesional del docente de una manera más exhaustiva, en relación con las materias de patrimonio y de ciudadanía, que la que en un primer momento nos proporcionaba los datos de identificación y que recogíamos en el punto anterior. De manera que, con los indicadores *licenciatura, especialización disciplinar (máster o doctor), cursos de formación continua del profesorado o proyectos de innovación/investigación educativa y experiencias personales*, queremos establecer una diferenciación entre la formación específica recibida para enseñar Ciencias Sociales, la formación recibida en cuestiones patrimoniales, contenidos de educación para la ciudadanía y contenidos pedagógicos.

Con todo ello, P.2 manifiesta que su formación en contenidos cívicos la obtuvo de la educación no formal (ámbito familiar): *No sé. Yo creo que mi padre* (E1/P.2/PR.13/Quotation # 105), su formación en Ciencias Sociales fue a través de la licenciatura de Historia del Arte y Antropología: *Yo tengo la licenciatura en Historia del Arte, licenciatura en antropología social y cultural.* (E1/P.5/PR.1.e/Quotation # 85); en pedagogía, a través de cursos de formación del profesorado: *Actividades de formación del profesorado.* (E1/P.2/PR.1.e/Quotation # 86), y por su experiencia como docente:

Como dije una vez, yo soy ya ilustre canon, mi salvación es propia entonces... yo ya hago mis cosas y ya está. Pero antes yo echaba de menos, aparte de aportes teóricos, que sí que nos hacen falta, que esta es una profesión que tiende mucho a mirarse el ombligo y a no pensar que hay gente pensando, entonces, aparte de esos aportes teóricos, lo que sí hubiera sido... la figura de un tutor, al que preguntarle dudas, a quien poder consultar. (E1/P.2/PR.5/Quotation # 92)

Y, en patrimonio, además de por su diplomatura, por la realización de su tesis doctoral:

Te lo está diciendo un titulado en Historia del Arte, que se interesa por el patrimonio y que trabaja en asociaciones de patrimonio. (E1/P.2/PR.9/Quotation # 100)

Tesis doctoral. (E1/P.2/PR.1.e/Quotation # 88)

Con todo ello, podemos decir que este docente se enmarca en el nivel 2 de nuestra hipótesis de progresión.

Niveles	Formación profesional e intereses personales y profesionales
	Categoría I
Segundo nivel Nivel intermedio de complejidad y reflexión	• Vinculación personal con temas políticos y/o sindicales y patrimoniales y participación activa en ellos. • Considera que tiene que enseñar contenidos históricos, geográficos, artísticos y también desarrolla contenidos sociales de forma puntual, siguiendo el libro de texto, pero con la introducción ocasional de materiales específicos. • Concibe su profesión como una forma de alcanzar su crecimiento personal o de satisfacer apetencias y metas profesionales. Se divierte enseñando. • Su formación profesional es, además de la licenciatura, cursos de formación continua y cursos de especialización en temas específicos.

Tabla 46. Nivel de progresión para la primera categoría de P.2. Análisis E1.

2.2.2.2. Análisis P.3

Si pasamos a P.3, son veintiocho las anotaciones registradas en esta categoría, que se distribuyen tal y como recoge la tabla 47.

Document	Codes Used	Anotaciones	TOTAL
P.2	• C.1/SC.1.1/IP	0	28
	• C.1/SC.1.1/IS	3	
	• C.1/SC.1.1/IP-S	1	
	• C.1/SC.1.2/QE/CA	0	
	• C.1/SC.1.2/QE/CG	0	
	• C.1/SC.1.2/QE/CHco	0	
	• C.1/SC.1.2/QE/CS	2	
	• C.1/SC.1.2/CE/LTX	0	
	• C.1/SC.1.2/CE/P	3	
	• C.1/SC.1.2/PQE/FE	0	
	• C.1/SC.1.2/PQE/CP	3	
	• C.1/SC.1.2/PQE/JS	2	
	• C.1/SC.1.3/CCSS/L	1	
	• C.1/SC.1.3/CCSS/OL	3	
	• C.1/SC.1.3/CP/CFP	3	
	• C.1/SC.1.3/CP/ED	0	

Document	Codes Used	Anotaciones	TOTAL
	• C.1/SC.1.3/CC/EF	0	
	• C.1/SC.1.3/CC/ENF	3	
	• C.1/SC.1.3/Cpt/L	1	
	• C.1/SC.1.3/Cpt/D	0	
	• C.1/SC.1.3/Cpt/EP	2	

Tabla 47. Anotaciones de la primera categoría para P.3. Análisis E1.

La *primera subcategoría* nos muestra como este profesor se interesa en su vida personal por temas sociales, participando activamente en asociaciones y organizaciones sociales que promueven acciones ciudadanas para la mejora comunitaria, pero sin estar vinculado a movimientos políticos:

No, no. La única formación en la que participo activamente es una cosa que, de hecho, no queremos... aunque hay miembros... que se llama Andaluces de Alcalá. Y hacemos muchas cosas... pero no nos señalamos políticamente ¿sabes? al contrario. Creemos en la transversalidad, en el asociacionismo, en el municipalismo y vinculados con los grupos ecologistas, con los movimientos sociales y todo ese tipo de cosas, pero no formamos parte de ninguna sigla política. (E1/P.3/PR.2/Quotation # 95)

Por ejemplo, en esto de Alcalá estamos en un montón de cosas, estamos en no a la incineradora que van a hacer en Alcalá, estamos en la plataforma “salvemos el Guadaira”, en ese tipo de cosas sí estoy. (E1/P.3/PR.3/Quotation # 96)

No obstante, sí que manifiesta que en el pasado militó en Comisiones Obreras, pero que en la actualidad no tiene ninguna vinculación personal con ninguna organización sindical ni política:

Sí, sí. Yo milité estando parado en Comisiones Obreras. Pero ya no. (E1/P.3/PR.2/Quotation # 88)

Si pasamos al análisis de la *segunda subcategoría*, P.3 entiende que tiene que enseñar, por encima de todo, contenidos sociales. De forma que vemos una clara vinculación e influencia entre sus intereses personales y cómo concibe y se plantea él su labor docente. Tendencia que se confirma, cuando le preguntamos qué le llevo a ser profesor/a de Ciencias Sociales, puesto que entiende que la finalidad de su profesión es buscar la equidad social y transformar el mundo ante las desigualdades. Añade, además, que él se divierte enseñando, por lo que podemos decir que mediante su profesión desarrolla su propio crecimiento personal.

Code: C.1/SC.1.2/QE/CS. Contenidos sociales:

Pues porque coincide con la manera en la que yo me planteo las cosas, claro. Es que la Orden está continuamente vinculando pasado y presente. El planteamiento es vincular la historia con el presente, que es lo que yo quiero y pienso que hay que hacer. De hecho, yo pienso que hay que partir del presente-pasado-presente-futuro. Eso sería lo ideal, por lo menos lo que yo creo que hay que hacer. (E1/P.3/PR.7/Quotation # 105)

Yo estoy harto de escuchar a profesores que cuando mejor se lo pasan es cuando hay un problema de actualidad que aparece en los medios y que han aprovechado la clase para explicar a los niños el maremoto de no sé qué, no sé cuántos... el atentado terrorista... Y yo siempre digo y por qué no lo haces siempre ¿no? (E1/P.3/PR.7/Quotation # 106)

Code: C.1/SC.1.2/PQE/JS. Justicia social:

Pues intentar cambiar las cosas. Te parece poco ahí, pero es verdad. Por conciencia social. (E1/P.3/PR.1/Quotation # 91)

Sí, por creer que la historia ayuda a concienciar y a partir de la toma de conciencia es posible transformar el mundo. Sí, sí, por un nivel de justicia si quieres, vaya. (E1/P.3/PR.1/Quotation # 92)

Code: C.1/SC.1.2/PQE/CP. Crecimiento personal:

Sí, yo me divierto. Si no me divirtiese, no innovaría; o sea, no trabajaría como lo hago. (E1/P.3/PR.1.g/Quotation # 89)

Innovo, innovo porque yo no me puedo aburrir. (E1/P.3/PR.1.g/Quotation # 88)

Yo donde me divierto realmente es en la ESO, que es donde hago cosas y me río y todas esas cosas. (E1/P.3/PR.1.g/Quotation # 90)

Con respecto a la forma que enseña Ciencias Sociales, P.3 manifiesta que él lo hace mediante el llamado aprendizaje por proyectos, por el que el alumnado lleva a cabo un amplio proceso de investigación para responder a una pregunta compleja, a un problema o a un cambio:

Sí, yo trabajo por proyectos. (E1/P.3/PR.17/Quotation # 119)

Es que el andaluz (se refiere al currículo) está planteado desde un punto, primero abierto y flexible, luego te plantea trabajar problemas. (E1/P.3/PR.7/Quotation # 104)

Por último, con respecto a la subcategoría 3 y a su formación docente, P.3 manifiesta haber realizado la licenciatura de Geografía e Historia, con la especialidad en Antropología, especialización que afirma ser un elemento fundamental en su formación como profesor/a de Ciencias Sociales y más concretamente en su labor de enseñar educación para la ciudadanía a partir del patrimonio. Y es que, según Cuenca (2002), la Antropología es la disciplina más apropiada para el análisis patrimonial, ya que puede realizar aportaciones cualitativamente distintas y más centradas que el resto de las disciplinas que ocupan las Ciencias Sociales, que si realmente son imprescindibles para determinados cometidos y análisis muy especializados, se encuentran carentes del carácter globalizador antropológico. La Antropología ha aportado la consideración simbólica del patrimonio, como algo más que elementos u objetos que proporcionan información sobre el pasado o presente por la capacidad que manifiestan para representar simbólicamente una identidad, y esta identidad es la que nos hace definirnos como ciudadanos/as.

Yo soy licenciado en Geografía e Historia y licenciado en Antropología. Hice la carrera en Geografía e Historia cuando era general, aunque había especialidades, yo, de hecho, me especialicé en Antropología. (E1/P.3/PR.1.e/Quotation # 85)

Lo que a mí más me enriqueció fue Antropología. La Antropología sí. La historia depende, sí que encontré profesores muy interesantes, pero en general eran muy académicos, muy profesionales, muy... (E1/P.3/PR.4/Quotation # 98)

En Antropología sí, montones de cosas... el... el propio planteamiento de la Antropología, el hacer historia de los que no tienen historia. Eso, ya... ¿sabes? Y luego, aun cuando los profesores de Antropología eran igual de magistrales en su forma de enseñar que los otros, yo utilizo la Antropología. (E1/P.3/PR.4/Quotation # 99)

Y luego aprender desde un enfoque, que es el de la Antropología, que le da la vuelta a todo ¿no? Que es hacer la historia de un punto de vista... de los de abajo y desde abajo ¿no? (E1/P.3/PR.4/Quotation # 116)

Por otra parte, en cuanto a su formación en contenidos patrimoniales fue a través de la licenciatura y también a través de su experiencia personal:

Yo di en Geografía e Historia, Historia del Arte, que de alguna forma también es un tipo de patrimonio. (E1/P.3/PR.15/Quotation # 111)

Yo todo lo que sé de patrimonio lo he leído. (E1/P.3/PR.15/Quotation # 110)

La primera vez que yo di clase fue en educación de adultos con un taller de patrimonio histórico-artístico. (E1/P.3/PR.15/Quotation # 112)

En cambio, sus conocimientos de ciudadanía los obtuvo del ámbito familiar, declarando abiertamente que en la educación formal no aprendió nada en relación con este tema.

Mis padres se separaron cuando yo tenía 10-11 años, en una época en la que nadie se separaba y este tipo de cosas ¿no? Pero yo creo que mis padres me han educado bien con respecto a principios cívicos fundamentales. (E1/P.3/PR.13/Quotation # 113)

Lo que más me influye es venir de una familia desestructurada, haber venido de un barrio con problemas, eh... haber sido punk como te digo y haber sido muy crítico con todo, eh... eso. Yo tengo una fuerte conciencia de la justicia, que a lo mejor no es la... a ver, como te lo digo, que a lo mejor no es la compartida por todos, pero es en la que creo. Entonces eso es lo que me motiva. (E1/P.3/PR.13/Quotation # 97)

Yo en la escuela no aprendí a ser ciudadano. Así de claro te lo digo. (E1/P.3/PR.13/Quotation # 114)

En relación con la pedagogía, este profesor tiene una amplia formación en didáctica a través de cursos predoctorales y está haciendo una tesis doctoral en el ámbito de la didáctica. Además, mantiene contacto y participa de manera activa en grupos de didáctica crítica.

Haciendo el CAP recuerdo que me dio clase Guadalupe Guerrero Torres, recuerdo hasta el nombre de ella porque me habló de Paco y de Javier Merchán, que son dos compañeros de aquí, me dio a leer cosas y yo dije: esto me interesa a mí ¿no? Y ya en el año 2001, es que coincidió todo por el estilo, me matriculé en los cursos de doctorado de aquí para... ya para formarme más académicamente en el mundo de la didáctica. (E1/P.3/PR.5/Quotation # 103)

Leyendo... leyendo, conociendo gente a través de esas lecturas. Yo entré en contacto con gente de aquí del departamento, en Fedicaria, que fue un descubrimiento, que es una federación de grupos de didáctica crítica, fundamentalmente crítica, de la que forma parte el grupo IRES, el de Sociales, pero no sólo ellos ¿no?... ¡Vaya! yo formo parte del consejo de redacción de la revista Conciencia Social de Fedicaria, que es un grupo de gente, de compañeros... (E1/P.3/PR.5/Quotation # 102)

Hice los cursos doctorales aquí, en Didáctica de las Ciencias Sociales. (E1/P.3/PR.5/Quotation # 87)

Teniendo en cuenta todos estos datos, consideramos que P.3 se sitúa en el nivel máximo de nuestra hipótesis de progresión, como puede observarse en la tabla 54.

Niveles	Formación profesional e intereses personales y profesionales
	Categoría I
Tercer nivel Nivel de referencia en relación con el estado de complejidad y reflexión respecto al desarrollo del conocimiento didáctico del contenido	• Vinculación personal en asuntos políticos y/sindicales, patrimoniales y sociales y participación activa en ellos. • Los alumnos desarrollan un amplio proceso de investigación para responder a una pregunta compleja, a un problema o a un cambio social por el cual adquieren los contenidos propios de las CCSS. • Busca a través de su profesión la equidad social y transformar el mundo ante las desigualdades. • Su formación profesional es, además de la licenciatura, cursos de formación continua, cursos de especialización en temas específicos y experiencias personales que utiliza en su práctica docente.

Tabla 48. Nivel de progresión para la primera categoría de P.3. Análisis E1.

2.2.2.3. Análisis P.6

Pasamos ahora al análisis de P.6, del cual obtenemos trece anotaciones para esta categoría, tal y como podemos ver en la tabla 49.

Document	Codes Used	Anotaciones	TOTAL
P.6	C.1/SC.1.1/IP	0	13
	C.1/SC.1.1/IS	0	
	C.1/SC.1.1/IP-S	0	
	C.1/SC.1.2/QE/CA	2	
	C.1/SC.1.2/QE/CG	1	
	C.1/SC.1.2/QE/CHco	1	
	C.1/SC.1.2/QE/CS	0	
	C.1/SC.1.2/CE/LTX	2	
	C.1/SC.1.2/CE/P	0	
	C.1/SC.1.2/PQE/FE	1	
	C.1/SC.1.2/PQE/CP	0	
	C.1/SC.1.2/PQE/JS	0	
	C.1/SC.1.3/CCSS/L	2	
	C.1/SC.1.3/CCSS/OL	0	
	C.1/SC.1.3/CP/CFP	0	
	C.1/SC.1.3/CP/ED	1	
	C.1/SC.1.3/CC/EF	0	
	C.1/SC.1.3/CC/ENF	1	

Document	Codes Used	Anotaciones	TOTAL
	C.1/SC.1.3/Cpt/L	2	
	C.1/SC.1.3/Cpt/D	0	
	C.1/SC.1.3/Cpt/EP	0	

Tabla 49. Anotaciones de la primera categoría para P.6

En la *primera subcategoría*, P.6 manifiesta no tener inquietudes ni intereses sindicales, políticos ni patrimoniales. Aunque sí que se muestra interesado en participar de manera puntual en acciones de voluntariado benéfico; sin embargo, este interés sólo es declarativo no habiendo desarrollado nunca acciones para tal fin.

De momento no. Me lo he planteado, pero igualmente, la falta de tiempo no... La verdad, es que lo plantamos estas navidades, pero y cuando fuimos, fue tarde.
(E1/P.6/PR.3/Quotation #51)

Si pasamos a la *segunda subcategoría*, P.6 entiende que lo que tiene que enseñar en Ciencias Sociales es lo marcado por el currículo, siguiendo los planteamientos del libro de texto. No obstante, manifiesta que, en ocasiones, desarrolla actividades diseñadas por él mismo, pero éstas siempre se enmarcan dentro de la planificación marcada por el libro.

Code: C.1/SC.1.2/QE/CA/CG/CHco. Contenidos artísticos, históricos y/o geográficos:

Aunque insisto en que es un currículo amplio, demasiado amplio. Inabarcable, desde el punto de vista de poder trabajarlo de una forma práctica. (E1/P.6/PR.7/Quotation # 6)

En estos grupos bilingües al currículo, al contenido. (E1/P.6/PR.7/Quotation # 5)

Code: C.1/SC.1.2/CE/LTx. Libro de texto:

El libro de texto y después, pues claro, depende de... Yo la verdad es que te digo, el problema del que parto, que para mí es la mayor contradicción, es que normalmente solemos ir más rápido por la necesidad de cubrir currículo y de... entonces pasamos... Por ejemplo, en 2º de ESO, que se da principalmente Historia de la Edad Media y Moderna ¿no?, nos centramos en muchos aspectos de... el patrimonio andaluz tenemos que pasar en temas que incluyen gran cantidad de contenidos, el contenido de patrimonio nos supone el 10%, 15%. Entonces, claro, eso nos supondría... estamos hablando de una sesión, de una sesión de una hora. Entonces... Es que, si nos salimos de ahí, entonces dejamos otro contenido curricular sin trabajar. Entonces ateniéndonos ya de por sí, a lo que establece el currículo, podemos dedicarle poco tiempo y entonces pues... no podemos utilizar muchos recursos. (E1/P.6/PR.18/Quotation # 33)

Por otra parte, cuando preguntamos a P.6 qué le llevo a ser profesor de Ciencias Sociales, afirma que tras estudiar historia no veía otra salida profesional. Por tanto, clasificamos su respuesta dentro del indicador *fin economicista*:

Como licenciado en historia no había muchas posibilidades de elección, la verdad. En principio me gustó la Historia y... y yo creo que todos salimos pensando que la única salida es la docencia y preparar oposiciones. Que no fue... En un principio no fue vocación. (E1/P.6/PR.1/Quotation # 2)

En cuanto a la *subcategoría tres*, ya hemos comentado que este profesor es licenciado en Historia, pero esta formación le resultó al inicio de su carrera docente insuficiente, y sólo pudo subsanar estas deficiencias pedagógicas a medida que iba adquiriendo experiencia como profesor:

Sí, y eso es uno de los hándicaps que tenemos los profesores de Ciencias Sociales porque podemos acceder, como bien sabes, con una de estas especializaciones. Yo, de hecho, Geografía, en la carrera, no di absolutamente nada. Era una optativa que no cogí. Historia del Arte, sin embargo, consciente de mi carencia, sí que cogí voluntariamente la optativa de historia del arte porque, además, en el antiguo COU tampoco la tuve como optativa, entonces yo era consciente de mi carencia. Entonces ya por una inquietud sí que cogí. Pero Geografía no. (E1/P.6/PR.5/Quotation # 7)

Y cuando tienes que afrontar la primera experiencia docente, notas que sí, que, en efecto, partimos con una dificultad previa. Con esa carencia previa de pedagogía. (E1/P.6/PR.5/Quotation # 4)

Con respecto a sus conocimientos patrimoniales son los que adquirió en asignaturas de su carrera: *Casi exclusivamente formación académica.* (E1/P.6/PR.15/Quotation # 14) ... *En general, de la carrera... no sólo de una asignatura, sino de varias.* (E1/P.6/PR.15/Quotation # 15)

Y, sus conocimientos ciudadanos, dice haberlos adquirido del ámbito familiar; no obstante, estos conocimientos no son trasladados a su práctica: *Pues por la educación familiar... Pero las cosas que me trasmitían a mí mis padres no son exactamente las que trasmito yo a los alumnos.* (E1/P.6/PR.13/Quotation # 23)

Concluimos así, que, tal y como sospechábamos, P.6 estaría en esta categoría en el nivel 1 de nuestra hipótesis de progresión.

Niveles	Formación profesional e intereses personales y profesionales
	Categoría I
Primer nivel Menor nivel de complejidad y reflexión sobre el conocimiento didáctico del contenido	• No muestra interés por temas políticos, patrimoniales o sociales en su vida personal. • Considera que tiene que enseñar en sus clases de CCSS contenidos históricos, artísticos y geográficos, siguiendo las indicaciones del libro de texto. • Concibe su profesión como un medio para ganar dinero. • Su formación profesional se limita a una licenciatura y su experiencia docente.

Tabla 50. Nivel de progresión para la primera categoría de P.6. Análisis E1.

2.2.2.4. Análisis P.7

Para P.7, hemos podido identificar doce anotaciones en esta categoría. Con respecto a esta docente hemos de decir que la entrevista no se pudo completar porque a en mitad de ella, fue llamada para una reunión del equipo docente, por tanto, hay cuestiones que no se pudieron preguntar y son las que denominamos SC. Aun así, consideramos tener en cuenta la información obtenida porque creemos que aporta información de suficiente calidad.

Document	Codes Used	Anotaciones	TOTAL
P.7	• C.1/SC.1.1/IP	0	12
	• C.1/SC.1.1/IS	1	
	• C.1/SC.1.1/IP-S	1	
	• C.1/SC.1.2/QE/CA	0	
	• C.1/SC.1.2/QE/CG	1	
	• C.1/SC.1.2/QE/CHco	1	
	• C.1/SC.1.2/QE/CS	0	
	• C.1/SC.1.2/CE/LTX	SC	
	• C.1/SC.1.2/CE/P	SC	
	• C.1/SC.1.2/PQE/FE	0	
	• C.1/SC.1.2/PQE/CP	1	
	• C.1/SC.1.2/PQE/JS	1	
	• C.1/SC.1.3/CCSS/L	1	
	• C.1/SC.1.3/CCSS/OL	0	
	• C.1/SC.1.3/CP/CFP	2	
	• C.1/SC.1.3/CP/ED	1	
	• C.1/SC.1.3/CC/EF	0	
	• C.1/SC.1.3/CC/ENF	1	
	• C.1/SC.1.3/Cpt/L	0	
	• C.1/SC.1.3/Cpt/D	1	
	• C.1/SC.1.3/Cpt/EP	0	

Tabla 51. Anotaciones de la primera categoría para P.7

En la *primera subcategoría*, P.7 manifiesta tener vinculación con sindicatos y con asociaciones vecinales y a favor de los derechos de la mujer. Sin embargo, no muestra interés ni vinculación con temas patrimoniales.

Code: C.1/SC.1.1/IP-S. Intereses políticos y/o sindicales:

Sí, en la actualidad sigo siendo... estando sindicada y política hace mucho tiempo. Al principio, en grupos o partidos que no eran parlamentarios. (E1/P.7/PR.2/Quotation # 5)

Code: C.1/SC.1.1/IS. Intereses sociales.

Más sistemáticamente he estado en una asociación de vecinos o, por ejemplo, en un grupo de mujeres. (E1/P.7/PR.3/Quotation # 6)

Dentro de la *segunda subcategoría*, P.7 se muestra de acuerdo con los planteamientos del currículo en relación con los contenidos que se enseña en Ciencias Sociales, concretamente se refiere a los contenidos de Historia y Geografía de 1º de ESO, curso al que da este año clase. No sabemos cómo plantea su enseñanza puesto que no pudimos hacerle esta pregunta. Sin embargo,

ante la pregunta qué le llevo a ser profesora de Ciencias Sociales, plantea la decisión personal de por vocación, pero también considera que enseñar Ciencias Sociales puede cambiar el mundo, por lo que clasificamos esta respuesta dentro del indicador *justicia social*.

Code: C.1/SC.1.2/QE/CHco/G. Contenidos históricos y geográficos:

En general la propuesta de secundaria, de Historia Antigua en 1º, Prehistoria mezclado con Geografía, a mí me parece correcto. (E1/P.7/PR.7/Quotation # 10)

Code: C.1/SC.1.2/PQE/CP. Crecimiento personal:

Pues primero, desde siempre la vocación, la intención de ser profesora. (E1/P.7/PR.1/Quotation # 3)

Code: C.1/SC.1.2/PQE/JS. Justicia social:

Porque me parece que es la materia que más puede cambiar el mundo. (E1/P.7/PR.1/Quotation # 4)

En la *tercera categoría*, P.7 manifiesta tener la diplomatura de magisterio, que después complementó con la licenciatura de historia: *Pues yo hice primero magisterio y después la licenciatura en historia general* (E1/P.7/PR.1.e/Quotation # 1). Pero una vez más, este docente declara que estos conocimientos no son suficientes para ser profesor: *Para enseñar no basta con saber la materia* (E1/P.7/PR.1.e/Quotation # 8). Por lo que completó su formación pedagógica con cursos doctorales de didáctica y participó también en cursos de didáctica crítica:

He hecho los cursos de doctorado en didáctica. (E1/P.7/PR.1.e/Quotation # 2)

Desde el principio, por ejemplo, estuve en la escuela de verano, cuando la escuela de verano se hacía aquí, en el Aljarafe. La escuela de Feliu de Cataluña, un poco el reflejo en la escuela del Aljarafe. El instituto de alternativa en cuestión de pedagogía. (E1/P.7/PR.1.e/Quotation # 9)

En cuanto a sus conocimientos ciudadanos y patrimoniales, los primeros, dice que son adquiridos a través de un aprendizaje constante en la vida, que se enriquece con experiencias personales; y con respecto a su conocimiento patrimonial, manifiesta que aprendió mucho en un proyecto de innovación del Gabinete de Bellas Artes de Sevilla

En las escuelas de... Bueno, por ejemplo, ahora que estoy pensando... los compañeros del gabinete de Bellas Artes, por ejemplo, de Sevilla, que curiosamente no son de pedagogía, hace mucho tiempo, en un grupo de investigación, hace un montón de años, serio, brillante. La forma de trabajar los contenidos, divertido a la hora de proponérselo a los enseñantes, y yo creo que han hecho mucho bien, en cuanto a conocer lo que tenemos más a mano. Y son de Bellas Artes, no de pedagogía. (E1/P.7/PR.15/Quotation # 12)

Teniendo en cuenta todos estos datos, consideramos que P.7 estaría en el nivel 2 de nuestra hipótesis de progresión.

Niveles	Formación profesional e intereses personales y profesionales
	Categoría I
Segundo nivel Nivel intermedio de complejidad y reflexión	• Vinculación personal con temas políticos y/o sindicales y patrimoniales y participación activa en ellos. • Considera que tiene que enseñar contenidos históricos, geográficos, artísticos y también desarrolla contenidos sociales de forma puntual, siguiendo el libro de texto pero con la introducción ocasional de materiales específicos. • Concibe su profesión como una forma de alcanzar su crecimiento personal o de satisfacer apetencias y metas profesionales. Se divierte enseñando. • Su formación profesional es, además de la licenciatura, cursos de formación continua y cursos de especialización en temas específicos.

Tabla 52. Nivel de progresión para la primera categoría de P.7. Análisis E1.

2.2.2.5. Análisis P.8

En cuanto a P.8, registramos 28 anotaciones, distribuidas en las distintas subcategorías según se observa en la tabla 53.

Document	Codes Used	Anotaciones	TOTAL
P.8	• C.1/SC.1.1/IP	1	28
	• C.1/SC.1.1/IS	1	
	• C.1/SC.1.1/IP-S	2	
	• C.1/SC.1.2/QE/CA	6	
	• C.1/SC.1.2/QE/CG	0	
	• C.1/SC.1.2/QE/CHco	2	
	• C.1/SC.1.2/QE/CS	1	
	• C.1/SC.1.2/CE/LTX	1	
	• C.1/SC.1.2/CE/P	0	
	• C.1/SC.1.2/PQE/FE	0	
	• C.1/SC.1.2/PQE/CP	2	
	• C.1/SC.1.2/PQE/JS	0	
	• C.1/SC.1.3/CCSS/L	1	
	• C.1/SC.1.3/CCSS/OL	1	
	• C.1/SC.1.3/CP/CFP	3	
	• C.1/SC.1.3/CP/ED	2	

Document	Codes Used	Anotaciones	TOTAL
	• C.1/SC.1.3/CC/EF	0	•
	• C.1/SC.1.3/CC/ENF	2	
	• C.1/SC.1.3/Cpt/L	0	
	• C.1/SC.1.3/Cpt/D	0	
	• C.1/SC.1.3/Cpt/EP	3	

Tabla 53. Anotaciones de la primera categoría para P.8. Análisis E1.

En relación con la primera categoría, P.8 es miembro de sindicatos y de asociaciones no gubernamentales, interesándose por asuntos y problemas sociales y entendiendo de una manera activa y participativa su vinculación a estas agrupaciones:

Actualmente estoy en de CSIF, sindicato de funcionarios. (E1/P.8/PR.2/Quotation # 9)

En la UGT, en FETE, que es la Federación de Enseñanza de la UGT de Sevilla. (E1/P.8/PR.2/Quotation # 8)

Estoy en cuatro ONGs. Colaboro en cuatro ONGs. Intenté irme a trabajar a Iberoamérica por un programa de... Como estudié animación sociocultural, yo lo quise orientar por eso. Trabajar como cooperante en Iberoamérica. Entonces me presenté a unos cursos de preparación para ir allí, que organizó el Consejo de la Juventud de Andalucía en el año 88. El curso fue maravilloso, vino el director del Instituto... como se llamaba aquello... Centro de Estudios Sociales de Argentina. Una eminencia. Muy de izquierdas el hombre, demasiado para mi gusto. Pero también el idealismo es así ¿no? Era como un revolucionario de cincuenta y tantos, sesenta años. Era un gusto escucharlo. Y bueno, había mucha utopía desde luego, pero era muy pasional. Luego me fui a Jóvenes cooperantes en el 92, que era de la Agencia Española de Cooperación Internacional, para ir a trabajar allí también. Pero no me seleccionaron en la última fase. (E1/P.8/PR.3/Quotation # 10)

Asimismo, se interesa también por temas patrimoniales, visitando y compartiendo con sus alumnos/as sus experiencias personales:

Incluso cuando hago un viaje por ahí lo cuento y traigo fotos y enseño... y lo uso en clase normalmente. O sea, las fotos que he traído yo de China, de los guerreros de terracota, porque las he hecho yo allí. No las he sacado de internet. Entonces las explico mejor. Me he visto metido en ellas y me gusta transmitirlo, contagiarlo ¿no? (E1/P.8/PR.4/Quotation # 18)

Como vemos en sus declaraciones, este profesor pretende trasladar y hacer partícipe al alumnado de su entusiasmo por estos temas, pudiendo así crear un clima en el aula de motivación e interés por aprender. Creemos que este docente enriquece su práctica docente trasladando estos intereses personales al aula y favoreciendo así la adquisición de aprendizajes democráticos y patrimoniales en su alumnado.

Respecto a la *segunda subcategoría*, comprobamos que para este profesor los contenidos artísticos tienen un gran peso dentro de las Ciencias Sociales, a partir de los cuales puede desarrollar contenidos históricos. En este sentido, añade que es necesario que el currículo desarrolle de forma más detallada algunos contenidos históricos para poder plantear problemas sociales actuales que él considera de vital importancia.

En la parte artística pues no está mal. En mi opinión. Muy tipo ficha, muy esquemático, pero bueno, se toca ¿no? (se refiere a cómo el currículo trata la educación patrimonial). (E1/P.8/PR.7/Quotation # 13)

Hay manuales que no hablan de las cruzadas. Ni las nombra. Yo creo que es un tema que se debería de tocar más por la actualidad que estamos viviendo ahora ¿no? En Oriente Medio y demás. (E1/P.8/PR.7/Quotation # 13)

No obstante, manifiesta tratar en su praxis únicamente la tipología patrimonial histórico-artística, por lo que contradice lo declarado en el cuestionario inicial, donde se posicionaba dentro de una consideración holística de los elementos patrimoniales:

A mí la que me va más está entre histórica y la artística (se refiere a las tipologías patrimoniales), que muchas veces van juntitas como primas. No es que las demás no, simplemente es que yo no las... en clase las trabajo menos. (E1/P.8/PR.16/Quotation # 19)

Esto queda confirmado en la pregunta veintiocho cuando nos interesamos por conocer qué elementos patrimoniales han visitado o tiene programado visitar en este curso, nombrando únicamente referentes patrimoniales de tipología histórico-artística, tal y como se recoge en la siguiente anotación:

Hemos ido a Córdoba a visitar lo que es el conjunto mezquita-catedral, la judería, Medinat al- Zhara. Bueno, por supuesto el puente romano, el molino hidráulico. (E1/P.8/PR.28/Quotation # 48)

Tenemos planteado una a Sevilla capital. La de Sevilla es una bestialidad porque es mañana y tarde. Entonces vamos por la mañana a lo que es el Alcázar, los Reales Alcázares; la Catedral, que es completísima. (E1/P.8/PR.28/Quotation # 49)

También vamos a ir al museo de Bellas Artes de Sevilla, callejemos. El Salvador lo hemos visitado algunas veces. También hemos ido al Anticuario. (E1/P.8/PR.28/Quotation # 52)

El Thyssen, el Reina Sofía y callejear por Madrid un poco, lo que es Plaza Mayor, el Retiro. (E1/P.8/PR.28/Quotation # 53)

Con respecto al indicador de *por qué enseñar Ciencias Sociales*, P.8 habla en todo momento que satisface sus gustos y sus apetencias personales, por tanto, lo clasificamos dentro del indicador *crecimiento personal*: *A mí me gustaba trabajar con gente. Y la gente joven me encanta. La de estas edades, que, para ser tan difíciles, es la que me gusta, de verdad.* (E1/P.8/PR.1/Quotation # 7).

Por último y en relación con *cómo desarrolla su enseñanza*, manifiesta que trabaja y desarrolla los temas según los dispone el libro de texto: *En 2º de ESO, el libro de texto.* (E1/P.8/PR.18/Quotation # 57).

Dentro de la *subcategoría tres*, dedicada a la formación docente, este profesor realizó la licenciatura de Geografía e Historia con la especialidad de Historia: *Soy licenciado en Geografía e Historia. Mi especialidad es Historia.* (E1/P.8/PR.1.e/Quotation # 1). No obstante, cuando le preguntamos por su formación para ser profesor, manifiesta que su formación disciplinar a este respecto ha sido mala y que fueron sus compañeros, en sus inicios como docente, los que le ayudaron a paliar estas carencias:

Yo he tenido muy mala preparación para ser profesor ¿no? El CAP era terrible. La formación inicial era ninguna. Eran las ganas, aprender a palos y, sobre todo, eran de los compañeros. Eso es vital. Los compañeros veteranos que había, pues tú los vas viendo y te van guiando. (E1/P.8/PR.1.e/Quotation # 2)

Por otro lado, afirma que en la actualidad se mantiene en una continua formación y renovación pedagógica ya que, participa y asiste a congresos de didáctica y lleva a cabo proyectos de innovación educativa a nivel de instituto. Todo ello, junto a su experiencia y práctica diaria, le ayuda a formarse como profesor de Ciencias Sociales.

Y a nivel de instituto, pues llevo cuatro coordinaciones de proyectos de innovación educativa, consecutivos. No sustituye uno al anterior, sino que lo va complementando. (E1/P.8/PR.1.f/Quotation # 5)

En el congreso nacional, que hubo hace poco en Sevilla, sobre el nacionalismo y cómo tratar este concepto en la enseñanza de secundaria, que yo estuve, intervino algún compañero que dijo que hay actividades que son muy bonitas, son preciosas, pero no hay forma de hacerlas. (E1/P.8/PR.7/Quotation # 14)

Pues un poco el día a día. Adaptarte a los niños, aprender de los compañeros, como te comentaba antes. Y poco a poco ir descubriendo o explorando posibilidades. Y siempre he intentado hacer cosas que no fueran exactamente las que, como estudiante, yo viví en la época. (E1/P.8/PR.5/Quotation # 11)

En cuanto a su formación de ciudadanía, manifiesta que ha sido a través de un aprendizaje continuo a lo largo de su vida, pero siempre del ámbito no formal. Nos habla especialmente de las huelgas y las asambleas universitarias y manifiesta que la mejor forma de aprender ciudadanía es a través de la participación. Del mismo modo desarrolló sus conocimientos patrimoniales, siendo sus experiencias personales la mejor fuente para este conocimiento.

Code: C.1/SC.1.3/CC/ENF. Contenidos de ciudadanía. Educación no formal:

Es que mi ciudadanía ha pasado por muchos momentos y la primera tiene poco que ver con la última. (E1/P.8/PR.13/Quotation # 32)

Y te puedo decir que fue muy buena escuela las huelgas universitarias. Muy buena escuela. El ir a las asambleas, no el decir hacemos huelga, me voy a mi casa. No, no. Ir a las asambleas, aunque no estés de acuerdo con lo que se decía en las asambleas. Eso es una magnífica escuela. Con independencia de que... por ejemplo, una convocatoria a huelga esté justificada o no. O tú opines una cosa o la otra. Pero el hecho de ir a la asamblea y ver cómo funciona la democracia directa, de una persona un voto y ver cómo se discute en las asambleas y... Eso... (E1/P.8/PR.13/Quotation # 33)

Code: C.1/SC.1.3/Cpt/EP. Contenidos patrimoniales. Experiencia personal:

No sabría decirte. Lo he ido aprendiendo sobre la marcha. (E1/P.8/PR.15/Quotation # 17)

He hecho cursos de itinerarios físicos-geográficos por Andalucía Occidental, fantásticos. (E1/P.8/PR.16/Quotation # 20)

Con todo ello, clasificamos a P.8 dentro del *nivel tres* de nuestra hipótesis de progresión puesto que se encuentra en los valores establecidos para ello.

Niveles	Formación profesional e intereses personales y profesionales
	Categoría I
Tercer nivel Nivel de referencia en relación con el estado de complejidad y reflexión respecto al desarrollo del conocimiento didáctico del contenido	• Vinculación personal en asuntos políticos y/sindicales, patrimoniales y sociales y participación activa en ellos. • Los alumnos desarrollan un amplio proceso de investigación para responder a una pregunta compleja, a un problema o a un cambio social por el cual adquieren los contenidos propios de las CCSS. • Busca a través de su profesión la equidad social y transformar el mundo ante las desigualdades. • Su formación profesional es, además de la licenciatura, cursos de formación continua, cursos de especialización en temas específicos y experiencias personales que utiliza en su práctica docente.

Tabla 54. Nivel de progresión para la primera categoría de P.8. Análisis E1.

2.2.2.6. Análisis P.9

El análisis de P.9 da como resultado veinticinco anotaciones en esta primera categoría, como se registran en la tabla 55.

Document	Codes Used	Anotaciones	TOTAL
P.9	• C.1/SC.1.1/IP	1	25
	• C.1/SC.1.1/IS	1	
	• C.1/SC.1.1/IP-S	1	
	• C.1/SC.1.2/QE/CA	0	
	• C.1/SC.1.2/QE/CG	0	
	• C.1/SC.1.2/QE/CHco	0	
	• C.1/SC.1.2/QE/CS	4	
	• C.1/SC.1.2/CE/LTX	0	
	• C.1/SC.1.2/CE/P	2	
	• C.1/SC.1.2/PQE/FE	0	
	• C.1/SC.1.2/PQE/CP	2	
	• C.1/SC.1.2/PQE/JS	4	
	• C.1/SC.1.3/CCSS/L	2	
	• C.1/SC.1.3/CCSS/OT	1	
	• C.1/SC.1.3/CP/CFP	1	
	• C.1/SC.1.3/CP/ED	2	
	• C.1/SC.1.3/CC/EF	0	

Document	Codes Used	Anotaciones	TOTAL
	• C.1/SC.1.3/CC/ENF	2	
	• C.1/SC.1.3/Cpt/L	0	
	• C.1/SC.1.3/Cpt/D	0	
	• C.1/SC.1.3/Cpt/EP	2	

Tabla 55. Anotaciones de la primera categoría para P.9

Dentro de la *primera subcategoría*, P.9 manifiesta pertenecer a Foro por otra Escuela, agrupación que se interesa por mejorar la educación e incluso implicarse en políticas educativas, por lo que se interesa por asuntos sociales e incluso no le importa implicarse políticamente:

En la actualidad mi militancia es educativa. Foro por otra escuela, en el que desarrollamos un trabajo de debate y propuestas en temas educativos, pero que también nos metemos en política educativa. (E1/P.9/PR.2/Quotation # 14)

También tiene interés por temas patrimoniales, especialmente por el patrimonio etnológico. Además, manifiesta que este interés por el patrimonio lo traslada a sus clases:

El tema este que estamos comentando del patrimonio etnográfico, de la recuperación de la historia oral, de las costumbres, de la vida cotidiana, de la celebración de las fiestas, de... el tema de los ritos de paso, cómo se celebraba esto o aquello, que tiene que ver mucho con la vida cotidiana ¿no? Eso sí, es algo que me ha interesado y que intento llevarlo al aula. (E1/P.9/PR.15/Quotation # 29)

Por otro lado, respecto a la *subcategoría dos*, para P.9 los contenidos sociales son los propios de Ciencias Sociales, partiendo de la realidad de sus estudiantes. Su preocupación principal es “*que aprendan algo útil que les sirva para la vida*”, es por ello que utiliza el aprendizaje por proyectos, en el que los alumnos/as se plantean problemas reales a partir de los cuales desarrollar los contenidos de la asignatura.

Mi preocupación es que los alumnos aprendan en clase de Sociales algo que les sirva para la vida, que les sirva para su realidad, para mejorar su realidad. (E1/P.9/PR.1/Quotation # 2)

Por ejemplo, que aprendan a convivir, fundamentalmente. Porque ellos vienen de un entorno social... (E1/P.9/PR.1/Quotation # 3)

...Entonces mi reto allí es que los alumnos aprendan a convivir, que aprendan una serie de habilidades, de destrezas. Eh... como te diría, que construyan una serie de conceptos que les sirvan para entender el mundo en el que viven, desde lo que ocurre allí mismo en el aula, hasta lo que ocurre en el barrio y lo que ocurre en su vida. (E1/P.9/PR.1/Quotation # 4)

Tú coges a un alumno de cualquier clase, le das un libro de texto de un tema que acaban de ver, le pides que te lea un fragmento del libro de texto, que lo cierre y te cuente qué es lo que ha leído, y comprobarás que los libros de texto no están hechos para los alumnos, están hechos para los profesores, y están hechos en el código de la cultura de los profesores. Entonces los alumnos ni entienden, ni comparten, ni atribuyen ningún sentido a lo que leen en el libro de texto, lo hacen por pura obligación. (E1/P.9/PR.7/Quotation # 18)

Trabajamos por proyectos. (E1/P.9/PR.18/Quotation # 34)

En cuanto a porqué enseñar Ciencias Sociales – subcategoría 2 -, P.9 dice que su labor como docente es gratificante y a su vez es útil para la comunidad, por lo que para este profesor el crecimiento personal a través de su profesión está íntimamente ligado al de justicia social, pues entiende que la enseñanza es un medio para mejorar y transformar la sociedad frente a las desigualdades.

Sí, también. Por gusto, pienso que para seguir encontrándole el sentido a la profesión. Yo creo que en el fondo es una cuestión de egoísmo. De puro egoísmo. Es decir, lo que trata uno es de encontrarle sentido a lo que hace, y para eso pues... El sentido te lo da pues lo que tú haces, que le sirva a los demás ¿no? (E1/P.9/PR.1/Quotation # 11)

En realidad, lo que tú intentas es encontrarle sentido a tu vida y a tu profesión. Entonces lo que le da sentido a tu profesión y a tu vida es que tú sirvas para algo, sirvas para los demás ¿no? (E1/P.9/PR.1/Quotation # 13)

Porque creía que era una actividad en la que creía que podía... no sé, en la que podía desarrollar una labor de servicio a la comunidad, por decirlo de alguna manera, útil y gratificante. (E1/P.9/PR.1/Quotation # 8)

En la subcategoría tres, P.9 dice haber estudiado Psicología e Historia, además ha participado y participa en proyectos de innovación/investigación educativa en la universidad. Pero cuando le preguntamos por los obstáculos que se encuentran en su desarrollo profesional, vemos que, de sus respuestas, se desprende un fuerte rechazo a los conocimientos adquiridos en la licenciatura y manifiesta que lo que más le influye en sus estrategias pedagógicas son sus experiencias personales y docentes.

Yo creo que la formación de un profesor de Ciencias Sociales debe ser más generalista y más del conocimiento didáctico del contenido; es decir, que tú no vas a ser un historiador, vas a ser un profesor de Historia o un profesor de Ciencias Sociales. Entonces la formación inicial, yo creo que no sólo no ayuda, sino que es un obstáculo para ser un buen profesor. Y, a veces, creo que cuanto más sabes o cuanto más crees que sabes, peor para ser un profesor, que eso es un obstáculo para ser un profesor. Y eso se cultiva mucho en la universidad, ese sentido elitista del saber ¿no?, de que yo sé no sé qué cosa, se cultiva mucho en la universidad y es un auténtico obstáculo para ser un buen profesor. O sea que la formación... yo creo que hay que desmontar la formación. Para ser un profesor de secundaria hay que deconstruir tu formación inicial. Es un trabajo doble. (E1/P.9/PR.5/Quotation # 17)

Participa además, en proyectos de investigación educativa, perteneciendo al grupo de investigación de la universidad de Sevilla del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales:

Sí. Aquí en la universidad. En un proyecto que acaba de terminar, un proyecto I+D, sobre estrategias para la formación del profesorado para enseñar la participación. Y ahora estamos en... pidiendo o colaborando, como partener en otro proyecto que lleva una gente de Milán, que sería como una prolongación de esto. (E1/P.9/PR.1.f/Quotation # 9)

Pero como decíamos anteriormente, lo que más le ha ayudado a este profesor a desarrollar habilidades para su praxis es el día a día y las situaciones de la vida cotidiana que le han llevado a su crecimiento personal y a la vez, profesional:

He intentado por circunstancias de la vida, desarrollar la habilidad, tan difícil, de escuchar a los demás. Que yo creo que es una cosa muy importante para un profesor, que siempre tiene la tentación de hablar, hablar, hablar, y escucharse a sí mismo. Entonces eso, por ciertas circunstancias de la vida, me he visto obligado a desarrollarlo y en la medida en que he logrado una parte, que luego ya tu sabes, uno tiene días

buenos, malos y regulares. En la medida que he logrado un poquito eso, creo que eso me sirve para mi profesión. (E1/P.9/PR.4/Quotation # 15)

Todo lo que me ha influido en mi manera de pensar y en mi manera de relacionarme con los demás de manera implícita y de manera inconsciente lo pongo en juego en el aula. (E1/P.9/PR.4/Quotation # 38)

Del mismo modo se refiere a sus conocimientos patrimoniales y ciudadanos, que dice haberlos adquirido a través de experiencias personales, enfatizando mucho la idea de participación, *yo creo que uno no puede enseñarle a los demás algo que no comparte, o que no vive, o que no ha experimentado...* (E1/P.9/PR.15/Quotation # 28)

Por curiosidad y por interés por las cosas que me rodean ¿no? Yo creo que las cosas importantes no se aprenden en la escuela. Las cosas importantes... En la escuela que tenemos. Yo, en la escuela, he aprendido muy pocas cosas importantes ¿no? Muy pocas. La mayoría las he aprendido por propia curiosidad y por... (E1/P.9/PR.15/Quotation # 27)

Vamos a ver, yo creo que uno no puede enseñarle a los demás algo que no comparte, o que no vive, o que no ha experimentado. Por ejemplo, no podemos enseñar la participación si tú no has tenido ninguna experiencia de participación. Entonces mi experiencia con el patrimonio ha sido fragmentaria, tradicional, de los libros de texto y las grandes obras de arte y monumentos y demás. Lo otro, intento construirlo. (E1/P.9/PR.15/Quotation # 28)

Todo lo que me ha influido en mi manera de pensar y en mi manera de relacionarme con los demás de manera implícita y de manera inconsciente lo pongo en juego en el aula. (E1/P.9/PR.13/Quotation # 38)

Pues en la calle. Verás tú, en las relaciones sociales, conociendo gente, quizás en la universidad un poco más. En la escuela no. En la escuela me enseñaron a ser obediente, básicamente. (E1/P.9/PR.13/Quotation # 37)

Del análisis de todas estas respuestas deducimos que este profesor se sitúa en el nivel tres de nuestra hipótesis de progresión.

NIVELES	FORMACIÓN PROFESIONAL E INTERESES PERSONALES Y PROFESIONALES
	Categoría I
Tercer nivel Nivel de referencia en relación con el estado de complejidad y reflexión respecto al desarrollo del conocimiento didáctico del contenido	• Vinculación personal en asuntos políticos y/sindicales, patrimoniales y sociales y participación activa en ellos. • Los alumnos desarrollan un amplio proceso de investigación para responder a una pregunta compleja, a un problema o a un cambio social por el cual adquieren los contenidos propios de las CCSS. • Busca a través de su profesión la equidad social y transformar el mundo ante las desigualdades. • Su formación profesional es, además de la licenciatura, cursos de formación continua, cursos de especialización en temas específicos y experiencias personales que utiliza en su práctica docente.

Tabla 56. Nivel de progresión para la primera categoría de P.9. Análisis E1.

2.2.2.7. Resumen parcial de la primera categoría de análisis de la E1

En resumen, podemos decir que esta primera categoría, de formación profesional e intereses personales y profesionales, se caracteriza por la influencia que la mayoría de los docentes reconocen que tienen en su práctica profesional sus intereses personales y profesionales, incluso estas motivaciones personales y profesionales tienen mayor influencia que su formación disciplinar. A este respecto, comprobamos cómo hay una idea general de que la licenciatura que les cualifica como profesor/a de Ciencias Sociales es insuficiente para enseñar y es necesario suplir estas carencias mediante cursos de didáctica como el CAP, cursos de formación continua del profesorado, asistencia a congresos o cursos predoctorales del ámbito de la didáctica. Lo mismo ocurre con sus conocimientos patrimoniales y de ciudadanía, que han sido adquiridos a través de sus experiencias personales y de la educación no formal, como puede ser el ámbito familiar; sin embargo, consideran que esto no es un obstáculo a la hora de tratar estos temas en sus clases, pues manifiestan que lo más importante para ellos es la participación real en procesos democráticos y en experiencias patrimoniales. Como ejemplificación de esto, hemos elegido un fragmento de entrevista de uno de los docentes que, con otras palabras, es compartido por el resto del profesorado entrevistado.

Investigadora: ¿Y cómo aprendiste tú temas de patrimonio?

Profesor: Uff

Investigadora: ¡Vaya preguntitas que te estoy haciendo! (risas)

Profesor: Pues... hombre, cuando yo estudié había asignaturas de...

Investigadora: Me refiero a este patrimonio que tú manejas, a lo que tú consideras patrimonio.

Profesor: ¡Ah! Por curiosidad y por interés por las cosas que me rodean ¿no? Yo creo que las cosas importantes no se aprenden en la escuela. Las cosas importantes... En la escuela que tenemos. Yo, en la escuela, he aprendido muy pocas cosas importantes ¿no? Muy pocas. La mayoría las he aprendido por propia curiosidad y por...

Investigadora: ¿Y eso es para ti un obstáculo a la hora de llevar temas patrimoniales al aula?

Profesor: No

Investigadora: O sea, que tú has aprendido de forma autodidacta y te sientes con seguridad para tratarlo en el aula ¿no?

Profesor: Sí, sí, sí, claro. Vamos a ver, yo creo que uno no puede enseñarle a los demás algo que no comparte, o que no vive, o que no ha experimentado. Por ejemplo, no podemos enseñar la participación si tú no has tenido ninguna experiencia de participación. Entonces, mi experiencia con el patrimonio ha sido fragmentaria, tradicional, de los libros de texto y las grandes obras de arte y monumentos y demás. Lo otro, intento construirlo.

P.9, Sevilla

Por niveles, la tabla 57 muestra que tres de los docentes estarían en el máximo nivel de nuestra hipótesis de progresión, dos de ellos en el segundo nivel y uno en el primer nivel.

Categoría I Formación profesional e intereses personales y profesionales	
PROFESOR/A	NIVEL DE PROGRESIÓN
P.2	Nivel 2
P.3	Nivel 3
P.6	Nivel 1
P.7	Nivel 2
P.8	Nivel 3
P.9	Nivel 3

Tabla 57. Nivel de progresión de los docentes para la primera categoría de análisis. Análisis E1.

2.2.3. Concepciones de patrimonio y de su enseñanza en el profesorado innovador de Ciencias Sociales

Ponemos ahora nuestra atención en el discurso de los profesor/a sobre la materia, y concretamente, en conocer más a fondo sus concepciones acerca del patrimonio e indagar de qué manera trasladan estas concepciones a su praxis.

Precisamente uno de los ejes de esta investigación, como venimos diciendo, es el valor formativo que otorgan a la educación patrimonial, así como los objetivos que persiguen con su enseñanza.

Teniendo en cuenta estos referentes desde los que partir, pasamos a analizar la segunda categoría de nuestra investigación. En ella, hemos registrado *ciento treinta y seis* anotaciones, que se distribuyen en las distintas subcategorías, según recoge la tabla 58.

Categoría 2. Concepciones de Patrimonio y de su enseñanza en el profesorado de Ciencias Sociales					
	Indicadores	Anotaciones		Porcentaje	
Subcategoría 1	E	0	22	0%	16,1%
	M	8		5,8%	
	ES	0		0%	
	Hca	0		0%	
	S-I	14		10,3%	
Subcategoría 2	N	7	54	5,1%	39,7%
	Hco	15		11%	
	A	6		4,4%	
	E	7		5,1%	
	C-T	2		1,5%	
	H	16		11,7%	
Subcategoría 3	SIE	1	28	0,7%	20,5%
	CT	4		2,9%	
	FA	23		16,9%	
Subcategoría 4	CM	2	34	1,4%	25%
	ME	9		6,6%	
	V	12		8,8%	
	IP	11		8,1%	
TOTAL	136				

Tabla 58. Anotaciones totales de la segunda categoría de análisis.

2.2.3.1. Análisis P.2

Deteniéndonos en los resultados de cada docente, podemos observar que en P.2 se registran 37 anotaciones para esta categoría, que se distribuyen en las distintas subcategorías e indicadores tal y como recoge la tabla 59.

Document	Codes Used	Anotaciones	TOTAL
P.2	• C.2/SC.2.1/E	0	37
	• C.2/SC.2.1/M	1	
	• C.2/SC.2.1/ES	0	
	• C.2/SC.2.1/Hca	0	
	• C.2/SC.2.1/S-I	4	
	• C.2/SC.2.2/N	0	
	• C.2/SC.2.1/Hco	3	
	• C.2/SC.2.1/A	0	
	• C.2/SC.2.1/E	0	
	• C.2/SC.2.1/C-T	0	
	• C.2/SC.2.1/H	5	
	• C.2/SC.2.3/SIE	0	
	• C.2/SC.2.3/CT	1	
	• C.2/SC.2.3/FA	8	
	• C.2/SC.2.4/CM	4	
	• C.2/SC.2.4/ME	5	
	• C.2/SC.2.4/V	6	
	• C.2/SC.2.4/IP	0	

Tabla 59. Anotaciones de la segunda categoría para P.2

Para medir esta categoría de análisis tenemos en cuenta cuatro subcategorías que nos permiten identificar y clasificar las respuestas: *concepto de patrimonio*, *tipología patrimonial*, *qué se enseña de educación patrimonial en Ciencias Sociales* y *cómo se enseña educación patrimonial en Ciencias Sociales*.

En la *primera subcategoría*, P.2 tiene una concepción del patrimonio en base a una perspectiva simbólico-identitaria; sin embargo, a la hora de llevar el patrimonio a su práctica de aula vemos una clara diferencia entre sus clases de Bachillerato y sus clases de Secundaria. Mientras que en Bachillerato hace un uso y un tratamiento del patrimonio interdisciplinar y en base al reconocimiento y valoración de la cultura propia y la ajena en los elementos patrimoniales, en Secundaria observamos una percepción monumentalista del patrimonio en las visitas que tiene programadas para este curso. No obstante, parece ser que esta práctica no es siempre así puesto que, a lo largo de toda la entrevista, afirma que otros años, en grupos de Secundaria, sí que ha realizado un tratamiento del patrimonio simbólico-identitario e

interdisciplinar. Es más, este año tiene planificado tratar el tema de Roma en Secundaria a partir de referentes patrimoniales de esta cultura y poder desarrollar los contenidos de este tema de forma interdisciplinar. Cuando le preguntamos por qué no sigue este tratamiento siempre, alude a la rigidez del currículo y a la corta edad de los estudiantes en 1º de ESO.

Code: C.2/SC.2.1/S-I: Perspectiva simbólico-identitario:

Primero decir que patrimonio es todo, matizando que el primer patrimonio, o el patrimonio más importante, es las personas, que las personas puedan vivir y entonces crearle unas condiciones de vida que le permitan mantenerse y dentro de esas condiciones de vida está las herencias que ha recibido del pasado, está el poder disfrutar de una cultura y saber ponerla en valor, está... pero siempre en línea de que tiene que ser la persona la que tiene que saberlo disfrutar ahora y ser consciente de que lo tiene que dejar para los que vengan después, entonces... por ahí sería un poco lo que es para mí patrimonio. (E1/P.2/PR.15/Quotation # 19)

Me refiero a cómo se ha configurado la ciudad, el diario de la ciudad, la tipología de los edificios que hay... Y a partir de ahí las funciones de esos edificios. (Se refiere al grupo de 1º de Bachillerato). (E1/P.2/PR.16/Quotation # 26)

Y eso es lo que había configurado la ciudad. Y había una zona, un barrio, que estaba alejado, que era la zona de (...) del pueblo, que se habían venido a vivir allí para el tema del arroz. Y como los del pueblo vivían en tres calles, de toda la vida de Dios, con muchos... y vas viendo todo ese tipo de... analizando. (Se refiere a un grupo de Secundaria de años anteriores). (E1/P.2/PR.16/Quotation # 27)

Sobre el patrimonio del barrio. (Se refiere al grupo de 1º de Bachillerato). (E1/P.2/PR.18/Quotation # 38)

Code: C.2/SC.2.1/M. Visión monumentalista:

Los dólmenes de Valencina, haremos un taller de Prehistoria. (Se refiere al grupo de 1º de ESO de este año). (E1/P.2/PR.28/Quotation # 75)

Con respecto a la subcategoría dos, este docente, como ya hemos apuntado anteriormente, lleva a cabo un tratamiento interdisciplinar de los referentes patrimoniales, que determina el dominio de una visión del patrimonio en función de una tendencia más o menos holística:

Patrimonio es todo. (E1/P.2/PR.15/Quotation # 20)

Las herencias que ha recibido del pasado, está el poder disfrutar de una cultura y saber ponerla en valor. (E1/P.2/PR.15/Quotation # 21)

Me refiero a cómo se ha configurado la ciudad, el diario de la ciudad, la tipología de los edificios que hay... Y a partir de ahí las funciones de esos edificios. Trabajé muchos años en Coria del Río y trabajé con los niños un poquito de temas de patrimonio y lo que había era tablas de arroz en medio de la ciudad. Tablas de arroz y almacenes y secaderos de arroz. Y eso es lo que había configurado la ciudad. Y había una zona, un barrio, que estaba alejado que era la zona de (...) del pueblo, que se habían venido a vivir allí para el tema del arroz. Y como los del pueblo vivían en tres calles, de toda la vida de Dios, con muchos... y vas viendo todo ese tipo de... analizando. (E1/P.2/PR.16/Quotation # 29)

Tienes que romper el mito de que patrimonio es la Giralda, o que patrimonio sólo es la Giralda. Tienes que empezar a explicar que patrimonio son muchas más cosas. (E1/P.2/PR.26/Quotation # 64)

Sin embargo, confirmando la tendencia de la subcategoría anterior, el tratamiento que da al patrimonio en su praxis es diferente en las clases de secundaria y bachillerato, de forma que, cuando habla de las clases del grupo de secundaria comprobamos que la tipología patrimonial dominante es la histórica.

Nosotros empezamos este año con la parte de historia del arte y empezamos a buscar... ¿Por qué pintaban en las cuevas? Primero, ¿cómo pintaban en las cuevas? pues llegamos a la sociedad cazadora. Buscar que el patrimonio sea el que nos explica los procesos históricos y después la valoración que vamos haciendo. (E1/P.2/PR.8/Quotation # 97)

Me gustaría llevarlos a Itálica pero no al anfiteatro sólo, sino a la ciudad, teatro, que vean la ciudad, las termas, el conjunto. (E1/P.2/PR.28/Quotation # 76)

En la subcategoría 2.3 referente a *qué se enseña de educación patrimonial en CCSS*, P.2 entiende que el patrimonio es un recurso para el trabajo e interpretación del contexto sociohistórico. Pero nuevamente, la mayoría de respuestas que da en este sentido, se refiere a sus clases de 1º de Bachillerato y no de la ESO, incluso en alguna respuesta sobre este asunto referido al curso de 1º de ESO, apunta a un uso del patrimonio que se enmarcaría dentro de concepciones teóricas, es decir, enseña contenidos conceptuales propios de la historia del arte y generalmente relacionados con el patrimonio histórico-artístico.

Las anotaciones que se recogen a continuación hacen referencia a sus clases de bachillerato.

Buscar que el patrimonio sea el que nos explica los procesos históricos y después la valoración que vamos haciendo. (E1/P.2/PR.8/Quotation # 15)

Me refiero a cómo se ha configurado la ciudad, el diario de la ciudad. (E1/P.2/PR.16/Quotation # 28)

Yo doy muchos paseos. Vamos a pasear hoy... vamos a ver la Buhaira. Y te pones a preguntar: "¿esto por qué está aquí?" (E1/P.2/PR.17/Quotation # 31)

Con el plano, analizábamos el barrio, ves las calles, los edificios, ir señalando los edificios que podíamos considerar de más interés. Investigábamos sobre esos edificios. (E1/P.2/PR.17/Quotation # 35)

Ese es el patrimonio que sí que te permite crear otras actitudes porque cuando tú ves que una de las casas que tienes que estudiar o que tienes que trabajar, donde vive gente y se está cayendo, entonces... dices... bueno, si la casa es antigua y se está cayendo, ¿qué pasa aquí? porque ese patrimonio sí te permite favorecer ese tipo de cosas. (E1/P.2/PR.19/Quotation # 49)

A continuación, recogemos las anotaciones referidas a su curso de secundaria:

Había pensado en empezar con un plano de la Sevilla romana y un plano de la Sevilla actual para que ellos vayan aprendiendo a mirar porque ese es otra... en primero tienes problemas básicos de... a mirar planos, que ellos vayan mirando y vayan comparando y marcando los ítems que yo les vaya diciendo a cada momento. Y a partir de ahí, iremos viendo cómo era el anfiteatro, para qué servía e iremos sacando cómo era la estructura social... (E1/P.2/PR.25/Quotation # 50)

Sí, lo que pasa es que lo puedes trabajar desde puntos de vista de la función del patrimonio. De la función que tenía históricamente y la que tiene ahora. (E1/P.2/PR.24/Quotation # 60)

Al final les mando hacer algún dibujito, una pirámide o una... y lo explicamos... Para qué sirve, para qué... cuáles son las partes, por dónde vamos a entrar...
(E1/P.2/PR.29/Quotation # 80)

Por último, dentro de la subcategoría 2.4, cómo se enseña educación patrimonial en Ciencias Sociales, las respuestas en las que se refiere al curso de secundaria se clasifican dentro del indicador clases magistrales, aunque en ocasiones utiliza materiales específicos y puntualmente realiza visitas a centros patrimoniales.

Code: C.2/SC.2.4/CM. Clases magistrales:

Los días de primera hora pues son más explicaciones... este año llevo el pen (sic) y en el ordenador yo les voy poniendo cositas y vamos charlando y comentando...
(E1/P.2/PR.29/Quotation # 81)

Ahora por grupos están preparando el arte de cada una de las etapas históricas que estamos tratando. Tienen que hacer un trabajo, un corta y pega estupendo de la Wikipedia, otras veces hacen un power point y un mural. (E1/P.2/PR.30/Quotation # 84)

Code: C.2/SC.2.4/ME. Materiales específicos:

Yo utilizo mucho internet, o sea acceso a la red, con la información que hay.
(E1/P.2/PR.29/Quotation # 36)

Empezar con un plano de la Sevilla romana y un plano de la Sevilla actual para que ellos vayan aprendiendo a mirar. (E1/P.2/PR.29/Quotation # 53)

Al final les mando hacer algún dibujito, una pirámide o una... y lo explicamos... Para qué sirve, para qué... cuáles son las partes, por dónde vamos a entrar...
(E1/P.2/PR.29/Quotation # 80)

Code: C.2/SC.2.4/V. Visitas:

Si puedo hago visitas. (E1/P.2/Pr.17/Quotation # 30)

Pero bueno... los de 1º (se refiere a 1º de ESO) no me... no se puede hacer eso, cuesta mucho. Entonces tienes que hacer una visita mucho más cerrada. Entonces ahí sí que utilizo centros patrimoniales concretos. De hecho, estamos pensando en ir a Valencina, a los dólmenes. Llevarlos a algún taller de Prehistoria, a ver si se divierten... Pero hacer este tipo de cosas cuesta trabajo, a no ser que sean mayores, que estén ya en 3º o 4º.
(E1/P.2/PR.17/Quotation # 32)

Esta forma de enseñar no es la misma que en Bachillerato donde sus clases son más prácticas, utilizando una metodología investigativa y con salidas frecuentes del aula, donde sus estudiantes tienen un contacto directo con los elementos patrimoniales:

Yo doy muchos paseos. Vamos a pasear hoy... vamos a ver la Buhaira. Y te pones a preguntar: "¿esto por qué está aquí?" (E1/P.2/PR.17/Quotation # 31)

Cada diez, quince días salíamos del instituto con el plano, nos centrábamos en un barrio.
(E1/P.2/PR.17/Quotation # 34)

Con todo ello, podemos decir que P.2 se enmarca entre los niveles 2 y 3 de nuestra hipótesis de progresión. Con respecto a las subcategorías 2.1, 2.2 sí podríamos situarlo en el nivel 3; sin embargo, en las subcategorías 2.3, 2.4 tendríamos que situarlo en el nivel 2 cuando se refiere a su forma de enseñar en el curso de 1º de ESO, totalmente distinta a cuando se refiere a 1º de Bachillerato, que sí estaría en el nivel 3.

Nivel	Conocimiento sobre el Patrimonio
	Categoría II
Segundo nivel Nivel intermedio de complejidad y reflexión	• Concepción del patrimonio en función a criterios estéticos e históricos. • Consideración de todos los referentes patrimoniales desde una perspectiva disciplinar y sin interrelación entre ellos. • Integración anecdótica de contenidos patrimoniales o bien, enseña contenidos conceptuales y teóricos, generalmente relacionados con el patrimonio histórico-artístico.
Tercer nivel Nivel de referencia en relación con el estado de complejidad y reflexión respecto al desarrollo del conocimiento didáctico del contenido	• Concepción del patrimonio desde una perspectiva simbólico-identitaria • Visión integradora de las manifestaciones patrimoniales. • Uso del patrimonio como recurso para el trabajo e interpretación del contexto sociohistórico, diseñando unidades didácticas donde el patrimonio se relaciona con problemas socioambientales relevantes y del ámbito de los intereses del alumno mediante el empleo de recursos mixtos.

Tabla 60. Nivel de progresión para la segunda categoría de P.2. Análisis E1.

2.2.3.2. Análisis P.3.

El análisis de P.3 para esta categoría da como resultado veintisiete anotaciones, distribuidas en las distintas subcategorías de análisis, según se observa en la tabla 61.

Document	Codes Used	Anotaciones	TOTAL
P.3	• C.2/SC.2.1/E	0	27
	• C.2/SC.2.1/M	0	
	• C.2/SC.2.1/ES	0	
	• C.2/SC.2.1/Hca	0	
	• C.2/SC.2.1/S-I	3	
	• C.2/SC.2.2/N	1	
	• C.2/SC.2.1/Hco	2	
	• C.2/SC.2.1/A	1	
	• C.2/SC.2.1/E	5	
	• C.2/SC.2.1/C-T	2	
	• C.2/SC.2.1/H	4	
	• C.2/SC.2.3/SIE	0	
	• C.2/SC.2.3/CT	0	

Document	Codes Used	Anotaciones	TOTAL
	• C.2/SC.2.3/FA	4	
	• C.2/SC.2.4/CM	0	
	• C.2/SC.2.4/ME	1	
	• C.2/SC.2.4/V	1	
	• C.2/SC.2.4/IP	3	

Tabla 61. Anotaciones de la segunda categoría para P.3

En la *primera subcategoría* P.3 registra un total de tres anotaciones y todas ellas se clasifican dentro del indicador simbólico-identitario. Esto es porque este profesor tiene una concepción del patrimonio en base al reconocimiento y valoración de la cultura propia y la ajena en los elementos patrimoniales.

Para mí el patrimonio tiene que ver con todo lo cultural en sentido amplio. Desde lo material, lo inmaterial, eh... Todo aquello que de alguna forma nos identifica como pueblo, que nos identifica, incluso si me apuras, como humanidad. Podemos hablar de un patrimonio universal ¿no? No sé... Pues eso. (E1/P.3/PR.15/Quotation # 31)

Yo empecé a dar clase de patrimonio a partir de sus relatos acerca de poco, de... por ejemplo, es que lo recuerdo perfectamente incluso algunos de esos relatos los conservo. Recuerdo, por ejemplo, como me dijeron cómo fiestas que se estuvieron haciendo y que además, yo recuerdo de pequeño en ciertos barrios que han desaparecido, por ejemplo, verbenas que se hicieron... algunas cosas han quedado allí como que una hermandad, que se creó en un barrio, que ya en Semana Santa sale con su paso y tal... me contaron la historia del origen de esa hermandad, de ese paso pero, te llego a decir que, alguna de esas cosas que me contaron de cómo esa verbena se hizo, se hacían carreras de caballos porque era gente que toda... que casi toda procedía de pueblos como el que yo trabajo, de La Puebla de Cazalla, eran de los pueblos de la campiña: de Arahál, de Parada, gente de Extremadura, gente que vino en torno al polígono de desarrollo ¿no?. Y que vino a trabajar a Alcalá. Entonces fue interesante comprobar cómo ellos venían con su cultural rural, llegaron a la ciudad y durante un tiempo eso duró. Y eso todo se ha perdido. (E1/P.3/PR.15/Quotation # 34)

Yo todo eso lo descubrí cuando les planteé gracias a aquella actividad, "por qué no me contáis cuando vinisteis a vuestro barrio, qué es lo que había y tal", y fue cuando me empezaron a dar cuenta de eso. (E1/P.3/PR.15/Quotation # 35)

En relación con la *segunda subcategoría*, vemos que P.3 tiene en cuenta la variabilidad y totalidad de todos elementos patrimoniales. A lo largo de toda la entrevista, hace referencia a elementos patrimoniales concretos que trata en el aula y que van desde el patrimonio natural hasta el histórico, artístico, etnológico e incluso científico-tecnológico.

Code: C.2/SC.2.2/N. Natural:

Un grupo de investigación va a trabajar el entorno del Estrecho, la fauna, todos los aspectos geográficos ¿no? (E1/P.3/PR.18/Quotation # 51)

Code: C.2/SC.2.2/Hco. Histórico:

Otro grupo me está estudiando la ciudad romana, la conquista del Imperio romano, cómo se crearon las ciudades. (E1/P.3/PR.18/Quotation # 54)

La ciudad romana por edificios: el teatro, el cardo, decunamus, el foro, la industria, el garum... (E1/P.3/PR.18/Quotation # 55)

Code: C.2/SC.2.2/A. Artístico:

...vamos a estudiar la cultura del barroco y la vamos a estudiar por medio del arte, nos vamos a centrar en la escuela sevillana: Murillo, Velázquez y tal... pero fundamentalmente las pinturas más vinculadas a los mendigos, a la vida cotidiana y a todo este tipo de cosas ¿no? que me parecen más importantes... (E1/P.3/PR.10/Quotation # 118)

Code: C.2/SC.2.2/E. Etnológico:

Pero más que sobre el patrimonio de la industria, que también, sobre todo el tema de la gente que había trabajado en esa industria. (E1/P.3/PR.16/Quotation # 39)

Fiestas que se estuvieron haciendo y que, además, yo recuerdo de pequeño en ciertos barrios que han desaparecido, por ejemplo, verbenas que se hicieron... algunas cosas han quedado allí como que una hermandad, que se creó en un barrio. (E1/P.3/PR.15/Quotation # 41)

Se trajeron con ellos costumbres, tradiciones, patrimonio, porque eso es patrimonio también. (E1/P.3/PR.15/Quotation # 42)

Y otro grupo me va a trabajar la vida cotidiana de la ciudad de Roma. ¿Cómo se vivía en Roma? (E1/P.3/PR.18/Quotation # 56)

Code: C.2/SC.2.2/Hco. Histórico:

Otro grupo me está estudiando la ciudad romana, la conquista del Imperio romano, cómo se crearon las ciudades. (E1/P.3/PR.18/Quotation # 54)

Code: C.2/SC.2.2/C-T. Científico-tecnológico:

La almazara es patrimonio. (E1/P.3/PR.16/Quotation # 38)

... sobre el patrimonio de la industria... E1/P.3/PR.16/Quotation # 39)

Code: C.2/SC.2.2/H. Holístico:

Para mí el patrimonio tiene que ver con todo lo cultural en sentido amplio. Desde lo material, lo inmaterial, eh... Todo aquello que de alguna forma nos identifica como pueblo, que nos identifica, incluso si me apuras, como humanidad. Podemos hablar de un patrimonio universal ¿no? No sé... Pues eso. (E1/P.3/PR.15/Quotation # 31)

Yo creo que cuantas más mejor. Por ejemplo, los alumnos no entienden que la industria es patrimonio. Eso no lo entienden. No entienden, por ejemplo, en La Puebla y en todo ese entorno, los cortijos. Ellos no entienden que esas edificaciones... (E1/P.3/PR.16/Quotation # 37)

Un grupo de investigación va a trabajar el entorno del Estrecho, la fauna, todos los aspectos geográficos ¿no? Un grupito de cuatro/cinco alumnos están trabajando eso, dónde se ubica Bolonia, la Ensenada, todo lo que tiene que ver con (...)

I: Con este grupo estás trabajando el patrimonio natural ¿no?

P: Aquí estoy trabajando el patrimonio natural porque además todo está vinculado con la visita que vamos a hacer en mayo/junio. Entonces la visita empieza por la mañana con

Baelo Claudia, pero después de comer vamos al avistamiento de cetáceos, vamos a Tarifa, nos montamos en un (...). Eso también me lo están estudiando. Ballenas... Eso un grupito me está estudiando todo eso. Videos, imágenes... Lo primero que vimos fue un video que tiene la Junta de Andalucía sobre Baelo Claudia... Un grupito me está estudiando eso. Otro grupo me está estudiando la ciudad romana, la conquista del Imperio romano, cómo se crearon las ciudades.

I: Patrimonio urbano.

P: Patrimonio urbano. Otro me está estudiando la ciudad romana por edificios: el teatro, el cardo, decumanus, el foro, la industria, el garum... Ya sabes ¿no? los cubículos esos...

I: Sí, sí.

P: Ese grupo se centra en eso. Y otro grupo me va a trabajar la vida cotidiana de la ciudad de Roma. ¿Cómo se vivía en Roma? (E1/P.3/PR.18/Quotation # 57)

En la *tercera categoría*, referida a la enseñanza y aprendizaje del patrimonio en Ciencias Sociales, este profesor considera que el patrimonio es una herramienta fundamental para el trabajo e interpretación del contexto sociohistórico. Además, ya vimos en la categoría uno, que este docente utilizaba el aprendizaje por proyectos, situándose en la línea de Estepa (2001), quien defiende una propuesta para trabajar el patrimonio en la educación obligatoria a través una secuencia básica de actividades que giran en torno al planteamiento de problemáticas sobre la organización económica, política, social o cultural, contrastando el presente con el pasado a través de los referentes patrimoniales, de forma que se abarquen contenidos básicos de las Ciencias Sociales, como el cambio social y las permanencias, comparando la vivienda, la ciudad, las profesiones, tradiciones y costumbres, la tecnología, el arte o la explotación de los recursos naturales, describiendo y analizando tales elementos a través de cuestiones del tipo ¿cómo se hace? ¿cómo se hacía? ¿cómo es? ¿cómo era? ¿qué ha cambiado?

Vamos a estudiar por medio del arte, nos vamos a centrar en la escuela sevillana: Murillo, Velázquez y tal... pero fundamentalmente las pinturas más vinculadas a los mendigos, a la vida cotidiana y a todo este tipo de cosas ¿no?, que me parecen más importantes. (E1/P.3/PR.10/Quotation # 29)

Ahí está el patrimonio presente, pero no está dicho ¡vamos a estudiar el patrimonio! No, no, el enfoque no es ese, yo no me lo planteo así. O sea, unos me van a decir por qué se creó la ciudad Baelo Claudia y me van a tener que explicar así el patrimonio natural, porque hay unas condiciones físicas, naturales, geográficas, que determinan la elección de Bolonia... (E1/P.3/PR.18/Quotation # 58)

Es un pintor muy denostado y tal, pero a mí me interesa mucho por el tema de la mujer, por el tema del desnudo femenino, por el tema del voyerismo, por el tema de cómo se construye la idea de lo que es la belleza, la mujer morena, andaluza ¿no? Entonces le doy mucha importancia a ese tema desde un punto de vista igualitario, de coeducación... (E1/P.3/PR.28/Quotation # 81)

Por último, del análisis de la *cuarta subcategoría* y muy relacionado con la subcategoría anterior, concluimos que en la enseñanza de este docente hay una imbricación plena entre el patrimonio, los contenidos de Ciencias Sociales y la realidad sionatural del alumnado, tal y como se refleja en algunas de las anotaciones anteriores y, más concretamente, en las siguientes:

Yo quiero que comprueben cómo la pintura barroca sevillana refleja una realidad ¿vale?, que es la realidad de la miseria, de los mendigos, de la sociedad de Sevilla del siglo XVII y demás. Pero quiero además que comprueben cómo la pintura no sólo refleja,

sino que también crea. Es decir, también creaba conductas, creaba identidad.
(E1/P.3/PR.17/Quotation # 44)

Todo está vinculado con la visita que vamos a hacer en mayo/junio.
(E1/P.3/PR.18/Quotation # 52)

Además, para tratar los temas de patrimonio, P.3 diseña materiales específicos para tal fin, recurriendo al empleo de distintas fuentes como puede ser internet, videos, fotografía: *Videos, imágenes...* (E1/P.3/PR.18/Quotation # 53). Así como salidas o visitas a elementos patrimoniales, pero siempre contextualizados con su diseño didáctico y con los contenidos tratados en el aula.

Yo me voy a centrar en Baelo Claudia, en el mes de mayo/junio, en función del Levante, si pega mucho o poco, vamos a ir a ver Baelo Claudia. (E1/P.3/PR.18/Quotation # 50)

Del análisis de todos estos datos podemos decir que P.3, en esta segunda categoría, se situaría dentro del nivel tres de nuestra hipótesis de progresión, como puede observarse en la tabla 62.

Nivel	Conocimiento sobre el Patrimonio
	Categoría II
Tercer nivel Nivel de referencia en relación con el estado de complejidad y reflexión respecto al desarrollo del conocimiento didáctico del contenido	• Concepción del patrimonio desde una perspectiva simbólico-identitaria • Visión integradora de las manifestaciones patrimoniales. • Uso del patrimonio como recurso para el trabajo e interpretación del contexto sociohistórico, diseñando unidades didácticas donde el patrimonio se relaciona con problemas socioambientales relevantes y del ámbito de los intereses del alumno mediante el empleo de recursos mixtos.

Tabla 62. Nivel de progresión para la segunda categoría de P.3. Análisis E1

2.2.3.3. Análisis P.6

En el análisis P6 obtenemos quince anotaciones en esta categoría de análisis, que se distribuyen en las distintas subcategorías según se observa en la tabla 63.

Document	Codes Used	Anotaciones	TOTAL
P.6	• C.2/SC.2.1/E	0	15
	• C.2/SC.2.1/M	1	
	• C.2/SC.2.1/ES	0	
	• C.2/SC.2.1/Hca	0	
	• C.2/SC.2.1/S-I	0	
	• C.2/SC.2.2/N	3	
	• C.2/SC.2.1/Hco	7	
	• C.2/SC.2.1/A	6	
	• C.2/SC.2.1/E	0	
	• C.2/SC.2.1/C-T	0	
	• C.2/SC.2.1/H	0	
	• C.2/SC.2.3/SIE	1	
	• C.2/SC.2.3/CT	0	
	• C.2/SC.2.3/FA	0	
	• C.2/SC.2.4/CM	0	
	• C.2/SC.2.4/ME	0	
	• C.2/SC.2.4/V	1	
	• C.2/SC.2.4/IP	0	

Tabla 63. Anotaciones de la segunda categoría para P.6

El análisis de las respuestas dadas a la *primera subcategoría* apunta a que este profesor tiene una concepción del patrimonio basada en elementos de reconocido prestigio, belleza y espectacularidad.

Code: C.2/SC.2.1/M. Perspectiva monumentalista:

La próxima actividad extraescolar que yo organizo como jefe de departamento, pues incluye también patrimonio natural, porque vamos a hacer una visita a la cueva de la Pileta, por el tema de la pintura rupestre, pero también yo intento complementarlo con rutas senderistas por el valle del Guadiana y conocer todo lo que es esa zona de la Serranía. (E1/P.6/PR.15/Quotation # 17)

Code: C.2/SC.2.2/Hco. Perspectiva histórica:

La última que hicimos fue a Medinat Al-Zahara, a la mezquita. Este año también tenemos previsto... otro año hemos ido a Itálica, entonces lo que hacemos... Hemos ido a Sevilla, al Alcázar, la Catedral, el museo. (E1/P.6/PR.28/Quotation # 18)

Las actividades extraescolares que organizamos, que van orientadas a conocer el patrimonio histórico-artístico, que es el que intentamos potenciar más. (E1/P.6/PR.15/Quotation # 16)

Por la naturaleza de nuestra asignatura, el histórico-artístico tiene más preponderancia, aunque claro, el patrimonio natural, por ejemplo, que he mencionado, aparece mucho en Geografía, de revalorizar los espacios naturales protegidos, las especies autóctonas, por ejemplo. En ese sentido también aparece en Geografía, pero principalmente sí, tiene mucho peso el histórico-artístico. (E1/P.6/PR.16/Quotation # 11)

Cuando hablamos de patrimonio yo, desde el punto de vista de mi asignatura, entiendo, sobre todo, la primera imagen, el patrimonio histórico-artístico. (E1/P.6/PR.16/Quotation # 8)

Mezquita de Córdoba, Medinat al-Zahara, hicimos una visita a Córdoba. Ahora ya te he dicho que vamos a ir a la cueva de la Pileta. (E1/P.6/PR.28/Quotation # 32)

Desde nuestra perspectiva, claro, la primera imagen al escuchar la palabra patrimonio es el patrimonio histórico-artístico. (E1/P.6/PR.15/Quotation # 9)

Por otro lado, es destacable el predominio en este profesor de los referentes patrimoniales de carácter natural, seguidos de los elementos histórico-artísticos, que habitualmente suele constituir un mismo bloque de implicación patrimonial. Estas tres manifestaciones patrimoniales abarcan prácticamente la totalidad de su visión patrimonial, visión que traslada a su práctica de aula.

Code: C.2/SC.2.2/N. Natural:

... el patrimonio natural, por ejemplo, que he mencionado, aparece mucho en Geografía, de revalorizar los espacios naturales protegidos, las especies autóctonas, por ejemplo... (E1/P.6/PR.16/Quotation # 11)

La próxima actividad extraescolar que yo organizo como jefe de departamento, pues incluye también patrimonio natural, porque vamos a hacer una visita a la cueva de la Pileta, por el tema de la pintura rupestre, pero también yo intento complementarlo con rutas senderistas por el valle del Guadiana y conocer todo lo que es esa zona de la Serranía. (E1/P.6/PR.15/Quotation # 17)

Normalmente el patrimonio natural eh..., claro, por nuestra asignatura, está más presente. Cuando hablamos de parques naturales, de espacios naturales... (E1/P.6/PR.16/Quotation # 10)

Code: C.2/SC.2.2/Artístico:

Por la naturaleza de nuestra asignatura, el histórico-artístico tiene más preponderancia... (E1/P.6/PR.16/Quotation # 11)

Desde nuestra perspectiva, claro, la primera imagen al escuchar la palabra patrimonio es el patrimonio histórico-artístico. (E1/P.6/PR.15/Quotation # 9)

Mezquita de Córdoba, Medinat al-Zahara, hicimos una visita a Córdoba. (E1/P.6/PR.15/Quotation # 32)

Las actividades extraescolares que organizamos, que van orientadas a conocer el patrimonio histórico-artístico, que es el que intentamos potenciar más. (E1/P.6/PR.15/Quotation # 16)

En la *subcategoría tres* referida, como ya hemos visto anteriormente, al conocimiento didáctico del contenido que tienen los docentes de secundaria sobre el patrimonio en Ciencias Sociales, comprobamos como este profesor considera que el patrimonio no tiene cabida en esta materia por falta de tiempo y porque considera más importante tratar otras cuestiones históricas y geográficas de carácter conceptual, propias de un proceso de enseñanza/aprendizaje tradicional.

Es que, si nos salimos de ahí, entonces dejamos otro contenido curricular sin trabajar. Entonces ateniéndonos ya de por sí, a lo que establece el currículo, podemos dedicarle poco tiempo y entonces pues... no podemos utilizar muchos recursos.
(E1/P.6/PR.18/Quotation # 19)

No obstante, como ya hemos podido saber por las anotaciones que destacábamos en párrafos anteriores, este docente sí que tiene programada una excursión para este curso a elementos patrimoniales de tipología histórica y natural en relación con los contenidos tratados en la parte de Historia y Geografía.

La próxima actividad extraescolar que yo organizo como jefe de departamento, pues incluye también patrimonio natural porque vamos a hacer una visita a la cueva de la Pileta, por el tema de la pintura rupestre, pero también yo intento complementarlo con rutas senderistas por el valle del Guadiana y conocer todo lo que es esa zona de la Serranía. (E1/P.6/PR.15/Quotation # 17)

Según todos estos datos, situamos a P.6 en el primer nivel de nuestra hipótesis de progresión, como puede verse en la tabla 64.

Nivel	Conocimiento sobre el Patrimonio
	Categoría II
Primer nivel Menor nivel de complejidad y reflexión sobre el conocimiento didáctico del contenido	• Concepción del patrimonio en función de criterios de escasez, grandiosidad y prestigio • Nula interrelación entre manifestaciones patrimoniales. • No se considera el patrimonio etnológico y tecnológico. • No considera la educación patrimonial como un contenido de las CCSS.

Tabla 64. Nivel de progresión para la segunda categoría de P.6. Análisis E1.

2.2.3.4. Análisis P.7.

En P.7 registramos cinco anotaciones en esta categoría de análisis, que se distribuyen en las distintas subcategorías según aparece en la tabla 65.

Document	Codes Used	Anotaciones	TOTAL
P.7	• C.2/SC.2.1/E	0	5
	• C.2/SC.2.1/M	0	
	• C.2/SC.2.1/ES	0	
	• C.2/SC.2.1/Hca	0	
	• C.2/SC.2.1/S-I	1	
	• C.2/SC.2.2/N	0	
	• C.2/SC.2.1/Hco	0	
	• C.2/SC.2.1/A	0	
	• C.2/SC.2.1/E	0	
	• C.2/SC.2.1/C-T	1	
	• C.2/SC.2.1/H	1	
	• C.2/SC.2.3/SIE	0	
	• C.2/SC.2.3/CT	1	
	• C.2/SC.2.3/FA	1	
	• C.2/SC.2.4/CM	SC	
	• C.2/SC.2.4/ME	SC	
	• C.2/SC.2.4/V	SC	
	• C.2/SC.2.4/IP	SC	

Tabla 65. Anotaciones de la segunda categoría para P.7.

Como ya dijimos anteriormente, la entrevista a este docente fue muy superficial por la falta de tiempo que disponíamos y sólo nos quedamos en sus concepciones teóricas sin profundizar en la práctica; sin embargo, a este respecto afirma claramente que los planteamientos educativos del currículo oficial *pesan* mucho en su práctica de aula y el patrimonio se trabaja de manera parcial o secundaria a pesar de considerarlo una herramienta didáctica fundamental en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Teniendo en cuenta esta puntualización, con respecto a la *subcategoría uno*, P.7 tiene un concepto de patrimonio que podemos considerar simbólico-identitario, aludiendo directamente a la identidad como pueblo, como colectivo. Además, en esta definición engloba a todos los referentes patrimoniales, “patrimonio es todo”, pudiendo decir que su concepción patrimonial es holística; pero ya hemos dicho que estas concepciones teóricas no son trasladadas a su práctica docente.

El patrimonio es todo lo que te hace distinto, como pueblo, como colectivo. Lo que te hace singular. Y lo que te hace singular aprendiéndolo desde lo más remoto hasta el momento presente. Y lo que tienes tú la obligación de volver a poner a disposición de los que vienen detrás ¿no? Patrimonio es todo. El concepto de patrimonio de la humanidad, que viene de hombre. Desde ruinas, desde edificios, desde música, cultura... Patrimonio es la identidad. (E1/P.7/PR.15/Quotation # 13)

Por otro lado, cuando le preguntamos sobre qué enseña de educación patrimonial en Ciencias Sociales, P.7 dice que el patrimonio es fundamental como fuente de análisis del contexto histórico, declara, además, que se puede enseñar Ciencias Sociales sin tener en cuenta el patrimonio, pero que “se puede enseñar mal”.

Se puede enseñar mal. Verás tú, a mí, por ejemplo, me da mucho de pensar y me duele, a los chavales también, que tú estés trabajando un tema de arte o un tema de... y esté tan lejano, tan... ¿cómo es posible que te llegue más una pintura barroca que una contemporánea si tú eres contemporáneo? Porque eso está mal... no llega, no llega... Ahí chirría. Eso habría que modificarlo. Mira, a mí me parece que el que un docente, un enseñante sea al mismo tiempo investigador, eso tendría que ser obligatorio. Si no te quedas atrás. (E1/P.7/PR.16/Quotation # 15)

Sin embargo, cuando nos interesamos por su práctica afirma limitarse a concepciones teóricas, debido a la rigidez del currículo y de los exámenes. En esta línea, dice que para enseñar contenidos patrimoniales utiliza materiales específicos como internet o textos, pero no hace referencia a ninguna visita fuera del aula, ni tampoco a que en sus clases se traten contenidos patrimoniales, que se relacionen con problemas socialmente relevantes y del ámbito de intereses de los estudiantes, siendo así el patrimonio tratado de manera puntual y sin relación con el diseño didáctico.

Porque no me lo he planteado. Porque te pesa la rigidez del temario, de los exámenes. (E1/P.7/PR.17/Quotation # 18)

Por todo ello, situamos a P.7 en el nivel dos en el plano conceptual, sin embargo, lo que nos dice de su práctica docente se situaría en el nivel uno (véase tabla 66).

Nivel	Conocimiento sobre el Patrimonio
	Categoría II
Primer nivel Menor nivel de complejidad y reflexión sobre el conocimiento didáctico del contenido	• Concepción del patrimonio en función de criterios de escasez, grandiosidad y prestigio • Nula interrelación entre manifestaciones patrimoniales. • No se considera el patrimonio etnológico y tecnológico. • No considera la educación patrimonial como un contenido de las CCSS.

Tabla 66. Nivel de progresión para la segunda categoría de P.7. Análisis E1.

2.2.3.5. Análisis P.8

En el análisis de P.8 se registran veintiocho anotaciones dentro de las cuatro subcategorías de análisis que componen la categoría dos de nuestra investigación (véase tabla 67).

Document	Codes Used	Anotaciones	TOTAL
P.8	• C.2/SC.2.1/E	0	28
	• C.2/SC.2.1/M	4	
	• C.2/SC.2.1/ES	0	
	• C.2/SC.2.1/Hca	0	
	• C.2/SC.2.1/S-I	1	
	• C.2/SC.2.2/N	1	
	• C.2/SC.2.1/Hco	4	
	• C.2/SC.2.1/A	3	
	• C.2/SC.2.1/E	0	
	• C.2/SC.2.1/C-T	0	
	• C.2/SC.2.1/H	1	
	• C.2/SC.2.3/SIE	0	
	• C.2/SC.2.3/CT	0	
	• C.2/SC.2.3/FA	5	
	• C.2/SC.2.4/CM	0	
	• C.2/SC.2.4/ME	2	
	• C.2/SC.2.4/V	2	
	• C.2/SC.2.4/IP	5	

Tabla 67. Anotaciones de la segunda categoría para P.8

En la *primera subcategoría* de análisis, referida al concepto de patrimonio que manejan los profesores/as de Ciencias Sociales, comprobamos que P.8 entiende el patrimonio desde una perspectiva simbólico-identitaria; sin embargo, a la hora de tratar el patrimonio en el aula, hay un predominio de la perspectiva monumentalista, puesto que todas las visitas que tiene programadas para este curso es a elementos de reconocido prestigio o de grandes dimensiones, como la Catedral o el Alcázar de Sevilla, la mezquita de Córdoba, Medinat Azhara, etc. Por lo que consideramos que P.8 a nivel conceptual maneja un concepto de patrimonio amplio y desde una perspectiva simbólico-identitaria, pero a nivel práctico de su docencia, domina una visión monumentalista, muy vinculada a una tipología histórica-artística del patrimonio. Esto es debido a que, como ya señalamos en el análisis de la categoría anterior, en su labor docente influyen sus gustos personales.

Code: C.2/SC.2.1/S-I. Perspectiva simbólico-identitario:

Lo que tenemos, sea físico, natural, humano, cultural, llámalo como te dé la gana, que nosotros nos hemos encontrado aquí. Por eso te puse en la ficha el río Guadalquivir. ¡Hombre! nadie ha hecho el río Guadalquivir, pero nos pertenece, lo gestionamos, nos beneficiamos de él y vertebró la economía tradicional de Andalucía. (E1/P.8/PR.15/Quotation # 16)

Code: C.2/SC.2.1/M. Visión monumentalista:

También vamos a ir al museo de Bellas Artes de Sevilla, callejamos. El Salvador lo hemos visitado algunas veces. También hemos ido al Anticuario. (E1/P.8/PR.28/Quotation # 52)

Hemos ido a Córdoba a visitar lo que es el conjunto mezquita-catedral, la judería, Medinat al- Zhara. Bueno, por supuesto el puente romano, el molino hidráulico. (E1/P.8/PR.28/Quotation # 48)

El Thyssen, el Reina Sofía y callejear por Madrid un poco, lo que es Plaza Mayor, el Retiro. (E1/P.8/PR.28/Quotation # 53)

Tenemos planteado una a Sevilla capital. La de Sevilla es una bestialidad porque es mañana y tarde. Entonces vamos por la mañana a lo que es el Alcázar, los Reales Alcázares; la Catedral, que es complejísima. (E1/P.8/PR.28/Quotation # 49)

La segunda subcategoría, nos confirma las conclusiones de la categoría uno. Este docente a nivel conceptual tiene una visión patrimonial amplia, en la que se integran todas las tipologías patrimoniales como un todo unificado en el que reconoce y valora la cultura propia y la ajena; pero en su práctica docente domina el patrimonio histórico y artístico, y en ocasiones, de manera puntual, el patrimonio natural.

Code: C.2/SC.2.2/N. Natural:

A mí la que me va más está entre histórica y la artística, que muchas veces van juntitas como primas. No es que las demás no, simplemente es que yo no las... en clase las trabajo menos. La natural sí. (E1/P.8/PR.16/Quotation # 19)

Code: C.2/SC.2.2/Hco. Histórico:

El Salvador lo hemos visitado algunas veces. También hemos ido al Anticuario. (E1/P.8/PR.28/Quotation # 52)

... y callejear por Madrid un poco, lo que es Plaza Mayor, el Retiro. (E1/P.8/PR.28/Quotation # 53)

Hemos ido a Córdoba a visitar lo que es el conjunto mezquita-catedral, la judería, Medinat al- Zhara. Bueno, por supuesto el puente romano, el molino hidráulico. (E1/P.8/PR.28/Quotation # 48)

Code: C.2/SC.2.2/A. Artístico:

También vamos a ir al museo de Bellas Artes de Sevilla.... (E1/P.8/PR.28/Quotation # 52)

El Thyssen, el Reina ... (E1/P.8/PR.28/Quotation # 53)

Code: C.2/SC.2.2/H. Holístico:

Investigadora: Podríamos decir que, para ti, como profesor, tienen todas las tipologías patrimoniales la misma importancia en las Ciencias Sociales. Y que tratarías todas.

Profesor: Por supuesto que sí. (E1/P.8/PR.16/Quotation # 21)

Respecto a las subcategorías *tres* y *cuatro*, comprobamos cómo este profesor utiliza el patrimonio como un recurso fundamental para el trabajo e interpretación del contexto histórico; incluso nos ejemplifica y argumenta la forma en que lo hace:

Tipo de sociedad: el papel de los hombres, el tema también de las edades, la infancia. Es una cosa que también a veces tocamos. La participación de niños. En fin, yo que sé. Te da muchos vericuetos. La condición también jurídica de las personas. (E1/P.8/PR.28/Quotation # 54)

Es que el tema de la Edad Media es fácil y muy bonito, darle sentido a lo que ves a partir de la gente que lo mueve. O sea, por qué hay de pronto cuadros, en el siglo XV hechos en tabla, en Flandes, que los protagonistas son todo burgueses. Sí, hombre, no se ve tanto santo ni tanta Virgen como aquí o en Italia. Lógicamente porque había mecenas. Era un grupo social emergente, tenía dinerito, eran los que mantenían el negocio de las especias y querían tener sus cositas. (E1/P.8/PR.28/Quotation # 55)

Ahora, observa esto de aquí. (Vamos a la pared donde está representada La Escuela de Atenas). Estamos viendo la Escuela de Atenas. Sólo una mujer, Hipatia. Nada más. Científicos, geógrafos, escritores, algún político como Alejandro Magno. Solo una. Eso es algo... Eso lo explicas así. O sea, que a partir del arte se puede sacar... de temas muy antiguos podemos ir a cosas actuales. (E1/P.8/PR.24/Quotation # 40)

Aquí hay una reproducción de una obra maestra que es el techo de la Capilla Sixtina de Miguel Ángel. Del Renacimiento, ¿verdad?

Vamos a localizarlo un poco y vamos a fijarnos en ese punto.

(Se refiere al fragmento que representa el Pecado Original).

¿Qué estamos viendo? hay un árbol, una serpiente enrollada, Eva, Adán. Adán había sido, se cuenta esto claro. Adán se había creado sólo él, inocente, incapaz de hacer nada malo. Y viene Eva y le complica la vida. Monoteísmo, Génesis de la Biblia. Pasa al cristianismo y pasa al islam. Llegamos años después en el tiempo, desde que estas cosas se escribieron y demás, y ¿qué posición tiene la mujer, vamos a analizarlo, en las sociedades cristiana, judía y musulmana? La cristiana ha evolucionado, la judía también y la musulmana parece que no. ¿De dónde viene el asunto de que la mujer no es de fiar y el hombre sí? (E1/P.8/PR.24/Quotation # 39)

Si yo estoy viendo una mezquita, ¡hombre! ver las partes formales, o sea, que si un arquito por aquí, que si una columnita por allá, que si una sala, que si el mihrab, que si la quibla. Entramos ya en términos y conceptos más específicos. Y, por otra parte, ¿para qué servía aquello? ¿qué hacía la gente allí? ¿qué sentido tenía que el mihrab estuviese mirando hacia el sol? o hacia La Meca. Saber ver. En un cuadro: el volumen, la profundidad; o sea, analizarlo. Pero luego también, una vez que lo analizas formalmente, descomponerlo digamos, ver qué hay ahí, qué te están contando. Si ves a un tío tirado en el suelo, con los brazos hacia arriba y un caballo que lo está soltando otro, y todo oscuro, pero con una luz que está sobre el hombre, explícame de qué va la cosa porque parece que es un borracho que se ha caído del caballo. Pues no, vamos ver qué es, de qué va. O sea, saber ver y saber entender qué hay. O sea, que el análisis de una obra de arte es un filón para eso, sean cuadros, pinturas, esculturas, da igual. (E1/P.8/PR.10/Quotation # 38)

Todas estas anotaciones y las que destacamos a continuación evidencian que hay una imbricación plena entre el patrimonio, los contenidos de su programación didáctica y la realidad sacionatural del alumnado, tratando problemas socialmente relevantes como puede ser los problemas de género, de clases o de discriminación laboral, pero siempre lo hace a través del patrimonio histórico-artístico.

Tipo de sociedad: el papel de los hombres, el tema también de las edades, la infancia. Es una cosa que también a veces tocamos. La participación de niños. En fin, yo que sé. Te da muchos vericuetos. La condición también jurídica de las personas. (E1/P.8/PR.28/Quotation # 54)

Siempre. Además, intentamos, en la medida de lo posible, que esté bien contextualizado. Si yo estoy explicando ahora el islam, pues vamos a ver la mezquita de Córdoba. No voy a ir a la mezquita de Córdoba antes de explicar el islam. (E1/P.8/PR.28/Quotation # 51)

...lo tenemos que hacer a nivel de ellos, más que nada para que identifiquen las cosas que estamos estudiando teóricas aquí y darle... bueno, que lo respiren, que lo vivan, que estén dentro... (E1/P.8/PR.28/Quotation # 39)

Además, utiliza distintas fuentes documentales, desde videos, fotografía, planos, cartas:

Foto más que video. Aunque yo soy más de video que de fotografía: cortos, documentales, y todo lo que quieras; pero chupa mucho tiempo. Entonces son trocitos. Trocitos. (E1/P.8/PR.17/Quotation # 23)

Videos, fotos, a veces planos proyectados en power point también, documentos originales, hasta alguna carta también ahora que me acuerdo. Sí, es bastante diverso, bastante diverso, sí. (E1/P.8/PR.18/Quotation # 24)

Y, por supuesto, salidas de aula a elementos patrimoniales concretos, como ya vimos anteriormente:

Hemos ido a Córdoba a visitar lo que es el conjunto mezquita-catedral, la judería, Medinat al- Zhara. Bueno, por supuesto el puente romano, el molino hidráulico. (E1/P.8/PR.28/Quotation # 48)

Tenemos planteado una a Sevilla capital. La de Sevilla es una bestialidad porque es mañana y tarde. Entonces vamos por la mañana a lo que es el Alcázar, los Reales Alcázares; la Catedral, que es complejísima. (E1/P.8/PR.28/Quotation # 49)

Con todo ello, situamos a P.8 entre los niveles 2 y 3 de nuestra hipótesis de progresión. A nivel conceptual en las subcategorías 1 y 2 lo clasificaríamos en el nivel tres, pero su práctica docente es más propia del nivel dos; sin embargo, para las subcategorías 3 y 4 sí podríamos encuadrarlo en el máximo nivel (véase tabla 68).

Nivel	Conocimiento sobre el Patrimonio
	Categoría II
Segundo nivel Nivel intermedio de complejidad y reflexión	• Concepción del patrimonio en función a criterios estéticos e históricos. • Consideración de todos los referentes patrimoniales desde una perspectiva disciplinar y sin interrelación entre ellos. • Integración anecdótica de contenidos patrimoniales o bien, enseña contenidos conceptuales y teóricos, generalmente relacionados con el patrimonio histórico-artístico.
Tercer nivel Nivel de referencia en relación con el estado de complejidad y reflexión respecto al desarrollo del conocimiento didáctico del contenido	• Concepción del patrimonio desde una perspectiva simbólico-identitaria • Visión integradora de las manifestaciones patrimoniales. • Uso del patrimonio como recurso para el trabajo e interpretación del contexto sociohistórico, diseñando unidades didácticas donde el patrimonio se relaciona con problemas socioambientales relevantes y del ámbito de los intereses del alumno mediante el empleo de recursos mixtos.

Tabla 68. Nivel de progresión para la segunda categoría de P.8. Análisis E1.

2.2.3.6. Análisis P.9.

El análisis del P.9 da como resultado quince anotaciones en esta categoría, tal y como recoge la tabla 69.

Document	Codes Used	Anotaciones	TOTAL
P.9	• C.2/SC.2.1/E	0	15
	• C.2/SC.2.1/M	0	
	• C.2/SC.2.1/ES	0	
	• C.2/SC.2.1/Hca	0	
	• C.2/SC.2.1/S-I	4	
	• C.2/SC.2.2/N	0	
	• C.2/SC.2.1/Hco	0	
	• C.2/SC.2.1/A	0	
	• C.2/SC.2.1/E	1	
	• C.2/SC.2.1/C-T	0	
	• C.2/SC.2.1/H	2	
	• C.2/SC.2.3/SIE	0	
	• C.2/SC.2.3/CT	0	
	• C.2/SC.2.3/FA	4	
	• C.2/SC.2.4/CM	0	
	• C.2/SC.2.4/ME	0	
	• C.2/SC.2.4/V	1	
	• C.2/SC.2.4/IP	3	

Tabla 69. Anotaciones de la segunda categoría para P.9

La *primera categoría* nos muestra cómo este profesor entiende el patrimonio desde una perspectiva simbólico-identitaria y es desde esta perspectiva la forma en que lleva temas patrimoniales al aula.

Por ejemplo, la música, a mí me parece una barbaridad, a chavales de allí de mi instituto, ponerles a Beethoven o Bach, cuando ellos tienen el flamenco y a la que menos que te descuidas, ellos están taconeando por allí y tocando las palmas. Entonces, vamos a ver, ellos tienen ahí un patrimonio. Un patrimonio interesantísimo. Por qué no, a partir de ahí, que sepan apreciar otros tipos de manifestación artística, pero desde la afirmación de lo que son y de lo que tienen, que es importante. (E1/P.9/PR.16/Quotation # 32)

Cuando nosotros trabajamos este tema de cómo vivieron nuestros abuelos y nuestras abuelas, una de las cosas que tratamos es de recuperar esa cultura oral de costumbres, de tradiciones. Ellos, por ejemplo, celebran allí su romería. Tienen tradiciones orales, historias que se cuentan, que cuentan los mayores. Tienen sus formas peculiares de vivir los momentos, esto que decía de vivir los ritos de paso, de bodas, bautizos, de no sé qué, ¿sabes? Entonces eso me parece interesante, recuperar todo ese patrimonio. (E1/P.9/PR.17/Quotation # 33)

Yo creo que, para disfrutar, para comprender y disfrutar de la cultura de las élites, tú tienes que posicionarte desde... como te diría, desde tu identidad. Es decir, no asumir lo otro como algo que vale y lo mío no vale, que eso es una impostura total. Y, además, yo asumo que lo otro vale para ser admitido, para ser... para conseguir la aprobación, para ser culto y no sé qué, no sé cuánto. Eso me parece una impostura. Entonces yo creo que, para comprender y disfrutar de la cultura de las élites, de las grandes obras de arte y demás, primero hay que admitir tu identidad, la cultura popular, de dónde tú vienes, las costumbres, conocerlas. (E1/P.9/PR.16/Quotation # 31)

En esta línea, en la subcategoría dos, este docente tiene en cuenta la totalidad y variabilidad de los referentes patrimoniales, posicionándose en una concepción holística e integradora de todos ellos. Si bien es cierto que nos hace una ejemplificación de su enseñanza a través del patrimonio etnológico, creemos que se trata de sólo un ejemplo y que, dependiendo del tema que esté tratando, utiliza otros tipos de patrimonio: *No sabría destacar alguna como más importante que otra. (Se refiere a las tipologías patrimoniales) (E1/P.9/PR.16/Quotation # 30). Habría que recuperar otras formas de patrimonio: patrimonio inmaterial...* (E1/P.9/PR.15/Quotation # 26)

El tema este que estamos comentando del patrimonio etnográfico, de la recuperación de la historia oral, de las costumbres, de la vida cotidiana, de la celebración de las fiestas, de... el tema de los ritos de paso, cómo se celebraba esto o aquello, que tiene que ver mucho con la vida cotidiana ¿no? Eso sí, es algo que me ha interesado y que intento llevarlo al aula. (E1/P.9/PR.15/Quotation # 29)

En las subcategorías tres y cuatro, comprobamos como este docente hace un uso del patrimonio como recurso para el trabajo e interpretación del contexto sociohistórico, muy conectado a la realidad socionatural del alumnado. De forma que también podemos decir que la imbricación del patrimonio con el diseño didáctico es plena.

Code: C.2/SC.2.3/FA. Fuente para el análisis sociohistórico:

Si tú trabajas la realidad en la que vive el alumno, estás trabajando el patrimonio continuamente porque forma parte de su realidad. (E1/P.9/PR.24/Quotation # 41)

Los alumnos plantean... se plantean grandes cuestiones. Por ejemplo, acerca de la vida cotidiana. ¿Cómo vivían nuestros abuelos? ¿Cómo era la vida en el barrio? ¿Cómo se relacionaban los vecinos? Y a partir de ahí los temas de patrimonio yo creo que son indisolubles... surgen porque están integrados en otro tipo de actividades y saberes, no están separados de ¿no? (E1/P.9/PR.18/Quotation # 35)

Code: C.2/SC.2.4/IP. Imbricación plena:

Si tú trabajas la realidad en la que vive el alumno, estás trabajando el patrimonio continuamente porque forma parte de su realidad. (E1/P.9/PR.24/Quotation # 41)

Además, utiliza las visitas para tratar problemas reales, en los cuales el alumnado desarrolla un proceso investigativo complejo y por el que desarrolla un razonamiento crítico. En este trimestre lo hace a través de itinerarios urbanos, en los que el alumnado es consciente y participe de la problemática social a través del patrimonio urbano de la ciudad.

Lo único que vamos a hacer en este tercer trimestre son itinerarios urbanos. (E1/P.9/PR.28/Quotation # 48)

Según todos estos datos, situamos a P.9 en el nivel tres de nuestra hipótesis de progresión, según puede observarse en la tabla 70.

Nivel	Conocimiento sobre el Patrimonio
	Categoría II
Tercer nivel Nivel de referencia en relación con el estado de complejidad y reflexión respecto al desarrollo del conocimiento didáctico del contenido	• Concepción del patrimonio desde una perspectiva simbólico-identitaria • Visión integradora de las manifestaciones patrimoniales. • Uso del patrimonio como recurso para el trabajo e interpretación del contexto sociohistórico, diseñando unidades didácticas donde el patrimonio se relaciona con problemas socioambientales relevantes y del ámbito de los intereses del alumno mediante el empleo de recursos mixtos.

Tabla 70. Nivel de progresión para la segunda categoría de P.9. Análisis E1.

2.2.3.7. Resumen parcial de la segunda categoría de análisis de la E1

Como resumen de esta categoría de análisis podemos decir que en la mayoría de los docentes entrevistados no hay una relación entre sus concepciones teóricas del patrimonio y sus prácticas de aula. Si bien es cierto que declarativamente muestran un concepto del patrimonio amplio y desde una perspectiva simbólico-identitaria, en base al reconocimiento y valoración de la cultura propia y la ajena en los elementos patrimoniales. En sus prácticas docentes domina una visión restrictiva del mismo y el patrimonio lo asimilan casi exclusivamente a los elementos monumentales, no valorándose o considerándose de segundo orden el patrimonio etnológico y tecnológico; además éste se analiza e interpreta con un marcado sesgo disciplinar, dificultando una visión integral del mismo.

Sin embargo, destacan dos docentes, P.3 y P.9, quienes se enmarcan dentro del nivel tres o nivel de referencia de nuestra hipótesis de progresión, habiendo una correspondencia plena entre lo que piensan y lo que hacen en su praxis, y postulándose ambos como los sujetos idóneos para llevar a cabo la tercera fase de nuestra investigación que es el estudio de caso. No obstante, P.9 tiene que ser descartado puesto que existen trabas burocráticas y políticas del instituto en el que trabaja, que impide la entrada de personal ajeno al centro.

Destacable también es el análisis de P.6 quien no considera el patrimonio como un contenido de las Ciencias Sociales, calificándolo de segundo orden y aludiendo a la falta de tiempo y a la rigidez del currículo como obstáculos para su tratamiento en el aula.

Con todo ello, recogemos en la tabla 71 la clasificación en los distintos niveles de progresión de los profesores/as entrevistados según el análisis de esta categoría

Categoría II Formación profesional e intereses personales y profesionales	
PROFESOR/A	NIVEL DE PROGRESIÓN
P.2	Nivel 2/Nivel 3
P.3	Nivel 3
P.6	Nivel 1
P.7	Nivel 1/Nivel 2
P.8	Nivel 2/Nivel 3
P.9	Nivel 3

Tabla 71. Nivel de progresión de los profesores/as de CCSS para la segunda categoría. Análisis E1.

2.2.4. Concepciones de ciudadanía y de su enseñanza en el profesorado innovador de Ciencias Sociales

La categoría tres de nuestro sistema de análisis nos aporta datos sobre el concepto de ciudadanía que manejan los profesores/as entrevistados y qué entienden ellos por educación para la ciudadanía en clase de Ciencias Sociales. Queremos conocer concretamente, si sus consideraciones epistemológicas sobre este asunto interfieren en su práctica docente y de qué forma. Para ello, hemos diferenciado dentro de esta variable cuatro subcategorías de análisis: concepto de ciudadanía, tipología de ciudadanía, qué enseña de educación para la ciudadanía en CCSS y cómo enseña educación para la ciudadanía en CCSS.

De forma que, para esta categoría de análisis, se han registrado ochenta y dos anotaciones, que se distribuyen en las distintas subcategorías tal y como recoge la tabla 72.

Categoría 3. Concepciones de ciudadanía y de su enseñanza en el profesorado de Ciencias Sociales					
	Indicadores	Anotaciones		Porcentaje	
Subcategoría 1	A	2	17	2,4%	20,7%
	C	15		18,3%	
Subcategoría 2	CPR	2	17	2,4%	20,7%
	CP	3		3,6%	
	CJ	12		14,6%	
Subcategoría 3	SIE	4	25	4,8%	30,5%
	DI	1		1,2%	
	PC	7		8,5%	
	IC	7		8,5%	
	PtC	6		7,3%	
Subcategoría 4	NE	1	23	1,2%	28%
	PE	0		0%	
	IN	0		0%	
	IC	6		7,3%	
	ME	5		6,1%	
	IP	11		13,4%	
TOTAL	82				

Tabla 72. Anotaciones totales de la tercera categoría de análisis.

2.2.4.1. Análisis P.2

Analizando las respuestas dadas en esta categoría por este docente, vemos que para P.2 se registran quince anotaciones, tal y como muestra la tabla 73.

Document	Codes Used	Anotaciones	TOTAL
P.2	• C.3/SC.3.1/A	0	15
	• C.3/SC.3.1/C	4	
	• C.3/SC.3.2/CPR	0	
	• C.3/SC.3.2/CP	0	
	• C.3/SC.3.2/CJ	4	
	• C.3/SC.3.3/SIE	1	
	• C.3/SC.3.3/DI	1	
	• C.3/SC.3.3/PC	0	
	• C.3/SC.3.3/IC	2	
	• C.3/SC.3.3/PtC	0	
	• C.3/SC.3.4/NE	0	
	• C.3/SC.3.4/PE	0	
	• C.3/SC.3.4/IN	0	
	• C.3/SC.3.4/IC	2	
	• C.3/SC.3.4/ME	1	
	• C.3/SC.3.4/IP	0	

Tabla 73. Anotaciones de la tercera categoría para P.2

Según estos datos, las respuestas dadas por P.2 para la *primera subcategoría* apuntan a que tiene una concepción de ciudadanía crítica, ya que dan a entender la ciudadanía como un compromiso que adquiere el ciudadano/a con la sociedad a la que pertenece, que lleva a su participación para mejorarla y erradicar las diferencias:

Ser ciudadano es ser un elemento constitutivo de tu sociedad, o sea, ayudar a tu sociedad en la medida que puedas. Colaborar en que tu sociedad, la tuya, sea lo mejor posible y que sea lo más feliz posible. (E1/P.2/PR.11/Quotation # 40)

Creo que si mantienes una actitud crítica ante el sistema económico y político, y lo razones, puedes estar colaborando en la solidaridad con los que están peor que tú. (E1/P.2/PR.12/Quotation # 43)

La administración falla, pero la administración es una máquina que nosotros no le estamos exigiendo nada. (E1/P.2/PR.21/Quotation # 70)

Además, consideramos que es un ciudadano orientado a la justicia social, que evalúa de manera crítica las estructuras sociales, políticas y económicas, enfrentándose ante las injusticias sociales y promoviendo movimientos sociales, tales como manifestaciones y acciones

reivindicativas desde la asociación de la defensa del patrimonio de la que forma parte, con el fin de llevar a cabo cambios sistémicos.

Yo hago manifestaciones y todo. La última, 70 personas. (E1/P.2/PR.21/Quotation # 68)

En la junta directiva de mi asociación tuvimos una discusión con lo de la mezquita de Córdoba, que si nos metemos con la denuncia o no nos metemos... (E1/P.2/PR.22/Quotation # 71)

Sin embargo, en la subcategoría 3.3, referida a qué enseñar en sus clases, vemos que sus respuestas son propias de una ciudadanía adaptativa, ya que cree que, su alumnado, tiene que aprender derechos y deberes a nivel teórico e identidades cívicas, incluso confiesa que en la práctica diaria del aula no tiene cabida la educación para la ciudadanía, puesto que se basa en el libro de texto y sigue las directrices que éste marca.

Code: C.3/SC.3.3/DI. Derechos e instituciones estatales y civiles:

Educación para la ciudadanía quitando todas las tonterías que se le han puesto encima, en el fondo lo único que está enseñando es la Declaración de los Derechos Humanos, la Constitución española y el Estatuto de Autonomía, que son las tres reglas de juego que están ahí. (E1/P.2/PR.14/Quotation # 47)

Code: C.3/SC.3.3/IC. Identidades cívicas:

Si tú me dices "autonomía personal", entonces la autonomía personal en una organización está limitada por nosotros. Si mis alumnos en clase dicen "yo voy a hacer..." no, tú vas a hacer lo que vamos a hacer, porque tú estás dentro de un grupo y vamos a funcionar dentro de ese grupo. (E1/P.2/PR.19/Quotation # 48)

Lo que está pasando en tu pueblo, en tu calle, ahí si puedes participar. (E1/P.2/PR.23/Quotation # 74)

Code: C.3/SC.3.3/SIE. Sin interés educativo:

Pero tú te tienes que ir a la realidad de la vida. Tú te vas a nuestra bonita editorial (coge un libro de texto). La Tierra, un punto del universo. Además, como toda la vida... actividad: rellena, lee textito y rellena, actividad... los niños después de hacer la actividad se leen el textito. (E1/P.2/PR.9/Quotation # 101)

Por último, en la subcategoría 3.4, este docente enseña educación para la ciudadanía a través de materiales específicos, fomentando el debate y el conflicto: Con patrimonio y ciudadanía y todo eso son más libres. (Se refiere a los materiales que da a los estudiantes). (E1/P.2/PR.29/Quotation # 83).

Nos comenta además que, cuando surgen temas que se pueden considerar comprometidos, siente total libertad para hacer explícita su propia perspectiva del asunto, por lo que lo clasificamos dentro del indicador imparcialidad comprometida:

Sí, yo sí. Si meto la pata, pido perdón. (E1/P.2/PR.27/Quotation # 65)

Aquí todo el mundo tiene muy claro que yo soy de Izquierda Unida, pero soy un bicho raro en el instituto, entre los alumnos y entre los profesores; sin embargo, yo lo defiendo... por esto, por esto, por esto... "Peor es que los otros..." Espérate, vamos a analizar... Yo no quiero convencer a nadie ni que me convenzan... Yo en clase sí... siempre lo he hecho y no he tenido nunca ningún problema en ese sentido. (E1/P.2/PR.27/Quotation # 66)

Sin embargo, si comparamos estas respuestas con las analizadas en la subcategoría anterior, vemos que existe una gran contradicción entre ambas. Creemos que estas contradicciones son fruto de que no se corresponde lo que declarativamente nos cuenta con su práctica de aula real.

Por todo ello, y teniendo en cuenta todas las respuestas analizadas en esta categoría, consideramos que P.2 se enmarcaría dentro de nuestro nivel 3 en cuanto a sus concepciones personales de ciudadanía, pero a la hora de analizar sus declaraciones sobre su praxis lo situamos en el nivel 2, aunque en ocasiones, sus respuestas se sitúen en el nivel 3, como puede observarse en la tabla 74.

Niveles	Conocimiento sobre la ciudadanía
	Categoría III
Segundo nivel Nivel intermedio de complejidad y reflexión	• Concepción de la ciudadanía asociada a la adquisición de comportamientos que permitan estar en consonancia con el entorno. Actúa de manera responsable en su comunidad, es miembro activo de organizaciones y/o iniciativas de mejoramiento comunitario. • En sus clases de CCSS desarrolla principios cívicos, así como derechos y conocimientos sobre instituciones estatales y civiles de gobierno, fomentando el debate, a través de materiales específicos.

Tabla 74. Nivel de progresión de la segunda categoría para P.2. Análisis E2.

2.2.4.2. Análisis P.3

Siguiendo con el análisis de P.3, éste obtiene catorce anotaciones para esta categoría de análisis tal y como se recoge en la tabla 75.

Document	Codes Used	Anotaciones	TOTAL
P.3	• C.3/SC.3.1/A	0	14
	• C.3/SC.3.1/C	2	
	• C.3/SC.3.2/CPR	0	
	• C.3/SC.3.2/CP	0	
	• C.3/SC.3.2/CJ	2	
	• C.3/SC.3.3/SIE	0	
	• C.3/SC.3.3/DI	0	
	• C.3/SC.3.3/PC	1	
	• C.3/SC.3.3/IC	1	
	• C.3/SC.3.3/PtC	2	

Document	Codes Used	Anotaciones	TOTAL
P.3	• C.3/SC.3.4/NE	0	
	• C.3/SC.3.4/PE	0	
	• C.3/SC.3.4/IN	0	
	• C.3/SC.3.4/IC	4	
	• C.3/SC.3.4/ME	1	
	• C.3/SC.3.4/IP	1	

Tabla 75. Anotaciones de la tercera categoría para P.3

En la *primera subcategoría*, P.3 se clasifica dentro de una ciudadanía crítica, tal y como demuestran las respuestas dadas para las cuestiones que indagaban sobre este asunto:

Pues para mi ser ciudadano es, fundamentalmente, una persona que es consciente de cuáles son los problemas y también cuáles son los éxitos y los triunfos que la sociedad ha logrado. Entonces alguien que es consciente de eso, que defiende eso y que no le da igual. (E1/P.3/PR.11/Quotation # 60)

Que actúa. (E1/P.3/PR.11/Quotation # 61)

Así mismo, vemos también que maneja un tipo de ciudadanía orientada a la justicia social, evaluando de manera crítica las estructuras políticas, sociales y económicas para ver cuáles son los problemas estructurales que llevan a la injusticia y participando en movimientos sociales con el fin de producir cambios sistémicos:

Pues para mi ser ciudadano es, fundamentalmente, una persona que es consciente de cuáles son los problemas y también cuáles son los éxitos y los triunfos que la sociedad ha logrado. Entonces alguien que es consciente de eso, que defiende eso y que no le da igual. (E1/P.3/PR.11/Quotation # 60)

Hay que decir que no a ciertas leyes y a veces no votar es una opción... (E1/P.3/PR.12/Quotation # 62)

En las *categorías tres y cuatro*, referidas a la enseñanza y aprendizaje de la ciudadanía en Ciencias Sociales, este profesor considera importante que sus alumnos/as desarrollen un sentimiento de pertenencia a sus comunidades cívicas, lo que conlleva a que adquieran y desarrollen principios cívicos que, a su vez, les van a permitir participar en su comunidad de manera activa y crítica.

Code: C.3/SC.3.3/IC. Identidades cívicas:

Para mí creo que cada vez es más importante que aprendan del valor que tiene el otro. (E1/P.3/PR.19/Quotation # 66)

Code: C.3/SC.3.3/PC. Principios cívicos:

Nosotros, por ejemplo, la de Bolonia. Nosotros lo que hacemos es saber cómo nos comportamos en un recinto, en un conjunto protegido. Eso lo primero. Y, por cierto, es una de las cosas que hacen los de inglés, trabajar el imperativo. No esto, no lo otro, hay que hacer aquello. (E1/P.3/PR.28/Quotation # 84)

Code: C.3/SC.3.3/PTC. Participación cívica:

Quiero que conviertan a la historia... porque la historia pasa y pesa. Y quiero que les sirva para comprender eso, para que tengan una opinión crítica. (E1/P.3/PR.17/Quotation # 49)

Para mí eso, esa gestión, esa negociación, esa idea de que todos tienen algo que aportar, que tienen que aprender que sus compañeros son sus futuros compañeros de trabajo. (E1/P.3/PR.19/Quotation # 65)

Así mismo, para tratar estos temas, fomenta el debate y la participación de sus estudiantes, dando su punto de vista y haciendo explícita su propia perspectiva:

Yo me pringo. Yo lo de la neutralidad nada. (E1/P.3/PR.27/Quotation # 74)

Sí que planteo debates. ¿Patrimoniales? Bueno, si consideramos el relato histórico como parte del patrimonio, pues sí ¿verdad? Ahí sí. De hecho, soy yo el que preparo el material, les doy un punto de vista, ellos se lo preparan y luego ellos exponen y debaten. (E1/P.3/PR.27/Quotation # 76)

Hago ver que no hay historia, que lo que hay son interpretaciones. (E1/P.3/PR.27/Quotation # 75)

Sí, sí, sí. Me molesta que haya gente que crea que no se pueda tener. Pero si tú lo haces eh... Si lo haces de una forma abierta, con posibilidad de debate ¿no? Yo opino, pero no opino porque hay que opinar, opino en torno a... (E1/P.3/PR.27/Quotation # 77)

Además, como herramientas didácticas, suele utilizar distintas fuentes: textos, música, vídeos, pero siempre entendiendo la educación para la ciudadanía como materia transversal y con una imbricación plena en Ciencias Sociales, relacionando los contenidos con problemas sionaturales de la realidad del alumnado.

Code: C.3/SC.3.4/ME. Materiales específicos:

Textos, imágenes, vídeos, música. (E1/P.3/PR.18/Quotation # 59)

Code: C.3/SC.3.4/IP. Imbricación plena:

Para mí la idea de Educación para la Ciudadanía entendida como concepto tal ¿sabes? como un concepto que vincula trasversal, como una idea que vincula de manera horizontal. (E1/P.3/PR.9/Quotation # 108)

Con todo ello, clasificamos a P.3 en el máximo nivel de nuestra hipótesis de progresión (tabla 76).

Niveles	Conocimiento sobre la ciudadanía
	Categoría III
Tercer nivel Nivel de referencia en relación con el estado de complejidad y reflexión respecto al desarrollo del conocimiento didáctico del contenido	• Concepción de una ciudadanía democrática y crítica que implica el compromiso de la persona con la sociedad. Evalúa de manera crítica las estructuras sociales, políticas y económicas para ver más allá de las causas superficiales, busca y enfrenta las áreas donde prevalece la injusticia, tiene conocimientos acerca de los movimientos sociales y cómo llevar a cabo cambios sistémicos. • Enseña a sus alumnos a tomar decisiones y participar en la comunidad, fomentando el debate y dando su punto de vista. • Diseña unidades didácticas complejas de carácter sociocrítico e investigativo a través de la resolución de problemas abiertos.

Tabla 76. Nivel de progresión de la segunda categoría para P.3. Análisis E1.

2.2.4.3. Análisis P.6

En el análisis de P.6 para esta categoría se han registrado nueve anotaciones que surgen de la suma de las distintas subcategorías de análisis que configuran esta tercera categoría (tabla 77).

Document	Codes Used	Anotaciones	TOTAL
P.6	• C.3/SC.3.1/A	2	9
	• C.3/SC.3.1/C	0	
	• C.3/SC.3.2/CPR	2	
	• C.3/SC.3.2/CP	0	
	• C.3/SC.3.2/CJ	0	
	• C.3/SC.3.3/SIE	3	
	• C.3/SC.3.3/DI	0	
	• C.3/SC.3.3/PC	1	
	• C.3/SC.3.3/IC	0	
	• C.3/SC.3.3/PtC	0	
	• C.3/SC.3.4/NE	1	
	• C.3/SC.3.4/PE	0	
	• C.3/SC.3.4/IN	0	
	• C.3/SC.3.4/IC	0	
	• C.3/SC.3.4/ME	0	
	• C.3/SC.3.4/IP	0	

Tabla 77. Anotaciones de la tercera categoría para P.6

Comprobamos, en las dos anotaciones registradas para la *primera subcategoría*, que P.6 tiene un concepto de ciudadanía adaptativa, caracterizada por tener unos comportamientos que permiten una socialización en consonancia con el contexto, basados en el respeto, cumpliendo las normas y teniendo confianza en las instituciones de gobierno: *Sí, respetar y favorecer la convivencia.* (E1/P.6/PR.11/Quotation # 21); *Cumplir las leyes y las normas.* (E1/P.6/PR.12/Quotation # 22)

Así mismo, P.6 entiende que la principal característica que ha de tener un buen ciudadano/a es cumplir las normas y respetar los derechos, para tener una convivencia y una socialización pacífica, pero pasiva. En sus respuestas no hay alusión a la participación, ni a una reflexión crítica que permita al ciudadano/a posicionarse y comprometerse con una sociedad justa e igualitaria:

Para mi ser ciudadano es ser consciente de que vivimos en sociedad y actuar en consecuencia respetando los derechos de los demás. (E1/P.6/PR.11/Quotation # 20)

Cumplir las leyes y las normas. (E1/P.6/PR.12/Quotation # 22)

Esta concepción de ciudadanía es la que entiende que tiene que transmitir a los alumnos/as, delimitándose exclusivamente a derechos cívicos en el caso que surja de manera espontánea alguna alusión a este tema de la ciudadanía y, manteniendo una actitud neutral en la que no da su punto de vista y evita el conflicto.

Code: C.3/SC.3.3/PC. Principios cívicos:

Partiendo de la realidad que te he explicado en este tipo de alumnado, eh... bueno, el intentar trasmitirle una serie de valores cívicos está constantemente. (E1/P.6/PR.9/Quotation # 13)

Code: C.3/SC.3.4/CP/NE. Neutralidad excluyente:

Soy siempre muy objetivo, entonces intento trasmitir las ideas siempre de forma absolutamente objetiva. (E1/P.6/PR.27/Quotation # 29)

Sin embargo, de manera general, P.6 no considera que la educación para la ciudadanía sea un contenido de Ciencias Sociales, mostrándose a favor de una asignatura concreta en la que se transmitan los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que él entiende que deben de adquirir los estudiantes para ser “buenos y buenas ciudadanas”.

En los grupos, por ejemplo, de este año, ahí tiene menos importancia. En 3º y 4º de ESO, un tipo de alumno que entiendo que ya tiene esos valores, digamos que ya no hago tanto hincapié. (E1/P.6/PR.9/Quotation # 12)

Yo tampoco tengo una postura definida ahí, ni concreta, ni combativa, ni en un sentido ni en otro, porque yo sé que ha habido bastante polémica en torno a la asignatura, entonces... (E1/P.6/PR.14/Quotation # 24)

En una clase de 30 alumnos no podemos abordarlos en tres horas a la semana. Intentamos trasmitir esos conocimientos, pero no tenemos la capacidad de evaluarlos. (E1/P.6/PR.19/Quotation # 25)

Con todo ello, situamos a P.6 en el primer nivel de nuestra hipótesis de progresión en esta categoría de análisis (tabla 78).

Niveles	Conocimiento sobre la ciudadanía
	Categoría I
Primer nivel	• Concepción de ciudadanía asociado a comportamientos honestos, responsables y respetuosos con la ley y a la adquisición de comportamientos que permiten una socialización en consonancia con el contexto. • No considera la educación para la ciudadanía como un contenido de las CCSS. • Características de una metodología de corte tradicional, evitando el debate y el conflicto.

Tabla 78. Nivel de progresión de la segunda categoría para P.6. Análisis E2.

2.2.4.4. Análisis P.7

En cuanto al análisis de P.7 para esta tercera categoría, da como resultado diez anotaciones. Tenemos que decir que nos faltaron cuestiones por tratar en esta categoría, las referentes a las actividades y su posición o actitud como docente a la hora de enseñar ciudadanía en Ciencias Sociales.

Document	Codes Used	Anotaciones	TOTAL
P.7	• C.3/SC.3.1/A	0	10
	• C.3/SC.3.1/C	2	
	• C.3/SC.3.2/CPR	0	
	• C.3/SC.3.2/CP	1	
	• C.3/SC.3.2/CJ	1	
	• C.3/SC.3.3/SIE	0	
	• C.3/SC.3.3/DI	0	
	• C.3/SC.3.3/PC	0	
	• C.3/SC.3.3/IC	0	
	• C.3/SC.3.3/PtC	2	
	• C.3/SC.3.4/NE	0	
	• C.3/SC.3.4/PE	0	
	• C.3/SC.3.4/IN	0	
	• C.3/SC.3.4/IC	0	
	• C.3/SC.3.4/ME	1	
	• C.3/SC.3.4/IP	3	

Tabla 79. Anotaciones de la tercera categoría para P.7

En la *primera subcategoría*, P.7 se posiciona dentro de una ciudadanía crítica, dando especial relevancia a la participación y, posicionándose críticamente ante la realidad y las injusticias que se dan en ella. Es por ello, que en la pregunta en la que hacemos referencia a una encuesta del CIS del 2007, que hablaba sobre ciudadanía y participación y decía: “... *a la hora de considerar a alguien como buen ciudadano qué importancia le das a cada una de las siguientes actitudes. Si te tienes que quedar con una, ¿con cuál te quedarías?: ser ciudadano es el solidario con la gente que está peor que tú; es votar en elecciones; es no evadir impuestos; es participar en organizaciones y asociaciones; es cumplir siempre las leyes y las normas; o es adoptar una postura crítica ante el sistema político y económico (de forma personal y razonadamente)*”. P.7 elige la última porque entiende que engloba a las demás.

Participar. No cada cuatro años evidentemente. Yo no comprendo cómo podemos estar en un pueblo y no pisar nunca un pleno, por ejemplo. Fíjate con la facilidad... y eso es educación. (E1/P.7/PR.11/Quotation # 23)

Si hay que elegir una es la última. Yo creo que es la que te va a posibilitar hacer todas las demás. (E1/P.7/PR.12/Quotation # 24)

Estas respuestas nos llevan también, a clasificar a P.7 dentro del indicador *ciudadano orientado a la justicia y ciudadano participativo* en la subcategoría 3.2 y 3.3, respectivamente.

En relación con las *subcategorías tres y cuatro* de cómo entiende este docente la enseñanza de ciudadanía, vemos una trasposición clara de sus concepciones personales. De manera que, P.7 cree que la participación es el aspecto fundamental que tienen que aprender sus estudiantes, haciendo asambleas de clase. Además, usa materiales específicos, concretamente un libro que no recuerda el nombre, pero que hace que el alumnado reflexione sobre la realidad en la que vive y se posicione críticamente.

De cualquier forma, entiende que la educación para ciudadanía es un contenido más en Ciencias Sociales, habiendo una imbricación plena. Recordemos que, en la primera subcategoría, P.7 decía que enseñar Ciencias Sociales *puede cambiar el mundo*. Sin embargo, ve que el profesorado tiene dificultad para tratarlo de esta forma porque, desde su punto de vista, no está preparado. Y es que, P.7 también decía en la primera categoría que *para enseñar no basta con saber*.

Code: C.3/SC.3.3/PtC. Participación cívica:

Con muchos textitos que te dan el toque de solidaridad, de participación, o con frases como la de esta vida es muy difícil, muy complicada, pero peor es si te quedas sentado y no haces nada. Cosas así. Momentos en los que hay un crack y a partir de ahí debates, participación y asamblea. (E1/P.7/PR.18/Quotation # 21)

En una hora de Sociales y hacemos lo que conocemos con el nombre de Asamblea de la clase y eso es una cosa viva, que se toma acta medianamente y ahí fomentamos nosotros la participación y la ciudadanía. (E1/P.7/PR.18/Quotation # 22)

Code: C.3/SC.3.4/ME. Materiales específicos:

Pues hay un texto que se llama justamente "Ciudadanía", ¿sabes cuál te digo?, el que tiene en la portada un tenderete con muchas banderas... hija el que... bueno, un texto que es una especie de historia de la filosofía. (E1/P.7/PR.18/Quotation # 19)

Code: C.3/SC.3.4/IP. Imbricación plena:

Con muchos textitos que te dan el toque de solidaridad, de participación, o con frases como la de esta vida es muy difícil, muy complicada pero peor es si te quedas sentado y no haces nada. Cosas así. Momentos en los que hay un crack y a partir de ahí debates, participación y asamblea... (E1/P.7/PR.18/Quotation # 21)

A mí me parece que tiene que ser transversal. Lo que pasa es que, si eso se da, el profesorado tiene que estar también formado transversalmente. Verás tú, si no es muy complicado, si no es prácticamente irrealizable. (E1/P.7/PR.14/Quotation # 25)

Así, del análisis de todas estas respuestas dadas para esta tercera categoría, situamos a P.7 en el tercer nivel de nuestra hipótesis de progresión (véase tabla 80).

Niveles	Conocimiento sobre la ciudadanía
	Categoría III
Tercer nivel Nivel de referencia en relación con el estado de complejidad y reflexión respecto al desarrollo del conocimiento didáctico del contenido	• Concepción de una ciudadanía democrática y crítica que implica el compromiso de la persona con la sociedad. Evalúa de manera crítica las estructuras sociales, políticas y económicas para ver más allá de las causas superficiales, busca y enfrenta las áreas donde prevalece la injusticia, tiene conocimientos acerca de los movimientos sociales y cómo llevar a cabo cambios sistémicos. • Enseña a sus alumnos a tomar decisiones y participar en la comunidad, fomentando el debate y dando su punto de vista. • Diseña unidades didácticas complejas de carácter sociocrítico e investigativo a través de la resolución de problemas abiertos.

Tabla 80. Nivel de progresión de la tercera categoría para P.7. Análisis E2

2.2.4.5. Análisis P.8

En P.8 se han registrado dieciséis anotaciones que se subdividen en las distintas subcategorías de análisis de la siguiente forma.

Document	Codes Used	Anotaciones	TOTAL
P.8	• C.3/SC.3.1/A	0	16
	• C.3/SC.3.1/C	3	
	• C.3/SC.3.2/CPR	0	
	• C.3/SC.3.2/CP	1	
	• C.3/SC.3.2/CJ	1	
	• C.3/SC.3.3/SIE	0	
	• C.3/SC.3.3/DI	0	
	• C.3/SC.3.3/PC	2	
	• C.3/SC.3.3/IC	1	
	• C.3/SC.3.3/PtC	1	

	• C.3/SC.3.4/NE	0	
	• C.3/SC.3.4/PE	0	
	• C.3/SC.3.4/IN	0	
	• C.3/SC.3.4/IC	2	
	• C.3/SC.3.4/ME	1	
	• C.3/SC.3.4/IP	4	

Tabla 81. Anotaciones de la tercera categoría para P.8

Respecto a la *primera y segunda subcategoría* P.8 maneja un concepto de ciudadanía crítica, propia de una socialización crítica, con la participación y el compromiso de la persona con la sociedad:

Saber cuáles son tus obligaciones y tus derechos y actuar en consecuencia. Y que los demás lo entiendan. (E1/P.8/PR.11/Quotation # 28)

Desde asociaciones de vecinos. Yo estuve, ahora mismo estoy en la mía, en Sevilla. Ser coherente con tu propia comunidad de vecinos. Fíjate que me estoy yendo a lo mínimo. Una cosa tan básica como cumplir como padre ante el sistema educativo. (E1/P.8/PR.12/Quotation # 30)

Y te puedo decir que fue muy buena escuela las huelgas universitarias. Muy buena escuela. El ir a las asambleas, no el decir hacemos huelga, me voy a mi casa. No, no. Ir a las asambleas, aunque no estés de acuerdo con lo que se decía en las asambleas. Eso es una magnífica escuela. Con independencia de que... por ejemplo, una convocatoria a huelga esté justificada o no. O tú opines una cosa o la otra. Pero el hecho de ir a la asamblea y ver cómo funciona la democracia directa, de una persona un voto y ver cómo se discute en las asambleas y... Eso... (E1/P.8/PR.13/Quotation # 33)

Así mismo, se define como una ciudadana orientada a la justicia social, evaluando las estructuras políticas, sociales y económicas buscando las causas y actuando en consecuencia a través de movimientos sociales con el fin de llevar a cabo cambios sistémicos:

Se entiende que, si tú eres capaz de valorar la realidad y someterla a crítica y reflexionar sobre ella, etcétera, etcétera. Es porque, de alguna forma, has ido pasando por las otras. (E1/P.8/PR.12/Quotation # 29)

Este docente da también mucha importancia a la participación, por lo que también lo hemos clasificado dentro del indicador ciudadano participativo:

Desde asociaciones de vecinos. Yo estuve, ahora mismo no estoy en la mía, en Sevilla. Ser coherente con tu propia comunidad de vecinos. Fíjate que me estoy yendo a lo mínimo. Una cosa tan básica como cumplir como padre ante el sistema educativo. (E1/P.8/PR.12/Quotation # 30)

Si pasamos a las *subcategorías tres y cuatro*, que se refieren a cómo concibe él la enseñanza de la ciudadanía en Ciencias Sociales, comprobamos que, para este docente es importante que su alumnado desarrolle un sentimiento de conexión con la comunidad a la que pertenecen, pero también enseña principios cívicos y participación realizando rolls plays sobre la democracia griega, por ejemplo.

Code: C.3/SC.3.3/IC. Identidades cívicas:

Pues la razón de ser de la escuela a parte de lo que les enseñemos aquí de contenidos y de... La razón de ser de la escuela. (E1/P.8/PR.19/Quotation # 35)

Code: C.3/SC.3.3/PC. Principios cívicos:

Y luego, por otra parte, inculcar a los chavales aquí, a diario, desde no tirar papeles al suelo a entender una cosa, que es que la libertad es como el oxígeno, solamente te das cuenta de que existe cuando te falta. (E1/P.8/PR.12/Quotation # 31)

El tema de la mujer sí, se puede tocar en la Edad Media, un poco en continuidad con lo anterior. Y lo tocamos en temas sociales, claro. Cuando hablamos de la sociedad de cada época, pues ahí siempre hay siempre un apartado que es para la mujer. (E1/P.8/PR.26/Quotation # 41)

Code: C.3/SC.3.3/PtC. Participación cívica:

Vamos a hacer aquí un roll play de la sociedad... no, de la democracia griega. (E1/P.8/PR.30/Quotation # 56)

Además, en sus clases, fomenta el conflicto y el debate entre los alumnos/as, animando a la participación y haciendo explícita su propia perspectiva del asunto; para ello, utiliza como materiales didácticos distintas fuentes como textos o prensa escrita pero siempre en relación con los contenidos de la materia y con una imbricación plena.

Code: C.3/SC.3.4/IC. Imparcialidad comprometida:

Si una persona está hablando de algo que es absolutamente discriminatorio u ofensivo. Por ejemplo, la homofobia. Los maricones. Eso hay que pararlo. Eso no puede ser. Además, yo les advierto, cuidado que aquí, según las estadísticas, el 10% de la humanidad es homosexual y aquí pueden ser tres, si hay 30 pueden ser tres. Y tú ni siquiera sabes si lo eres porque en 2º de ESO, yo se lo digo muchas veces a ellos, tu sexualidad no está definida e igual te llevas una sorpresa dentro de cuatro o cinco años. Que no es ni buena ni mala, simplemente es lo que tú no te esperas. (E1/P.8/PR.27/Quotation # 42)

Investigadora: ¿Consideras que tienes libertad para tratar temas controvertidos, polémicos?

Profesor: Sí. No veo ningún problema. (E1/P.8/PR.27/Quotation # 43)

Code: C.3/SC.3.4/ME. Materiales específicos

En el caso de ciudadanía son más textos, en otra cosa no, pero para el tema de ciudadanía yo prefiero textos muchísimo más. Claro, hay que explicarles, hay que matizarles las cosas un poco. Hay uno precioso, que vamos a trabajar dentro de poco, que es Utopía de Tomas Moro. Es un filón para trabajar eso. Y en contraposición, El Príncipe de Maquiavelo. Todos los años lo trabajo. (E1/P.8/PR.18/Quotation # 26)

La prensa escrita. (E1/P.8/PR.18/Quotation # 27)

Code: C.3/SC.3.4/IP. Imbricación plena:

Trasladar cada cosa que haya en el pasado, que tenga importancia para nuestra época como ciudadanos. La diferencia de ser súbdito o ciudadano, por ejemplo. La diferencia entre rebelión/revolución. (E1/P.8/PR.18/Quotation # 25)

Si esto es uno de los contenidos de las Ciencias Sociales además de una transversalidad que va para todos los lados y unas competencias que afectan a cualquier área, no sería mejor en vez de dar tres horas de Sociales dar cuatro. Y los mismos contenidos. Los mismos. Y los mismos profes y dentro de la programación. (E1/P.8/PR.14/Quotation # 34)

Así, este docente se clasifica en el máximo nivel de nuestra hipótesis de progresión (véase tabla 82).

Niveles	Conocimiento sobre la ciudadanía
	Categoría III
Tercer nivel Nivel de referencia en relación con el estado de complejidad y reflexión respecto al desarrollo del conocimiento didáctico del contenido	• Concepción de una ciudadanía democrática y crítica que implica el compromiso de la persona con la sociedad. Evalúa de manera crítica las estructuras sociales, políticas y económicas para ver más allá de las causas superficiales, busca y enfrenta las áreas donde prevalece la injusticia, tiene conocimientos acerca de los movimientos sociales y cómo llevar a cabo cambios sistémicos. • Enseña a sus alumnos a tomar decisiones y participar en la comunidad, fomentando el debate y dando su punto de vista. • Diseña unidades didácticas complejas de carácter sociocrítico e investigativo a través de la resolución de problemas abiertos.

Tabla 82. Nivel de progresión de la segunda categoría para P.8. Análisis E2.

2.2.4.6. Análisis P.9

En P.9 registramos dieciséis anotaciones, repartidas en las distintas subcategorías de análisis, como muestra la tabla 83.

Document	Codes Used	Anotaciones	TOTAL
P.10	• C.3/SC.3.1/A	0	16
	• C.3/SC.3.1/C	4	
	• C.3/SC.3.2/CPR	0	
	• C.3/SC.3.2/CP	0	
	• C.3/SC.3.2/CJ	4	
	• C.3/SC.3.3/SIE	0	
	• C.3/SC.3.3/DI	0	
	• C.3/SC.3.3/PC	2	
	• C.3/SC.3.3/IC	1	
	• C.3/SC.3.3/PtC	1	
	• C.3/SC.3.4/NE	0	
	• C.3/SC.3.4/PE	0	
	• C.3/SC.3.4/IN	0	
	• C.3/SC.3.4/IC	1	
	• C.3/SC.3.4/ME	0	
	• C.3/SC.3.4/IP	3	

Tabla 83. Anotaciones de la tercera categoría para P.10

En la *primera subcategoría* P.9 se define dentro de una ciudadanía crítica, caracterizada por una socialización comprometida y participativa; concepción que traslada a su práctica de aula:

Entonces mi reto allí es que los alumnos aprendan a convivir, que aprendan una serie de habilidades, de destrezas. Eh... como te diría, que construyan una serie de conceptos que les sirvan para entender el mundo en el que viven, desde lo que ocurre allí mismo en el aula, hasta lo que ocurre en el barrio y lo que ocurre en su vida. (E1/P.9/PR.1/Quotation # 4)

Nosotros entendemos este concepto de ciudadanía emancipada que estoy intentado definir como de una identidad positiva, personal y de barrio, comunitaria, que me permite un proyecto de vida bueno, que me permita participar. (E1/P.9/PR.7/Quotation # 23)

Ser ciudadano, ahora, en España, implica posicionarse ante la realidad que estamos viviendo, intentando comprenderla de manera crítica, e intentando participar para mejorarla o transformarla. (E1/P.9/PR.11/Quotation # 36)

Además, tal y como se desprende de las anotaciones anteriores, ejerce una ciudadanía orientada a la justicia social, es decir, analiza las estructuras sociales, políticas y económicas para llevar a cabo acciones ciudadanas que lleven a cabo cambios sistémicos con el fin de cambiar las injusticias. En este sentido, vemos una clara influencia con sus concepciones de la primera categoría, acerca de qué le llevo a ser profesor/a de Ciencias Sociales, recordemos que P.9 entiende que la enseñanza es un medio para mejorar y transformar la sociedad frente a las desigualdades, Así, en este docente hay una clara vinculación entre sus concepciones personales y sus concepciones docentes.

Esta tendencia se confirma cuando analizamos las *subcategorías tres y cuatro* que se refieren a cómo concibe la enseñanza de la ciudadanía en Ciencias Sociales. Para este docente, lo más importante es enseñar a su alumnado a participar en la sociedad de manera crítica y reflexiva, pues participar de esta forma implica haber adquirido los demás indicadores de esta categoría, especialmente conocer los principios cívicos.

Code: C.3/SC.3.3/PtC. Participación cívica:

Comprender para participar sería la última... digamos la finalidad... (E1/P.9/PR.1/Quotation # 52)

Code: C.3/SC.3.3/PC. Principios cívicos:

Entonces yo creo que esa es la finalidad última de la educación. La finalidad es que tú no me necesites ¿no? Esta frase creo que es de algún Frente o no sé quién. Pero se le puede ocurrir a cualquiera, es de sentido común. Si yo quiero lo mejor para ti, lo mejor para ti es que no me necesites. (E1/P.9/QPR.9/Quotation # 24)

Pero lo que yo quiero es que desarrolles destrezas para que seas capaz de hacer las cosas por ti mismo y no me necesites, ¿no?

Esta es un poco la idea de ciudadanía... (E1/P.9/PR.9/Quotation # 25)

Además, fomenta el conflicto y el debate en sus clases, posicionándose y haciendo explícita su postura ante los temas a tratar. Y todo ello, con una imbricación plena entre los contenidos ciudadanos y los de Ciencias Sociales, pues como ya hemos dicho en el análisis de la primera categoría, este docente utiliza el aprendizaje basado en problemas en grupos de investigación de alumnos/as.

Code: C.3/SC.3.4/IC. Imparcialidad comprometida:

Entonces yo creo que la posición del profesor deber ser de... protección del discrepante, proteger la discrepancia y el respeto. O sea, tú puedes... si tú dices que eres racista, lo puedes decir. Vamos a intentar convencerte o vamos a intentar proporcionarte experiencias vitales para que tú cuestiones esa actitud y construyas... porque vamos a ver, yo creo que los valores hay que construirlos, los valores no se pueden inculcar. (E1/P.9/PR.26/Quotation # 45)

Code: C.3/SC.3.4/IP. Imbricación plena:

Yo pienso que lo que hay que formar es profesores que tengan muy claras las finalidades educativas. (E1/P.9/PR.14/Quotation # 39)

Nosotros planteamos que la educación para la ciudadanía sería algo así como la finalidad integradora de otras finalidades. (E1/P.9/PR.9/Quotation # 22)

La educación es algo más amplio, la escuela es una parte de la educación, pero deberíamos trabajar dentro de una comunidad donde los distintos servicios comunitarios tuvieran algún tipo de coordinación. Yo también pienso que no sé cómo es posible que los servicios sanitarios, de salud mental o de asistencia social y educativos no trabajen juntos porque los problemas son los mismos. (E1/P.9/PR.21/Quotation # 46)

Todo ello hace que situemos a P.9 en el tercer nivel de nuestra hipótesis de progresión, que ya presentamos con anterioridad en la tabla 84.

Niveles	Conocimiento sobre la ciudadanía
	Categoría III
Tercer nivel Nivel de referencia en relación con el estado de complejidad y reflexión respecto al desarrollo del conocimiento didáctico del contenido	• Concepción de una ciudadanía democrática y crítica que implica el compromiso de la persona con la sociedad. Evalúa de manera crítica las estructuras sociales, políticas y económicas para ver más allá de las causas superficiales, busca y enfrenta las áreas donde prevalece la injusticia, tiene conocimientos acerca de los movimientos sociales y cómo llevar a cabo cambios sistémicos. • Enseña a sus alumnos a tomar decisiones y participar en la comunidad, fomentando el debate y dando su punto de vista. • Diseña unidades didácticas complejas de carácter sociocrítico e investigativo a través de la resolución de problemas abiertos.

Tabla 84. Nivel de progresión de la segunda categoría para P.10. Análisis E2.

2.2.4.7. Resumen parcial de la tercera categoría de análisis de la E1

En síntesis, podemos decir que todos los docentes entrevistados tienen una concepción ciudadanía compleja. Se posicionan dentro de una ciudadanía crítica y orientada a la justicia social. Si bien es cierto que, el recurso a la norma (a los derechos y deberes establecidos en la Constitución) está presente en el discurso ciudadano del profesorado, cada cual lo supera prestando atención a otras características de ciudadanía, generalmente enfocadas a su forma de entender la vida en común y sus preocupaciones sociales. Únicamente P.6 tiene una visión muy restrictiva de la ciudadanía y además, no ve la necesidad de formar ciudadanos/as democráticos para mantener y perpetuar las sociedades democráticas; por tanto, no considera que esta materia tenga cabida en el ámbito educativo.

Por el contrario, el resto de profesores/as manifiestan, al menos a nivel declarativo, que es importante que su alumnado desarrolle un sentimiento de conexión hacia sus comunidades

cívicas y, por tanto, los principios cívicos de igualdad, libertad, cohesión social, dignidad y justicia, son trabajados en sus clases de forma habitual.

Destaca también el hecho de la importancia que dan a enseñar participación. Para estos docentes es necesario que su alumnado se posicione, exprese su punto de vista de problemáticas actuales, asuma su responsabilidad en ellas y se implique en su resolución. Por eso la mejor forma que hay para enseñar ciudadanía, según su modo de ver, es debatiendo en clase problemas socialmente relevantes que formen parte de la vida cotidiana del alumnado. Y lo hacen a través de materiales específicos que se alejan del libro de texto y recurriendo frecuentemente al debate, en el que ellos/as mismas dan su punto de vista.

Como vemos, este grupo de docentes se aleja de las investigaciones que recogíamos en el capítulo I y que destacaban la dificultad experimentada por la mayoría de los docentes responsables de la educación para la ciudadanía para abordar cuestiones de índole política, ética o religiosa, siempre de carácter controvertido.

Por último, nos llama la atención el posicionamiento que tiene P.2 respecto a esta categoría pues como vimos en su análisis muestra posiciones contrarias en sus respuestas, abordando una educación para la ciudadanía bastante limitada y adaptativa, contraria a sus concepciones teóricas. Sin embargo, los profesores 3, 7, 8 y 9 se sitúan en el nivel de referencia de nuestra hipótesis de progresión, siendo P.3 la persona que se va postulando para el estudio de caso (tabla 85).

Categoría III Formación profesional e intereses personales y profesionales	
PROFESOR/A	NIVEL DE PROGRESIÓN
P.2	Nivel 2
P.3	Nivel 3
P.6	Nivel 1
P.7	Nivel 3
P.8	Nivel 3
P.9	Nivel 3

Tabla 85. Nivel de progresión de los docentes de CCSS para la tercera categoría. Análisis E1.

2.2.5. Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la ciudadanía a través del patrimonio en el profesorado innovador de Ciencias Sociales

En las categorías anteriores hemos visto qué concepciones de ciudadanía y de patrimonio tiene este grupo de profesores/as de Ciencias Sociales y de qué manera estas concepciones se reflejaban en su praxis. En esta última categoría pretendemos dar un paso más y conocer el nivel de vinculación o conexión que establecen entre estos dos objetos de estudio para la formación de una ciudadanía crítica y participativa.

A este respecto se les planteaba una serie de cuestiones y supuestos (véase guión de la entrevista en el anexo 5), que indagaban en los indicadores que forman las tres subcategorías de análisis planteadas: *qué enseñar de patrimonio para aprender ciudadanía, cómo enseñar*

patrimonio para aprender ciudadanía y para qué enseñar patrimonio para aprender ciudadanía.

Como muestra la tabla 86, se han registrado *ciento cinco* anotaciones para esta última categoría, que pasamos a analizar a continuación.

Categoría 4. Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la ciudadanía a través del patrimonio.					
	Indicadores	Anotaciones		Porcentaje	
Subcategoría 1	I	19	52	17,9%	49%
	C	11		10,3%	
	G	22		20,7%	
Subcategoría 2	SIE	3	32	2,8%	30,1%
	IA	3		2,8%	
	IP	26		24,5%	
Subcategoría 3	C	3	22	2,8%	20,7%
	P-C	0		0%	
	S-C	19		17,9%	
TOTAL	106				

Tabla 86. Anotaciones totales de la cuarta categoría de análisis.

2.2.5.1. Análisis P.2

En P.2 se registran *treinta y tres* anotaciones para esta categoría de análisis (véase tabla 87).

Document	Codes Used	Anotaciones	TOTAL
P.2	• C.4/SC.4.1/I	1	33
	• C.4/SC.4.1/C	3	
	• C.4/SC.4.1/G	11	
	• C.4/SC.4.2/SIE	0	
	• C.4/SC.4.2/IA	3	
	• C.4/SC.4.2/IP	8	
	• C.4/SC.4.3/C	3	
	• C.4/SC.4.3/P-C	0	
	• C.4/SC.4.3/S-C	4	

Tabla 87. Anotaciones de la cuarta categoría para P.2

Las respuestas dadas por P.2 para la *primera subcategoría* apuntan que este docente entiende que, a través del patrimonio se puede enseñar identidad, conservación y gestión. Para P.2 son los ciudadanos/as quienes deben de seleccionar los bienes patrimoniales que son símbolo de su identidad colectiva para que sean reflejo de una cultura compartida en la que se reconocen las personas como miembros de esa comunidad, con sus raíces en el pasado, con sus realidades actuales y con sus proyectos de futuro. Y es que, tal y como venimos defendiendo, para poder hacer una buena gestión del patrimonio, los ciudadanos/as deben sentirse herederos y propietarios del mismo, siendo necesario, tal y como defiende Ávila (2005) y el mismo docente declara, que el estudiante lo vincule a su experiencia vital, para que se interese por él y quiera conocerlo, *lo que está pasando en tu pueblo, en tu calle, ahí si puedes participar. Tienes que partir de lo tuyo.* (E1/P.5/PR.23/Quotation #74)

Para que el alumnado sea consciente de sus derechos y deberes en relación con el patrimonio necesita no sólo adquirir una serie de instrumentos para su lectura, sino también verse definido como un agente social que pueda intervenir en su defensa y conservación (Estepa, 2009) y ser conscientes de la realidad en la que este patrimonio está presente. Ésta es la visión de este docente y así lo muestra en sus respuestas, coincidiendo con Greene (1993) en la idea de que el alumnado estará en condiciones de aprender cuando asuma el compromiso de actuar sobre su propio mundo.

Code: C.4/SC.4.1/I. Identidad:

Lo que tú vives es el patrimonio local. Entonces tú puedes defender el patrimonio nacional, tú puedes firmar todas peticiones de que a los del Estado Islámico hagan lo que sea para no destruir lo que están destruyendo, pero eso es una petición externa, pero lo que está pasando en tu pueblo, en tu calle, ahí si puedes participar. Tienes que partir de lo tuyo. (E1/P.2/PR.23/Quotation # 73)

Code: C.4/SC.4.1/C. Conservación:

Sí, si tú... esa máxima de... si se conserva lo que se protege y se protege lo que... (E1/P.2/PR.10/Quotation # 55)

Si se conocen las cosas y se valoran, se defienden, entonces se conserva el patrimonio y eso es una labor ciudadana. (E1/P.2/PR.10/Quotation # 56)

En el momento que ellos van conociendo, van viendo y van sabiendo interpretar ese tipo de cosas, van defendiendo y van comparando con otro tipo de... de situaciones...y van, bueno, en un futuro defender estos elementos. (E1/P.2/PR.10/Quotation # 58)

Code: C.4/SC.4.1/G. Gestión:

Ese es el patrimonio que sí que te permite crear otras actitudes, porque cuando tú ves que una de las casas que tienes que estudiar o que tienes que trabajar, dónde vive gente y se está cayendo, entonces... dices... bueno, si la casa es antigua y se está cayendo, ¿qué pasa aquí?, porque ese patrimonio sí te permite favorecer ese tipo de cosas. (E1/P.2/PR.20/Quotation # 49)

Sí que podemos hacer pequeños trabajos sociales de ver el nivel de vida que tiene la gente en el entorno que estás trabajando, de hacer un análisis del tipo de comercio que hay ubicado en ese ... en esos edificios, que es la fase que estamos empezando ahora, que todos se han dado cuenta que son comercios de... y que los buenos están en el centro comercial... (E1/P.2/PR.24/Quotation # 62)

Aquellas situaciones que consideren que están mal. Lo que pasa es que tienen una edad... Pero bueno, ellos deben aprender qué métodos de denuncia hay y... Así que, pienso que sí. (E1/P.2/PR.22/Quotation # 72)

Sin embargo, como ya hemos dicho en el análisis de las anteriores categorías, en este docente hay una clara diferencia entre sus prácticas de aula del grupo de Bachillerato y el grupo de la ESO. Mientras que, en el Bachillerato, los contenidos de educación patrimonial y educación para la ciudadanía tienen una imbricación plena; en secundaria, la integración es anecdótica, limitándose a visitas puntuales a elementos patrimoniales concretos con el fin de que se diviertan o bien, como mera adquisición de conceptos y normas de conducta que se pueden desarrollar en otros ambientes sin necesidad de usar el patrimonio como elemento didáctico.

Code: C.4/SC.4.2/IA. Integración anecdótica:

Pero bueno... los de 1º no me... no se puede hacer eso, cuesta mucho. Entonces tienes que hacer una visita mucho más cerrada. Entonces ahí sí que utilizo centros patrimoniales concretos. De hecho, estamos pensando en ir a Valencina, a los dólmenes. Llevarlos a algún taller de Prehistoria a ver si se divierten... (E1/P.2/PR.17/Quotation # 115)

En Itálica nosotros llevamos un cuaderno del Gabinete Pedagógico, que los niños tienen que ir completando y después... yo les hago una encuesta de temas de... bueno, de temas de comportamiento, de limpieza... de si fulanito ha tirado un cacharro al suelo, qué es lo que hemos hecho los demás, y cosas así. (E1/P.2/PR.28/Quotation # 119)

Al final les mando hacer algún dibujito, una pirámide o una... y lo explicamos... Para qué sirve, para qué... cuáles son las partes, por dónde vamos a entrar... (E1/P.2/PR.29/Quotation # 80)

Code: C.4/SC.4.2/IP. Imbricación plena:

Con el plano, analizábamos el barrio, ves las calles, los edificios, ir señalando los edificios que podíamos considerar de más interés. Investigábamos sobre esos edificios. (E1/P.2/PR.17/Quotation # 35)

Entonces... "Me llevo los niños, como digo yo, ahí, a la Gran Plaza. Vamos a ver, qué están haciendo en la Gran Plaza y con la Cruz del Campo"... Eso no tiene... Ese es el patrimonio que sí que te permite crear otras actitudes, porque cuando tú ves que una de las casas que tienes que estudiar o que tienes que trabajar, donde vive gente y se está cayendo, entonces... dices... bueno, si la casa es antigua y se está cayendo, ¿qué pasa aquí? porque ese patrimonio sí te permite favorecer ese tipo de cosas. (E1/P.2/PR.19/Quotation # 111)

El juego está en si los distintos contenidos, tú sabes buscar un eje que los atraviese, tú encuentras ese eje y eso te exige dar la vuelta libro, en crear tus materiales y... eso resulta ser muy trabajoso. Si tú haces eso con el patrimonio y con la ciudadanía entonces tú le das la vuelta. O sea, yo lo estoy intentando este año con primero, hace cuatro años que yo no daba a primero. Nosotros empezamos este año con la parte de historia del arte y empezamos a buscar... ¿Por qué pintaban en las cuevas? Primero, ¿cómo pintaban en las cuevas? pues llegamos a la sociedad cazadora. Buscar que el patrimonio sea el que nos explica los procesos históricos y después la valoración que vamos haciendo. (E1/P.2/PR.8/Quotation # 112)

Te pongo un ejemplo, en el proyecto integrado que estamos haciendo de 1º de bachillerato yo les propuse... mira en este barrio, lo están tirando, hay del año 20, del año 30, entonces vamos a hacer un análisis... nos hemos encontrado que hay casas que estamos estudiando que nos han derribado... La diferencia de estos niños de decir...

"profesor, en mi casa están cambiando una ventana y están poniendo no sé qué". Ya empiezan a valorar que el barrio no es solamente el sitio donde viven, sino que tiene unos valores y eso se puede trabajar aquí. (E1/P.2/PR.8/Quotation # 113)

Por último, en la *tercera subcategoría*, P.2 entiende que la finalidad de enseñar ciudadanía a través del patrimonio es para que sus estudiantes tengan unos conocimientos de hechos históricos e informaciones de carácter conceptual, clasificándose sus respuestas dentro del indicador visión culturalista. Nuevamente, vemos que estas concepciones cambian cuando se refiere a su alumnado de Bachillerato, donde sus respuestas se enmarcan dentro de la visión socio-crítica, tal y como se puede ver en anotaciones recogidas anteriormente.

Code: C.4/SC.4.3/C. Visión culturalista:

En Itálica nosotros llevamos un cuaderno del Gabinete Pedagógico, que los niños tienen que ir completando. (E1/P.2/PR.28/Quotation # 77)

Ahora por grupos están preparando el arte de cada una de las etapas históricas que estamos tratando. Tienen que hacer un trabajo, un corta y pega estupendo de la Wikipedia, otras veces hacen un power point y un mural. (E1/P.2/PR.29/Quotation # 84)

Code: C.4/SC.4.3/S-C. Visión socio-crítica:

Uno de los estudios que estamos haciendo en primero de Bachillerato, es un estudio de unas casas que había ahí, en la zona, de 1940. Son casitas que había en el barrio. Bueno, el solar lo estaba haciendo una que era una nave industrial porque este barrio se formaba de casitas de esas y de industria. Y me dice esta chica: "mira profesor que me han tirado la nave industrial, me la han derribado". A mediados de curso me llegó la niña: "profesor, mi casa me la han tirado". Bueno, entonces... empezaron a ver... esta misma niña empezó a decir... otros elementos que estaban pasando en el patrimonio... este, el otro, el otro... Y a mirar... "mira, la puerta tiene una cenefita, tiene unos elementos de ladrillo, tiene decoración de azulejos y cositas... que el que lo hizo le podía poner algo de gusto, profesor". Y mira, hemos ganado a una cuando ha visto que le han derribado una casa, que era una nave industrial que ni estaba construida, ni estaban usando, pero... entonces, yo creo que la manera es ir creándoles ese sentido... crítico sin censurar. Por ejemplo, en el blog colocamos que nos habían tirado la casa y una comentó: menos mal con lo fea que era (risas). Eso es sentido crítico y a mí me parece bien. Está uno expresando su opinión y a partir de ahí vamos...debatiendo. (E1/P.2/PR.20/Quotation # 59)

Teniendo todo lo dicho anteriormente en cuenta y tomando sólo aquellas respuestas en las que se refiere al curso de ESO y en la materia de Ciencias Sociales, que es el objeto de nuestra investigación, clasificamos a este docente dentro del nivel 2 de nuestra hipótesis de progresión (tabla 88).

Niveles	Conocimiento sobre la enseñanza de la ciudadanía a través del patrimonio
	Categoría IV
Segundo nivel Nivel intermedio de complejidad y reflexión	• Entiende la educación patrimonial como un medio para concienciar al alumnado por el valor y respeto del patrimonio y los rasgos identitarios de su cultura propia y ajena a nivel conceptual. • Finalidad práctica de la enseñanza de la ciudadanía a través del patrimonio, pero sin una participación comprometida con el contexto social y a través de actividades puntuales y descontextualizadas, sin relación con el diseño didáctico. • Mayor dinamización del proceso didáctico a través de propuestas de comunicación recíprocas. • Se considera el interés de adquirir comportamientos cívicos y democráticos a través del patrimonio con una finalidad conservacionista.

Tabla 88. Nivel de progresión de la cuarta categoría para P.5. Análisis E2.

2.2.5.2. Análisis P.3

En el análisis de P.3se han registrado veintiocho anotaciones para esta categoría de análisis (tabla 89).

Document	Codes Used	Anotaciones	TOTAL
P.3	• C.4/SC.4.1/I	5	28
	• C.4/SC.4.1/C	2	
	• C.4/SC.4.1/G	8	
	• C.4/SC.4.2/SIE	0	
	• C.4/SC.4.2/IA	0	
	• C.4/SC.4.2/IP	6	
	• C.4/SC.4.3/C	0	
	• C.4/SC.4.3/P-C	0	
	• C.4/SC.4.3/S-C	7	

Tabla 89. Anotaciones de la cuarta categoría para P.3

En la *primera subcategoría*, P.3 afirma que la utilización del patrimonio en el aula es generador de identidad, posicionándose en la línea de Estepa (2009) cuando afirma que cuando alguien posee algo, aunque sea colectivamente, lo identifica como propio, entonces cuando el alumnado se siente heredero y propietario del patrimonio, se compromete a conservarlo y puede llevar a cabo acciones de gestión para ponerlo en valor e incluso generar riqueza y rentabilidad económica.

Code: C.4/SC.4.1/I. Identidad:

La idea de patrimonio histórico y no sólo el artístico, de forma más amplia... vinculado con la idea de ciudadanía como responsabilidad, de corresponsabilidad, para dejar en

herencia y puesta en valor desde muchos puntos de vista. Incluido, porque no me parece que sea ningún tipo de menoscabo, el económico. (E1/P.3/PR.10/Quotation # 27)

Yo creo que es importantísimo que aprecien eso para conservarlo, para que aprecien el valor que tiene no sólo como conservación, sino como la huella que ha quedado allí de todos los que han pasado por allí, de sus abuelos... Yo que sé, yo creo que es fundamental que aprendan a querer eso. (E1/P.3/PR.16/Quotation # 43)

Por una parte, estaría la idea, en lo patrimonial, como constitutivo de la identidad. Me parece fundamental la idea de pueblo, la idea de quienes somos. (E1/P.3/PR.10/Quotation # 69)

Porque es lo que tocan todos los días. Lo huelen, lo ven, lo sienten. Hay que empezar por lo más cercano. Si no quieren eso, qué van a querer. (Se refiere al patrimonio local). (E1/P.3/PR.23/Quotation # 79)

El arte no sólo como reflejo, sino como productor de identidad. (E1/P.3/PR.28/Quotation # 82)

Code: C.4/SC.4.1/C. Conservación:

La obligación contraída que tenemos con la gente que nos precedieron de mantener y conservar eso. (E1/P.3/PR.10/Quotation # 70)

Code: C.4/SC.4.1/G. Gestión:

La idea de patrimonio histórico y no sólo el artístico de forma más amplia... vinculado con la idea de ciudadanía como responsabilidad, de corresponsabilidad para dejar en herencia y puesta en valor desde muchos puntos de vista. Incluido, porque no me parece que sea ningún tipo de menoscabo, el económico. (E1/P.3/PR.10/Quotation # 27)

Y luego, por otro lado, te hablaba antes de ponerlo en valor desde un punto de vista de la ciudadanía y de un punto de vista también económico, incluso. Yo creo que también podemos hacerlo así. Creo que es importante dar cuenta de que... todo eso, toda esa tradición, toda esa huella... de hecho yo creo que la forma... o que una buena forma de ponerla en valor en un sentido más simbólico, político... es hacerles ver el valor económico que tiene. (E1/P.3/PR.10/Quotation # 70)

Por supuesto, eso sí, eso sí. ¿Ves? ahí sí me encuentro yo responsabilizado para no fiscalizar a mis alumnos, pero sí para examinarlos, que yo no los examino con esa meta, pero sí por su trabajo, y entre otras cosas voy a valorar ese trabajo si compruebo que hay conciencia de conservar eso y de gestionarlo bien. Ahí sí. (E1/P.3/PR.22/Quotation # 78)

Entramos en la mezquita de Córdoba, que, por cierto, uno de los temas que trabajamos es la gestión y propiedad de la Mezquita. (E1/P.3/PR.28/Quotation # 83)

Y cuando aparecen como patrimonio quedan reducidos a la Historia del Arte y quedan reducidos a una perspectiva, que ni siquiera aparece, pero se intuye, implícitamente vinculada a la protección, a la valoración... pero ni siquiera se plantea así. Se plantea como un valor en sí mismo que el arte tiene, por lo que nos ha dejado ¿no?, por el legado ¿no? Hay una idea más por el legado que por poner en uso. (E1/P.3/PR.8/Quotation # 107)

El patrimonio industrial, tanto el de las fábricas, por ejemplo, Itasa, te estoy poniendo por caso ¿no?, o yo que sé, lo puertos, que es una cosa que se tiende a olvidar, fundamental, eh... los cortijos, todo eso... ahí hay una riqueza que se está cayéndose. (E1/P.3/PR.16/Quotation # 115)

Del análisis de esta *primera subcategoría* se intuye que P.2 utiliza el patrimonio como herramienta didáctica para generar comportamientos y actitudes propios de una ciudadanía crítica y comprometida, tendencia que se confirma en el análisis de la *segunda subcategoría*.

En el análisis de las respuestas que se clasifican en ella, vemos una inclusión plena de los valores cívicos en el patrimonio. De forma que, este docente hace un tratamiento interdisciplinar del hecho patrimonial, favoreciendo un conocimiento más complejo al permitir un análisis de los conflictos entre la lógica ecológica, la económica y la social. Así, por ejemplo, trata en sus clases, el turismo y otros usos economicistas que se hace de los recursos patrimoniales, que en muchos casos sí que están ligados al desarrollo económico y local, pero también a la especulación urbanística o modificaciones ecológicas. Por ello, P.3 pretende enseñar al alumnado a participar en la toma de decisiones y en la gestión del patrimonio, siendo capaces de analizar, valorar y contrastar distintos puntos de vista, diferenciando el valor de cada uno de ellos y desarrollando actitudes acordes con la importancia de la preservación del mismo, tal y como defiende Estepa (2009). Es más, P.3 no cree que educación patrimonial y educación para la ciudadanía se puedan desvincular, *Pero si me lo desvinculas y me lo planteas como dos cosas aisladas* (se refiere a la educación patrimonial y a la educación para la ciudadanía), *hay que anteponer, para mí, que la cuestión fundamental es la ciudadanía, pero no creo que lo podamos desvincular* (E1/P.2/PR.10/Quotation # 109).

En esta misma línea, Ávila y Duarte (2005) señalan que es necesario evidenciar el valor social del estudio del patrimonio, su utilidad didáctica como organizador de los contenidos en base a problemáticas presentes y como estrategia para formar a un alumnado crítico y comprometido con su realidad. Y es así como lo hace P.2, a través de un aprendizaje basado en proyectos en el que el alumnado investiga problemas socialmente relevantes, que le ayuda a generar un pensamiento crítico y unos comportamientos propios de una ciudadanía participativa.

Code: C.4/SC.4.2/IP. Imbricación plena:

Yo creo que debe tener un peso importante, pero tampoco más importante que otros, ¿vale? (se refiere al peso que tiene que tener la educación patrimonial en Ciencias Sociales). Yo creo que debe tener un peso importante, pero no en sí mismo. Yo creo que es muy importante vincularlo con la idea de ciudadanía. (E1/P.3/PR.9/Quotation # 26)

Vamos a estudiar por medio del arte, nos vamos a centrar en la escuela sevillana: Murillo, Velázquez y tal... pero fundamentalmente las pinturas más vinculadas a los mendigos, a la vida cotidiana y a todo este tipo de cosas ¿no? que me parecen más importantes. Yo estoy sentado con ellos en la mesa y les pregunto por qué pensáis que es importante esto... inevitablemente, también me conocen de otros años, y aparece el tema del turismo. Y claro, por qué no. Por qué no vamos a buscar una razón importante, vinculándolo con una actividad que genera riqueza y que de alguna forma... y ellos lo ven inmediatamente y dicen es verdad. Me refiero, a la hora de que ellos vivan eso como interesante hay aspectos que les quedan muy lejanos ¿no? porque no lo entienden, pero en cambio lo otro lo ven de forma inmediata. (E1/P.3/PR.10/Quotation # 30)

Es que yo no entiendo esas distinciones (se refiere a diferenciar entre educación patrimonial y educación para la ciudadanía), que pueden ser muy interesantes a nivel analítico pero que luego en la práctica, yo eso es complicado hacerlo. A ver, por ejemplo, si se trata de decir en ITASA si se tiene que tirar para construir un bloque de pisos o mantenerlo, eso puede generar un debate. (E1/P.3/PR.10/Quotation # 73)

Sí que planteo debates. ¿Patrimoniales? Bueno, si consideramos el relato histórico como parte del patrimonio, pues sí ¿verdad? Ahí sí. De hecho, soy yo el que preparo el material, les doy un punto de vista, ellos se lo preparan y luego ellos exponen y debaten. (E1/P.3/PR.26/Quotation # 76)

Code: C.4/SC.4.3/S-C. Visión socio-crítica:

Uno de los grupos está trabajando la ciudad y lo que vamos a estudiar son los problemas de la ciudad de La Puebla. (E1/P.3/PR.24/Quotation # 67)

Es un pintor muy denostado y tal, pero a mí me interesa mucho por el tema de la mujer, por el tema del desnudo femenino, por el tema del voyerismo, por el tema de cómo se construye la idea de lo que es la belleza, la mujer morena andaluza ¿no? Entonces le doy mucha importancia a ese tema desde un punto de vista igualitario, de coeducación... (E1/P.3/PR.28/Quotation # 81)

Es por ello que clasificamos a P.3, sin ninguna duda, en el máximo nivel de nuestra hipótesis de progresión, postulándose como el sujeto idóneo para realizar la tercera fase de nuestra investigación, que es el estudio de caso (tabla 90).

Niveles	Conocimiento sobre la enseñanza de la ciudadanía a través del patrimonio
	Categoría IV
Tercer nivel Nivel de referencia en relación con el estado de complejidad y reflexión respecto al desarrollo del conocimiento didáctico del contenido	• Visión integradora de las manifestaciones patrimoniales desarrollando actitudes ciudadanas que implican su gestión y su compromiso personal. • Tratamiento del patrimonio totalmente integrado en el proceso educativo como contenido de enseñanza en el desarrollo de actitudes ciudadanas en procesos democráticos reales. • Diseño de propuestas de carácter multidireccional con la participación activa y comprometida del alumno en proyectos de conservación y gestión patrimonial, elaborados en torno a problemas socialmente relevantes.

Tabla 90. Nivel de progresión de la cuarta categoría para P.3. Análisis E2.

2.2.5.3. Análisis P.6

Para P.6 se han registrado 5 anotaciones en esta categoría de análisis, tal y como evidencia la tabla 91.

Document	Codes Used	Anotaciones	TOTAL
P.6	• C.4/SC.4.1/I	0	5
	• C.4/SC.4.1/C	3	
	• C.4/SC.4.1/G	0	
	• C.4/SC.4.2/SIE	2	
	• C.4/SC.4.2/IA	0	
	• C.4/SC.4.2/IP	0	
	• C.4/SC.4.3/C	0	
	• C.4/SC.4.3/P-C	0	
	• C.4/SC.4.3/S-C	0	

Tabla 91. Anotaciones de la cuarta categoría para P.6

Para este profesor, la conservación es la actitud principal que se puede enseñar a través del tratamiento del patrimonio en el aula. Pero P.6 se refiere a la conservación no desde una posición crítica e intervencionista, sino más bien, desde una actitud pasiva, situándose en un plano meramente teórico y a nivel conceptual. Estos comportamientos están muy en sintonía con el tipo de ciudadanía que contemplaba este docente y que analizamos en la categoría 3.

Code: C.4/SC.4.1/C. Conservación:

Sin pararme a reflexionar sobre ella, es el respeto y el conocimiento del patrimonio lo puedes recibir... digamos que esa educación de ciudadanía implica también el respetar y conocer el patrimonio. Esa es la relación que yo veo. (E1/P.6/PR.10/Quotation # 27)

Bueno, valores ciudadanos en el sentido del respeto del medio ambiente porque las actividades económicas también conllevan un deterioro del medio ambiente. Hacerles comprender a los alumnos la importancia, en este caso, del desarrollo sostenible. Entiendo que eso está en relación con valores ciudadanos. O sea, que entiendan que la importancia del desarrollo económico tiene que estar ligado al respeto, al patrimonio medioambiental en este caso. (E1/P.6/PR.25/Quotation # 30)

Además, como ya vimos en la subcategoría dos, el patrimonio no tiene cabida ni interés educativo en las Ciencias Sociales, ni ve la relación entre los referentes patrimoniales ni la educación para la ciudadanía:

No lo he puesto en relación. (E1/P.6/PR.24/Quotation # 26)

Probablemente sí, pero tendría que reflexionar, me llevaría un tiempo pensar en cómo. (Se refiere a la relación entre educación patrimonial y educación para la ciudadanía) (E1/P.6/PR.10/Quotation # 28)

De esta forma, P.6 se sitúa en el primer nivel de nuestra hipótesis de progresión (tabla 92).

Niveles	Conocimiento sobre la enseñanza de la ciudadanía a través del patrimonio
	Categoría IV
Primer nivel Menor nivel de complejidad y reflexión sobre el conocimiento didáctico del contenido	• No se considera de interés el patrimonio en la enseñanza de la ciudadanía. • Tratamiento manipulado y decorativo del patrimonio para concienciar al alumnado del valor y el respeto del mismo y por los rasgos identitarios de la cultura propia y de las ajenas a nivel conceptual. • Tratamiento de los contenidos patrimoniales de manera anecdótica y puntual. • Características de una metodología de corte tradicional evitando el debate. • Desarrollo de contenidos históricos y artísticos conceptuales a través del patrimonio.

Tabla 92. Nivel de progresión de la cuarta categoría para P.6. Análisis E2.

2.2.5.4. Análisis P.7

Por último, P.7 considera, como ya hemos constatado en líneas anteriores que, a través del patrimonio se puede potenciar la identidad del alumnado y su sentimiento de pertenencia a la comunidad y, con ello, el respeto y la valoración por los referentes patrimoniales (E1/P.7/PR.9/Quotation # 11)

Sin embargo, no encuentra ninguna relación entre el patrimonio y la ciudadanía, calificando incluso de ingenioso la imbricación de estos dos conceptos:

No, no. Eso nunca lo he hecho. Eso me llamó mucho la atención cuando tú nos pasaste el cuestionario y me parece ingenioso, la imbricación de esos dos conceptos.
(E1/P.7/PR.18/Quotation # 22)

Por ello, clasificamos a este docente dentro del nivel uno de nuestra hipótesis de progresión.

Niveles	Conocimiento sobre la enseñanza de la ciudadanía a través del patrimonio
	Categoría IV
Primer nivel Menor nivel de complejidad y reflexión sobre el conocimiento didáctico del contenido	• No se considera de interés el patrimonio en la enseñanza de la ciudadanía. • Tratamiento manipulado y decorativo del patrimonio para concienciar al alumnado del valor y el respeto del mismo y por los rasgos identitarios de la cultura propia y de las ajenas a nivel conceptual. • Tratamiento de los contenidos patrimoniales de manera anecdótica y puntual. • Características de una metodología de corte tradicional evitando el debate. • Desarrollo de contenidos históricos y artísticos conceptuales a través del patrimonio.

Tabla 93. Nivel de progresión de la cuarta categoría para P.7. Análisis E2.

2.2.5.5. Análisis P.8

Para P.8 obtenemos 17 anotaciones repartidas en las distintas subcategorías de análisis como muestra la tabla 94.

Document	Codes Used	Anotaciones	TOTAL
P.8	• C.4/SC.4.1/I	5	17
	• C.4/SC.4.1/C	2	
	• C.4/SC.4.1/G	2	
	• C.4/SC.4.2/SIE	0	
	• C.4/SC.4.2/IA	0	
	• C.4/SC.4.2/IP	5	
	• C.4/SC.4.3/C	0	
	• C.4/SC.4.3/P-C	0	
	• C.4/SC.4.3/S-C	3	

Tabla 94. Anotaciones de la cuarta categoría para P.8

Del análisis de la *primera subcategoría* concluimos que P.8 enseña identidad, conservación y gestión.

Con respecto a la identidad, P.8 entiende que el patrimonio se configura como una herencia pública o como patrimonio colectivo que, debe ser interpretado por la ciudadanía para identificarse con él y, debe ser preservado para las generaciones futuras:

Pues debe ser muy grande, no te voy a decir lo que más, pero debe ser muy grande (se refiere a la vinculación entre educación patrimonial y educación para la ciudadanía). ¿Por qué? Porque resulta que nosotros somos... Si estamos educando ciudadanos, y las

Ciencias Sociales... digamos es la piedra angular, pues una de las cuestiones de la ciudadanía es qué tenemos, qué nos han dado, qué nos han legado, de qué somos nosotros beneficiarios. Y, por otra parte, qué vamos a legar, qué vamos a dejar, qué vamos a conservar. Es que lo llena todo. (E1/P.8/PR.9/Quotation # 15)

Además, que inculcamos el respeto al patrimonio a partir del respeto al trabajo de los compañeros. (E1/P.8/PR.22/Quotation # 45)

Porque es próximo, lo ven todos los días y muchas veces no lo entienden, aunque lo tengan delante. (Se refiere al patrimonio de Utrera). (E1/P.8/PR.23/Quotation # 46)

Yo voy a por la universal. A mí me gusta siempre lo global y a partir de ahí ir poniendo ejemplos, y claro cuando voy poniendo ejemplos, preferentemente pongo los de aquí. Por ejemplo, las catedrales góticas. Hablo de 2º de ESO, también se da en bachillerato. ¡Hombre! lógicamente... vienen Burgos, Toledo. Son las que se suelen citar más. Hablo solamente de España ¿no? Del tema concreto de lo que es la Edad Media en España, los Reinos Cristianos se llama. Pero claro, yo les pongo la catedral de Sevilla y les puedo poner otros ejemplos de edificios andaluces. Si hablamos por ejemplo del arte andalusí, está Zaragoza, hay cosas en muchas ciudades, pero yo me centro en Córdoba, Sevilla y Granada más que nada, lógicamente. Además, es lo que es más próximo... y, además, modestia aparte para nosotros, ¡hombre! es que es muy bueno. Es que lo que hay en Córdoba, Granada y Sevilla, en el caso de la cultura musulmana es fantástico, y en cuanto a las catedrales góticas, la de Sevilla no es tan bonita como la de Toledo, pero el retablo que tiene es el mayor del mundo. Y, además, la de Sevilla es la mayor del mundo. ¡Hombre! la de Toledo es el colmo de los colmos, entras ahí y dices esto que es, es precioso. Entonces sí, es mi forma de... Otros compañeros parece que tiran más de lo de aquí y luego van metiendo flashes de... es otro método. A mí me gusta más el que... me veo más cómodo con el otro. Además, creo que así inculcas a la gente la cosa de viajar, de ir a Francia, a Inglaterra. (E1/P.8/PR.23/Quotation # 47)

Estas anotaciones muestran claramente que la idea de identidad de P.8 está muy ligada a la idea de conservación.

En cuanto a la gestión, este instituto está calificado como una escuela-museo, puesto que lleva a cabo un proyecto de innovación educativa en el que los alumnos/as representan a gran escala hitos muy conocidos de la historia del arte y promueven visitas de otros centros, siendo el propio alumnado el que se encarga de la gestión de las visitas y de las actividades en torno a este proyecto. A ello hace referencia este profesor cuando le preguntamos por cómo enseña gestión patrimonial:

A nivel de proyecto de innovación educativa. Los chavales gestionan sus cuadros, las reproducciones que hacen, gestionan las visitas, gestionan sus exposiciones ante los visitantes, gestionan la producción de cortometrajes, gestionan las representaciones de teatro. Ahora están gestionando también la reproducción de unos jardines, uno romano y otro pompeyano. (E1/P.8/PR.22/Quotation # 44)

Todo ello hace que clasifiquemos a este docente dentro del indicador *imbricación plena*; sin embargo, hemos de recordar que este docente, aunque en sus concepciones teóricas y personales tiene un concepto de patrimonio holístico y tiene en cuenta la variabilidad y totalidad de los bienes patrimoniales, en sus prácticas de aula sólo trata el patrimonio histórico-artístico y de manera puntual el natural. Por lo que podemos suponer que, tal y como constatan Ávila y Mattozzi (2009), en P.8 pesa la vigencia de un modelo educativo tradicional (Ávila, 2001; Estepa, Ávila Ruíz, 2007) y por tanto, la enseñanza del patrimonio está caracterizada por una selección del conocimiento patrimonial ligado al patrimonio histórico-artístico y a la enseñanza de la Historia del Arte, influenciado por la institución universitaria.

Desde este modelo de enseñanza, creemos que se forma a una ciudadanía pasiva que contempla al patrimonio como obra de arte, por su significado de grandiosidad y belleza artística y estilística; por lo que la cultura patrimonial con la que se forma su alumnado, es de tipo academicista, ya que su finalidad básica es el conocimiento de hechos e informaciones de carácter cultural, ilustrado y/o centrado en aspectos anecdóticos, a veces muy ligado a una finalidad práctica-conservacionista, vinculada al valor económico y/o sentimental que el elemento tiene en la vida cotidiana de los individuos (Ávila y Mattozzi, 2009).

Se recurre así, a una enseñanza del patrimonio muy ligada a escalas de identidad individual, ya que sólo se reconocen aquellos elementos patrimoniales cercanos y directamente relacionados con la experiencia personal del individuo; a pesar de que P.8 declare que él intenta transmitir siempre la idea de lo global y de una ciudadanía intercultural, pero a la hora de hablar de su práctica docente siempre nos habla de ejemplos cercanos y con una sobrevaloración del patrimonio andaluz:

Si hablamos por ejemplo del arte andalusí, está Zaragoza, hay cosas en muchas ciudades, pero yo me centro en Córdoba, Sevilla y Granada más que nada, lógicamente. Además, es lo que más próximos... y, además, modestia aparte para nosotros, ¡hombre! es que es muy bueno. Es que lo que hay en Córdoba, Granada y Sevilla, en el caso de la cultura musulmana es fantástico, y en cuanto a las catedrales góticas, la de Sevilla no es tan bonita como la de Toledo, pero el retablo que tiene es el mayor del mundo. Y, además, la de Sevilla es la mayor del mundo. (E1/P.8/PR.23/Quotation # 47)

Por último, en la categoría cuatro, referente a *para qué enseñar educación patrimonial*, las respuestas de P.8 se clasifican dentro del indicador visión socio-crítica, puesto que, a través de referentes patrimoniales muy conocidos de la historia del arte, expone problemas sociales actuales para promover en el alumnado actitudes y comportamientos críticos y comprometidos con el entorno que lleven a cambios sistémicos, como es la problemática de género, la explotación infantil o la homofobia.

Code: C.4/SC.4.3/S-C. Visión socio-crítica:

Aquí hay una reproducción de una obra maestra, que es el techo de la Capilla Sixtina de Miguel Ángel. Del Renacimiento, ¿verdad?

Vamos a localizarlo un poco y vamos a fijarnos en ese punto.

(Se refiere al fragmento que representa el Pecado Original).

¿Qué estamos viendo? hay un árbol, una serpiente enrollada, Eva, Adán. Adán había sido, se cuenta esto claro. Adán se había creado sólo él, inocente, incapaz de hacer nada malo. Y viene Eva y le complica la vida. Monoteísmo, Génesis de la Biblia. Pasa al cristianismo y pasa al islam. Llegamos años después en el tiempo, desde que estas cosas se escribieron y demás, y ¿qué posición tiene la mujer, vamos a analizarlo, en las sociedades cristiana, judía y musulmana? La cristiana ha evolucionado, la judía también y la musulmana parece que no. ¿De dónde viene el asunto de que la mujer no es de fiar y el hombre sí? (E1/P.8/PR.24/Quotation # 39)

Tipo de sociedad: el papel de los hombres, el tema también de las edades, la infancia. Es una cosa que también a veces tocamos. La participación de niños. En fin, yo que sé. Te da muchos vericuetos. La condición también jurídica de las personas. (E1/P.8/PR.28/Quotation # 54)

Es que el tema de la Edad Media es fácil y muy bonito, darle sentido a lo que ves a partir de la gente que lo mueve. O sea, por qué hay de pronto cuadros, en el siglo XV hechos en tabla, en Flandes, que los protagonistas son todo burgueses. Sí, hombre, no se ve tanto

santo ni tanta Virgen como aquí o en Italia. Lógicamente porque había mecenas. Era un grupo social emergente, tenía dinerito, eran los que mantenían el negocio de las especias y querían tener sus cositas. (E1/P.8/PR.28/Quotation # 55)

Con todo ello, clasificamos a P.8 en el nivel tres de nuestra hipótesis de progresión, pero siempre teniendo en cuenta que este docente se dedica casi exclusivamente a tratar el patrimonio histórico-artístico y no la variabilidad de todos los referentes patrimoniales (Tabla 95).

Niveles	Conocimiento sobre la enseñanza de la ciudadanía a través del patrimonio
	Categoría IV
Tercer nivel Nivel de referencia en relación con el estado de complejidad y reflexión respecto al desarrollo del conocimiento didáctico del contenido	• Visión integradora de las manifestaciones patrimoniales desarrollando actitudes ciudadanas que implican su gestión y su compromiso personal. • Tratamiento del patrimonio totalmente integrado en el proceso educativo como contenido de enseñanza en el desarrollo de actitudes ciudadanas en procesos democráticos reales. • Diseño de propuestas de carácter multidireccional con la participación activa y comprometida del alumno en proyectos de conservación y gestión patrimonial, elaborados en torno a problemas socialmente relevantes.

Tabla 95. Nivel de progresión de la cuarta categoría para P.8. Análisis E2.

2.2.5.6. Análisis P.9

En el análisis de P.9 obtuvimos 20 anotaciones que se distribuyen en las distintas subcategorías, tal y como se recoge en la tabla 96.

Document	Codes Used	Anotaciones	TOTAL
P.9	• C.4/SC.4.1/I	7	20
	• C.4/SC.4.1/C	0	
	• C.4/SC.4.1/G	1	
	• C.4/SC.4.2/SIE	0	
	• C.4/SC.4.2/IA	0	
	• C.4/SC.4.2/IP	7	
	• C.4/SC.4.3/C	0	
	• C.4/SC.4.3/P-C	0	
	• C.4/SC.4.3/S-C	5	

Tabla 96. Anotaciones de la cuarta categoría para P.9

En la *primera subcategoría*, P.9 da mucha importancia a la idea de identidad, pero siempre ligada al concepto de participación y, por tanto, de gestión. Para este docente, asumir la idea de identidad, significa concienciar al alumnado del valor y del respeto por el patrimonio, lo que implica protegerlo y, sobre todo, gestionarlo:

Yo creo que en la medida de que somos capaces de valorar y transmitir los valores patrimoniales somos todos gestores del patrimonio también (E1/P.9/PR.22/Quotation # 47)

Cuando hablamos de educación patrimonial, yo... supongo que es un prejuicio también, pero tiendo a... pensar, no en grandes monumentos, sino que tiendo a pensar en la cultura popular, en la historia oral, en las tradiciones y en todo eso. Yo creo que todo eso es muy importante porque es cercano a los alumnos. Sobre todo, en el contexto que yo trabajo. Es cercano a los alumnos y además les permite construir una identidad o un autoconcepto positivo porque ellos necesitan... necesitan no, es que ellos lo tienen. Necesitan que reconozcamos que tienen un saber. (E1/P.10/PR.9/Quotation # 19)

Yo creo que, para disfrutar, para comprender y disfrutar de la cultura de las élites, tú tienes que posicionarte desde... como te diría, desde tu identidad. Es decir, no asumir lo otro como algo que vale y lo mío no vale, que eso es una impostura total. Y, además, yo asumo que lo otro vale para ser admitido, para ser... para conseguir la aprobación, para ser culto y no sé qué, no sé cuánto. Eso me parece una impostura. Entonces yo creo que, para comprender y disfrutar de la cultura de las élites, de las grandes obras de arte y demás, primero hay que admitir tu identidad, la cultura popular, de dónde tú vienes, las costumbres, conocerlas. (E1/P.9/PR.16/Quotation # 31)

Por ejemplo, la música, a mí me parece una barbaridad, a chavales de allí de mi instituto, ponerles a Beethoven o Bach, cuando ellos tienen el flamenco y a la que menos que te descuidas, ellos están taconeando por allí y tocando las palmas. Entonces, vamos a ver, ellos tienen ahí un patrimonio. Un patrimonio interesantísimo. Porque no, a partir de ahí, que sepan apreciar otros tipos de manifestación artística, pero desde la afirmación de lo que son y de lo que tienen, que es importante. (E1/P.9/PR.16/Quotation # 32)

El problema que yo trabajo, en el fondo, aunque los alumnos no se lo plantean de una manera consciente y explícita, es un problema de identidad. Por qué no digo que soy de Torreblanca. Es la idea de fondo que no está dicha de manera explícita pero que ellos a menudo dicen... te confiesan que no son de allí. Entonces es un problema social. Qué pasa con mi identidad. Porque yo por vivir aquí... (E1/P.9/PR.24/Quotation # 42)

Entonces es algo que termina... digamos, modificando su percepción de su realidad, de sus antepasados, de su identidad y de todo eso, que es algo positivo de lo que no hay que avergonzarse, al contrario, que lo que hay que hacer es poner en valor. (E1/P.9/PR.24/Quotation # 44)

Además, para P.9, hay una inclusión plena de los valores cívicos en el patrimonio. Este docente trabaja, a través del patrimonio, contenidos procedimentales donde destaca, entre otros, la recopilación de información sobre tradiciones vigentes y buscar su significado, siendo así el patrimonio una fuente primaria del conocimiento sociohistórico.

De igual manera, las actitudes y normas que se dan alrededor de los elementos patrimoniales, implican el desarrollo de capacidades cognitivas, como la del pensamiento crítico, la autonomía intelectual, la empatía, la cooperación, la solidaridad, formando un pensamiento regido por criterios de justicia, dignidad personal y autorregulación. Estos contenidos forman parte de la programación de P.9 como elementos esenciales y con una integración plena con los contenidos de Ciencias Sociales.

Así, partiendo de elementos patrimoniales, P.9 potencia los referentes identitarios y simbólicos de la sociedad a la que pertenecen los estudiantes, al tiempo que desarrollan valores de tolerancia y respeto hacia otras formas de vida pretéritas o actuales, básicamente a través de la empatía cultural. Propiciar el encuentro del alumnado con el patrimonio supone abrir un camino de convergencia de la escuela con el mundo exterior y con sus problemas, como elementos que articulan la identidad y el propio sentido de una sociedad.

Cuando nosotros trabajamos este tema de cómo vivieron nuestros abuelos y nuestras abuelas, una de las cosas que tratamos es de recuperar esa cultura oral de costumbres, de tradiciones. Ellos, por ejemplo, celebran allí su romería. Tienen tradiciones orales, historias que se cuentan, que cuentan los mayores. Tienen sus formas peculiares de vivir los momentos esto que decía de vivir los ritos de pasos, de bodas, bautizos, de no sé qué, ¿sabes? Entonces eso me parece interesante, recuperar todo ese patrimonio. (E1/P.9/PR.17/Quotation # 33)

Los alumnos plantean... se plantean grandes cuestiones. Por ejemplo, acerca de la vida cotidiana. ¿Cómo vivían nuestros abuelos? ¿Cómo era la vida en el barrio? ¿Cómo se relacionaban los vecinos? Y a partir de ahí los temas de patrimonio yo creo que son indisolubles... surgen porque están integrados en otro tipo de actividades y saberes (se refiere a contenidos de educación para la ciudadanía), no están separados de ¿no? (E1/P.9/PR.18/Quotation # 35)

En el proyecto este que te he comentado o en otro tipo de proyectos que tengan que ver con el conflicto y la convivencia o con la organización y la vida en el centro educativo y tal, pues los temas de patrimonio también están presentes. Pero yo creo que no de una manera forzada, como un apartado añadido o como un epígrafe. (E1/P.9/PR.19/Quotation # 40)

Si tú trabajas la realidad en la que vive el alumno, estás trabajando el patrimonio continuamente porque forma parte de su realidad. (E1/P.9/PR.19/Quotation # 41)

Ellos tienen por ejemplo allí, el canal de los presos, sabes ¿no? Conoces la historia ¿no? Pues esto es una manera de recuperar, digamos la identidad comunitaria, muy interesante porque son gente que estuvieron presos por sus ideas, que combatieron por unos ideales, por unos ideales políticos y son referentes de participación de alguna manera y de compromiso social ¿no? Y, sin embargo, cuando tú hablas con ellos... "sí, he oído decir algo", y cuando entrevistan a algún viejo, terminan con las lágrimas saltadas. (E1/P.9/PR.24/Quotation # 43)

Yo creo que la convivencia es mucho más sana cuando se sale del centro. La convivencia con el profesor es... incluso la convivencia entre los alumnos. Entonces yo creo que eso es interesante. Muchas veces no se programan actividades fuera del aula por temor a que los alumnos la lén, pero es que esto es absurdo porque entonces, ¿qué coño estamos enseñando? ¿estamos enseñando para vivir dentro de un aula? Los alumnos van a vivir fuera de un aula el resto de su vida. (E1/P.9/PR.28/Quotation # 49)

La idea es que el objeto de estudio no esté fragmentado en asignaturas o disciplinas. Vamos a estudiar ahora la antropología, ahora la sociología, ahora las ciencias políticas. No, sino que es un fragmento de la realidad, o un acontecimiento, o una problemática de la realidad, que el conocimiento está integrado. Tú ahí no puedes separar los aspectos de ciudadanía, de patrimonio o de no sé qué. (E1/P.9/PR.29/Quotation # 50)

Con respecto a la subcategoría cuatro, P.9 partiendo de su perspectiva de carácter investigativo, desarrolla, como ya vimos y ha quedado demostrado en las anotaciones anteriores, proyectos de investigación del medio, donde los alumnos/as trabajan como investigadores del propio entorno en el que se encuentran. Así, el contacto directo del alumnado con los elementos patrimoniales y de su contextualización tanto histórica como social, en función al espacio, valor y función que esos referentes han cumplido en el pasado y cumplen en la actualidad, puede desarrollar actitudes y comportamientos comprometidos cuya finalidad es, como decía Ávila (2001), la intervención en el medio sociocultural para llevar a cabo cambios

sistémicos. Por lo que clasificamos las respuestas dadas por P.9 en esta categoría, en el indicador visión socio-crítica.

Es por ello que clasificamos a P.9 sin ninguna duda en el máximo nivel de nuestra hipótesis de progresión (véase tabla 94), postulándose como el sujeto idóneo para realizar la tercera fase de nuestra investigación que es el estudio de caso. Sin embargo, ya dijimos que la política del instituto impedía el acceso a las aulas de cualquier persona ajena al centro y, por tanto, lo tenemos que descartar.

Niveles	Conocimiento sobre la enseñanza de la ciudadanía a través del patrimonio
	Categoría IV
Tercer nivel Nivel de referencia en relación con el estado de complejidad y reflexión respecto al desarrollo del conocimiento didáctico del contenido	• Visión integradora de las manifestaciones patrimoniales desarrollando actitudes ciudadanas que implican su gestión y su compromiso personal. • Tratamiento del patrimonio totalmente integrado en el proceso educativo como contenido de enseñanza en el desarrollo de actitudes ciudadanas en procesos democráticos reales. • Diseño de propuestas de carácter multidireccional con la participación activa y comprometida del alumno en proyectos de conservación y gestión patrimonial, elaborados en torno a problemas socialmente relevantes.

Tabla 97. Nivel de progresión de la cuarta categoría para P.9. Análisis E2.

2.2.5.7. Resumen parcial de la cuarta categoría de análisis de la E1

En resumen, en esta categoría comprobamos cómo los docentes que tienen un concepto del patrimonio desde una perspectiva simbólico-identitaria y una concepción de ciudadanía crítica y orientada a la justicia social, entienden que el patrimonio es una herramienta fundamental en la enseñanza de las Ciencias Sociales para desarrollar aprendizajes significativos y comportamientos propios de una ciudadanía participativa y comprometida entre su alumnado. De esta forma, vemos que identidad, conservación y gestión son los contenidos más idóneos para trabajar a través del patrimonio, siempre de manera transdisciplinar, para generar una visión socio-crítica, caracterizada por un razonamiento crítico de la realidad, que lleve a comportamientos comprometidos de denuncia ante las injusticias, y puedan producir cambios sistémicos. Esto es así en los sujetos P.3, P.8 y P.9., aunque tenemos que matizar que P.8 sólo tiene en cuenta el patrimonio histórico-artístico y, por tanto, es P.3 el profesor elegido para desarrollar el estudio de caso que completaría esta investigación, ya que en P.9 existen trabas burocráticas a las que ya hemos referencia con anterioridad (véase tabla 98).

Categoría IV Formación profesional e intereses personales y profesionales	
PROFESOR/A	NIVEL DE PROGRESIÓN
P.2	Nivel 2
P.3	Nivel 3
P.6	Nivel 1
P.7	Nivel 1
P.8	Nivel 3
P.9	Nivel 3

Tabla 98. Nivel de progresión de los profesores/as de CCSS para la cuarta categoría. Análisis E1.

En las páginas siguientes analizaremos la praxis de P.3 y comprobaremos qué grado de coincidencia existe entre sus concepciones y percepciones a nivel declarativo y su práctica real. Además, podremos analizar en profundidad, los obstáculos existentes a pie de aula de un caso referente de buenas prácticas educativas cercano a un modelo deseable en relación con los temas de estudio que nos ocupan, así como los aciertos y situaciones favorables que llevan a que se den estas actuaciones; con el fin de proponer y destacar en el capítulo final de conclusiones un modelo profesional en educación patrimonial y educación para la ciudadanía.

En el lado opuesto a P.3 se posiciona P.6, quien está en el primer nivel en las cuatro categorías de análisis analizadas. De esta forma, limitándonos a nuestros informantes, podemos decir que las cuatro categorías de análisis están relacionadas. De manera que, aquellos profesor/as (P.3 y P.9) que tienen una mayor formación y experiencia personal en temas de patrimonio y participación ciudadana, y entienden su profesión como un medio para alcanzar una mayor equidad social, son los/as que también tienen un concepto de patrimonio y de ciudadanía holístico y más complejo. A su vez, son estos mismos profesores/as los que utilizan el Aprendizaje Basado en Proyectos y quienes entienden que el patrimonio y la educación para la ciudadanía son materias indisolubles y complementarias, puesto que el patrimonio es fuente directa y testimonio vivo de los valores cívicos de la sociedad presente y también pasada. Para estos docentes el estudio y análisis de los elementos patrimoniales conduce inevitablemente a la formación de ciudadanos/as críticos y participativos en su entorno, cuyas acciones llevan a la mejora comunitaria y a producir cambios sistémicos, minimizando e incluso pudiendo erradicar la desigualdad e injusticias sociales.

Como decimos, todo esto se da en un plano teórico y a nivel declarativo. En el siguiente capítulo veremos cómo estas primeras conclusiones se materializan o no en la praxis ■



CAPÍTULO IV:

estudio de caso. Resultados acerca del concepto de patrimonio y ciudadanía, educación patrimonial y educación para la ciudadanía en la enseñanza de las ciencias sociales.

1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO DE CASO

En este capítulo vamos a profundizar en el análisis cualitativo de nuestro caso de estudio basándonos en un análisis cuantitativo, que nos va a permitir contextualizar las interpretaciones de los datos analizados.

Como vimos en el capítulo anterior, tras el análisis de la entrevista exploratoria, el caso de estudio seleccionado es P.3., por ser la persona que se encuentra en un modelo profesional más próximo al que nos parece deseable en relación con nuestra hipótesis de progresión. Se trata del docente VPG, profesor de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de los cursos 1º– 4º de Educación Secundaria Obligatoria en el centro IES Castillo de Luna de La Puebla de Cazalla (Sevilla – Andalucía – España).

El IES Castillo de Luna se encuentra en la localidad La Puebla de Cazalla. Como se indica desde su “plan de centro”, La Puebla de Cazalla se sitúa a 65 Km de Sevilla, entre la Campiña y la Sierra Sur de la provincia. El municipio se encuentra bien comunicado, ya que por él discurre la A-92, que a su vez se conecta con facilidad con la autovía Sevilla-Madrid. La principal actividad económica es la agricultura, de la que depende la mayor parte de la población. Por lo que, la mayoría del alumnado del Centro procede de familias con niveles de renta bajos o medios, aunque con un gran afán por superar el problema del paro, buscando trabajo fuera de la localidad. En algunos casos, los estudiantes no conviven con sus padres durante la temporada en que éstos emigran a trabajar. En otros, se ven obligados a desplazarse con ellos, lo que provoca “entradas” y “salidas” de las aulas durante el curso, que originan desfases en los procesos educativos.

En cuanto al Centro propiamente dicho, el I.E.S. “Castillo de Luna” tiene alrededor de 400 alumnos/as distribuidos en las siguientes enseñanzas:

Educación Secundaria Obligatoria. Formada por dos líneas de 1º a 4º.

Bachillerato. En las modalidades de Humanidades y Ciencias Sociales y de Ciencias e Ingeniería.

Ciclos formativos de grado medio de “Gestión Administrativa” y de “Soldadura y Calderería”

Respecto al profesorado podemos decir que, aproximadamente, el 70% de la plantilla tiene destino definitivo en el Instituto y que la mayoría tiene su residencia en la localidad, poblaciones de los alrededores o en Sevilla, por lo que se trata de una plantilla bastante estable. El personal no docente está formado por dos ordenanzas, un administrativo y dos personas dedicadas a servicio de limpieza.

En cuanto a nuestro caso de estudio, centramos nuestro análisis en la labor realizada por el docente con el alumnado de 2º de ESO del grupo A. La metodología de enseñanza que se desarrolla es el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), que consiste en la realización de un proyecto que lleva a los estudiantes a realizar un proceso indagativo en el que deben de resolver una serie de preguntas o problemas de manera relativamente autónoma para poder presentar un producto final (Jones, Rasmussen y Moffitt, 1997). En la realización de dicho proyecto los discentes deben aplicar los conocimientos adquiridos de manera teórica en la resolución de problemas reales (Rodríguez Sandoval, Vargas Solano y Luna Cortés, 2010). Esta trasposición de saberes hace que se generen nuevas preguntas, diseñen planes de acción e indagación, recolecten datos, establezcan conclusiones, expongan sus resultados a otros, lleguen a acuerdos,

etc. (Blumenfeld, Soloway, Marx, Krajcik, Guzdia y Palincsar, 1991). De esta forma el alumnado toma las riendas de su propio aprendizaje y el docente adopta el papel de árbitro, es decir, debe garantizar que los proyectos encuentren el equilibrio entre la habilidad y el desafío (Johari y Bradshaw, 2008).

La concreción de los contenidos del curso escolar se ha realizado teniendo en cuenta tanto el R. D. 1631/2006 que prescribe los contenidos de enseñanzas mínimas en torno a tres grandes bloques de contenidos que ocupan el 65% del horario escolar, así como la ORDEN 10 AGOSTO 2007 que establece una serie de núcleos temáticos cuyo desarrollo debe ocupar el 35% restante del horario establecido. De manera que el docente ha establecido la siguiente planificación:

1ª EVALUACIÓN	2ª EVALUACIÓN	3ª EVALUACIÓN
Bloque 3. Las sociedades preindustriales. La sociedad medieval. Origen y expansión del Islam. La sociedad, la economía y el poder en la Europa feudal. El resurgir de la ciudad y el intercambio comercial. La cultura y el arte medieval, el papel de la Iglesia. La Península Ibérica en la Edad Media. Al – Ándalus y los reinos cristianos. La forma de vida en las ciudades cristianas y musulmanas.	Características del Estado Moderno en Europa. Evolución política y económica de la Península Ibérica en la época moderna. La monarquía hispánica y la colonización de América. Arte y cultura en la época moderna. Bloque 2. Población y sociedad. La población. Distribución. Aplicación de los conceptos básicos de demografía a la comprensión de los comportamientos demográficos actuales, análisis y valoración de sus consecuencias en el mundo y en España.	Bloque 2. Población y sociedad. Lectura e interpretación de datos y gráficos demográficos. Las sociedades actuales. Estructura y diversidad. Desigualdades y conflictos. Caracterización de la sociedad europea y española. Inmigración e integración. Análisis y valoración relativa de las diferencias culturales. La vida en el espacio urbano. Urbanización del territorio en el mundo actual y jerarquía urbana. Funciones e identificación espacial de la estructura urbana. Problemas urbanos. Las ciudades españolas.

Tabla 99. Planificación curricular de P.3 para el curso 2015–2016 en 2ª de ESO para la asignatura de Ciencias Sociales. Elaboración propia.

Concretamente nuestro estudio se ha centrado en el desarrollo del núcleo temático “Al–Ándalus y los reinos cristianos”, que, de acuerdo a la organización cronológica de la materia, se ha desarrollado entre el 26 de octubre del 2015 al 26 de noviembre del 2015, a lo largo de doce sesiones. Los proyectos realizados en torno a este núcleo temático fueron los siguientes:

- La Sevilla islámica
- La mujer cristiana en la Edad Media
- La mujer musulmana en la Edad Media
- El escudo de España y los reinos medievales
- El camino de Santiago

Cada grupo estaba constituido por cinco miembros y en todos ellos se siguió el mismo esquema de trabajo:

- Planteamiento de la investigación.
- Planificación, establecimiento de metas y objetivos a alcanzar.
- Orientación.
- Recopilación de datos.
- Análisis de datos.
- Orientación y montaje de la exposición.
- Exposición del tema y evaluación.

Las cinco primeras sesiones de grabación recogen el trabajo individual de los grupos, organizando tareas, buscando y analizando información y componiendo las presentaciones para su posterior exposición. Durante estas sesiones el profesor repartía el tiempo lectivo en pasar grupo por grupo para dar respuesta a sus dudas y orientar sus investigaciones. Las cinco sesiones siguientes se dedicaron a las exposiciones de los grupos.

Para las cinco primeras sesiones el grupo-clase se trasladaba al aula de informática para tener acceso a ordenadores y a internet. Allí se disponían en grupos de trabajo alrededor de dos o tres ordenadores por grupo. En las sesiones de exposición, era su aula habitual la que se transformaba en una especie de asamblea, organizando la mesas en forma de una gran U en torno a la pizarra digital que utilizaba el grupo al que le tocaba exponer su presentación. Presentación que se apoyaba en un PowerPoint.

Teniendo en cuenta todo el contexto anteriormente descrito, en el presente capítulo, vamos a establecer una serie de triangulaciones de las informaciones, extraídas de diferentes instrumentos, que serán categorizadas según una serie de criterios ya los vimos en el capítulo metodológico-, para su fácil localización en las diferentes transcripciones:

- transcripción de la entrevista inicial del docente (anexo 10),
- transcripción de la entrevista final de reflexión docente (anexo 13),
- transcripción de las grabaciones de las clases de 2º de ESO (anexo 11)
- transcripción de los grupos de discusión discente (anexo 12).

En todo momento, las informaciones girarán en torno a nuestro caso de estudio, siendo el eje vertebrador de todas las triangulaciones las informaciones obtenidas durante el registro del desarrollo de las clases y tomando como referente el sistema de categorías para realizar nuestro análisis. Por otro lado, cabe matizar que, cuando no se encuentran informaciones significativamente vinculadas con algunos descriptores, éstos no aparecerán en el texto, excepto aquellos casos en los que su ausencia suponga un hecho significativo para nuestro estudio.

2. CONVERGENCIAS Y DIVERGENCIAS EXISTENTES ENTRE LA CONCEPCIÓN DOCENTE DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA A TRAVÉS DE LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO Y SU PRAXIS.

Esta línea de análisis está directamente vinculada con el sub–problema *¿Cuál es la concepción de ciudadanía y de patrimonio y qué reflejo tiene en su práctica?* Como se muestra en la figura 15, esta línea es única (A) y lleva a comparar las informaciones de E1 con las informaciones de O1. En esta línea nos interesa comprender la coherencia existente entre el pensamiento docente en relación con el concepto de patrimonio y ciudadanía y su práctica.

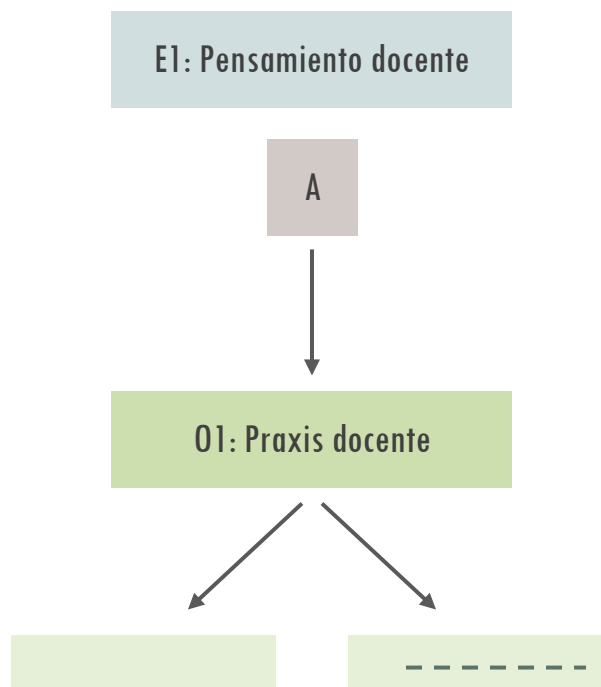


Figura 15. Análisis comparativo entre la entrevista exploratoria (E1) y la observación de aula (O1) en relación con el concepto de patrimonio y ciudadanía del profesor de Ciencias Sociales.

Para analizar la información obtenida sobre este sub–problema nos basamos en la categoría 1 *enseñanza de patrimonio* y concretamente en las subcategorías 1.1 *concepto de patrimonio* y 1.2 *tipología patrimonial*; así como en la categoría 2 *enseñanza de educación para la ciudadanía* y dentro de ella, en las subcategorías 1.1 *concepto de ciudadanía*, 1.2 *tipos de ciudadanía* y 1.3 *tipología de participación ciudadana*.

2.1. Concepciones y prácticas en relación con el patrimonio

2.1.1. Subcategoría concepto de patrimonio

Dentro de la primera subcategoría, concepto de patrimonio, comprobamos que las concepciones docentes tienen una correspondencia directa y consecuente con sus prácticas de aula, puesto que en la entrevista inicial (en adelante, E1), dicho docente mostraba una concepción del patrimonio desde una perspectiva simbólico–identitaria. Recordemos que en

dicha entrevista el 100% de las respuestas que indagaban en esta cuestión se enmarcaban en este indicador. Tras el análisis de los resultados de la observación (en adelante, O1) vemos, como muestra la tabla 100, que, a pesar de hacer referencias a otras perspectivas conceptuales, la perspectiva simbólico-identitaria sigue primando en su praxis y la alusión a otros enfoques patrimoniales son puntuales, estando siempre vinculadas a un tema de estudio específico que justifica, que, en ese contexto, se esté refiriendo a esa perspectiva en concreto.

	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7	O8	O9	O11	O12	O13	Total
C.1/SC.1.1/E	0	2	3	0	2	0	0	0	1	0	0	0	8
C.1/SC.1.1/EX	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2
C.1/SC.1.1/HCA	3	6	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	11
C.1/SC.1.1/M	2	6	6	0	3	0	0	5	2	0	0	0	24
C.1/SC.1.1/S-I	5	8	6	13	9	12	1	14	22	6	5	8	109

Tabla 100. Anotaciones registradas para la subcategoría 1.1. *Concepto de ciudadanía* en la O1.

— Indicador: perspectiva simbólico-identitaria

Dentro de este indicador recogemos 109 anotaciones, destacándose claramente sobre los demás. Y es que comprobamos que, a lo largo de todas las sesiones de clase, el docente, subraya la idea de que el patrimonio es el reflejo de las señas identitarias de una cultura.

En todos los grupos de investigación de los discentes el patrimonio es considerado como el conjunto de elementos que concretan los rasgos específicos de un individuo o de una colectividad y que, a su vez, los diferencian de otras comunidades. Para P.3 la identidad cultural y la interculturalidad son conceptos conectados que permiten a un sujeto o sociedad asegurar su propia identidad y, a la vez, abrir un diálogo de relaciones con otras culturas.

De manera que en el grupo uno, quienes trabajan el tema de la Sevilla islámica, en una de las sesiones de clase, el profesor hace una reflexión acerca del concepto de patrimonio, entendido no tanto como los elementos en sí (forma material), sino con el valor que le otorgan las personas que lo identifican como tal, y su relación con la sociedad. En este sentido, se aborda el concepto de patrimonio desde una perspectiva sistémica, integradora y compleja, donde los elementos patrimoniales se fusionan como un único hecho sociocultural construido de manera holística, por diversas manifestaciones de carácter histórico, artístico, etnológico, científico-tecnológico y natural, que en unión, permiten el conocimiento integral de las diferentes sociedades tanto del pasado como del presente, dando lugar a estructuras de identidad que se convierten en símbolos culturales, en función de que la sociedad le haya otorgado un valor, sin tener porqué coincidir con un reconocimiento legal (Estepa y Cuenca, 2006; López Cruz, 2014, Cuenca y López Cruz, 2014).

Profesor: Eh... a mí me sugiere muchas cosas el título, ¿eh? Parece que dice que detrás de una ciudad....

Alumna: Lo del pasado suyo... que...

Profesor: Eso... Tenéis que dar un poco cuenta de eso, que detrás de una ciudad tiene su historia...

Alumna: Que... yo que sé... que no se centren en el presente, que también tienen que ver sus raíces.

Profesor: Muy bien, muy bien. Perfecto. Eso es muy interesante. Esa idea, ¿no? De que la ciudad tal y como la vemos es incomprensible sino pensamos en la historia que tiene detrás, ¿no?

Alumna: Tenemos que pensar antes en el después que en el ahora.

Profesor: Incluso una de vuestras conclusiones se podría enlazar con el título. Pensar la ciudad en el presente desde el pasado, pero sabiendo, que ese conocimiento, nos puede ayudar a entender cómo puede ser en el futuro, ¿no? ¿No, Juan? Con la idea que a lo largo de vuestra exposición el tema del patrimonio... de proteger eso, ¿no? Conservarlo, cuidarlo, ¿no? Luego también me parece interesante que dijerais cosas con respecto a ese título, ¿no? Luego también la idea, ¿no?... No sé cómo lo veis de... de que tiene que ver también con quiénes somos, ¿no? Más que una ciudad, la ciudad son sus gentes, ¿no?

(O5/Quotation: 5:2)

Del mismo modo, en el segundo grupo de trabajo: “El escudo de España y los reinos medievales”, el profesor hace ver a su alumnado que la identidad está ligada a la historia y al patrimonio cultural. La identidad cultural no existe sin la memoria, sin la habilidad de reconocer el pasado en elementos simbólicos que han sido considerados como tal según la sociedad en la que están insertos y que, a su vez, ayudan a edificar el futuro.

Profesor: Venga, el escudo de España y... ¿los reinos medievales? Venga, ¿qué pretendes vosotros con esa interrogación?

Alumno: Que vea lo que tiene que ver...

Profesor: Perdona, Hugo, que te he oído.

Alumno: Que vean si tiene relación.

Profesor: Vale. Pretendéis hacer ver la vinculación que existe, ¿no?... entre el contenido del escudo actual y los reinos medievales. Vale. Yo creo que eso se consigue, ¿no?

(O6 Quotation: 6:3)

Con los grupos de trabajo, tres y cuatro: “La mujer cristiana en la Edad Media” y “La mujer musulmana en la Edad Media”, los referentes patrimoniales son testimonio de la identidad cultural de un pueblo. Esta identidad está construida históricamente a través de diferentes facetas en las que se refleja una cultura, como la lengua, la indumentaria, los ritos y ceremonias, o los comportamientos sociales; es decir, todo el sistema de valores y creencias que giran en torno a esa comunidad.

Profesor: O sea, lo que vosotros estáis intentando hacer ver... que, según el corán, ¿por ejemplo?

Alumno: Sí.

Profesor: Vale. El corán designa o dice cómo tiene que comportarse la mujer. ¿Eso es lo que queréis trasladar a los compañeros?

Alumno: Sí.

Profesor: Vale y entonces, en el corán aparece lo que sería una buena mujer o qué papel debería de tener una buena mujer, ¿no? Y cuáles son las cosas que haría de una mujer, una mala mujer. ¿Más o menos?

(O8 Quotation: 8:3)

Profesor: Pero lo que intentaba deciros, cuando me habéis quitado la palabra, es destacar lo que decía Sara, que la esencia... Cuando digo esencia me refiero a los orígenes mismos de la religión cristiana.

Por ejemplo, el libro más importante para los cristianos es la biblia, ¿no? Pues en la biblia pone que la expulsión del Paraíso... fijaros lo que es el Paraíso. Pues la causa de la expulsión de Adán y Eva del Paraíso... la culpable... de la expulsión del Paraíso, ¿quién fue?

(O10 Quotation: 10:6)

Con el grupo 5 del camino de Santiago, el docente desarrolla la idea de patrimonio, no como sinónimo de monumentos y objetos sin vida, ya sean arquitectónicos, artísticos o los expuestos en un museo; sino que el patrimonio es la identidad cultural de una colectividad y es uno de los ingredientes que puede proporcionar desarrollo en un territorio, otorgando equilibrio y cohesión social. Son los propios ciudadanos/as quienes construyen su patrimonio cultural al identificar aquellos elementos que desean valorar y que asumen como propios, convirtiéndose en referentes de su identidad. Dicha identidad implica un reconocimiento constante de estos elementos en su propio entorno físico y social y es, ese constante reconocimiento, el que caracteriza su carácter dinámico. El patrimonio y la identidad cultural no son elementos estáticos, sino elementos cambiantes que están condicionados por factores externos y por la continua retroalimentación entre ambos, de forma que el docente plantea a sus estudiantes la posibilidad de convertirse en ciudadanos/as activos, gestores y gestoras de su propia identidad. Una identidad más acorde con el momento actual (Molano, 2007).

Profesor: Ahora bien, el debate que habéis planteado me parece muy interesante... muy interesante. Lo que pasa que estas cosas hay que pensarlas. Porque el día de Santiago, si no recuerdo mal, es en agosto... No sé qué día de agosto. No sé si el 15 o el 25... No recuerdo exactamente.

Lo que no podemos olvidar... Por ejemplo, en mi pueblo es San Mamés y es festivo, y celebramos ese día. Aquí San José.

Pues en España es Santiago... que lleva como apodo, que se le nombra Matamoros... Cuanto menos, cuanto menos... es sorprendente y llamativo. Y eso es objeto de reflexión porque si estamos contando... si estamos dando cuenta del camino de Santiago, el solo hecho de que reflexionemos, de que caigamos en la cuenta de ese hecho es en sí mismo importante.

Y luego está lo que ha dicho Hugo, que es igualmente importante.

Alumno: Yo lo que digo es que si pasó en la historia y se le puso ese nombre no podemos borrarlo.

Profesor: Claro, pero es que de la historia se usa y se abusa. Y eso es un abuso histórico. Quienes se prestaron a eso abusaron de la historia.

Eso no puede ser verdad, pero nos quieren dar a entender que, aquellos cristianos que lucharon en la batalla de Clavijo, vencieron gracias a Dios. Porque Dios los apoyaba. Y, en realidad, es una guerra en ese sentido injusta. En ese sentido... entiéndeme, ¿vale? ¿Ok?

Es como los musulmanes que hoy día matan en nombre de Alá. Eso es otro abuso. Eso es otro abuso, ¿de acuerdo?

(O12 Quotation: 12:8)

— Perspectiva estética

Ubicamos dentro de este indicador aquellas anotaciones cuyo foco de atención se centra en la descripción y el análisis estilístico de los elementos patrimoniales. Sin embargo, esta consideración es siempre a priori, de manera que, si consideramos la forma en la que este patrimonio es tratado en el conjunto de las sesiones globalmente, vemos que también llegan a considerarlo como símbolo de su identidad, haciendo un tratamiento del mismo desde la perspectiva anterior simbólico–identitaria.

Profesor: Claro y podéis destacar que, en todo el entorno del camino de Santiago, hay un continuo de iglesias románicas.

Alumna: Es verdad, hay un montón de iglesias.

Profesor: Claro. En cambio, aquí en Sevilla, no hay ninguna. ¿Por qué? ¿Qué pasaba aquí mientras estaba dándose el Románico y el Gótico?

Alumna: Los musulmanes.

Profesor: Que estaban los musulmanes.

Claro, aquí tenemos mezquitas o los restos de las mezquitas. Y cuando los cristianos conquistaron Sevilla y Andalucía, el románico ya ha pasado. Y lo que va detrás del Románico es el Gótico y después el Renacimiento. Entonces puede ser interesante establecer una comparativa entre un mogollón de iglesias románicas que hay en el camino de Santiago y aquí que no tenemos ninguna.

(O9 Quotation: 9:26)

En otras anotaciones las perspectivas estética, histórica y simbólica–identitaria se tratan y contemplan a la vez.

Profesor: ... podíais recordarles un poco el debate que se ha producido realmente, ¿eh? Y organizar las razones a favor y en contra, como bien tú decías Lidia. A nivel económico, a nivel político también. A nivel SIMBÓLICO (resalta la palabra simbólico), ¿qué quiere decir simbólico?

Alumna: Que simboliza...

Alumno: Que el símbolo de Sevilla es la Giralda por ser un edificio antiguo y ser también uno de los que más se ve.

Profesor: Claro.

Alumno: Pero ahora no porque ya hay otro.

Profesor: Muy bien. Entonces lo de la Giralda representa para los sevillanos se puede ver afectada por esa nueva torre, ¿no? Y luego también plantearíamos a nivel estético. ¿Qué significa estético?

Alumna: El físico... el diseño.

Alumno: Que Sevilla ya no tiene una estética antigua... la tiene más moderna ahora con los edificios nuevos.

Profesor: Si es más bonito o más feo, ¿no? Si es más bella o más...

Alumna: Que esto más o menos es Gótico o Barroco y ahora entre esto más moderno disminuye más o menos la estética.

Profesor: Hay alguna gente que le gusta mucho lo moderno, ¿no? La arquitectura actual tiene su belleza, ¿no? Puede que a alguno le guste más la torre Pelli que la torre de la Giralda.

(O5 Quotation: 5:25)

— **Indicador: perspectiva histórica**

Del mismo modo, podemos destacar también anotaciones semejantes a las del apartado anterior, pero esta vez en referencia al indicador *histórico*. Al igual que sucedía antes, en un primer momento, el criterio de elección de los bienes patrimoniales a trabajar es la antigüedad de los mismos, pero el profesor guía a sus estudiantes hacia una reflexión más profunda que lleva a un pensamiento crítico y de participación en la consideración de lo que es y podría ser patrimonio en un futuro. Comprobamos entonces, cómo a pesar de partir de una perspectiva histórica del patrimonio queda implícita la consideración simbólica–identitaria.

Profesor: Lo que quiero decir es que de aquí a 200 años puede que la torre Pelli forme parte del patrimonio histórico-artístico de Sevilla, ¿no? Y haya mucha gente que la considere símbolo... Preciosa, interesantísima...

Los turistas no sólo vienen a ver la Giralda si no también esta otra... eso no lo sabemos.

Pero la idea de lo que es patrimonio y no, depende... es también una seña histórica. Puede variar. ¿De acuerdo?

A lo largo de la historia se han derribado muchos edificios que hoy consideraríamos pues... un delito. Sin embargo, se tiraron porque en aquel momento no se valoraban.

(O5 Quotation: 5:26)

— **Excepcionalista**

La *perspectiva excepcionalista* es el indicador con menor número de anotaciones registradas. Bajo esta perspectiva se agrupan aquellas que consideran los referentes patrimoniales por ser singulares, dando mayor importancia al concepto de rareza.

De esta forma el docente en la sesión ocho de clase, destaca la ubicación singular del monasterio de Montserrat, pero a medida que se desarrolla la conversación y se invita a la reflexión del alumnado, éste llega a entender que dicha ubicación está justificada, por un lado, por ser ruta de peregrinos a Santiago –peregrinos de otras culturas, que tenían que atravesar estas montañas–; y por otro lado, por el sentimiento religioso de la época que buscaba el recogimiento y el aislamiento del fiel para la oración. Ambas explicaciones forman parte de las señas de identidad de la sociedad del momento y, de nuevo, se llega a interpretar el patrimonio desde un sentido simbólico–identitario.

Profesor: Fijaros también... Dale para atrás... Dónde se ubica. Esto es interesante.

Alumna: Sí. Íbamos a poner una foto con una montaña súper grande y súper bonita, pero estaba muy lejos.

Alumna: Y no se veía muy bien dónde estaba el monasterio.

(O8 Quotation: 8:32)

Es una imagen del monasterio de Montserrat.

Profesor: Aquí hablamos ahora de cómo se difundió esa cultura por otros espacios peninsulares. Muy bien.

Alumna: Hasta por la montaña pasaba gente para llegar.

Profesor: Claro, también hay que tener en cuenta la búsqueda de la paz, del silencio... Cuando Cristo se fue a meditar, se fue al desierto, ¿eh? Buscando que nadie interfiriera

en sus pensamientos, de no tentar frente al pecado. Entonces era muy común eso en la Edad Media...

Alumna: Por motivos místicos.

Profesor: Por motivos místicos. Era muy común en la Edad Media que se buscara la paz de la montaña. Aquí no tenemos desierto, aquí tenemos montañas, bosques... ¿vale?

(O9 Quotation: 9:31)

La segunda anotación que se inscribe en este indicador hace referencia a la singularidad de Sevilla como ciudad, destacando por su patrimonio histórico-artístico y pudiéndose considerar como una ciudad-museo. Sin embargo, esta consideración da paso, una vez más, a la reflexión y llegan a concluir que ese patrimonio es reflejo de su historia y que esa historia forma parte de la identidad de los ciudadanos/as que viven en ella.

Profesor: Eh... a mí me sugiere muchas cosas el título, ¿eh? Parece que dice que detrás de una ciudad....

Alumna: Lo del pasado suyo... que...

Profesor: Eso... Tenéis que dar un poco cuenta de eso, que detrás de una ciudad tiene su historia...

Alumna: Que... yo que sé... que no se centren en el presente, que también tienen que ver sus raíces.

Profesor: Muy bien, muy bien. Perfecto. Eso es muy interesante. Esa idea, ¿no? De que la ciudad tal y como la vemos es incomprensible sino pensamos en la historia que tiene detrás, ¿no?

Alumna: Tenemos que pensar antes en el después que en el ahora.

Profesor: Incluso una de vuestras conclusiones se podría enlazar con el título. Pensar la ciudad en el presente desde el pasado, pero sabiendo, que ese conocimiento, nos puede ayudar a entender cómo puede ser en el futuro, ¿no? ¿No, Juan? Con la idea que a lo largo de vuestra exposición el tema del patrimonio... de proteger eso, ¿no? Conservarlo, cuidarlo, ¿no? Luego también me parece interesante que dijerais cosas con respecto a ese título, ¿no? Luego también la idea, ¿no?... No sé cómo lo veis de... de que tiene que ver también con quiénes somos, ¿no? Más que una ciudad, la ciudad son sus gentes, ¿no?

(O5 Quotation: 5:2)

— **Indicador: perspectiva monumentalista**

Dicho indicado obtiene veinticuatro anotaciones, siendo el segundo con mayor número de anotaciones registradas. Esto se explica porque, como ya hemos dicho anteriormente, uno de los grupos está estudiando la Sevilla islámica y se han centrado en estudiar el patrimonio histórico-artístico de esta ciudad, eligiendo aquellos elementos patrimoniales que son los más conocidos y que mayor interés turístico despiertan. No obstante, esta valoración nuevamente es a priori puesto que justifican este criterio de elección para reflexionar precisamente por qué son los más conocidos, llegando una vez más, a una consideración identitaria de los mismos.

Profesor: Bueno, has dicho una cosa que es verdad, que estamos investigando Al-Ándalus y por tanto debemos de dar cuenta de los edificios andalusíes.

Pero acordaros que estaba la Torre de la Plata y, sin embargo, la Torre de la Plata no están conocida...

Tenéis la Giralda, los Alcázares...

¡Vale! Vamos a pensar un poquito, ¿por qué esos y no otros? Hemos dicho en primer lugar porque son los andalusíes, vale.

¡Ojo! que había muchos más...

Para dar cuenta porque esos y no otros, podemos relacionarlo con los objetivos.

Alumno: Porque aún quedan restos de ellos porque otros...

Profesor: Son los más conocidos, ¿no?

Alumna: Los que ahora se dan más importancia turística.

Profesor: Muy bien, vamos a relacionar esa idea también. Vamos a intentar desarrollar por qué son esos edificios los que tienen un mayor valor patrimonial, ¿podríamos decir? ¿Sí o no? Al menos...

Alumno: Que se ha convertido en un centro turístico.

Profesor: Efectivamente, muy bien. Porque son lugares de atracción turística. Están siempre lleno de japoneses, ¿no?

Alumno: Y de chinos.

Profesor: ¿Y porque vendrán los japoneses a ver esos y no otros?

Alumna: Porque son los que más interés tienen... cultural.

Profesor: Porque son los más conocidos...

Alumno: Por la estética que tienen...

Alumna: Porque son un referente para la ciudad... que representan la ciudad.

(O2 Quotation: 2:13)

Dentro de este indicador encontramos también anotaciones que se adscriben al grupo de investigación del camino de Santiago. Esto es porque, al igual que el grupo anterior, una parte de su trabajo la han dedicado a comentar algunos edificios emblemáticos que podemos encontrar a lo largo del camino, eligiendo la catedral de Santiago, el monasterio de Montserrat, San Pedro de la Rúa de Estella y la iglesia de Santa Marina. Aunque no dejan claro por qué han elegido estas construcciones y no otras (dicen que “*son algunos ejemplos porque hay muchísimos*” (O8 Quotation: 8:29)), P.3 añade: “*Todo esto fue creciendo u originando en torno al camino, directa o indirectamente, ¿no?*” (O8 Quotation: 8:29), invitándoles de esta forma, a reflexionar sobre la vinculación entre el intercambio de culturas que llegan a través del camino y cómo esto tiene su reflejo en el arte y en las construcciones. Incluso abre el abanico patrimonial con la intención de que no sólo se centren en el patrimonio arquitectónico (esto lo analizaremos con mayor profundidad en el siguiente epígrafe).

Alumna: El monasterio de Monserrat.

(O8 Quotation: 8:33)

Profesor: ... las diferentes fases de la construcción de la catedral de Santiago. ¿Estáis metiendo un poco de arte?

(O3 Quotation: 3:34)

Alumna: La iglesia de Santa María.

(O8 Quotation: 8:34)

Alumna: San Pedro de la Rúa de Estella.

(O8 Quotation: 8:35)

Alumna: De diferentes sitios hay diferentes rutas.

Profesor: Ya estáis vinculando los estilos artísticos.

(O8 Quotation: 8:38)

Profesor: Por ejemplo, no reducir el patrimonio solamente a las construcciones. Por ejemplo, hablaría de una cultura, ¿no?

“Para conocer las riquezas de nos da el camino”. Más allá del dinero económico que nos del turismo, más allá de las construcciones. Si no decimos.... Habéis dicho anteriormente que es un lugar de encuentro, ¿no?

(O8 Quotation: 8:16)

Profesor: Pues entonces entendemos por riqueza o por patrimonio mucho más que eso. Es mucho más que los edificios. Por ejemplo, se me ocurre la lengua, las costumbres, e incluso la comida, ¿vale? Tenéis que decir un poco también eso... las nuevas ideas, las ideas de Europa, ¿eh?

En fin, que son como las diferentes modas que ocurrían en esa época y no sólo a nivel de construcciones, sino de todo tipo. La forma de vestir, la forma de pensar, ¿vale?

Hoy, Internet, por ejemplo... podemos adquirir información de todo tipo, ¿vale? Entonces yo podría ir la idea de riqueza...

Alumna: De otra forma.

Profesor: Claro, para conocer la cultura, más bien. Las diferentes culturas, las diferentes costumbres que adquirimos en esa zona, en ese entorno, que conocemos gracias a las personas que venían a hacer el camino. Y que siguen haciéndolo. O sea que el camino sigue siendo un lugar de encuentro hoy día, ¿no? Al final haces el camino con un chino, con un japonés, ¿no?

Vale, entonces nadie traería más esa idea, complementándolo con lo que hemos dicho anteriormente. Vale.

(O8 Quotation: 8:17)

2.1.2. Tipología patrimonial

En la E1, P.3 tiene en cuenta la variabilidad y totalidad de todos los tipos de patrimonio que hemos definido en nuestra tabla de categorías. A lo largo de toda la entrevista hace referencia a elementos patrimoniales concretos que trata en el aula y que van desde el patrimonio natural hasta el histórico, artístico, etnológico e incluso científico–tecnológico (Quotation # 31 Source: P.3. IES Castillo de Luna. La Puebla de Cazalla.rtf; Quotation # 37 Source: P.3. IES Castillo de Luna. La Puebla de Cazalla.rtf; Quotation # 57 Source: P.3. IES Castillo de Luna. La Puebla de Cazalla.rtf). Estas concepciones docentes tienen su reflejo en la praxis, como pudimos comprobar en la sesión ocho, en la que P.3 enumera explícitamente distintos tipos de elementos patrimoniales, considerando patrimonio todo aquello que habla de nuestra cultura, de nuestras señas de identidad. Por tanto, este profesor no sólo tiene una consideración holística de los referentes patrimoniales, sino que, además, los contempla, tal y como vimos en el apartado anterior, desde una perspectiva simbólico–identitaria.

Profesor: Pues entonces entendemos por riqueza o por patrimonio mucho más que eso. Es mucho más que los edificios. Por ejemplo, se me ocurre la lengua, las costumbres, e incluso la comida, ¿vale? Tenéis que decir un poco también eso... las nuevas ideas, las ideas de Europa, ¿eh?

En fin, que son como las diferentes modas que ocurrían en esa época y no sólo a nivel de construcciones, sino de todo tipo. La forma de vestir, la forma de pensar, ¿vale?

Hoy, Internet, por ejemplo... podemos adquirir información de todo tipo, ¿vale? Entonces yo podría ir la idea de riqueza...

Alumna: De otra forma.

Profesor: Claro, para conocer la cultura, más bien. Las diferentes culturas, las diferentes costumbres que adquirimos en esa zona, en ese entorno, que conocemos gracias a las personas que venían a hacer el camino. Y que siguen haciéndolo. O sea que el camino sigue siendo un lugar de encuentro hoy día, ¿no? Al final haces el camino con un chino, con un japonés, ¿no?

Vale, entonces nadie traería más esa idea, complementándolo con lo que hemos dicho anteriormente. Vale.

(O8 Quotation: 8:17)

Sin embargo, si hacemos un análisis cuantitativo de las anotaciones vinculadas a esta categoría de análisis, comprobamos que en ninguna de las sesiones se hace referencia explícita al patrimonio natural ni al científico–tecnológico. Por el contrario, el patrimonio artístico es el que más número de anotaciones tiene, seguido del etnológico.

	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7	O8	O9	O11	O12	O13	Total
C.1/SC.1.2/A	8	4	9	10	2	6	0	1	8	1	0	2	51
C.1/SC.1.2/C–T	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C.1/SC.1.2/ET	5	3	0	5	5	1	0	0	6	3	4	7	39
C.1/SC.1.2/HCO	1	0	4	2	4	0	1	0	1	2	1	0	16
C.1/SC.1.2/N	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C.1/SC.1.2/H	2	1	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	10

Tabla 101. Anotaciones registradas para la subcategoría 1.2. *Tipología patrimonial* en la O1.

— Indicador: artístico

Como refleja la tabla anterior este indicador es el que mayor número de anotaciones tiene. Anotaciones que están vinculadas a imágenes pictóricas como las *Meninas* de Velázquez, la *Batalla de Clavijo*, *El Angelus* de Millet o cuadros anónimos que nos dan información de la sociedad y época a estudiar.

Profesor: ...Y una de aquellas agrupaciones de militares, de soldados que existían era la orden de Santiago. Y ya conocéis las cruzadas, que seguramente, alguna vez, habéis oído hablar de las cruzadas, que hay muchas películas sobre ese tema, ¿no?

La orden más importante era esa y, por eso, Velázquez, seguramente el pintor más importante de España, el siglo XVII, cinco siglos después, quería ascender, quería

escalar posiciones, quería ennoblecer, quería pasar por un noble, era su máxima aspiración; y en concreto, quería que le reconocieron como miembro de la orden de Santiago. Y eso lo consiguió Velázquez porque el rey Felipe IV, que era el rey que entonces mandaba en la época de Velázquez, le concedió, le dió, le otorgó el honor de pertenecer a esta hora.

Y entonces, claro, en cuanto lo hizo, Velázquez se puso en su traje el símbolo de la orden de Santiago. Y en el cuadro de las Meninas, que es el cuadro de Velázquez más importante y seguramente sea... yo que sé... junto al Guernica, junto con dos o tres cuadros más, el cuadro más importante de la historia de la humanidad. Las Meninas de Velázquez.

Y cómo...

Porque Velázquez se autorretrato en ese cuadro... Cómo se retrató. Pues con la orden... Con el símbolo de la orden de Santiago, como diciendo lo he conseguido. Esa era la máxima aspiración que, en aquella época, puede tener un nombre a conseguir. Porque, lógicamente, las mujeres no podían aspirar a eso.

Alumna: Y también dijimos que la cruz significa sagrada.

Profesor: Efectivamente, recordándonos la idea de religión. Monjes-soldados.

Alumno: El Celta de Vigo lo lleva también.

Profesor: Claro porque el Celta de Vigo, porque la Cruz de Santiago... Santiago de Compostela, ¿dónde está? En Galicia. Y Vigo... ¿dónde está Vigo?

Alumna: En Galicia.

Profesor: En Galicia. Entonces por cercanía... por cercanía, se coloca.

Vigo, el Celta de Vigo, se coloca ese símbolo para identificar a su equipo ante la autoridad.

(O13 Quotation: 13:1)

Alumna: Se le puso el nombre de Matamoros porque en la reconquista de España...

Bueno, en aquella época estaba los musulmanes la Península. Ramiro I... se le apareció Santiago en sueños y... le dijo que había sido elegido para recuperar España. Entonces en la batalla, Ramiro invocó a Santiago y apareció en una nube vestido de blanco y, por eso, después se le dice el caballo blanco de Santiago. Y los moros fueron vencidos. Y desde ese momento se le pone el nombre de Santiago Matamoros.

Alumno: Ah.

Profesor: Vale. ¿Y tenemos alguna imagen o alguna otra cosa que nos ayuda a ver todo esto?

Alumna: ¿Eh?

Profesor: ¿Tenemos alguna imagen... algún recurso?

Ponen el cuadro de la batalla de Clavijo.

Alumna: Esta es una escena de la batalla de Clavijo. Y este es Santiago Matamoros, que va de peregrino, porque la concha que lleva es símbolo de peregrino. Y como veis Santiago está matando a los moros.

(O13 Quotation: 13:3)

Alumna: ¿A qué se dedicaba la mujer antiguamente? El trabajo de la mujer cristiana. Trabajaban en casa, limpiando, cuidaban de los hijos, etc. También fuera de ella, en la huerta de la familia, en la explotación del cereal, el olivar y como pastora.

Y el tema de este cuadro... de esta imagen que es un cuadro. El cuadro que nos ocupa lo hemos puesto para dar a entender que la mujer trabajaba tanto fuera como dentro de la casa. Es decir, doble jornada.

Este cuadro es de Jean-François Millet.

Profesor: Bueno, el cuadro es de Millet y se titula El Angelus. Están en el campo y se han parado en mitad del trabajo para rezar.

(O11 Quotation: 11:10)

Profesor: Y luego por otro lado, se me ocurre también, que podemos ver cómo se manifiesta esto en el arte. Por ejemplo, en la pintura de las iglesias...

Alumna: Entonces este punto, ¿cómo sería?, ¿religión y arte, podríamos poner?

Profesor: Muy bien. Me parece guay eso: religión y arte. El arte como el medio por donde se manifiesta la religión. Una especie de... el arte como la televisión de la religión de la época, ¿vale?

Porque tenéis que tener en cuenta que en aquella época la gente no sabía ni leer ni escribir. Entonces cómo se enteraban de lo que la biblia decía. Por lo que veían en la iglesia, ¿verdad? Entonces la pintura habla, la escultura habla... cuentan historias y la historia que cuenta es la historia de la biblia. Y entre otras cosas cuenta la historia de qué es lo que tiene que hacer el hombre y qué es lo que tiene que hacer la mujer, que es lo que vosotros estáis averiguando. Con lo cual habrá que hacer búsquedas en Internet de imágenes de arte...

(O4 Quotation: 4:20)

Yo sé que hay imágenes por ahí... imágenes históricas, donde se ven a hombres pegándole a las mujeres. La imagen como testimonio, como una especie de demostración, de manifestación, en este caso casi artística, de que eso pasaba. De que los hombres zurraban a las mujeres.

(O1 Quotation: 1:37)

Otro tipo de anotaciones son las que hacen referencia a los estilos artísticos de construcciones arquitectónicas que son un referente en la historia del arte, como la Giralda, la mezquita de Córdoba, la torre del Oro, los reales Alcázares de Sevilla o la catedral de Compostela, entre otros.

Profesor: ... ¿Sabéis qué otra mezquita, no de Sevilla, pero sí cercana, mantiene esa estructura? No exactamente igual pero sí muy parecida.

Alumno: La de Córdoba.

Profesor: La de Córdoba. ¿No os parece que pudiera ser interesante, aun cuando no estaría Sevilla, que a continuación de esta gráfica, sabiendo que no es Sevilla que es Córdoba, colocar la imagen de la mezquita de Córdoba?

Alumna: Aquí podéis ver un referente sobre esta imagen, lo que sea conservado en Córdoba.

Profesor: Muy bien.

Alumno: Y a ver si se les ocurre... como es... un monumento parecido a ese.

Profesor: Perfecto. Me gusta esa idea, Álvaro. Pero yo plantearía la idea... Mostraría las partes y a continuación, pondría la de Córdoba.

Alumno: Y además... más o menos es parecido.

Profesor: Claro. El mirarete, que es lo queda.

(O3 Quotation: 3:49)

Profesor: ...Bueno, tenemos los reales Alcázares... acordaros que los reales Alcázar es un edificio fundamentalmente cristiano, ¿eh?

Alumna: Pero fue en su tiempo islámico.

Profesor: Efectivamente. En su tiempo fue islámico, pero luego tiene muchísima reconstrucción cristiana.

Alumna: Sí porque lo que yo he buscado de información tiene más de cristiano que de islámico.

Profesor: Claro. Lo único que pasa es que construyeron siguiendo la moda musulmana.

(O3 Quotation: 3:51)

Profesor: ...no olvidéis también que la catedral de Santiago se construye a lo largo de muchos siglos. Entonces cómo se va construyendo a lo largo de muchos años va tomando, va adquiriendo diferentes estilos artísticos. Tienes partes románica, tiene partes góticas, tiene cosas renacentistas y barrocas. Que ya nos metemos en otros estilos de una época mucho más reciente...

(O8 Quotation: 8:31)

— **Indicador: científico–tecnológico.**

Sin encontrar informaciones en la observación de aula que puedan pertenecer a este indicador, destacamos que el docente en la E1 hacía referencia a elementos industriales que había trabajado en otros cursos y que ayudaban a explicar cambios sociales; mencionaba, por ejemplo, la almazara (Quotation # 38 Source: P.3. IES Castillo de Luna. La Puebla de Cazalla.rtf). Sin embargo, no sabemos por qué, a lo largo de estas sesiones de clase, no se ha trabajado esta tipología patrimonial, teniendo en cuenta que los referentes patrimoniales que se han tratado en todas las sesiones son muy amplios y de distinta tipología. Suponemos que tiene que haber una razón específica y por eso, consideramos poder preguntárselo en una posterior entrevista final.

— **Indicador: etnológico**

Recordemos que en la entrevista inicial P.3 dio mucha importancia a este indicador. Consideraba que las tradiciones era una fuente muy útil para acercarse a la historia de las distintas sociedades y tomar conciencia de lo que nos identifica como colectivo (Quotation # 42 Source: P.3. IES Castillo de Luna. La Puebla de Cazalla.rtf). Para el docente, este tipo de patrimonio facilita que el alumnado pueda reflexionar sobre aspectos vinculados con la economía, la política y la formación de un pensamiento crítico. De modo que, en su praxis, el patrimonio etnológico es utilizado como generador de identidad y como punto de partida para generar debates. A través de estos debates los discentes llegan a reconocer la influencia que los agentes de poder dominantes en las distintas épocas tienen en el patrimonio, utilizándolo como recurso económico y alejándolo de la fuerza cultural e identitaria que tiene para la ciudadanía.

Profesor: A lo mejor también podéis plantearnos que gracias a esa creencia, se ha hecho negocio, se ha generado mucha riqueza, y que, a quién se le ocurrió esta genial idea, tenía esto en mente. Por ejemplo...

A esto se llama, el asunto o el problema de las reliquias. Las reliquias son restos de algún santo o de algún miembro vinculado... Pero no sólo en la religión cristiana también pasa en la religión musulmana... Alguien que esté vinculado con el profeta o con quien consideramos que es Dios... Ya sea la astilla, los clavos, la lanza... Todo lo vinculado, la astilla o los clavos de la cruz de Cristo o la lanza de Longinos, el que mató a Cristo. Los dedos o la falange de algún santo... el cáliz o el Santo Grial. ¿Conocéis la leyenda del Santo Grial?

Alumnos: No.

Profesor: Hay montones de leyendas que han servido para que la gente, sobre todo en la Edad Media porque era cuando más devota era, quisiera hacer ese peregrinaje, ese viaje... Y en el camino se iban dejando el dinero y generando riqueza.

Todavía hoy día, ¿sabéis el dinero...?

Alumno: Para hacer el camino tienes que pagar, ¿no?

Profesor: Tienes que comer y hay que beber, hay que alojarse, hay que comprar recuerdos...

(O13 Quotation: 13:10)

Profesor: Efectivamente, aunque no estuviera allí enterrado la gente que tiene fe seguiría yendo. Pero no olvidéis nunca que en el origen... En el origen, no son pocas las reliquias que se han inventado, es decir, que no son reales, porque se sabía que, si se hacía y tenía éxito, podría generar muchas riquezas.

Con lo que os tenéis que quedar nosotros es que en torno a la religión también hay intereses económicos. Eso no hay que ponerlo en duda. Mismamente el camino de El Rocío genera mucha riqueza y el camino de Santiago lo mismo. Y la Semana Santa... ¿cuánto dinero genera la Semana Santa?

Alumnos: Mucho.

Profesor: Pues entonces, en definitiva y con esto acabo, quiero decir que tampoco podemos desvincular entre los motivos, razones y causas de todo esto, la razón económica, aunque parezca distante y distinta, ¿de acuerdo?

Alumna: Entonces el que hizo esto sólo buscaba ganar dinero.

Profesor: A lo mejor este motivo vino más tarde. Pero lo que os digo es que muchas iglesias que se construyeron en torno al camino sí que eran conscientes, cuando se hicieron, de que allí no había nada.

Y eso fue una moda. Las reliquias se pusieron de moda en la Edad Media, ¿de acuerdo? Que es la época en la que se empieza a peregrinar por fe.

(O13 Quotation: 13:11)

Otro tipo de anotaciones que se inscriben en este indicador son las que utilizan el vestido como fuente de información. Tanto los grupos de la mujer cristiana y, especialmente, el de la mujer musulmana, se muestran muy interesados en investigar la temática de los velos. Interés que P.3 aprovecha para generar debate y poner en cuestión creencias poco fundamentadas que los alumnos/as han adquirido a través de los medios de comunicación. El profesor insiste que la religión musulmana es seguida por millones de creyentes y la interpretación que se hace de ella es diferente dependiendo del lugar en el que se localice, por lo que esa visión globalizada del

radicalismo islámico es cuestionada a lo largo de todas las sesiones y a través de distintas fuentes, siendo una de ellas el tema de los velos.

Alumna: Prendas tradicionales de vestir de la mujer musulmana.

El burka, oculta el cuerpo por completo, incluso en las manos. Mediante una rejilla de tela a la altura de los ojos la mujer puede ver.

El Niqab, cubre todo el cuerpo hasta las rodillas, dejando libres los ojos. Se puede combinar con otros velos.

El chador, pieza de tela que cubre todo el cuerpo menos la cara. Puede combinarse con un pañuelo de cabeza. Es una prenda de calle de las mujeres iraníes.

El hiyab, un pañuelo que envuelve toda la cabeza y sólo deja ver el óvalo de la cara. En Arabia era usado como signo para distinguir a las mujeres libres de las esclavas.

El shayla, pañuelo largo y rectangular que se coloca alrededor de la cabeza y el cuello para ocultar el cabello al igual que el hiyab, aunque de una manera más distendida que este. Es propio de los países del Golfo Pérsico.

Murmuran entre ellos.

Profesor: Bueno entonces, fijaros que la imagen ésta que tenemos delante... yo creo que podemos sacarle partido para comprobar cómo...

Siguen hablando entre ellos y no escuchan a P.3.

Profesor: Insisto...

Alumna: Con ese no ve nada.

Profesor: Ese se llama burka y ese de allí...

Alumno: Tiene una telita muy fina que se puede ver a través o...

Profesor: Entonces los velos que estamos viendo en esta imagen son velos de la mujer musulmana, ¿no?

Alumnos: Sí.

Profesor: Está claro. Entonces, ¿qué conclusión podríamos extraer de esa imagen?

Alumna: Las distintas clases sociales.

Profesor: Clase social no. Zaida levantaba la mano...

A partir de esta imagen que nos muestra los diferentes tipos de vestimentas de la mujer musulmana podemos extraer alguna conclusión interesante, que se puede relacionar con algunas cosas que dicho. ¿Qué podíamos extraer? ¿Qué conclusión?

Alumna: Que hay lugares con más libertad.

Profesor: En primer lugar, eso.

¿Dónde pensáis o... qué tipo de vestimenta, de las que están ahí, van asociadas a mayor o menor libertad de la mujer musulmana?

Alumna: Que está en orden.

Profesor: Están en orden.

Alumna: La primera es menor libertad...

(O12 Quotation: 12:12)

Profesor: Entonces... A ver, Elena, que antes has dicho... ¿Qué es lo que has dicho respecto al burka?

Alumna: Que no lo puedo ni ver.

Profesor: Que no lo puedes ni ver... que es como una prisión...

Alumna: Eso es más machismo en el mundo musulmán.

Profesor: No, no, no. Os voy a decir en qué lugares del mundo musulmán las mujeres llevan el burka. El burka es el de la izquierda, el que va toda cubierta. Incluso no se la ven los ojos. Es una rejilla.

Alumno: Es una rejilla fina que puede ver a través.

Profesor: Por ejemplo, eso se lleva, en los países donde el islam, donde la religión musulmana es más radical... Andrés

Alumno: ¿El burka se utiliza en verano?

Profesor: También lo tienen que usar. Y están en los países del mundo con más...

Alumna: Están acostumbradas, son... las esclavas.

Profesor: No, no, no, aquí no tiene nada que ver.

Tienes que aprender a controlar tus impulsos, Carmen. Es una buena estrategia para aprender más y escuchar.

Hugo.

Alumno: ¿Y no pasan calor?

Profesor: A ver, hay burkas de invierno y burkas de verano. Pero el objetivo del burka es impedir que a la mujer se le vea nada.

El burka se lleva en aquellos países donde el fundamentalismo islámico es más radical. Por ejemplo, en Afganistán, qué sabéis que hubo una guerra de los talibanes. Los talibanes son los más radicales... bueno, junto con los que ahora están en Siria, que fuera los que cometieron el otro día los atentados de París. Esos son igualmente de radicales.

Bien, los talibanes están en Afganistán... En Arabia saudí también se puede ver a mujeres con burka, pero, por ejemplo, en Marruecos no. Marruecos es un país musulmán y difícilmente se ven mujeres con burka. O en Indonesia, ¿de acuerdo?

(O12 Quotation: 12:13)

Es interesante también la aportación que hace el grupo de la mujer cristiana respecto este mismo elemento patrimonial y su uso en la actualidad, dentro de nuestra sociedad occidental. Comprobamos aquí, cómo este tipo de patrimonio es un instrumento de primer orden para la adquisición de un pensamiento crítico que lleva al alumnado a plantearse comportamientos y actitudes asumidas socialmente para ponerlas en cuestión y actuar en consecuencia.

Alumna: Mientras que en actualidad las mujeres son más libres para elegir la ropa excepto cuando se casa, ya que siguen llevando la tradición de antes. Esta tradición es el velo.

Alumna: El velo, los trajes largos, vestir de blanco...

Alumna: Pero no todas las mujeres que se casan llevan velo.

Alumna: Pero la mayoría de la gente lleva velo para no decir... El vestido de novia es normalmente con velo.

Alumna: Y en verdad, a lo mejor, ellas no saben el verdadero significado que es el velo, si lo supieran yo creo que no lo llevarían.

Alumna: Porque el velo es un signo de sumisión al hombre.

Profesor: Muy bien, Lidia.

(O11 Quotation: 11:13)

Alumna: El velo. Los velos son largos tocados que cubren todo el pelo de una mujer. Hay de dos tipos: el pelo de las monjas y el velo que se utiliza para el sagrado matrimonio.

Alumna: El velo de las monjas. El color blanco significa que la monja está en formación. El negro que es una monja en toda regla. El velo significa fidelidad dentro de la comunidad religiosa católica. El velo indica honradez y también inferioridad ante los hombres. Los hombres no deben taparse para rezar, pero las mujeres sí.

Alumna: Otra vez machismo.

Alumno: Entonces monjes no hay, ¿no?

Profesor: Sí, hay congregaciones al igual que monjas. Hay franciscanos, dominicos.

Alumna: ¿Y por qué los monjes no llevan velo?

Alumna: Por machismo.

Alumna: Porque hay machismo.

Alumna: Por machismo.

Profesor: Buena pregunta.

Alumna: ¿Y por qué hay monjas y monjes, pero no hay curas mujer?

Alumna: Porque los curas dan misa y las mujeres no dan misa.

Alumna: Eso es machismo.

Alumna: En esta otra imagen de las monjas, aunque no es de la Edad Media se ven monjas con los velos de los dos colores.

(O11 Quotation: 11:14)

También en el grupo del camino de Santiago se fomenta el debate a partir del patrimonio etnológico. En este caso comparan la forma de vestir de un peregrino y de un turista para poner en cuestión la industria del turismo actual y el uso que éste hace del patrimonio, teniendo como objetivo incentivar el consumo del mismo. De esta manera, se fomenta un sistema social basado en la desigualdad y muy alejado de la idea de turismo sostenible, que se asienta en la salvaguarda y en la gestión eficiente de nuestra cultura.

Alumna: Ahora hemos puesto la vestimenta porque... Es que hemos puesto primero los símbolos para explicar después la vestimenta.

Profesor: Esta idea es muy interesante porque va a dar lugar al debate. Si turismo o cultura, o...

Alumna: Ahora viene. Está todo relacionado.

Profesor: Eso es. Yo creo que es un tema interesante este.

Alumna: Y después, según la RAE decimos la definición de turista y de peregrino, decimos las diferencias que hay y que algunos son turistas y que otros son peregrinos. Que algunos hacen el camino por una cuestión turística más que religiosa.

Profesor: El tema es interesante. Lo digo porque el turismo, de alguna forma desvirtúa, ¿eh?, pone a su servicio, los intereses más de tipo económico que el conocimiento histórico, cultural...

Al final de lo que se trata es de vender y eso va en perjuicio de... lo que diríamos, de los valores más culturales, a veces.

Entonces, yo creo que como somos todos potenciales turistas, evitable, pues no está mal que seamos todos conscientes de eso. Y que no es lo mismo hacer turismo que hacer un viaje cultural o... en este caso del peregrino, que es también espiritual, ¿vale? Entonces no está mal esa idea...

(O9 Quotation: 9:13)

— Indicador: histórico

Las anotaciones que se inscriben en este indicador a lo largo de las sesiones de observación son las que utilizan documentos históricos como la biblia y el corán o topográficos, el empleo de planos. El docente a través de los textos históricos más importantes de las dos grandes religiones del mundo, pretende que el alumnado cuestione las interpretaciones que la historia ha hecho de estos textos y las connotaciones machistas implícitas que hay en ellos y que explican, entre otras muchas cosas, el grave problema de género actual.

Profesor: ...Pero lo que intentaba deciros, cuando me habéis quitado la palabra, es destacar lo que decía Sara, que la esencia... Cuando digo esencia me refiero a los orígenes mismos de la religión cristiana.

Por ejemplo, el libro más importante para los cristianos es la biblia, ¿no? Pues en la biblia pone que la expulsión del Paraíso... fijaros lo que es el Paraíso. Pues la causa de la expulsión de Adán y Eva del Paraíso... la culpable... de la expulsión del Paraíso, ¿quién fue?

(O11 Quotation: 11:6)

Alumna: ¿Nosotros también tenemos que buscar lo del Corán o...?

Profesor: Lo del Corán yo buscaría a ver qué dice el Corán de la mujer.

(O4 Quotation: 4:32)

El otro gran grupo de anotaciones que forman parte de este indicador es el que usan como fuente de información el escudo de España. Además de ser un referente de identidad, el profesor lo relaciona directamente con el reconocimiento de las diferencias. Insiste en fomentar el debate a partir del conocimiento de los símbolos del escudo y de los símbolos de las distintas identidades nacionales. El reconocimiento de las diferencias es un aspecto prioritario para el docente de cara a reforzar la identidad de cada región dentro de la unidad territorial y potenciar la interculturalidad. Por ello, trata abiertamente la independencia de Cataluña y fomenta el intercambio de opiniones intentando en todo momento que estén fundamentadas y razonadas, con el fin de que, una vez más, el alumnado adquiera un razonamiento crítico que les lleve a actuar consecuentemente en la sociedad.

Profesor: Venga, ahora comparáis el primero de los escudos, ¿no? El de los Reyes Católicos con el de actualidad. Y veis cambios y permanencias. Cambios y permanencias, estupendo. Está bien, también. Venga.

Alumno: Aquí vamos a explicar el de Franco.

Profesor: Vale. Me parece bien, también. Y lo vais a vincular con que el de Franco actualmente es ilegal, ¿no? No es el oficial. Entonces, como os decía que podíais utilizar

el tema para vincularlo con la actualidad como, por ejemplo, las banderas esteladas de Cataluña. Que no es la misma que la de Cataluña. La estelada es la de Aragón, esa que habéis visto, pero con la estrella roja. Por eso se llama estelada, por la estrella roja. Y esa no está permitida, está prohibida.

De hecho, podéis buscar noticias de quién es a los que multan en el Camp Nou por utilizar esas banderas. Pues lo mismo cuando sacan las banderas del aguilucho, que es la de Franco, para no liaros más, ¿vale?

Bueno, yo creo...

(O9 Quotation: 9:46)

Profesor: ... España es un país que se compone de reinos, de regiones, de nacionalidades diferentes, cada una de las cuales tiene su propio símbolo pero que cuando se escogió ese escudo lo que se quiso representar es que la diferencia, los diferentes reinos cabe dentro de un mismo país, ¿vale?

Creo que esa idea es la más relevante de vuestro trabajo, ¿vale?

La idea de que la España actual, no sé si esto es muy complicado para vosotros, pero me lo debéis de decir, ¿vale?

Yo creo que esa idea de que en España cabemos todos es muy interesante para entender lo que está pasando actualmente, por ejemplo, en Cataluña, ¿ok?

(O2 Quotation: 2:46)

— **Indicador: natural**

Sin encontrar informaciones en la observación de aula que puedan pertenecer a este indicador, destacamos que el docente en la E1 hacía referencia a elementos naturales que sí que había trabajado en otros cursos. Mencionaba, por ejemplo, la flora y la fauna para adquirir nociones geográficas (Quotation # 51 Source: P.3. IES Castillo de Luna. La Puebla de Cazalla.rtf). No sabemos por qué a lo largo de estas sesiones de clase no se ha trabajado esta tipología patrimonial, por lo que consideramos poder preguntárselo en una posterior entrevista final.

— **Indicador: holístico**

Ya hemos comentado que P.3 en la E.1 tenía a nivel teórico una consideración holística de todos los elementos patrimoniales, incluso ejemplificaba acciones de aula de otros años en los que todas las tipologías patrimoniales se trabajaban simultáneamente (Quotation # 31 Source: P.3. IES Castillo de Luna. La Puebla de Cazalla.rtf; Quotation # 37 Source: P.3. IES Castillo de Luna. La Puebla de Cazalla.rtf; Quotation # 57 Source: P.3. IES Castillo de Luna. La Puebla de Cazalla.rtf). Sin embargo, a lo largo de las distintas sesiones analizadas en la O1, y como ha quedado demostrado en las líneas anteriores, el patrimonio natural y el científico–tecnológico no se trabaja por ninguno de los grupos explícitamente, pero sí se hace referencia a ellos. De esta forma, podemos señalar 6 anotaciones que se inscriben en este indicador y que están vinculadas al grupo del camino de Santiago. Concretamente cuando desarrollan la idea del camino como lugar de encuentro de diferentes culturas y que tiene su reflejo en el patrimonio. El docente manifiesta abiertamente, como ya hemos podido constatar en líneas anteriores, que el patrimonio es todo aquello que nos identifica y nos aporta conocimiento de una cultura.

Profesor: Por ejemplo, no reducir el patrimonio solamente a las construcciones. Por ejemplo, hablaría de una cultura, ¿no?

“Para conocer las riquezas de nos da el camino”. Más allá del dinero económico que nos del turismo, más allá de las construcciones. Si no decimos.... Habéis dicho anteriormente que es un lugar de encuentro, ¿no?

(O8 Quotation: 8:16)

Profesor: Pues entonces entendemos por riqueza o por patrimonio mucho más que eso. Es mucho más que los edificios. Por ejemplo, se me ocurre la lengua, las costumbres, e incluso la comida, ¿vale? Tenéis que decir un poco también eso... las nuevas ideas, las ideas de Europa, ¿eh?

En fin, que son como las diferentes modas que ocurrían en esa época y no sólo a nivel de construcciones, sino de todo tipo. La forma de vestir, la forma de pensar, ¿vale?

Hoy, Internet, por ejemplo... podemos adquirir información de todo tipo, ¿vale? Entonces yo podría ir la idea de riqueza...

Alumna: De otra forma.

Profesor: Claro, para conocer la cultura, más bien. Las diferentes culturas, las diferentes costumbres que adquirimos en esa zona, en ese entorno, que conocemos gracias a las personas que venían a hacer el camino. Y que siguen haciéndolo. O sea que el camino sigue siendo un lugar de encuentro hoy día, ¿no? Al final haces el camino con un chino, con un japonés, ¿no?

Vale, entonces nadie traería más esa idea, complementándolo con lo que hemos dicho anteriormente. Vale.

(O8 Quotation: 8:17)

2.2. Concepciones de ciudadanía

2.2.1. Subcategoría concepto de ciudadanía

Dentro de esta primera subcategoría de concepto de ciudadanía, comprobamos en la tabla 102, que la praxis de P.3 tiene coherencia con respecto a sus concepciones teóricas, ya que en la E1 el docente se posicionaba en una ciudadanía crítica, caracterizada por la adquisición de comportamientos que permiten una socialización crítica, representada por la participación y el compromiso de la persona con la sociedad (Quotation # 60Source: P.3. IES Castillo de Luna. La Puebla de Cazalla.rtf; Quotation # 61Source: P.3. IES Castillo de Luna. La Puebla de Cazalla.rtf).

	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7	O8	O9	O11	O12	O13	Total
C.2/SC.2.1/A	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
C.2/SC.2.1/C	17	13	7	8	4	8	2	5	10	4	5	3	86

Tabla 102. Anotaciones registradas para la subcategoría 2.1. Concepto de ciudadanía en la O1.

— Indicador: ciudadanía crítica

Para que los estudiantes adquieran una conciencia crítica, el docente subraya comportamientos discriminatorios y de desigualdad que ha vivido la mujer en todas las culturas a lo largo de la historia y que, aún hoy tienen lugar en nuestra sociedad, a pesar del pensamiento generalizado de haber conseguido altas cotas de igualdad en esta materia. Para poner en

cuestión esta creencia, da datos objetivos y estadísticos de organismos gubernamentales en relación a las diferencias salariales de ambos sexos.

Alumna: Ochocientos años de historia. La presencia árabe en toda la Península Ibérica fueron casi 800 años desde que llegaron al límite de los Pirineos, los árabes dejaron en nuestro territorio una profunda huella no sólo en el ámbito lingüístico o artístico sino también en el social.

Alumna: La importancia de la mujer en la historia. La mujer en la historia ha tenido muy poca importancia. En la Edad Media durante los 800 años había más igualdad y menos igualdad, pero siempre el hombre tenía más importancia que la mujer. Esto quiere decir que en los 800 años había épocas donde la mujer estaba con mayor igualdad con el hombre, pero siempre el hombre tenía más derecho de la mujer.

Profesor: Esto, además, se debe subrayar como una constante histórica. Va pasando los tiempos. Y una constante transcultural. Transcultural quiere decir que no sólo en el tiempo sino también en el espacio, donde viven diferentes culturas ha sido una constante... una continuidad, que los hombres se han apañado de tal forma y manera que siempre ha dominado a la mujer.

En muy pocas excepciones, en muy pocas excepciones históricas, la mujer ha tenido cotas de igualdad que... por ejemplo, en la actualidad ciertos países. Hay ciertos países, países occidentales, más desarrollados, con democracias más avanzadas... hombres y mujeres son iguales. Pero no es verdad que nuestra democracia actual exista esta igualdad. Por ejemplo, todos los informes de organismos gubernamentales y no gubernamentales apuntan que en España hay una diferencia salarial entre hombres y mujeres de media, de hasta un 20%. Ante un mismo trabajo, una misma formación, una misma capacitación, el hombre gana un 20% más que una mujer. Y no somos países musulmanes. Somos un país cristiano, de tradición cristiana.

(O12 Quotation: 11:1)

Este tipo de cuestionamientos es una constante en su práctica en relación con diferentes problemáticas actuales, puesto que genera en sus estudiantes un replanteamiento de sus creencias y da lugar a una actitud y socialización crítica, fomentando en ellos/as, la participación y el compromiso social.

A continuación, exponemos qué problemas sociales se trabajan en los distintos grupos:

- Falsos mitos con respecto al islam, islamofobia: un claro ejemplo de cómo P.3 cuestiona creencias muy arraigadas en la sociedad occidental y, últimamente, muy fomentadas a través de los medios de comunicación, lo encontramos en la sesión doce. Habla directamente de la manipulación que hacen estos medios sobre la sociedad islámica, aportando datos objetivos para cuestionarlo. Alude a la extensión geográfica que tiene la religión islámica, teniendo el mayor número de creyentes en Indochina, cuyos rasgos físicos de los habitantes de esta región, no se corresponden con los que la sociedad occidental tenemos de los seguidores/as del islam.

Profesor: Me ha parecido muy interesante la intervención que ha tenido Juan cuando dice... a la pregunta "¿qué sabéis de la mujer musulmana?" ... dice Alumna:" que no ha evolucionado de la Edad Media para acá a diferencia de la mujer cristiana".

Pero cuidadín. Con esto hay que tener cuidado porque todo lo que sabemos de la mujer musulmana y de los musulmanes en general, está llena de tópicos, de prejuicios, ¿eh?

Nunca en los medios de comunicación, los musulmanes salen bien parados. Por el contrario, la imagen que se da de los musulmanes es de gente mala. Pero os advierto una

cosa, el país del mundo con mayor número de musulmanes se llama Indonesia. Indonesia es un país está debajo de China, de Vietnam, ¿vale? Y, en consecuencia, los indonesios, si les viésemos su cuerpo físico diríamos que son chinos.

¿Quién iba pensar que el país con mayor número de musulmanes del mundo, su gente iba a tener aspecto de oriental, con los ojos achinados y de esa forma? ¿Verdad que no? ¿A que cuesta trabajo imaginárselo? Pues así es.

Más aún, ¿quién iba a pensar que Indonesia, el país con mayor número de musulmanes del mundo es una democracia, donde los hombres y las mujeres votan? Evidentemente no es una democracia como la nuestra. Ni siquiera la democracia portuguesa es igual que la nuestra.

Así que, cuidadín porque uno de los problemas que encontramos cuando pensamos en el mundo musulmán, incluido el papel de la mujer, es que difícilmente podemos desprendernos, cuando lo pensamos, de lo que nos cuentan los medios de comunicación. Y estos medios tratan muy mal éste mundo árabe. ¿De acuerdo?

Existe lo que se llama la islamofobia, que es la fobia, el odio, al islam.

(O12 Quotation: 11:2)

Siguiendo con esta idea, profundizan también en la violencia machista que, desde el punto de vista del alumnado, es fomentada por la cultura y religión islámica. Esta vez el profesor además de aportar datos históricos, que demuestran que la sociedad islámica en determinados momentos alcanzó una mayor igualdad social que la cristiana, subraya el hecho que, en la actualidad, la lacra del machismo es una constante en todos los países y religiones. Acercando así, esta problemática a la realidad del alumnado, informándoles del número de mujeres muertas por violencia machista en España.

Profesor: Pero a ver, chicos, lo que tiene que quedar claro es: primero, el islam, la religión musulmana es una religión de carácter internacional. Hay musulmanes en el mundo entero.

Es verdad que cuando ellos llegan a la Península Ibérica crean Al-Ándalus y practica el islam. Ahora bien, no todos los musulmanes tienen la misma interpretación de la religión musulmana y, en este sentido, hay cambios en la religión. Hay cambios y variaciones respecto a las costumbres, al comportamiento, al papel de la mujer... En el espacio... ¿cuál he dicho que era el país con mayor número de musulmanes del mundo?

Alumnos: Indonesia.

Profesor: Indonesia no es ningún país de la Península Arábiga ni del entorno de Arabia. Está en la otra punta del mundo.

Pero luego, además, la cultura, las costumbres, las tradiciones, el papel del hombre y de la mujer, en este caso, también cambian en el tiempo... también cambian el tiempo. ¿Qué quiere decir que cambian el tiempo? Que no siempre... que no siempre, en todas las épocas, de la religión... de la cultura musulmana, los hombres han dominado las mujeres del mismo modo. Por ejemplo, en Al-Ándalus hubo momentos en que la mujer musulmana llegó a tener tanto poder como el hombre.

Hubo momentos, en los 800 años que se pegaron los musulmanes en la Península Ibérica, donde la mujer musulmana alcanzó cotas de poder... no iguales, eso nunca pero casi. Llegando de la mujer musulmana a poder divorciarse de su marido. Hecho de que una mujer decida divorciarse es una manifestación de su libertad. No estoy contenta con mi marido... Eso es una decisión que conlleva libertad. ¿O no os parece, chicos?

Paula, ¿te parece que eso conlleva cierta libertad... que eso conlleva cierto poder?

Y eso ocurría en Al-Ándalus, concretamente en el califato Omeya, cuando la capital estaba en Córdoba y luego se trasladó a un pueblecito, que ni siquiera era pueblecito... que estaba en las afueras, que está a unos 6-7 kilómetros de Córdoba y se llama medina Azahara.

La ciudad de medina Azahara, que es una maravilla, ¿vale? Se llama así porque la esposa del califa era Azahara, la ciudad de Azahara. Porque medina significa ciudad.

Entonces, el papel de la mujer musulmana cambia tanto en el espacio, ya sea Arabia Saudí actualmente, por ejemplo, donde la mujer es un cero a la izquierda. En Arabia Saudí la mujer está absolutamente discriminada. En cambio, en Indonesia, no.

Pero como aquí, en España, nos están diciendo... la vinculación de las mujeres con el mismo papel que en Arabia...

¿Cuántas mujeres han muerto este año en mano de sus maridos?

Alumno: Cincuenta.

Profesor: Cincuenta. ¿Eso no es una prueba de desigualdad? Y eso pasa, ¿dónde? En España... y no es un país musulmán. Es un país cristiano. Entre comillas por lo menos, ¿no?

Y es un país más avanzado y desarrollado, ¿no?

Así que, cuidadito con esto, ¿vale?

(O12 Quotation: 11:7)

- Fundamentalismo islámico: la radicalización de las ideas que hablábamos anteriormente, P.3 las lleva a la realidad de sus estudiantes, contextualizándolas en los atentados que se están cometiendo actualmente desde el fundamentalismo islámico.

Coincide estos días de grabación con los atentados ocurridos en París por el ISIS y que una vez más, conmocionaron al mundo en general. Así, en la sesión doce, unos minutos antes del comienzo de la misma, se guardó un minuto de silencio por las víctimas del atentado ocurrido en el día anterior. El docente aprovecha el ambiente y el sentimiento de solidaridad y repulsa que se percibe en los estudiantes para que reflexionen sobre estos hechos, haciéndoles ver que la violencia nada tiene que ver con la religión ni con los preceptos del islam, puesto que actos como el de ayer también se cometen desde el punto de vista de otras creencias. Son actos violentos, que califica de terroristas, independientemente de la creencia o pretexto que los fundamenten.

Una alumna habla de un amigo que es musulmán y que le ha contado que cuando se comete algún atentado bajo el nombre de Alá, que él no se siente bien porque no está de acuerdo y no tiene nada que ver con eso. (El audio es entrecortado, por eso no hay transcripción literal).

Profesor: Os voy a poner un ejemplo. Hace cosa de tres o cuatro años, en Suecia, un país... Suecia, Noruega... un país escandinavo... quién va a dudar de un país moderno... de un país escandinavo. Un radical ultra-cristiano se fue a un encuentro, era un encuentro de jóvenes socialistas... un partido político, ¿verdad?, que tienen un encuentro en verano, de jóvenes... un encuentro, ¿no? Imaginaros.

Y aquí pues que no se lo ocurrió otra cosa que ponerse a pegar tiros... iba cargado de armas... entre los jóvenes. No sólo era cristiano, era ultra-católico.

De esto hace cosa de 3, 4 años. Podemos buscarlo.

También él dijo algo de que era ultra-católico, ultra-cristiano.

¿Y a alguien se le ha ocurrido establecer ese paralelismo o simplemente se le definió como terrorista, se le definió como terrorista y no como terrorista cristiano? ¿De acuerdo?

Incluso en su atuendo llevaba simbología... simbología que se tatúan, y que es precisamente un símbolo de lo que defienden, que es una concepción ultra-cristiana. Se tatúan, se ponen camisetas... ¿de acuerdo? Y están reivindicando un radicalismo cristiano, que nunca ningún medio de comunicación subraya. Ni siquiera comentan, dicen que es un terrorista.

Es un tema tabú. En cambio, cuando un terrorista, que efectivamente lo es, lo hace en nombre de Alá, un musulmán se puede sentir ofendido.

Y otra cosa os digo, el mayor número de víctimas del terrorismo islámico son los propios musulmanes. ¿De acuerdo?

El mayor número de muertos en atentados terroristas de fundamentalismo islámico son otros musulmanes. Y, en consecuencia, matan a otros que creen lo que ellos creen.

(O12 Quotation: 11:5)

Siguiendo con esta idea, el docente comenta que, bajo el nombre de Dios en toda época histórica, se han cometido actos violentos y, establece una similitud, al menos en el plano conceptual, con las guerras de religión medievales como fue la conquista de la Península Ibérica por parte de los cristianos. Con este símil, en el que se subraya que la historia que forma parte de nuestra identidad también tiene hechos sancionables, se busca la empatía de su alumnado hacia otras realidades culturales, buscando el respeto hacia otras creencias y su socialización crítica.

Profesor: Y vinculamos también el papel de leyenda, mitológico, que tenía la idea de Santiago Matamoros, ¿vale?

Cuidado que son ideas religiosas. Y lo vinculamos otra vez con el presente: yihadismo, los atentados de París, ¿verdad?

Aquellas fueron guerras religiosas. Esta no es una guerra religiosa. Pero un poquito podríamos vincularlo, ¿no?

Y fijaros... un apóstol de Cristo ayudando en un conflicto, mientras que los musulmanes a su vez también invocaban a Alá, ¿vale?

(O9 Quotation: 9:21)

- Violencia machista: este tema fue trabajado por el grupo de la mujer cristiana y por el de la mujer musulmana. Tanto uno como otro, dan cuenta que es un problema histórico, cuyas raíces van más allá de la Edad Media. El docente insiste en que ambos grupos establezcan una comparativa de sus temas, para que sean conscientes de que esta discriminación hacia el género femenino no radica en las creencias religiosas sino en el mero hecho de ser mujer.

Profesor: ¿Os enterasteis que este fin de semana ha vuelto a ser el caso de una mujer asesinada?

Pues sí, este fin de semana ha habido otra... Ha habido otro caso de violencia de género. Lo digo por lo que tú decías, Abraham, del asunto del machismo, ¿no? Parece que es una constante histórica.

Bien, pues a ver cómo casamos el pasado con el presente y esos temas tan interesantes con el asunto de la mujer.

(O13 Quotation: 13:12)

Profesor: Habéis aprovechado el asunto de la mujer para dar cuenta del problema social del machismo y su repercusión en el maltrato. Habéis sido capaces de vincular el pasado con el presente lo cual está muy bien también.

(O11 Quotation: 10:18)

Profesor: Semejanzas y diferencias. Al final son mujeres. Entonces sería una buena estrategia para ver si el hecho de ser mujer es más importante que el hecho de ser cristiana o ser musulmana, ¿de acuerdo? Con el pretexto, por ejemplo, al reparto de poder. Eso me parece que podría estar guay.

(O3 Quotation: 3:23)

Profesor: O sea que pensáis que la violencia entre hombres y mujeres empezó en la Edad Media... o antes.

(O1 Quotation: 1:26)

Profesor: Uno de vuestros objetivos puede ser ese, yo lo tenía puesto, pero vosotros... podéis poner ese. Dar cuenta que la violencia de género es un problema histórico. ¡Apuntémoslo!

O no, eso tenéis que demostrarlo vosotros.

Yo sé que hay imágenes por ahí... imágenes históricas, dónde se ven a hombres pegándole a las mujeres. La imagen como testimonio, como una especie de demostración, de manifestación, en este caso casi artística, de que eso pasaba. De que los hombres zurraban a las mujeres.

(O1 Quotation: 1:36)

- La trata de las mujeres: en el grupo de la mujer cristiana, vinculado con la temática del machismo, surge la problemática de la trata de la mujer. A partir de un anuncio de televisión, una de las alumnas se le ocurre que este problema puede tener también sus raíces históricas e incluso podría darse ya en la Edad Media. Aunque sus creencias iniciales están lejos de lo que quiere decir esta frase y lo que supone, tras las indicaciones que les da P.3, vinculándolo con el comercio de esclavos y los botines de guerras, los discentes reconducen la investigación conectando el pasado con el problema actual y dándose en ello/as una reflexión crítica y consciente de la sociedad en la que viven.

Profesor: Yo creo que cuando se emplea el término trata... no... a lo mejor decir el término trata en sí, no incluye esa violencia que tú estás comentando... es algo más específico. Tiene que ver con el comercio de la mujer, como si la mujer fuera un objeto. Si se comercia con la mujer es como la esclavitud. Se rapta mujeres... un grupo, un país, una cultura o cómo queráis llamarlo... se enfrenta a otra. Por ejemplo, los musulmanes se enfrentan a los cristianos. O los cristianos se enfrenta a los musulmanes. Ya sea el reino de Castilla frente a los almohades... fuera o fuese. Eso hay que concretarlo. Y como botín de guerra, se quedaba con la mujer. ¿Y qué hacen con la mujer? Pues comercian con ella. La vende como esclava a otra gente. Eso es la trata. Se llama trata de blancas... la mujer... la mujer era parte del botín de guerra, ¿vale?

Bueno, y tenéis que tener en cuenta que, en la Edad Media, en la Península Ibérica, los enfrentamientos entre cristianos y musulmanes, o viceversa, eran muy frecuentes. Con lo

cual, esto de tratar con mujeres como si fueran casi un juguete, ¿me explico? Era muy común. Todavía hoy día, ¿eh?

(O1 Quotation: 1:40)

Alumna: Como el anuncio que sale de “con la trata, no hay trato”

Profesor: Eso hoy día, pasa más bien en los países en subdesarrollo, en el extranjero... en los países pobres y demás...

Alumna: Que las traen de Rumanía y eso, a las pobres, engañadas.

Profesor: Son mujeres que terminan en los prostíbulos... Vale, muy bien.

(O1 Quotation: 1:41)

- Independentismo catalán: tema que surge en relación a la bandera actual y los símbolos medievales que representan a cada región. En esta ocasión, la problemática de estudio no surge del alumnado, sino que es P.3 quien les guía para que reflexionen e investiguen sobre ello.

En torno a este tema se fomenta el respeto a las diferencias y la riqueza cultural que esto supone si todos somos conscientes de ellas. Sin embargo, Cataluña no se siente respetada ni representada en los símbolos nacionales. Llama la atención que los estudiantes no se detienen en buscar las causas del por qué pasa esto, pero sí que llegan a la conclusión que, los organismos oficiales del estado central, no tienen en cuenta esta nueva identidad catalana, ya que, prohíben su bandera nacionalista, situándola en el mismo rango que a la bandera franquista.

Alumna: Aquí vamos a hacer un debate. Qué creen ellos de la bandera independentista de Cataluña.

Profesor: Eso, pues eso os estoy diciendo, que comparéis la bandera que aparece en el escudo de Aragón y que también representa Cataluña con la bandera que sacan los independentistas catalanes, que no es exactamente igual. ¿Vale?

(O9 Quotation: 9:47)

Profesor: Yo creo que esa es la idea. Que estamos todos unidos, pero reconociendo que hay diferentes partes de España que tiene sus características propias, por ejemplo, su bandera diferente, su lengua, su símbolo, soy historia... Y que, sin embargo, a pesar de ser diferentes, cabemos en un mismo país. Y que el escudo es precisamente eso lo que significa. El escudo significa la suma de las diferencias. Y no por ser diferentes somos países distintos. Entonces un escudo... es muy interesante porque el tema nos diferencia.

(O2 Quotation: 2:48)

Profesor: Venga, ahora comparáis el primero de los escudos, ¿no? El de los Reyes Católicos con el de actualidad. Y veis cambios y permanencias. Cambios y permanencias, estupendo. Está bien, también. Venga.

Alumno: Aquí vamos a explicar el de Franco.

Profesor: Vale. Me parece bien, también. Y lo vais a vincular con que el de Franco actualmente es ilegal, ¿no? No es el oficial. Entonces como os decía que podíais utilizar el tema para vincularlo con la actualidad como, por ejemplo, las banderas esteladas de Cataluña. Que no es la misma que la de Cataluña. La estelada es la de Aragón, esa que habéis visto, pero con la estrella roja. Por eso se llama estelada, por la estrella roja. Y esa no está permitida, está prohibida.

De hecho, podéis buscar noticias de quién es a los que multan en el Camp Nou por utilizar esas banderas. Pues lo mismo cuando sacan las banderas del aguilucho, que es la de Franco, para no liaros más, ¿vale?

(O9 Quotation: 9:46)

Profesor: ¿Qué quiere decir que el gobierno es el que regula?

Alumna: Que es el que manda.

Alumna: El que puede cambiar de símbolo.

Profesor: Eso es. Que es el único que puede cambiar el escudo. Y vigila... Y vigila y castiga a aquel que lo hace. Es decir, a aquel que cambia o utiliza un escudo diferente a ese. Por eso, en el Camp Nou cuando utilizan las estelada les multan. Y por eso... ¿Cómo se llama el campo de Madrid?

Alumno: El Bernabeu.

Profesor: El Bernabeu, los ultras del Madrid o del Atlético de Madrid sacan la bandera de la época de Franco. La del aguilucho, no está. Esta es la de los Reyes Católicos, cuidado. Pero es que franco utilizaba también esta, qué habría que ver también el porqué.

Pero es que los ultras del Madrid o del Atlético de Madrid...

Profesor se vuelve a la clase, que ya está recogiendo.

Profesor: ¡Oye! Las sillas, por favor.

Continúa con el grupo.

Profesor: ... utilizan un escudo diferente al actual. Que también les multan. ¿Por qué?

Alumno: Porque no es el escudo que nos representa ahora mismo.

Profesor: Porque no es el oficial, claro. Por eso la idea de que es el gobierno el que regula vigila y castiga a aquel que altera el escudo.

(O6 Quotation: 6:23)

- Sociedad de consumo y turismo insostenible: en relación al patrimonio histórico-artístico de Sevilla y a las razones que llevan a realizar el camino de Santiago, surge el tema de la industria turística. P.3 induce a los estudiantes a la reflexión, para que se den cuenta de que, si bien gestionado el patrimonio puede ser un motor económico de la región; por el contrario, si no se hace una buena gestión del mismo, lleva a ser un bien de consumo más, desembocando en un turismo insostenible y en la degradación, no sólo física, sino también de valores culturales e identitarios.

Alumna: Ahora hemos puesto la vestimenta porque... Es que hemos puesto primero los símbolos para explicar después la vestimenta.

Profesor: Esta idea es muy interesante porque va dar lugar al debate. Si turismo o cultura, o...

Alumna: Ahora viene. Está todo relacionado.

Profesor: Eso es. Yo creo que es un tema interesante éste.

Alumna: Y después, según la RAE decimos la definición de turista y de peregrino, decimos las diferencias que hay y que algunos son turistas, y que otros son peregrinos. Que algunos hacen el camino por una cuestión turística más que religiosa.

Profesor: El tema es interesante. Lo digo porque el turismo, de alguna forma desvirtúa, ¿eh?, pone a su servicio, los intereses más de tipo económico que el conocimiento histórico, cultural...

Al final de lo que se trata es de vender y eso va en perjuicio de... lo que diríamos, de los valores más culturales, a veces.

Entonces, yo creo que, como somos todos potenciales turistas, evitable, pues no está mal que seamos todos conscientes de eso. Y que no es lo mismo hacer turismo que hacer un viaje cultural o... en este caso del peregrino, que es también espiritual, ¿vale? Entonces no está mal esa idea.

(O9 Quotation: 9:13)

Pasan de diapositiva donde dan datos económicos de lo que supone el camino de Santiago en la economía actual.

Profesor: Vale. Muy bien. Fijaros que en la diapositiva anterior recogíais ideas de la Edad Media mientras que en ésta habláis de la economía del presente.

Alumna: Sí.

Profesor: Pues subrayarlo, ¿no?

Alumnas: Vale.

Profesor: Vale, porque queda ahí un poquito... ¿no?

Hay que preguntarse... oye, en la Edad Media, ¿no era también un negocio económico?

(O9 Quotation: 9:31)

Profesor: Podríamos decir que nuestro patrimonio histórico-artístico... que nuestro pasado es un motor económico. Más allá del conocimiento que nos aporta, más allá de lo importante que sea... Diríamos... en ese video... que en torno al patrimonio hay un motor económico.

Alumna: Que ese pasado nos ha dado bastante...

(O2 Quotation: 2:20)

— Indicador: ciudadanía adaptativa

Cabe destacar que, a lo largo de todas las sesiones de grabación, sólo se ha registrado una anotación que haga referencia a este indicador. Es en la sesión tres; el grupo que está trabajando el tema del escudo, explica a P.3 el resultado de su búsqueda de información acerca de los símbolos que integran el escudo de España actual. Cuando llegan al símbolo de la corona es el propio docente, quien toma la palabra, para guiar su búsqueda hacia una reflexión muy superficial que se enmarcarían dentro de una socialización adaptativa en consonancia con el contexto y basada en la confianza en las instituciones.

Profesor: Bien, yo creo que la mejor forma de resolver el tema de la corona y no meternos en la posibilidad de hablar de república o monarquía, que era una opción, ¿no? pero es un poco lío. Es plantearnos que la monarquía española, que queda simbolizada o representada en la corona, ¿eh? La corona representa al rey o reina. En este caso rey porque de momento la corona la hereda el varón, ¿vale?

Bien, pues podríamos decir que la monarquía española es una monarquía compuesta de reinos diferentes, ¿vale? Entonces es una monarquía que agrupa, compendia, se compone de otros reinos, ¿de acuerdo? Esto es interesante... esta idea es interesante porque desde la Edad Media hasta el presente eh... Efectivamente es así como se ha ido

construyendo España. Como una suma de reinos distintos. Y esto enlaza con la simbología de las diferentes cartelas.

Entonces resolvemos cuando nos pregunten... y la corona, ¿vale? Puedes decir lo que simboliza la corona. Y decid que su posición coronando el escudo, o sea coronándolo en la parte de arriba, es lo que une a los diferentes reinos en tanto en cuanto la monarquía española es una monarquía compuesta de reinos diferentes, ¿vale?

Y así no nos metemos en el lío.

(O3 Quotation: 3:27)

2.2.2. Subcategoría tipos de ciudadanía

Los indicadores de esta subcategoría de análisis han surgido tras el análisis de la praxis, puesto que nos dimos cuenta que los indicadores planteados para C1 y E1 respondían mejor a la nueva subcategoría 3, tipos de participación ciudadana, de la que hablaremos en el siguiente punto.

De forma que los nuevos indicadores que forman esta subcategoría de análisis son: *individual* (C.2/SC.2.2/I), *comunitarista* (C.2/SC.2.2/CM), *cosmopolita* (C.2/SC.2.2/COS), *democrática radical* (C.2/SC.2.2/DR) y *digital* (C.2/SC.2.2/DIG).

El indicador con mayor número de anotaciones adscritas a él es el de *democracia radical*, que describe un tipo de ciudadanía basada en el reconocimiento de las diferencias e igualdad social, la legitimación del conflicto como bien político, y la defensa de la horizontalidad de las relaciones políticas, así como la redistribución económica. El indicador *ciudadanía digital* también contiene un número elevado de anotaciones, que son las que hacen referencia a la comprensión de asuntos humanos, culturales y sociales relacionados con el uso de las TIC, así como la aplicación de conductas que llevan a esa comprensión y a los principios que la guían: ética, legalidad, seguridad y responsabilidad en el uso de Internet, las redes sociales y las tecnologías disponibles. Por el contrario, a las tipologías *individual* y *cosmopolita* no se hace ninguna referencia en el desarrollo de las distintas sesiones. A la tipología *comunitaria* únicamente se le adscribe una anotación.

	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7	O8	O9	O11	O12	O13	Total
C.2/SC.2.2/I	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C.2/SC.2.2/CM	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
C.2/SC.2.2/COS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C.2/SC.2.2/DIG	3	2	6	3	7	4	5	4	3	2	0	0	39
C.2/SC.2.2/DR	13	6	6	5	1	7	0	4	5	5	6	1	58

Tabla 103. Anotaciones registradas para la subcategoría 2.2. Tipos de ciudadanía en la O1.

— Indicador: ciudadanía comunitaria

En el desarrollo de las distintas sesiones sólo existe un único referente a este indicador. Es en la sesión tres, cuando el docente está comentando con el grupo del escudo el significado de los distintos símbolos que lo componen. Uno de ellos es la corona y, aunque en un primer

momento, plantea la opción de investigar las diferencias entre monarquía y república, rápidamente descarta esta opción porque considera que “es un lío” (O3 Quotation: 3:27) y da una visión conciliadora, definiéndola como una institución que fomenta el poder del grupo social frente a la libertad individual y, por tanto, situando la identidad colectiva por encima de la identidad individual.

Este planteamiento resulta llamativo pues es contrario al posicionamiento que el docente tiene en todo el desarrollo de su praxis, por lo que consideramos tratar esta cuestión en una posterior entrevista de reflexión final.

— **Indicador: ciudadanía digital**

A lo largo de las sesiones las referencias de P.3 a que el alumnado comprenda los asuntos humanos, culturales y sociales relacionados con el uso de las TIC son habituales.

A la vez que se trabajan los contenidos de ciudadanía y de patrimonio, el docente se preocupa de que sus estudiantes adquieran los conocimientos y habilidades necesarias para realizar búsquedas seguras en internet (O6 Quotation: 6:18), en ser rigurosos con las fuentes de información (O8 Quotation: 8:24), el uso correcto de las imágenes o el orden de los contenidos en las presentaciones digitales (O9 Quotation: 9:15) y en la copia de seguridad del contenido trabajado (O6 Quotation: 6:1). En este último aspecto, P.3 se muestra muy riguroso y hace especial énfasis, debido a un contratiempo sufrido por uno de los grupos, cuyo trabajo no se pudo exponer por no haber hecho esta copia de seguridad. Esto trajo problemas de planificación al grupo-clase general, alterando la planificación inicial y conduciendo a un menor rigor que el establecido normalmente en el resto de que las exposiciones por la falta de tiempo, ante la llegada de las vacaciones de Navidad.

Profesor: Eso es muy interesante porque eso nos está mostrando la desventaja que presenta Internet a la hora de buscar información, ¿no? Y es el exceso de información y la confusión de la información. Como no busquemos con claridad... como no tengamos un buscador... Y yo recuerdo que el año pasado siempre decía que pusierais la palabra educación, ¿os acordáis? Siempre decía buscad páginas educativas, ¿de acuerdo?

¿Por qué? Porque el lenguaje que se incorpora en las páginas de educación... O la palabra didáctica, ¿eh? Siempre da un lenguaje más accesible.

Eso, por un lado. Luego el exceso... hay muchísima. Tenemos que aprender a cribar. El criterio de selección siempre va en función de lo que nosotros queremos, ¿de acuerdo?

Y luego cuidado... metes cristiano y sale Cristiano Ronaldo... claro. Eso es cacofonía. Es que Cristiano Ronaldo es una empresa y además mundial. Si metes Cristiano Ronaldo en Google, te sale millones de entradas. Hombre, entonces tendríamos que añadir a la palabra, una palabra clave que lo seleccione, que nos ayude a separar la paja del trigo. ¿Me estáis entendiendo?

Eso también forma parte de la tarea. Eso también forma parte de la tarea, ¿eh? Poco a poco iremos aprendiendo a... saber que con el material que construimos conocimiento es tan fundamental casi como el propio conocimiento. Pero eso es algo que yo quiero que vosotros desarrolléis, ¿de acuerdo?

Y cuando terminemos la ESO seremos usuarios inteligentes de Internet.

Así que, es un problema, como bien apuntas... muy bien, es un problema, pero es un problema que tenemos que resolver, ¿vale?

(O3 Quotation: 3:17)

Profesor: Este contenido yo creo que la habéis sacado de alguna página, web, blog o lo que fuera o fuese, que habla de los musulmanes o de los moriscos que se quedaron en la Península Ibérica tras su expulsión. Los judíos en 1492 y los musulmanes, los mariscos, en 1711 y 1613, fueron dos años en los que se declararon su expulsión.

Entonces esto no está claro.

(O8 Quotation: 8:9)

Profesor: A ver, por favor... Esto no puede pasarnos. Tenemos que tener al menos dos copias... al menos dos copias, ¿de acuerdo? Porque no podemos quedarnos ahora con todo eso en la basura.

Aprovecho también para deciros... hoy que está aquí Remedios. Remedios, tus compañeras me dicen que tiendes a llevar tú el trabajo en tu pen drive y tú, por circunstancias que aquí no vienen al caso, faltas con frecuencia.

Alumna: Si yo no puedo venir a clase pues no vengo, qué quieres que te diga...

Profesor: A ver, Remedios, no es ese el asunto...

Alumna: Pues yo lo doy, yo lo doy...

Profesor: Vale, pues ese es el caso.

Bueno, no podéis fiaros de un solo pen drive porque nos jugamos el trabajo, ¿de acuerdo?

(O6 Quotation: 6:1)

Profesor: Entonces no tengáis ninguna duda que es importante donde colocar lo que queremos decir.

Y si vamos a presentar nuestra disposición en un PowerPoint tenemos que saber decir dónde colocar esta diapositiva y dónde colocar aquella.

Alumno: El orden.

Profesor: El orden.

Alumno: Hay que saber ordenarlo.

Profesor: Claro, por eso es tan importante que os preguntéis cosas. Porque al preguntar, podéis decir si es que esta respuesta...

Alumna: Ya la he dicho antes...

Profesor: Efectivamente. Si es que el responder a esta pregunta me lleva a preguntarme esto otro. Y entonces vosotros ya estáis estableciendo vinculaciones. Y los compañeros las captan por el propio medio de presentación, aunque vosotros después enfaticeis la idea, ¿no?

(O9 Quotation: 9:6)

— **Indicador: ciudadanía democrática radical**

Como ya hemos comentado es el indicador con mayor número de anotaciones registradas de esta subcategoría. Y es que, en el presente análisis, encontramos evidencias de descriptores en lo social, reconociendo las diferencias y defendiendo la igualdad; en lo político, reconociendo el conflicto como bien político y defendiendo la horizontalidad en las relaciones políticas; y en lo económico; abogando por la distribución económica y el reparto de riquezas. También observamos referencias a la reivindicación ciudadana como mecanismo de emancipación de lo político y social.

En relación con el reconocimiento de las diferencias, P.3 subraya esta idea en todos los grupos de trabajo, siendo especialmente relevante y significativa en el grupo del escudo. Con este grupo desarrolla la noción de la diversidad cultural que existe en España desde un punto de histórico. Es una realidad que se ha mantenido en el tiempo, como demuestra los diferentes símbolos que aparecen en el escudo, pero esta realidad hay que entenderla desde una visión positiva, de suma. La diferencia es símbolo de riqueza cultural y las diferencias se resuelven a través del diálogo en un país democrático como el de la España actual.

Esta conclusión es especialmente significativa a la hora de abordar el problema de Cataluña; tema que el docente utiliza para que el alumnado entienda que las diferencias culturales que se mantienen con esta comunidad, no tiene por qué ser tomadas como separación o ruptura, sino que debe entenderse y acogerse con respeto y empatía. La unidad sólo tiene sentido si se respetan las diferencias.

Profesor: Yo decía que la monarquía española... o la historia de la monarquía española es la historia de una monarquía compuesta de reinos diferentes, ¿no? Entonces el escudo venía a representar la unidad a partir de la diferencia.

Tenemos que... recordad que es un escudo democrático, ¿no? En un país como la España actual que es una democracia parlamentaria, en la que la diferencia no es como algo negativo, sino que la diferencia es algo positivo. Y los problemas se resuelven por medio del diálogo, ¿no? Y comprobamos como en este escudo aparece la bandera... esa que está de actualísima actualidad, que es la de Cataluña, aunque originariamente es la bandera del reino de Aragón. Pero veis que se incluye, ¿no? Por eso os decía que el escudo refleja... los que confeccionaron el escudo dijeron... a ver cómo va a ser ese escudo. Pues tuvieron en cuenta ese pasado. Pero también tuvieron la intención de rehacer las diferentes partes que componen España... Castilla, León, Navarra, Aragón... pues caben en un mismo país.

Entonces el escudo representa que España es una monarquía compuesta de reinos, de partes... distintas, como queráis llamarlo, en el que esa diferencia no es algo que se rechaza, sino que es algo que suma.

(O6 Quotation: 6:11)

Profesor: Por ejemplo, ¿vosotros sois un equipo?

Alumnos: Sí.

Profesor: ¿Pero sois iguales?

Alumnos: No.

Profesor: ¿Sois de algún equipo? ¿Vosotros sois del Betis? ¿Y tú del Sevilla? ¿Y tú eres de alguno?

Los alumnos van asintiendo según sus preguntas. (30.18)

Profesor: ¿Lo veis? Habremos del Betis, habremos del Sevilla, incluso alguno que no le gusta el fútbol.

Alumno: Sí me gusta.

Profesor: Bueno sí te gusta. Pero no eres ni del Betis ni del Sevilla. ¿De cuál eres?

Alumno: De ninguno.

Profesor: Le gusta el fútbol, pero no es de ningún equipo.

Sois niños...sois niñas, ¿no? A algunos les gusta el campo, a otros le gusta la montaña. Puede que alguno sea... yo que sé... haga más actividades ayudando a los demás. En

definitiva, sois diferentes, ¿no? Pero sois un equipo. Y si queréis que el trabajo salga bien tenéis que cooperar para hacerlo y para que conseguir la meta. Incluso podríamos construir algo que representara esa unidad. Podríamos hacer un escudo nosotros, ¿no?

Y si a lo mejor lo haces tú, tú lo harías según tus pareceres y tus gustos. Y puede que Hugo dijera... pues a mí... yo no estoy muy contento. Y Carmen dijera, pues a mí sí que me gusta. Y Chacón dijera pues a mí tampoco me gusta. A que tendríais que llegar a un acuerdo. Y a que ese acuerdo tendría que recoger en ese escudo algo con el que todos nos sintiéramos identificados. En cambio, si aquí hubiera alguien que mandara por encima de los demás, podría algo que exclusivamente le gustara a él, ¿no?

¿La democracia es cuando mandan uno o cuando mandan todos?

Alumno: Cuando mandan todos.

Profesor: Cuando mandan todos, ¿no? Por tanto, si el escudo recoge los sentimientos de todos es más democrático que cuando sólo recoge los sentimientos de uno, ¿no? ¿Recoge este escudo todas las partes de España?

Lo que no podemos olvidar son los términos “monarquía compuesta de reinos diferentes”. Cada uno de los cuales tiene sus diferencias, sus particularidades, sentimientos, diferencias, lenguas propias, a pesar de que todas forman una misma cosa. Entonces la idea de que el escudo representa las diferencias... y la unidad.

(O6 Quotation: 6:15)

Este reconocimiento a las diferencias, con la idea de suma y de enriquecimiento también se trabaja en el grupo del camino de Santiago. El docente destaca la idea de, que la historia, la cultura y las identidades no son unidades aisladas, sino que en algún momento se mezclan y crecen, surgiendo otras nuevas.

Profesor: Entonces el camino de Santiago como lugar de encuentro de culturas diferentes... De dar cuenta de diferentes tradiciones, culturas, identidades. Entonces eso suma y da la idea de que lo que va a resultar de la cultura del camino de Santiago es toda una mezcla. Y eso es muy interesante, ¿no?

Porque de alguna forma recuerda cómo se construye la historia, cómo se construye la identidad, ¿eh? Que no es algo tan puro... único. Sino qué es la diferencia, lo diferente, la mezcla...

Y esto. Este mapa es muy... eh... visualmente refleja muy bien eso.

Es como la idea de un río que se alimenta de afluentes, ¿verdad? Es muy interesante. Porque además... el final del camino, además, es el mar. Es como una metáfora de la vida incluso.

Alumna: Claro, es que Santiago da al mar.

Profesor: Claro. El mar como puerta de entrada de ideas de distintas culturas. Es decir... fijaros que vienen...

Pero claro, fijaros que tenéis que daros cuenta que en este momento América está por descubrir. Entonces, el árabe y el resto de conocimientos que tenemos de este momento vienen de Oriente.

El fin del mundo, finis terre, es Galicia, ¿eh? Aquí acababa el mundo conocido. Entonces esa idea es muy interesante, ¿no?

Quiero decir, no se puede explicar la cultura de todo esto, sin tener en cuenta las culturas que llegan de otros lugares. Y como todas van a sumar. Y eso, hoy día es Internet también. ¿Vale?

Entonces yo creo que este mapita tenéis que utilizarlo para esta idea. Que los compañeros tomen buena cuenta de cómo, efectivamente, el camino de Santiago y la cultura que surge en torno a él, es la consecuencia de la suma de otras culturas, ¿vale?

(O9 Quotation: 9:11)

En los grupos de la mujer cristiana y la mujer musulmana, P.3 plantea trabajar el respeto a las diferencias estableciendo una comparativa entre los dos temas y dejando claro que no es una propuesta voluntaria. De manera que aquí se evidencia una vez más, la importancia que para el docente tiene que un buen ciudadano/a sepa reconocer las diferencias como un valor positivo, tanto desde el punto de vista social como personal.

Profesor: ¡Oye! Estoy pensando, por ejemplo, en relación al tema mujer cristiana–mujer musulmana... lo planteé al principio, pero hoy os lo vuelvo a plantear. Sería interesante que antes de hacer las exposiciones, tuvierais un ratito... casi os lo planteo de forma extraescolar y no voluntaria. Sería muy interesante que pudierais ver qué hay en común y qué hay de distinto en vuestros temas.

(O3 Quotation: 3:21)

En relación a la igualdad social, la igualdad de género es uno de los temas que se abordan desde esta perspectiva. A lo largo de las distintas sesiones se planteó desde varios aspectos: redistribución económica, reivindicación del conflicto como bien político y reivindicación ciudadana como mecanismo de emancipación, apelando al movimiento feminista. Todo ello nos da una idea de la importancia que el docente otorga al contenido que recoge este descriptor.

Alumna: Ochocientos años de historia.

La presencia árabe en toda la Península Ibérica fueron casi 800 años desde que llegaron al límite de los Pirineos, los árabes dejaron en nuestro territorio una profunda huella no sólo en el ámbito lingüístico o artístico sino también en el social.

Alumna: La importancia de la mujer en la historia.

La mujer en la historia ha tenido muy poca importancia. En la Edad Media durante los 800 años había más igualdad y menos igualdad, pero siempre el hombre tenía más importancia que la mujer. Esto quiere decir que en los 800 años había épocas donde la mujer estaba con mayor igualdad con el hombre, pero siempre el hombre tenía más derecho de la mujer.

Profesor: Esto, además, se debe subrayar como una constante histórica. Va pasando los tiempos. Y una constante transcultural. Transcultural quiere decir que no sólo en el tiempo sino también en el espacio, donde viven diferentes culturas ha sido una constante... una continuidad, que los hombres se han apañado de tal forma y manera que siempre ha dominado a la mujer.

En muy pocas excepciones, en muy pocas excepciones históricas, la mujer ha tenido cotas de igualdad que... por ejemplo, en la actualidad ciertos países. Hay ciertos países, países occidentales, más desarrollados, con democracias más avanzadas... hombres y mujeres son iguales. Pero no es verdad que nuestra democracia actual exista esta igualdad. Por ejemplo, todos los informes de organismos gubernamentales y no gubernamentales apuntan que en España hay una diferencia salarial entre hombres y mujeres de media, de hasta un 20%. Ante un mismo trabajo, una misma formación, una misma capacitación, el hombre gana un 20% más que una mujer. Y no somos países musulmanes. Somos un país cristiano, de tradición cristiana.

(O12 Quotation: 11:1)

Alumna: La vida de la mujer cristiana, ¿ha evolucionado de la Edad Media hasta hoy? Esta imagen es Cristina de Pisan, primera feminista del mundo, que luchó por los derechos de hombres y mujeres. Vivió entre los años 1360 hasta 1430.

Alumna: ¿Cómo se llama?

Alumna: Cristina de Pisan.

Alumna: ¿De Pisan?

Alumna: Lo escribo y lo copiáis. (Lo escribe en la pizarra).

Profesor: Eso. Entonces estáis hablando de Cristina de Pisan, ¿no? La primera mujer feminista de la historia. Y que estamos hablando, ¿de qué siglo?

Alumna: Del siglo XIV al siglo XV.

Profesor: Muy bien. Fijaros, la primera feminista de la historia. Del siglo XIV, Hugo. ¿Antes hubo alguna otra?

Alumno: ¿Del siglo XIV? Fue la primera.

Profesor: Fue la primera, claro. Al menos que nos ha llegado mediante documentos, testimonios de la época y que tenemos pruebas.

(O11 Quotation: 10:1)

Profesor: Muy interesante este tema, ¿no os parece? Precisamente ayer fue el día...

Alumnos: ...de la mujer.

Alumna: ... internacional contra la violencia de género.

Profesor: Eso es porque el día de la mujer es el 8 de marzo. Y el 8 de marzo no es casualidad. Es un día que tiene historia, lo que pasa que no es el momento, pero sería interesante que explicar también. Ayer no fue el día de la mujer trabajadora o el día de la mujer. Fue el día...

Alumna: ... contra la violencia de género.

Profesor: Efectivamente, Lidia. Fue el día... Se ha tenido que establecer un día para recordarnos esto que se ha llamado terrorismo de género, ¿verdad? Y es que estamos en el mes de noviembre, todavía no hemos terminado el año, y ya van muertas 49... 50 porque esta mañana me he enterado que ha habido otro...

Hay comentarios entre los alumnos.

Profesor: No han llegado a decir, si ha muerto o no... En fin... este es, seguramente, uno de los temas más graves, de los más acuciantes de poner solución actualmente que tiene España, ¿no? Que es el tema de la violencia de género y seguirá el machismo, lógicamente, ¿de acuerdo?

En definitiva, creo que es importante que, en la escuela, sin que tenga que venir nadie a dar una charla... así, como algo especial, que vamos a dar una charla y así no hay clase, y luego bye bye... Y sin que tenga que ser una clase de ética o de ciudadanía, sino que sea un tema transversal. Quiero decir que todas las materias sociales se prestan a tratarlo.

Me ha gustado mucho la historia... que recordéis que ya en el siglo XIV hubo mujeres que se acordaban que había otras mujeres que, por el hecho de ser mujer, es decir por ser diferente.

Evidentemente el hombre y la mujer son diferentes. Pero la diferencia corporal, física, no puede ser motivo de desigualdad. La diferencia no se puede convertir en la causa de que unos sean superiores de otros, ¿no?

Hay que educar en la igualdad, respetando las diferencias.

(O11 Quotation: 10:4)

Profesor: Esto es muy interesante porque a lo largo de la historia han sido muchas, muchísimas las mujeres que, para avanzar, prosperar económicamente, avanzar socialmente se han hecho pasar por hombres. Pero muchísimas mujeres, que, para intentar ser libres, entre comillas, han tenido que hacerse pasar por hombre. Vistiéndose como hombre, pelándose, adoptando las formas propias de hombre.

Esto tiene... No sé qué os parece, pero es increíble, ¿no?

(O11 Quotation: 10:9)

Además, como ya hemos podido intuir en párrafos anteriores, P.3 da mucha importancia al debate y a la participación del alumnado en el aula. Esta participación se lleva a la realidad social y política puesto que, cuando se plantean cuestiones como el cambiar fechas de fiestas nacionales por razones religiosas y de respeto hacia otras culturas, el docente da valor a las opiniones de sus estudiantes. En este debate, P.3 deja implícita la idea de, que las opiniones y reivindicaciones ciudadanas tienen tal importancia y consideración, que pueden cambiar aspectos importantes desde el punto de vista político y social de la democracia actual. Como vemos, a través de los debates, este docente hace que los discentes sean conscientes de que ya son ciudadanos/as, pero quiere ir más allá de la simple participación en el aula. Quiere hacer ver a su alumnado que, en su vida, cuando asuman el rol de ciudadano/a adulto/a, tendrán que participar y tomar decisiones en su sistema democrático (Schugurensky, 2009), decisiones que van a afectar al futuro de la realidad en la que viven.

Profesor: Ahora bien, el debate que habéis planteado me parece muy interesante... muy interesante. Lo que pasa que estas cosas hay que pensarlas. Porque el día de Santiago, si no recuerdo mal, es en agosto... No sé qué día de agosto... No sé si el 15 o el 25... No recuerdo exactamente.

Lo que no podemos olvidar... Por ejemplo, en mi pueblo es San Mamés y es festivo, y celebramos ese día. Aquí San José.

Pues en España es Santiago... que lleva como apodo, que se le nombra Matamoros... Cuanto menos, cuanto menos... es sorprendente y llamativo. Y eso es objeto de reflexión porque si estamos contando... si estamos dando cuenta del camino de Santiago, el solo hecho de que reflexionemos, de que caigamos en la cuenta de ese hecho es en sí mismo importante.

Y luego está lo que ha dicho Hugo, que es igualmente importante.

Alumno: Yo lo que digo es que si pasó en la historia y se le puso ese nombre no podemos borrarlo.

Profesor: Claro, pero es que de la historia se usa y se abusa. Y eso es un abuso histórico. Quienes se prestaron a eso abusaron de la historia.

Eso no puede ser verdad, pero nos quieren dar a entender que, aquellos cristianos que lucharon en la batalla de Clavijo, vencieron gracias a Dios. Porque Dios los apoyaba. Y, en realidad, es una guerra en ese sentido injusta. En ese sentido... entiéndeme, ¿vale? ¿Ok?

Es como los musulmanes que hoy día matan en nombre de Alá. Eso es otro abuso. Eso es otro abuso, ¿de acuerdo?

(O13 Quotation: 12:8)

Así mismo, el profesor hace numerosas alusiones a los mecanismos de reivindicación ciudadana, como es la reivindicación de la independencia de Cataluña, que ya hemos comentado anteriormente. P.3 presenta este problema social a su alumnado desde el punto de vista de la identidad, posicionándose a favor de la participación social y entendiendo que esta reivindicación ocurre, en el momento que no se respeta el sentir identitario de esta región, ilegalizando sus símbolos y equiparándolos a los franquistas.

Profesor: Y más en un momento como el actual. El actual en el que una de esas partes pudiera desaparecer. ¿Cuál de esas partes pudiera desaparecer?

Alumno: Cataluña y Aragón

Profesor: Para algunos catalanes ese escudo no les representa. A pesar de que alguno puede decir, pero sí que estáis representados. Pero bueno, ellos tienen un sentimiento y ese escudo no les representa.

(O6 Quotation: 6:14)

Profesor: El único que tiene derecho, el poder o la autoridad de cambiarlo, es el gobierno.

Tú no puedes cambiar el escudo a tu gusto, ¿vale?

De hecho, pudiéramos decir... y si yo lo cambio y lo coloco en otro lado institucional, ¿qué es lo que pudiera pasar? Por ejemplo, imaginaros que yo sí catalán Y que me niego a poner la bandera con el escudo de España, ¿qué puede pasar?

Alumno: Claro, que como los catalanes se quieren independizar entonces...

Profesor: Todavía no lo están, pero imagínate... si yo quiero poner la bandera o pongo la bandera y cambio el escudo, por ejemplo. ¿Qué pasa con los campos de fútbol?... pongamos el caso de los campos de fútbol. Si en lugar de ir con esta bandera van con la bandera...

Vale, ¿qué está pasando cuando los campos de fútbol están llenos de esta bandera? (se refiere a la estelada)

Alumno: Les multan.

Profesor: ¿Y por qué les multan?

Alumno: Porque ellos...

Profesor: A mí me parece mucho más interesante eso que toda la definición anterior. Apuntad. Venga...

Alumno: ¿Les multan?

Profesor: Sí. Eso que te está causando sorpresa a ti, yo creo que es interesante investigar, ¿no? Pues venga, vamos a buscarlo. Por qué... ¿por qué, en relación a lo que habéis puesto, como símbolo institucional está regulado y es empleado por el gobierno y por instituciones derivadas? Y si yo, por ejemplo, que no soy el gobierno, en lugar de ese escudo pongo otro... Lo pongo en mi camiseta y no lo va a ver nadie, pero imagínate que yo soy el alcalde de un pueblo o el presidente de una comunidad autónoma; es decir, soy una persona con cierta autoridad institucional (que representa a muchos), me da por cambiar el escudo. ¿Qué puede pasar?

O, por ejemplo, en el campo de fútbol. Si fuera una sola bandera estelada no va a pasar nada, lo malo es cuando son muchas estelada. Pero no sólo con la bandera estelada. ¿Qué pasa si en lugar de llevar esta bandera de la España democrática vamos con la bandera que había en la época de Franco?

Venga, ¿qué pasa cuando en lugar de utilizar el escudo oficial se usa los que no los son?

(O6 Quotation: 6:22)

También en relación a la igualdad de género, el docente habla de acciones reivindicativas que las mujeres han realizado históricamente para poder equiparar sus derechos a los de los hombres.

Profesor: Esto es muy interesante porque a lo largo de la historia han sido muchas, muchísimas las mujeres que, para avanzar, prosperar económicamente, avanzar socialmente se han hecho pasar por hombres. Pero muchísimas mujeres, que, para intentar ser libres, entre comillas, han tenido que hacerse pasar por hombre. Vistiéndose como hombre, pelándose, adoptando las formas propias de hombre.

Esto tiene... No sé qué os parece, pero es increíble, ¿no?

(O11 Quotation: 10:9)

Profesor: Vale, entonces un tema que consideráis importante es el desigual reparto de poder entre hombres y mujeres en la Edad Media, ¿no? Esa es la idea, ¿no? Vale, muy bien y eso ya existía en la Edad Media. ¿Y ya había mujeres feministas?

Alumna: Sí.

(O4 Quotation: 4:12)

Profesor: La idea que la relación entre hombres y mujeres no es siempre igual, sino que hay momentos de mayor igualdad y momentos de mayor desigualdad. Hay un cambiante equilibrio de poder entre hombres y mujeres. Por eso, el hecho de que hombres y mujeres a veces sean más igual y a veces lo sean menos es un problema histórico. Eso quiere decir que, quitando que los hombres abusen de las mujeres, podemos conseguir una nueva época histórica, un nuevo momento en el que haya mayor igualdad. Pero que ya ha habido épocas en la historia en las que habido épocas en la historia en las que ya ha habido una mayor igualdad, no sé si más que ahora, pero sí más que otras épocas históricas. Esa idea es muy interesante, ¿de acuerdo?

(O1 Quotation: 1:58)

2.2.3. Subcategoría tipos de participación ciudadana

Como ya comentamos anteriormente, a partir del análisis de la praxis, nos dimos cuenta de que la subcategoría tipos de ciudadanía planteada en el cuestionario inicial, responde mejor al concepto de tipos de participación ciudadana, por lo que cambiamos el nombre de la subcategoría y mantenemos los indicadores del cuestionario inicial.

En la E1 el profesor daba mucha importancia a que el alumnado fuese consciente tanto de los problemas como de los éxitos que ha tenido y tiene la sociedad. En el momento que adquiere conciencia de estos éxitos y fracasos, entra en juego el compromiso y la participación, como miembro activo de la sociedad a la que pertenece (Quotation # 60 Source: P.3. IES Castillo de Luna. La Puebla de Cazalla.rtf). Esta concepción docente, que se enmarcaría dentro del indicador *justicia social*, queda reflejada en su praxis, puesto que este indicador es el que mayor número de anotaciones ha recibido. Sin embargo, no hay ninguna referencia al indicador *ciudadano activista* y sólo encontramos una referencia al indicador *ciudadano personalmente*

responsable, caracterizado por actuar de manera responsable en su comunidad, por ejemplo, recogiendo basura, donando sangre, reciclando, ofreciéndose como voluntario, pagando impuestos, obedeciendo las leyes y manteniéndose libre de deudas.

	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7	O8	O9	O11	O12	O13	Total
C.2/SC.2.3/CPR	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
C.2/SC.2.3/ACT	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C.2/SC.2.3/JUS	21	8	8	9	2	7	1	7	6	8	9	3	89

Tabla 104. Anotaciones registradas para la subcategoría 2.3. Tipos de participación ciudadana en la O1.

— Indicador: ciudadano personalmente responsable

No encontrándose referencias a este indicador en la E1, el profesor introduce el planteamiento de asumir las instituciones establecidas y ser respetuosos con el orden marcado por la ley cuando se aborda el tema de la corona en el escudo. Ya hemos comentado que se asume desde una perspectiva conceptual, sin que el alumnado analice causas ni consecuencias, a pesar que el docente sí que les da la posibilidad de debatir entre monarquía o república o la posibilidad investigar por qué la corona sólo puede ser heredada por el varón. No obstante, ante la falta de interés de los estudiantes, califica estas cuestiones de “un lío” y decide asumir lo establecido por la ley.

Profesor: Bien, yo creo que la mejor forma de resolver el tema de la corona y no meternos en la posibilidad de hablar de república o monarquía, que era una opción, ¿no? pero es un poco lío. Es plantearnos que la monarquía española, que queda simbolizada o representada en la corona, ¿eh? La corona representa al rey o reina. En este caso rey porque de momento la corona la hereda el varón, ¿vale?

Bien, pues podríamos decir que la monarquía española es una monarquía compuesta de reinos diferentes, ¿vale? Entonces es una monarquía que agrupa, compendia, se compone de otros reinos, ¿de acuerdo? Esto es interesante... esta idea es interesante porque desde la Edad Media hasta el presente eh... Efectivamente es así como se ha ido construyendo España. Como una suma de reinos distintos. Y esto enlaza con la simbología de las diferentes cartelas.

Entonces resolvemos cuando nos pregunten... y la corona, ¿vale? Puedes decir lo que simboliza la corona. Y decid que su posición coronando el escudo, o sea coronándolo en la parte de arriba, es lo que une a los diferentes reinos en tanto en cuanto la monarquía española es una monarquía compuesta de reinos diferentes, ¿Vale?

Y así no nos metemos en el lío.

(O3 Quotation: 3:27)

— Indicador: ciudadano orientado a la justicia social

En todas las sesiones de grabación P.3 busca evaluar de manera crítica las estructuras sociales, políticas y económicas para ver más allá de las causas superficiales. Además, busca y enfrenta las áreas donde prevalece la injusticia. Esto evidencia un gran paralelismo y coherencia respecto a lo indicado en la E1, puesto que para P.3 un buen ciudadano/a sería “*fundamentalmente, una persona que es consciente de cuáles son los problemas y también cuáles son los éxitos y los triunfos que la sociedad ha logrado. Entonces, alguien que es*

consciente de eso, que defiende eso y que no le da igual” (E.1, Quotation # 60 Source: P.3. IES Castillo de Luna. La Puebla de Cazalla.rtf). Según Delgado Algarra (2014) “posicionarse, sentirse partícipe y desenvolverse en sociedad guardan una estrecha relación con la conciencia ciudadana y son aspectos imprescindibles en el seno de la valoración de la responsabilidad cívica y de la participación” (p.371). Por lo que, a pesar de que dentro del indicador *activismo cívico* no se ha inscrito ninguna anotación, entendemos que para P.3 la idea de participar queda implícita en su concepción ciudadana de justicia social.

En relación a las estructuras sociales y a la desigualdad de género, el grupo de la mujer cristiana plantea el debate de por qué hay papas y no papisas. Analizan que la concepción machista que aún hoy se mantiene en esta religión, tiene su origen en los inicios de la misma, remontándose al pasaje bíblico de la expulsión del Paraíso; y llegan a plantear, si esta misma concepción de desigualdad se da también en otras religiones.

Alumna: Y ahora vamos a hacer el primer debate. ¿Ustedes por qué creéis que hay papas y no papisas?

Alumno: ¿Las papisas qué es?

Alumna: Las papisas son las papas, pero en mujer.

Murmuran y hablan a la vez.

Alumno: (Habla por encima del resto): Porque la iglesia se fundó en la Edad Media y tenía conocimientos machistas.

Alumna: Por eso, por el machismo había.

Alumna: ¿Alguien más?

La alumna de la exposición pasa a leer lo que tiene anotado en una hoja.

Alumna: La religión cristiana es machista e impedía que hubiera papas.

Alumno: ¿Cómo? ¿cómo? ¿cómo?

Murmullan entre ellos.

Profesor: A ver, es interesante lo que ha dicho Juan, que es la respuesta de Isaías, ¿no?

Alumna: De Abraham.

Profesor: De Abraham. Ha dicho: “porque en aquella época...

Alumno: La iglesia era machista.

Alumna: En aquella época y en la actualidad porque en la iglesia todavía no hay papisas.

Alumno: Es verdad, sí hay machismo.

Profesor: Muy bien. Y habrá que preguntarse por qué todavía hoy...

Alumno: Porque la religión es...

La alumna de la exposición vuelve a leer lo mismo que antes.

Alumna: La religión cristiana es machista e impedía que hubiera papisas.

Profesor: Podríamos un poco... argumentar sobre este tema, ¿no?

Por ejemplo, el origen del mundo, según la biblia...

Alumna: Adán y Eva, que Eva pecó y se desprecia a la mujer...

Alumna: ¿En alguna otra religión pasa lo mismo?

Profesor: Muy buena pregunta, Carmen.

Lo que pasa que son cosas... Una cosa es lo que ellos han dicho, ¿no? y luego...

Alumna: Pero nosotros estamos hablando de la mujer cristiana.

Profesor: Claro. Pero la pregunta, aun cuando estáis hablando de la religión católica, no deja de ser pertinente, ¿vale, Carmen? Es interesante. Pero lo que intentaba deciros, cuando me habéis quitado la palabra, es destacar lo que decía Sara, que la esencia... Cuando digo esencia me refiero a los orígenes mismos de la religión cristiana.

Por ejemplo, el libro más importante para los cristianos es la biblia, ¿no? Pues en la biblia pone que la expulsión del Paraíso... fijaros lo que es el Paraíso. Pues la causa de la expulsión de Adán y Eva del Paraíso... la culpable... de la expulsión del Paraíso, ¿quién fue?

(O11 Quotation: 10:5)

Profesor: Bueno, al menos lo que comprobamos es que los primeros... bueno, la biblia... no tenía muy buena... porque puestos a elegir la causa de la expulsión y el causante de la expulsión...

Es probable que quien la escribió fue un hombre, ¿no? ¿Sí o no?

¡Ojo! la biblia se divide en dos partes, el Antiguo Testamento y Nuevo Testamento. Y cuando Cristo aparece en la biblia es el nuevo testamento. Y el Paraíso y la expulsión del Paraíso es en el Antiguo Testamento, ¿vale? ¿Ok?

Antes ha dicho Carmen que qué pasaba en otras religiones. En la religión musulmana hay mujeres curas.

Alumno: Pero Mahoma no.

Profesor: Pero curas sí. Y en otras religiones, como por ejemplo en la iglesia anglicana, que no cristiana.

Alumno: La de los negros.

Profesor: La de los ingleses... bueno sí, porque los ingleses colonizaron América y llevaron su credo y entonces por eso hay tantos negros porque los negros son de África y los llevaron de África, claro.

Lo que pasa que cuando los ingleses conquistaron América, el norte de América porque el sur lo conquistaron los españoles, para trabajar en las plantaciones de algodón... sobre todo de algodón, llevaron a esclavos negros. Y por eso hay tantos negros en América.

Y, claro, como los ingleses son anglicanos, nos encontramos con un gran sector anglicano en América. Porque los ingleses fueron los que llevaron allí la religión, ¿vale?

Y dentro del cristianismo encontramos tendencias. La tendencia es como una rama. El cristianismo es una rama, ¿vale?

Por ejemplo, los evangelistas, los testigos de Jehová, los mormones, los protestantes en sus diferentes formas. Todos estos son cristianos. El tronco... el tronco del que parten es el cristianismo. Pero se divide... La católica, por supuesto. La católica sería la rama más gorda. Pero es una rama. Han surgido ramas distintas como, por ejemplo, la anglicana. Y los anglicanos permiten que haya mujeres curas.

Alumna: Pero en la religión anglicana también hay machismo porque cuando tienen un niño tiene que llevar la religión del padre. Eso también es machismo.

Profesor: Eso también es machismo. Claro, tienes razón. Pero diríamos entonces, que hay un poquito de mayor igualdad, pero en algunos aspectos todavía tienen mucho que avanzar.

Me parece muy interesante esto. Estas cositas que están saliendo.

(O11 Quotation: 10:7)

Continuando con la discriminación de la mujer a lo largo de la historia, el docente plantea a los grupos que están trabajando la mujer cristiana y la musulmana, que establezcan una comparativa y analicen si hay en las dos culturas alguna causa relevante de este desigual reparto de poder con respecto al hombre o es, simplemente y común a ambas, el mero hecho de ser mujer el motivo de esta desigualdad.

Profesor: Semejanzas y diferencias. Al final son mujeres. Entonces sería una buena estrategia para ver si el hecho de ser mujer es más importante que el hecho de ser cristiana o ser musulmana, ¿de acuerdo? Con el pretexto, por ejemplo, al reparto de poder. Eso me parece que podría estar guay. (...)

(O3 Quotation: 3:23)

En el plano económico, analizan la desigualdad salarial entre hombres y mujeres.

Profesor: ... En muy pocas excepciones, en muy pocas excepciones históricas, la mujer ha tenido cotas de igualdad que... por ejemplo, en la actualidad ciertos países. Hay ciertos países, países occidentales, más desarrollados, con democracias más avanzadas... hombres y mujeres son iguales. Pero no es verdad que nuestra democracia actual exista esta igualdad. Por ejemplo, todos los informes de organismos gubernamentales y no gubernamentales apuntan que en España hay una diferencia salarial entre hombres y mujeres de media, de hasta un 20%. Ante un mismo trabajo, una misma formación, una misma capacitación, el hombre gana un 20% más que una mujer. Y no somos países musulmanes. Somos un país cristiano, de traición cristiana.

(O3 Quotation: 3:23)

Por otro lado, en relación al patrimonio, la cultura y las creencias, el docente subraya el uso que se hace de él en una sociedad capitalista como la actual, considerándolo un objeto de consumo más. Esto hace que su valor identitario real se desvirtúe y adquiera principalmente un valor comercial. Por el contrario, P.3 subraya la idea de patrimonio como fuente de riqueza y motor económico de una sociedad, pero por su valor identitario. El patrimonio es la identidad cultural de una colectividad por ser fuente directa y testimonio de la historia de una sociedad, por lo que es indispensable para crear una identidad ciudadana común. Según Molano (2007) la identidad supone un reconocimiento y apropiación de la memoria histórica, del pasado. Un pasado que puede ser reconstruido o reinventado, pero que es conocido y apropiado por todos. El valorar, restaurar, proteger el patrimonio cultural es un indicador claro de la recuperación, reinención y apropiación de una identidad cultural.

Con un sentido crítico, P.3 guía al alumnado a que encuentre el momento en el que el patrimonio comenzó a ser utilizado como rentabilidad económica de unos pocos. Señala a la iglesia y el origen de las peregrinaciones como un negocio que ha utilizado la cultura, las creencias y el patrimonio como instrumentos para generar riqueza. Además, lleva este planteamiento al presente y se posiciona claramente, diciendo que esto se mantiene en tradiciones como la Semana Santa o la peregrinación al Rocío.

Profesor: ¿No os parece que puede ser interesante comprobar cómo el arte, el patrimonio, la arquitectura se convierten en un objeto de consumo? ¿Vale? Utilizar, por

ejemplo, los souvenir... o ciertas colonias... eh... que emplear el aire de misterio... de lo musulmán... el exótico.

Eso puede ser interesante también, ¿no? Como el pasado pasa y pesa. Sigue estando presente fuera incluso del marco artístico, patrimonial, ¿de acuerdo?

Podemos llamarle, se me ocurre... eh... ya lo decidís vosotros: el uso que la publicidad o que las marcas hacen del patrimonio. O de la historia, ¿vale? Y preguntarnos por qué será eso.

(O3 Quotation: 3:54)

Profesor: Claro. El patrimonio vende... genera dinero, genera riqueza, es una marca.

¿Sí, Juan?

Alumno: Después de explicar todo esto, podemos poner el video de las aplicaciones esas que tú decías.

Profesor: Efectivamente. Claro, claro, eso es otro aspecto, ¿no? De lo patrimonial con lo económico, ¿no?

(O3 Quotation: 3:55)

Profesor: Efectivamente, aunque no estuviera allí enterrado la gente que tiene fe seguiría yendo. Pero no olvidéis nunca que en el origen... En el origen, no son pocas las reliquias que se han inventado, es decir, que no son reales, porque se sabía que, si se hacía y tenía éxito, podría generar muchas riquezas.

Con lo que os tenéis que quedar nosotros es que en torno a la religión también hay intereses económicos. Eso no hay que ponerlo en duda. Mismamente el camino de El Rocío genera mucha riqueza y el camino de Santiago lo mismo. Y la Semana Santa... ¿cuánto dinero genera la Semana Santa?

Alumnos: Mucho.

Profesor: Pues entonces, en definitiva y con esto acabo, quiero decir que tampoco podemos desvincular entre los motivos, razones y causas de todo esto, la razón económica, aunque parezca distante y distinta, ¿de acuerdo?

Alumna: Entonces el que hizo esto sólo buscaba ganar dinero.

Profesor: A lo mejor este motivo vino más tarde. Pero lo que os digo es que muchas iglesias que se construyeron en torno al camino sí que eran conscientes, cuando se hicieron, de que allí no había nada.

Y eso fue una moda. Las reliquias se pusieron de moda en la Edad Media, ¿de acuerdo? Que es la época en la que se empieza a peregrinar por fe.

(O13 Quotation: 12:11)

Pasan de diapositiva donde dan datos económicos de lo que supone el camino de Santiago en la economía actual.

Profesor: Vale. Muy bien. Fijaros que en la diapositiva anterior recogíais ideas de la Edad Media mientras que estas habláis de la economía del presente.

Alumna: Sí.

Profesor: Pues subrayarlo, ¿no?

Alumnas: Vale.

Profesor: Vale, porque queda ahí un poquito... ¿no?

Hay que preguntarse... oye, en la Edad Media, ¿no era también un negocio económico?

(O9 Quotation: 9:39)

Desde el punto de vista político el docente habla del independentismo de Cataluña, apelando a cuestiones de identidad, como ya hemos comentado anteriormente. Pero en relación a este indicador, destaca que P.3 subraye la necesidad de respetar las diferencias como un componente básico para que la unidad tenga sentido. Siendo estas diferencias el mayor valor que puede tener una sociedad democrática. Cuestiona el abuso de poder que el estado hace en la utilización de los símbolos nacionales, ya que la identidad y el sentimiento de pertenencia es fundamental en un buen ciudadano/a y los ciudadanos/as tenemos derecho a decidir sobre los símbolos que nos representan. El grupo que trabaja el tema del escudo llega a proponer un debate sobre esta cuestión, planteando la posibilidad de cambiar el escudo de España actual en el caso de que Cataluña se independizara. Debate que P.3 acoge de buen grado.

Alumna: Aquí vamos a hacer un debate. Que qué creen ellos de la bandera independentista de Cataluña.

Profesor: Eso, pues eso os estoy diciendo, que comparéis la bandera que aparece en el escudo de Aragón y que también representa Cataluña con la bandera que sacan los independentistas catalanes, que no es exactamente igual. ¿Vale?

(O9 Quotation: 9:47)

Profesor: ¿Qué quiere decir que el gobierno es el que regula?

Alumna: Que es el que manda.

Alumna: El que puede cambiar de símbolo.

Profesor: Eso es. Que es el único que puede cambiar el escudo. Y vigila... Y vigila y castiga a aquel que lo hace. Es decir, a aquel que cambia o utiliza un escudo diferente a ese. Por eso, en el Camp Nou cuando utilizan las estelada les multan. Y por eso... ¿cómo se llama el campo de Madrid?

Alumno: El Bernabeu.

Profesor: El Bernabeu, los ultras del Madrid o del Atlético de Madrid sacan la bandera de la época de Franco. La del aguilucho, no está. Esta es la de los Reyes Católicos, cuidado. Pero es que franco utilizaba también esta, qué habría que ver también el porqué.

Pero es que los ultras del Madrid o del Atlético de Madrid...

El profesor se vuelve a la clase, que ya está recogiendo.

Profesor: ¡Oye! Las sillas, por favor.

Continúa con el grupo.

Profesor: ... utilizan un escudo diferente al actual. Que también les multan. ¿Por qué?

Alumno: Porque no es el escudo que nos representa ahora mismo.

Profesor: Porque no es el oficial, claro. Por eso la idea de que es el gobierno el que regula vigila y castiga a aquel que altera el escudo.

(O6 Quotation: 6:23)

En cuanto a buscar las áreas donde prevalecen las injusticias, se hace una crítica a los medios de comunicación en relación a la imagen que dan de la religión y la sociedad islámica. P.3 llega a utilizar el término islamofobia y justifica este planteamiento, ejemplificando con un

hecho real el tratamiento que los medios han hecho de un acto de terrorismo cristiano en comparación con un acto de terrorismo islámico.

Una alumna habla de un amigo que es musulmán y que le ha contado que cuando se comete algún atentado bajo el nombre de Alá, que él no se siente bien porque no está de acuerdo y no tiene nada que ver con eso. (El audio es entrecortado, por eso no hay transcripción literal).

Profesor: Os voy a poner un ejemplo. Hace cosa de tres o cuatro años, en Suecia, un país... Suecia, Noruega... un país escandinavo... quién va a dudar de un país moderno... de un país escandinavo. Un radical ultra-cristiano se fue a un encuentro, era un encuentro de jóvenes socialistas... un partido político, ¿verdad?, que tienen un encuentro en verano, de jóvenes... un encuentro, ¿no? Imaginaros.

Y aquí pues que no se lo ocurrió otra cosa que ponerse a pegar tiros... iba cargado de armas... entre los jóvenes. No sólo era cristiano, era ultra-católico.

De esto hace cosa de 3, 4 años. Podemos buscarlo.

También él dijo algo de que era ultra-católico, ultra-cristiano.

¿Y a alguien se le ha ocurrido establecer ese paralelismo o simplemente se le definió como terrorista, se le definió como terrorista y no como terrorista cristiano? ¿De acuerdo?

Incluso en su atuendo llevaba simbología... simbología que se tatúan, y que es precisamente un símbolo de lo que defienden, que es una concepción ultra-cristiana. Se tatúan, se ponen camisetas... ¿de acuerdo? Y están reivindicando un radicalismo cristiano, que nunca ningún medio de comunicación subraya. Ni siquiera comentan, dicen que es un terrorista.

Es un tema tabú. En cambio, cuando un terrorista, que efectivamente lo es, lo hace en nombre de Alá, un musulmán se puede sentir ofendido.

Y otra cosa os digo, el mayor número de víctimas del terrorismo islámico son los propios musulmanes. ¿De acuerdo?

El mayor número de muertos en atentados terroristas de fundamentalismo islámico son otros musulmanes. Y, en consecuencia, matan a otros que creen lo que ellos creen.

(O12 Quotation: 11:5)

Este mismo tratamiento discriminatorio es extensible a otros ámbitos, como puede ser en la escuela y el material escolar. Para evidenciar este hecho, los discentes muestran un vídeo de una alumna musulmana contando cómo se siente cuando se trata en clase el tema de Al-Ándalus. P.3 utiliza este video para subrayar que es injusto esta consideración, y que es necesario tener en cuenta la pluralidad de identidades y culturas, para tener una convivencia pacífica y respetuosa en el aula.

Profesor: Lo interesante del video es que fijaros cómo, cuando se habla de Al-Ándalus en la escuela, sobre todo a través de los libros de texto... que los libros de texto no tienen en cuenta que los musulmanes se pueden sentir mal. Y tenemos que tener cuidado porque cada vez viven más musulmanes entre nosotros y tenemos que tener cuidado de no aplicar la historia, que además no es verdad, es ofensiva. Y poco favor hacemos el profesor de historia si aquí se dice una palabra musulmana y yo digo... a ver, Elías, ¿qué quiere decir eso? Fijaros como responde la chavala del vídeo.

Alumno: No le gusta.

Profesor: Claro, dice a mí no me gusta cuando el profesor me pregunta porque yo lo que quería es pasar lo más desapercibida posible para ser aceptada por mis compañeros. Y si el profesor al preguntarme a mí, subraya el hecho de que yo soy musulmana. Lo que hace es que aún me segrega más, me separa más del grupo. Y yo lo que quiero es sentirme parte del mismo y no rechazada.

¿Entendéis esto o no? Entonces... Yo no sé... Elías, ¿tú cómo has visto la intervención de esta chavala? (Elías es un alumno musulmán).

Alumno: Elías, te está preguntando.

Profesor: Se ha ido... (se ríen)

Alumno: ¡Elías!

(O12 Quotation: 11:6)

El docente también hace alusión a que, el tratamiento manipulado de la religión islámica, tiene un origen histórico. Ya en el siglo XIX se extendió la connotación exótica de todo lo relacionado con el islam, especialmente el tratamiento machista de la mujer musulmana por parte de la cultura occidental.

Profesor: Efectivamente. Estos baños es una cosa común de la época. Pero mira... hay que tener en cuenta que las imágenes de las mujeres musulmanas que tenemos son del siglo XIX. Y es que, en el siglo XIX, que era la época del romanticismo, de los pintores románticos, de los escritores románticos... les gustaba mucho lo exótico, lo oriental. Entonces pusieron de moda... esos pintores y esos escritores pusieron de moda a la mujer musulmana. Pero pusieron de moda a la mujer musulmana bailando, bañándose... ¿de acuerdo?

Claro, daban una idea de la mujer... de placer, de servicio con respecto al hombre. Por eso os decía que la otra es muy interesante porque en lugar de estar exhibiéndose... mira qué guapa soy... nos la muestra trabajando.

Alumna: Podemos hacer un debate con estas dos fotos.

Profesor: Muy interesante. Me parecería un debate muy interesante. Pero ese debate hay que prepararlo, ¿vale? Porque si no los compañeros se van a liar, ¿vale?

Por ejemplo, esta es otra imagen típica. Son imágenes, si queréis, machistas. Porque están hechas... siempre son mujeres que están... bueno y en este caso no mucho. En este caso están como posando, ¿no? Pero siempre están hechas para que el hombre...

Alumna: Con muchos adornos...

Profesor: Ahí está... y a veces con muy poquita ropa, ¿eh?

Alumna: Sí, pero nosotros no hemos querido poner...

(O5 Quotation: 5:40)

En todos los casos y anotaciones comentadas destaca la importancia que P.3 da a la necesidad de que los estudiantes tomen conciencia de las problemáticas actuales, evaluando las causas y las raíces históricas que justifican su pervivencia en el presente, para poder rebatirlas y enfrentarlas, desde una actitud crítica y comprometida, y promoviendo la participación ciudadana para llevar a cambios profundos y mejorar la comunidad a la que pertenecen.

2.3. Conclusiones parciales y discusión de los datos en relación con el pensamiento y la práctica del profesor acerca del concepto de patrimonio y de ciudadanía

A lo largo de las páginas anteriores, hemos visto que la visión simbólica–identitaria del patrimonio es predominante tanto en la praxis como en el pensamiento docente. En las grabaciones de aula veíamos claramente reflejada la idea de que el patrimonio es parte de la cultura y de la memoria histórica de un grupo social, por tanto, es una herramienta fundamental para crear su identidad. Pero, además, en la configuración del concepto de patrimonio intervienen muchos aspectos, entre ellos el grado de significatividad que le confiere la ciudadanía y también la propia evolución que éste ha tenido a lo largo del tiempo. De manera que, el patrimonio puede ser punto de confluencia de distintas realidades culturales y su comprensión permite el equilibrio y la cohesión social, llevando incluso al desarrollo de un territorio.

Además, nuestro docente tenía una consideración holística de los referentes patrimoniales tanto a nivel declarativo (E1) como práctico (O1); pues, a pesar de que, en las diferentes sesiones de la O1, las alusiones al patrimonio histórico–artístico sobresalían por encima de las otras, también constatábamos que la preferencia por esta tipología patrimonial es a priori y está justificada por los temas de investigación de los estudiantes. Recordemos que, a medida que se iban desarrollando sus indagaciones, se llegaban a reflexiones más profundas. De manera que el patrimonio se planteaba siempre desde una perspectiva holística y simbólico–identitaria.

Podemos decir entonces que, en el docente investigado, hay una relación plena entre sus concepciones teóricas del patrimonio y sus prácticas de aula declaradas. Hecho bastante singular si tenemos en cuenta algunas investigaciones precedentes (Cuenca, 2002; Ávila, 2003; Estepa, Ávila y Ferreras, 2008; Estepa, 2007; Monteagudo y Oliveros, 2016), quienes coinciden en destacar el concepto reduccionista que el profesorado de Ciencias Sociales tiene del patrimonio, predominando la concepción monumentalista e histórica.

Es más, según las investigaciones precedentes, aún en el caso de que el profesorado contemple una visión amplia e integradora del hecho patrimonial estableciendo relaciones entre los elementos patrimoniales y la sociedad de la que forman parte, como ocurrió entre los docentes encuestados al inicio de nuestra investigación y cuyo análisis comentamos en el capítulo tres, todo parece indicar que a la hora de materializar estas ideas en su praxis, encuentran dificultades que impiden que se produzca. Por lo que estamos de acuerdo con Ávila (2003) y Estepa (2007) cuando afirman que tener un mayor conocimiento del patrimonio no garantiza un mayor desarrollo profesional en términos de su enseñanza. Hipótesis que confirma P.3, cuando en la entrevista de reflexión final, que analizaremos más adelante con mayor rigor y profundidad, afirma tener “lagunas” en cuanto al conocimiento patrimonial se refiere.

En cuanto a la tipología patrimonial predominante en nuestro estudio de caso, es, como acabamos de decir, el histórico–artístico, pero también el patrimonio etnológico tiene una fuerte presencia en la práctica docente. Por el contrario, el patrimonio natural y el científico–tecnológico no es propuesto para ser trabajado en ningún grupo de investigación, aunque sí que se hace referencia a ellos, al menos en el plano conceptual. Como hemos visto en párrafos anteriores, esta ausencia en la praxis, se justifica por los temas de investigación tan específicos que debe de desarrollar el alumnado en esta unidad didáctica.

Trabajos como los de Hernández Martínez (1998) y Estepa (2001), evidencian que, tanto los materiales didácticos como las concepciones del propio profesorado, y por extensión del alumnado, asimilan el concepto de patrimonio a casi exclusivamente elementos monumentales;

no valorándose o considerándose de segundo orden el patrimonio etnológico, tecnológico y documental. Además, el patrimonio histórico se analiza e interpreta con un marcado sesgo disciplinar (Ávila, 2001). Y, en el caso de que los docentes que muestran una visión global e integrada del patrimonio, según el estudio de estudio de Lucas y Estepa (2016), sigue habiendo en ellos una predominancia de las manifestaciones de carácter histórico-artístico.

Por ello y tras la revisión bibliográfica que hicimos en el capítulo 1, interpretamos que la formación academicista que ha tenido el profesorado de Ciencias Sociales y la importancia que da el imaginario social al patrimonio histórico-artístico y monumentalista, influyen y marcan las prácticas docentes; que es superada en nuestro caso por la formación en disciplinas anexas y complementarias a la historia o a la historia del arte, que le ayudan a abrir nuevas miradas patrimoniales, como es la etnológica, ya que P.3 realizó estudios de antropología según lo declarado en la E1.

En cuanto al concepto de ciudadanía dominante que muestra nuestro profesor en la O1, es el de ciudadanía crítica, poniendo el acento en dotar al alumnado de comportamientos que permitan una socialización crítica, representada por la participación y el compromiso con su comunidad. Por el contrario, y en coherencia con esta idea, la ciudadanía adaptativa apenas tiene relevancia en su praxis.

Nuevamente, en esta categoría de análisis, vemos que lo que nuestro docente declara en la E1 se corresponde con lo observado en la O1. Algo nada habitual según las conclusiones de la IEA (2010) que ponía de manifiesto el fuerte contraste entre lo que el profesorado hace y lo que dice hacer. Según este estudio, los docentes, en general, ponen su acento en la transmisión de conocimientos, sin embargo, declarativamente sostienen que, lo realmente importante, es el desarrollo del pensamiento crítico y la adquisición de valores por el alumnado.

Por otro lado, coincidiendo con lo observado en P.3, la investigación de Borghi, Mattozzi y Martínez Rodríguez (2012) revelaron que son muy pocos los profesores que mantienen una concepción minimalista de ciudadanía, ya que, si bien es cierto que el recurso a la norma (a los derechos y deberes establecidos en la constitución) está presente en el discurso del profesorado, como también comprobábamos nosotros en C0 y en la E1, cada cual lo supera prestando atención a otras características de ciudadanía, generalmente enfocadas a su forma de entender la vida en común y sus preocupaciones sociales.

Respecto al tipo de ciudadanía que hemos analizado en P.3, constatamos que la ciudadanía individual y cosmopolita no tienen presencia en su práctica de aula, no proponiendo ningún perfil ideológico determinado. Lo mismo ocurre con la ciudadanía comunitarista, que tampoco tiene un peso especialmente significativo. Sin embargo, la ciudadanía radical y, dentro de ésta, la reivindicación ciudadana como mecanismo de emancipación, tienen una presencia muy importante durante el desarrollo de las clases.

Igual de notable es la presencia de la ciudadanía digital en la O1, siendo importante la adquisición por parte del alumnado de los comportamientos que llevan a una utilización ética, legal, segura y responsable en el uso de internet y de las tecnologías disponibles. Así mismo, el docente fomenta una participación ciudadana orientada a la justicia social, definida por la idea de responsabilidad cívica y de participación; por lo que, sin haberse registrado ninguna anotación dentro del indicador *activismo cívico*, entendemos que para este profesor la participación está implícita en su concepción ciudadana de justicia social.

Una vez más, los datos obtenidos en esta subcategoría se alejan de los que nos ofrecen otras investigaciones (IEA, 2010; Borghi, Mattozzi y Martínez Rodríguez, 2012; Muñoz, Cañizares y

López, 2012). Todas ellas coinciden en afirmar que los docentes, a la hora de definir qué aporta la Historia a la formación ciudadana de sus estudiantes, no son capaces de establecer relaciones entre sus concepciones teóricas de ciudadanía y la disciplina que imparten; de forma que la consideran como “maestra de vida”, olvidándose de las preocupaciones cotidianas a nivel de barrio, escuela y sociedad, lo que supone un salto decisivo entre sus concepciones teóricas de la ciudadanía y las posibilidades de su práctica docente.

Además, según Schugurensky (2012) y Muñoz, Cañizares y López (2012), el concepto de ciudadanía es complejo y depende de muchas variables, por lo que la mayoría del profesorado no tiene muy claro en qué consiste la ciudadanía y su relación con la democracia, obviando, en muchas ocasiones, la importancia de formar ciudadanos/as para mantener y perpetuar las sociedades democráticas.

Como decimos, estos datos nada tienen que ver con lo analizado en nuestra investigación. Recordemos que para P.3, el conocimiento de la historia y de los métodos del historiador son herramientas fundamentales para que los discentes adquieran las competencias ciudadanas que llevan a cuestionar lo establecido y traten de dar respuestas a los problemas actuales. Es más, nuestro profesor tiene muy claro que el concepto de ciudadanía tiene que estar en el plano de la acción. Para P.3 una buena ciudadanía es aquella que reconoce las diferencias como un valor positivo, tanto desde el punto de vista social como personal, entendiendo el conflicto como bien político y defendiendo la horizontalidad en todas las relaciones sociales, incluso recurriendo a la reivindicación ciudadana como mecanismo para lograrlo.

En definitiva, comprobamos que nuestro caso de estudio fomenta una educación patrimonial desde una perspectiva simbólico-identitaria, teniendo en cuenta la variabilidad de los elementos patrimoniales, incluso cuando el tema de investigación de su alumnado obligue partir de un patrimonio monumental e histórico, ya que, P.3 consigue que lo superen y lleguen a alcanzar una consideración holística del patrimonio. Además, constatamos que nuestro docente promueve el aprendizaje de una ciudadanía crítica y orientada a la justicia social, basada en una democracia radical, fomentando la adquisición de mecanismos de acción ciudadana, incluso desde el punto de vista digital.

3. QUÉ ENSEÑA EL PROFESOR DE CIENCIAS SOCIALES DE EDUCACIÓN PATRIMONIAL Y DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA PARA FORMAR CIUDADANOS/AS CRÍTICOS Y PARTICIPATIVOS

Esta línea de análisis está directamente vinculada con el sub–problema *¿qué enseña el profesor innovador de educación patrimonial y de educación para la ciudadanía en Ciencias Sociales, Geografía e Historia?* Como se muestra en la figura 16, esta línea se divide en dos sub–líneas de análisis consecutivas; una donde se comparan las informaciones de E1 con las informaciones de O1 (A) y otra donde se comparan las informaciones de O1 y C1 (B).

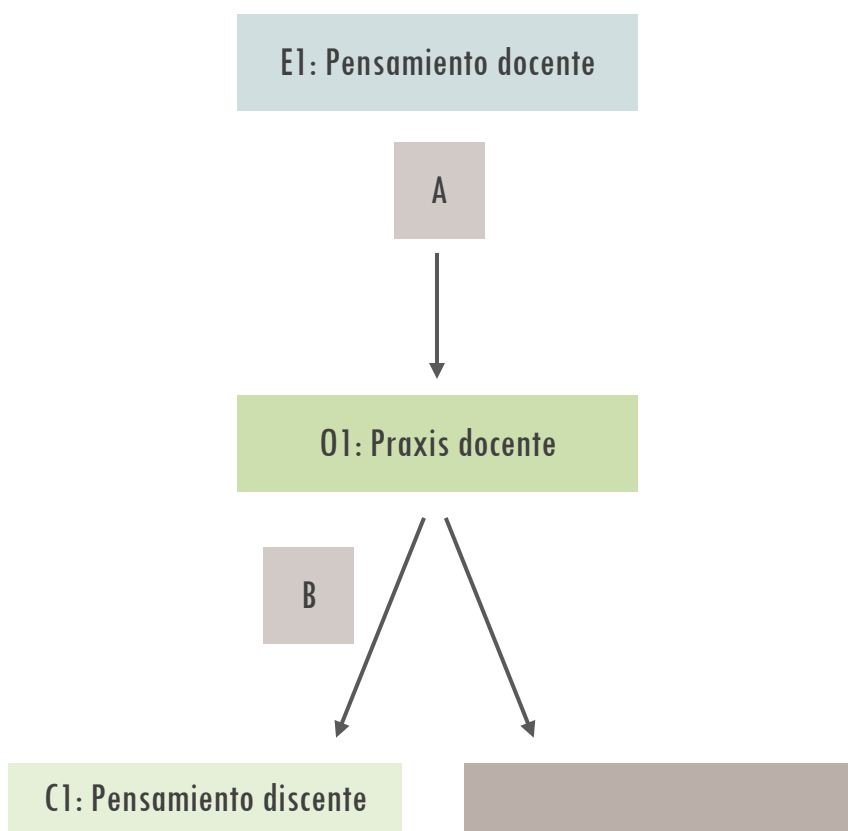


Figura 16. Análisis comparativo entre la entrevista exploratoria (E1), la observación de aula (O1) y los grupos de discusión discentes (C1), en relación con qué enseñar de educación patrimonial y de educación para la ciudadanía en Ciencias Sociales.

Para analizar la información obtenida sobre este sub–problema nos basamos en la Categoría 1 “enseñanza de patrimonio” y concretamente en la subcategoría 1.3 “qué se enseña de educación patrimonial en Ciencias Sociales”; así como en la Categoría 2 “enseñanza de educación para la ciudadanía” y dentro de ella, en la subcategoría 1.3 “qué se enseña de educación para la ciudadanía en Ciencias Sociales”.

3.1. Subcategoría qué enseñar de educación patrimonial en Ciencias Sociales

3.1.1. Pensamiento y praxis docente

En relación a esta subcategoría, durante la entrevista inicial, el profesor indica la importancia que el patrimonio tiene en Ciencias Sociales para el trabajo e interpretación del contexto sociohistórico. En dicha entrevista, manifestaba que, en su praxis, es habitual el uso del patrimonio para este fin, con un tratamiento interdisciplinar y fomentando una actitud crítica y reflexiva entre sus alumno/as (Quotation # 44 Source: P.3. IES Castillo de Luna. La Puebla de Cazalla.rtf). Además, nos comentó que utilizaba el aprendizaje basado en proyectos (Quotation # 58 Source: P.3. IES Castillo de Luna. La Puebla de Cazalla.rtf; Quotation # 81 Source: P.3. IES Castillo de Luna. La Puebla de Cazalla.rtf), teniendo el patrimonio un papel fundamental en la secuencia básica de actividades que giran en torno al planteamiento de problemáticas socialmente relevantes y contrastando el presente con el pasado, de forma que se tratan los contenidos básicos de las Ciencias Sociales como el cambio social, las permanencias y las consecuencias que la historia tiene en el presente.

En coherencia con estas declaraciones comprobamos, en las distintas sesiones de aula, que efectivamente el docente plantea la enseñanza del patrimonio de esta manera. Además, nos proporcionó información más detallada de los contenidos que se trabajan y de los aprendizajes que el alumnado alcanza. Por lo que, en esta categoría de análisis, han surgido tres indicadores emergentes que detallan con más exactitud el indicador fuente de análisis, que recogíamos en nuestra tabla de categorías diseñada para la entrevista, y al que se adscribían el 100% de las respuestas dadas en la E1. Los indicadores emergentes de la praxis son: *contenidos históricos-artísticos* (C.1/SC.1.3/HCO-ART), *justicia social* (C.1/SC.1.3/JS) e *inteligencia emocional* (C.1/SC.1.3/IE), que a continuación pasaremos a comentar.

	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7	O8	O9	O11	O12	O13	Total
C.1/SC.1.3/HCO-ART	2	9	9	5	12	4	0	6	10	3	1	3	64
C.1/SC.1.3/JS	7	10	11	11	6	10	1	10	25	6	5	7	109
C.1/SC.1.3/IE	3	3	3	11	8	5	1	6	14	5	5	7	71

Tabla 105. Anotaciones registradas para la subcategoría 1.3. en la O1.

— Indicador: contenidos históricos-artísticos.

Bajo este indicador se clasifican las anotaciones que hacen referencia al acercamiento y comprensión, a través de los referentes patrimoniales, a hechos y corrientes estéticas del pasado y del presente. El número de anotaciones que se inscriben a él es muy alto, 64. Y es que, P.3 parte siempre de la información que nos proporciona la fuente, en este caso el patrimonio, para poder relacionarlo con el presente. Vimos además en las subcategorías 1.1 y 1.2, que el patrimonio histórico-artístico ha sido trabajado por varios grupos, lo que explica también el número de anotaciones que están vinculadas a este indicador.

Profesor: Hubiera sido interesante plantear, ¿cómo lo construían? ¿qué tipo de técnicas? Vincularíamos el aspecto, la forma, la estructura, el diseño con la propia construcción y con los materiales.

(O9 Quotation: 9:2)

Profesor: Venga, el escudo de España y... ¿los reinos medievales? Venga, ¿qué pretendéis vosotros con esa interrogación?

Alumno: Que vea lo que tiene que ver...

Profesor: Perdona, Hugo, que no te he oído.

Alumno: Que vean si tiene relación.

Profesor: Vale. Pretendéis hacer ver la vinculación que existe, ¿no?... entre el contenido del escudo actual y los reinos medievales. Vale. Yo creo que eso se consigue, ¿no?

(O6 Quotation: 6:3)

Profesor: Yo hubiera puesto esto vinculándolo a la Torre del Oro. A la torre albarrana, que siempre queda ahí... eso de la torre albarrana, fuera de las murallas... Pues sí, ocupa un lugar estratégico, defensivo, porque como el río Guadalquivir es navegable... Por ejemplo, los propios vikingos entraron por ahí. Y vinculamos también la idea...

Alumna: Ya hemos hablado de la torre del Oro antes.

Profesor: Sí y no está mal pero lo que yo os quiero decir es que vinculemos el conocimiento de una cosa con la otra.

Entonces la función de la torre albarrana como torre defensiva. Nada de guardar oro. Eso es otra cosa, no tiene sentido, es un disparate.

Defensiva frente a quién. Frente a los posibles enemigos. Entre otros...

Alumnos: Que entraban por el agua.

Profesor: Claro y recordamos además... vinculamos que es un río navegable... precisamente por eso se descubrió América. Eso lo vinculamos más tarde, ¿no? Que va a ser puerto de Indias. Pues sí, todos los barcos que iban y venían de América, entraban y salían de Sevilla.

Vinculamos, relacionamos un conocimiento con otro y eso facilita que, con el paso del tiempo, recordemos las cosas, ¿eh?

Lo hacemos... significativo, que se llama.

(O9 Quotation: 9:4)

Alumno: El corán en las mujeres musulmanas.

El corán dice que las mujeres eran iguales a los hombres, pero también dice que los hombres son protectores y proveedores de las mujeres; por tanto, las mujeres correctas son las que son obedientes con su marido. El corán es un libro fundamental de la religión musulmana y contiene las revelaciones que Dios hizo a Mahoma.

Profesor: El corán es como la biblia para los cristianos. Es el libro sagrado. Como el antiguo y nuevo testamento, Carmen.

Alumna: Revelación.

Alumno: Como enseñar muchas...

Profesor: A ver, Mahoma es el profeta de los musulmanes. Profeta quiere decir que es el que dijo que la verdadera religión era el islam, ¿de acuerdo? Que eran árabes... porque la religión del islam al principio estaba en Arabia.

¿Por qué supo Mahoma que era el profeta? Porque...

Alumno: El Arcángel.

Profesor: Por el Arcángel San Gabriel. Se le apareció el Arcángel San Gabriel. Por cierto, de la tradición cristiana, ¿eh? Y le dijo el Arcángel... el Arcángel como mensajero de Dios... Alá...

Para los musulmanes Dios es Alá. Además, es un dios único porque la religión islámica es monoteísta.

Según la religión musulmana el Arcángel San Gabriel se le apareció a Mahoma y le dijo que él era el elegido para traer una nueva religión, ¿no?

Al igual que se le apareció a la virgen María y le dijo que iba a traer un niño al mundo siendo virgen, y que ese hijo iba a ser Cristo.

Estas cosas son... creencias, ¿de acuerdo?

Es curioso porque la religión musulmana es una mezcla de la religión cristiana y de la religión judía. Toma como referente otras dos religiones que existía antes, ¿de acuerdo? Y toma elementos de una y otra.

Por ejemplo, Abraham, que el hijo de Moisés, son de la religión judía. Y también está en el corán, ¿de acuerdo?

Entonces la religión islámica es una religión de síntesis y toma como referencias, tanto a la religión cristiana, como a la religión judía.

(O12 Quotation: 11:8)

— Indicador: justicia social

Este indicador es el que mayor número de anotaciones ha recibido. En la E1, P.3 ya manifestaba que el patrimonio es una herramienta de primer orden en la enseñanza de las Ciencias Sociales para que los estudiantes puedan acercarse y comprender conceptos relevantes en el plano social, histórico, científico y medioambiental. Así se refleja también en su praxis. Las alusiones que P.3 hace de la historia como testimonio vivo son frecuentes y, la frase “la historia pasa y pesa” la repite en multitud de ocasiones, pudiéndose considerar como un lema entre sus estudiantes. Éstos la repiten con frecuencia y, además, son conscientes del significado de la misma, ya que encuentran útil el estudio de la historia y muestran gran interés y motivación en aprender Ciencias Sociales (esto lo pudimos comprobar en los grupos de discusión que comentaremos más adelante).

Profesor: Lo que quiero deciros es que todo lo que tiene que ver con la historia, con el patrimonio... se está continuamente renovando, descubriendo, conociendo... no se deja de conocer, ¿no? Entonces comprobar noticias de ese tema, de ese tipo... nos va a hacer comprobar cómo la historia sigue viva, ¿no? Y eso es interesante porque muchas de las cosas que damos por seguras después somos conscientes de que no lo son, ¿vale?

(O9 Quotation: 9:1)

En relación al grupo del escudo, el planteamiento del tema surgió a partir de la camiseta de la selección española que varios estudiantes trajeron un día a clase con motivo de un partido de fútbol. A P.3 se le ocurrió estudiar la historia medieval de España a partir de un objeto cotidiano

que nos recuerda lo presente que está la historia en nuestras vidas, aunque la mayor parte del tiempo pase desapercibida y no seamos conscientes de ello.

Profesor: Es un objeto de nuestra vida cotidiana y es una cosa que aparece frecuentemente y, sin embargo, no nos hemos detenido a saber qué significa.

Bien, yo creo que también puede ser esto. Pero ese objetivo yo lo vincularía con el anterior es, ¿no? Una cosa que forma parte de nuestra cotidianidad y que, sin embargo, no lo hemos convertido nunca el objeto de reflexión. Es interesante. Y lo interesante es, además, comprobar cómo esta historia nos pueda ayudar. Ese es el objetivo uno. Apuntadlo.

La historia que nos sirve... Es algo de nuestra cotidianidad, ¿no?

Estupendo. Vinculamos, por tanto, el pasado con el presente, pero, además, vinculamos el conocimiento histórico como algo que nos sirve para comprender nuestra vida diaria. Yo eso lo veo interesante, pero creo que sigue siendo un mismo objetivo, ¿no?

¿Cómo lo veis?

Entonces este objetivo, sumándolo con lo que tú has planteado, Hugo, nos hace ver que estudiar la historia puede ser útil.

Eso puede ser un segundo objetivo. Hacer ver la utilidad de la historia. La historia pasa...

Alumnos: ... y pesa.

(O6 Quotation: 6:9)

Profesor: El pasado medieval que viene en el libro de texto como el estudio de los diferentes reinos de la Península Ibérica, que aparentemente tiene poco valor de uso. Porque digo... bueno, me lo estudio para el examen. Pero si lo estudiamos vinculándolo con el escudo comprobamos que ese conocimiento sí que es útil.

Acordaros cómo surgió el tema. El tema surgió a partir de una camiseta de la selección, ¿no?

(O6 Quotation: 6:10)

Dentro de este indicador se plantean problemáticas actuales de gran relevancia. El patrimonio, en estos casos, acerca al alumnado a reflexionar y entender aspectos del plano político, económico y social de la actualidad, buscando sus raíces en el pasado. Es el caso de la independencia de Cataluña, la violencia machista, el problema de género, la sociedad de consumo y el empleo de los recursos que hace el turismo insostenible, o el terrorismo islámico.

La independencia de Cataluña: A través de los símbolos del escudo, P.3 resalta las distintas identidades que conviven dentro del estado español, destacando la importancia de respetar estas diferencias puesto que son el ingrediente fundamental que enriquecen la cultura y la unidad de España (O6 Quotation: 6:11; O2 Quotation: 2:46). Sin embargo, uno de estos territorios que están representados en el escudo, no se siente identificado (O6 Quotation: 6:19). En este punto, el profesor no profundiza más sobre este asunto, pero sí que abre vías para que los alumnos/as puedan llegar a poder formar su propia opinión del motivo de ello. Sugiere que investiguen el símbolo de Cataluña del escudo actual y lo comparen con la bandera estelada. Además, plantea la posibilidad de poder cambiar los símbolos actuales en el caso de que los ciudadanos/as no se sientan identificados con ellos, pudiendo proponer otros para ser debatidos democráticamente en lugar de ser prohibidos directamente por las instituciones oficiales, ya que sólo ellas tienen la potestad de cambiarlos (Quotation: 22_270 – PD: Transcripción O6.rtf). Identidad, ciudadanía y

patrimonio están estrechamente unidos en esta intervención docente, convirtiéndose el patrimonio en una herramienta didáctica de primer orden que favorece el acercamiento a la realidad social y la adquisición de un pensamiento más plural y flexible.

Violencia machista y problema de género: a lo largo de las distintas sesiones, P.3 hace referencia a cómo la mujer ha sido considerada en un segundo plano a lo largo de la historia. Hecho que califica como un “problema histórico” y una “constante histórica”. Además, insiste que esta situación se ha mantenido tanto en la religión cristiana como en la musulmana. No obstante, guía al grupo que lleva la temática de la mujer musulmana en la Edad Media, a que investigue a través de elementos patrimoniales, como el velo, la biblia, cuadros pictóricos, etc. (O11 Quotation: 11:7) y compruebe que, en ciertos momentos de la historia de Al-Ándalus, la mujer musulmana vivió etapas de mayor libertad que la cristiana, aun no pudiéndose equiparar nunca a la consideración que tenía el hombre (O8 Quotation: 8:8).

Profesor: Pero a ver, chicos, lo que tiene que quedar claro es: primero, el islam, la religión musulmana es una religión de carácter internacional. Hay musulmanes en el mundo entero.

Es verdad que cuando ellos llegan a la Península Ibérica crean Al-Ándalus y practica el islam. Ahora bien, no todos los musulmanes tienen la misma interpretación de la religión musulmana y, en este sentido, hay cambios en la religión. Hay cambios y variaciones respecto a las costumbres, al comportamiento, al papel de la mujer... En el espacio... ¿cuál he dicho que era el país con mayor número de musulmanes del mundo?

Alumnos: Indonesia.

Profesor: Indonesia no es ningún país de la Península Arábiga ni del entorno de Arabia. Está en la otra punta del mundo.

Pero luego, además, la cultura, las costumbres, las tradiciones, el papel del hombre y de la mujer, en este caso, también cambian en el tiempo... también cambian el tiempo. ¿Qué quiere decir que cambian el tiempo? Que no siempre... que no siempre, en todas las épocas, de la religión... de la cultura musulmana, los hombres han dominado las mujeres del mismo modo. Por ejemplo, en Al-Ándalus hubo momentos en que la mujer musulmana llegó a tener tanto poder como el hombre.

Hubo momentos, en los 800 años que se pegaron los musulmanes en la Península Ibérica, donde la mujer musulmana alcanzó cotas de poder... no iguales, eso nunca pero casi. Llegando de la mujer musulmana a poder divorciarse de su marido. Hecho de que una mujer decida divorciarse es una manifestación de su libertad. No estoy contenta con mi marido... Eso es una decisión que conlleva libertad. ¿O no os parece, chicos?

Paula, ¿te parece que eso conlleva cierta libertad... que eso conlleva cierto poder?

Y eso ocurría en Al-Ándalus, concretamente en el califato Omeya, cuando la capital estaba en Córdoba y luego se trasladó a un pueblecito, que ni siquiera era pueblecito... que estaba en las afueras, que está a unos 6-7 kilómetros de Córdoba y se llama medina Azahara.

La ciudad de medina Azahara, que es una maravilla, ¿vale? Se llama así porque la esposa del califa era Azahara, la ciudad de Azahara. Porque medina significa ciudad.

Entonces, el papel de la mujer musulmana cambia tanto en el espacio, ya sea Arabia Saudí actualmente, por ejemplo, donde la mujer es un cero a la izquierda. En Arabia Saudí la mujer está absolutamente discriminada. En cambio, en Indonesia, no.

Pero como aquí, en España, nos están diciendo... la vinculación de las mujeres con el mismo papel que en Arabia...

¿Cuántas mujeres han muerto este año en mano de sus maridos?

Alumno: Cincuenta.

Profesor: Cincuenta. ¿Eso no es una prueba de desigualdad? Y eso pasa, ¿dónde? En España... y no es un país musulmán. Es un país cristiano. Entre comillas por lo menos, ¿no?

Y es un país más avanzado y desarrollado, ¿no?

Así que, cuidadito con esto, ¿vale? Tendemos a poner a la mujer musulmana...

(O11 Quotation: 11:7)

Alumno: Aquí lo que queremos decir es que si tú querías lo podías hacer, pero si querías no pasaba nada. Que se podían poner pañuelo, pero si ellas no querían, no pasaba nada. Que el corán lo decía pero que....

El profesor asiente.

Profesor: O sea que sí que hubo momentos en Al-Ándalus de cierta libertad para el tema del velo, ¿no?

(O8 Quotation: 8:8)

A través de esta investigación, los discentes no sólo trabajan el problema de género, también adquieren un pensamiento más flexible basado en la tolerancia a otras culturas. De manera que profundizan en el tratamiento que el corán da a la mujer y lo comparan con el que da la biblia, poniéndose en cuestión la creencia general de grupo-clase acerca de la religión islámica, que la consideran más machista que la cristiana y que incluso creen que justifica la violencia del hombre con respecto a la mujer (O12 Quotation: 12:8). Sin embargo, comprueban que no es así. Otra cosa es la interpretación que se ha hecho desde el poder (lo que vale para ambas religiones) y los “abusos que se ha hecho de la historia”, tal y como el docente manifiesta literalmente.

Profesor: Ahora bien, el debate que habéis planteado me parece muy interesante... muy interesante. Lo que pasa que estas cosas hay que pensarlas. Porque el día de Santiago, si no recuerdo mal, es en agosto... No sé qué día de agosto... No sé si el 15 o el 25... No recuerdo exactamente.

Lo que no podemos olvidar... Por ejemplo, en mi pueblo es San Mamés y es festivo, y celebramos ese día. Aquí San José.

Pues en España es Santiago... que lleva como apodo, que se le nombra Matamoros... Cuanto menos, cuanto menos... es sorprendente y llamativo. Y eso es objeto de reflexión porque si estamos contando... si estamos dando cuenta del camino de Santiago, el solo hecho de que reflexionemos, de que caigamos en la cuenta de ese hecho es en sí mismo importante.

Y luego está lo que ha dicho Hugo, que es igualmente importante.

Alumno: Yo lo que digo es que si pasó en la historia y se le puso ese nombre no podemos borrarlo.

Profesor: Claro, pero es que de la historia se usa y se abusa. Y eso es un abuso histórico. Quienes se prestaron a eso abusaron de la historia.

Eso no puede ser verdad, pero nos quieren dar a entender que, aquellos cristianos que lucharon en la batalla de Clavijo, vencieron gracias a Dios. Porque Dios los apoyaba. Y, en realidad, es una guerra en ese sentido injusta. En ese sentido... entiéndeme, ¿vale? ¿Ok?

Es como los musulmanes que hoy día matan en nombre de Alá. Eso es otro abuso. Eso es otro abuso, ¿de acuerdo?

(O12 Quotation: 12:8)

Turismo insostenible: el problema del turismo insostenible es una problemática muy reciente que surge a partir de la sociedad de consumo y del empleo indiscriminado de los recursos, incluso del patrimonio. P.3 encuentra un paralelismo entre este consumo que se hace del patrimonio y que favorece al poder económico, puesto que la rentabilidad económica está por encima del conocimiento, del enriquecimiento cultural y de la asimilación de valores como la tolerancia y el respeto; con lo que él llama el problema de las reliquias en la Edad Media. De acuerdo con Hernández (2002) se podría hablar de turismo cultural desde la época griega y romana. Por lo que, P.3 establece un símil entre el turismo actual y el auge de las peregrinaciones en la Edad Media. Esta comparativa se basa en el hecho de que el poder eclesiástico priorizó la rentabilidad económica sobre el sentir religioso y la devoción de los fieles (O13 Quotation: 13:10). Según P.3, hoy día, ocurre lo mismo con la Semana Santa o con la peregrinación al Rocío (O13 Quotation: 13:11).

Profesor: A lo mejor también podéis plantearnos que gracias a esa creencia, se ha hecho negocio, se ha generado mucha riqueza, y que, a quién se le ocurrió esta genial idea, tenía esto en mente. Por ejemplo...

A esto se llama, el asunto o el problema de las reliquias. Las reliquias son restos de algún santo o de algún miembro vinculado... Pero no sólo en la religión cristiana también pasa en la religión musulmana... Alguien que esté vinculado con el profeta o con quien consideramos que es Dios... Ya sea la astilla, los clavos, la lanza... Todo lo vinculado, la astilla o los clavos de la cruz de Cristo o la lanza de Longinos, el que mató a Cristo. Los dedos o la falange de algún santo... el cáliz o el Santo Grial. ¿Conocéis la leyenda del Santo Grial?

Alumnos: No.

Profesor: Hay montones de leyendas que han servido para que la gente, sobre todo en la Edad Media porque era cuando más devota era, quisiera hacer ese peregrinaje, ese viaje... Y en el camino se iban dejando el dinero y generando riqueza.

Todavía hoy día, ¿sabéis el dinero...?

Alumno: Para hacer el camino tienes que pagar, ¿no?

Profesor: Tienes que comer y hay que beber, hay que alojarse, hay que comprar recuerdos...

(O13 Quotation: 13:10)

Profesor: Efectivamente, aunque no estuviera allí enterrado la gente que tiene fe seguiría yendo. Pero no olvidéis nunca que en el origen... En el origen, no son pocas las reliquias que se han inventado, es decir, que no son reales, porque se sabía que, si se hacía y tenía éxito, podría generar muchas riquezas.

Con lo que os tenéis que quedar nosotros es que en torno a la religión también hay intereses económicos. Eso no hay que ponerlo en duda. Mismamente, el camino de El

Rocío genera mucha riqueza y el camino de Santiago lo mismo. Y la Semana Santa... ¿cuánto dinero genera la Semana Santa?

Alumnos: Mucho.

Profesor: Pues entonces, en definitiva y con esto acabo, quiero decir que tampoco podemos desvincular entre los motivos, razones y causas de todo esto, la razón económica, aunque parezca distante y distinta, ¿de acuerdo?

Alumna: Entonces el que hizo esto sólo buscaba ganar dinero.

Profesor: A lo mejor este motivo vino más tarde. Pero lo que os digo es que muchas iglesias que se construyeron en torno al camino sí que eran conscientes, cuando se hicieron, de que allí no había nada.

Y eso fue una moda. Las reliquias se pusieron de moda en la Edad Media, ¿de acuerdo? Que es la época en la que se empieza a peregrinar por fe.

(O13 Quotation: 13:11)

En relación a este tema, es interesante también el debate que este grupo plantea entre turista y peregrino. Debate que el profesor aprovecha para poner sobre la mesa una serie de ideas, a partir de las cuales, los alumno/as puedan desarrollar un pensamiento crítico de la sociedad en la que viven (O9 Quotation: 9:13).

Alumna: Ahora hemos puesto la vestimenta porque... Es que hemos puesto primero los símbolos para explicar después la vestimenta.

Profesor: Esta idea es muy interesante porque va a dar lugar al debate. Si turismo o cultura, o...

Alumna: Ahora viene. Está todo relacionado.

Profesor: Eso es. Yo creo que es un tema interesante este.

Alumna: Y después, según la RAE decimos la definición de turista y de peregrino, decimos las diferencias que hay y que algunos son turistas y que otros son peregrinos. Que algunos hacen el camino por una cuestión turística más que religiosa.

Profesor: El tema es interesante. Lo digo porque el turismo, de alguna forma desvirtúa, ¿eh?, pone a su servicio, los intereses más de tipo económico que el conocimiento histórico, cultural...

Al final de lo que se trata es de vender y eso va en perjuicio de... lo que diríamos, de los valores más culturales, a veces.

Entonces, yo creo que como somos todos potenciales turistas, evitable, pues no está mal que seamos todos conscientes de eso. Y que no es lo mismo hacer turismo que hacer un viaje cultural o... en este caso del peregrino, que es también espiritual, ¿vale? Entonces no está mal esa idea.

(O9 Quotation: 9:13)

Gestión del patrimonio: este tema se trata sobre todo en el grupo de la Sevilla islámica. Reflexionan sobre los diferentes usos que ha tenido el patrimonio a lo largo de la historia (O2 Quotation: 2:11; O9 Quotation: 9:7), lo que les lleva a plantearse el concepto de patrimonio como algo vivo y que son a los ciudadanos/as, independientemente a las instituciones de poder, a quienes les corresponde seleccionar los bienes en relación a su identidad (O5 Quotation: 5:2) para llevar a cabo acciones de gestión de los mismos (O2 Quotation: 2:19). Esta reflexión surge a raíz de plantear el debate de la torre Pelli (O7 Quotation: 7:10). Debate que P.3 insiste que se realice y se asegura de que este grupo así lo haga el día de su exposición.

Alumno: Relacionar el pasado con el presente.

Profesor: Esa es la idea. Ahora vamos a intentar concretar esa idea.

¡Venga! En relación a los edificios... hemos dicho, que ese pasado con ese presente tiene que ver con...

Alumno: Con la utilidad.

Profesor: Muy bien, Andrés. Con los usos. ¡Venga! Poned... los usos... Guerrero, quiero que estés aquí.

¡Venga!

Los usos, ¿de qué?

Alumno: De la utilidad que le daban los árabes primero y después los cristianos.

Profesor: Claro, podemos ver los diferentes usos que ha tenido en el pasado y en el presente, ¿ok? Muy bien.

(O2 Quotation: 2:11)

Alumna: Y ya después vemos qué relación tienen los edificios de antes y el uso de ahora.

Profesor: ¡Ah! bien, está bien. Vale, vale. De hecho, ese podría haber sido todo el origen del problema de toda la investigación.

(O9 Quotation: 9:7)

Profesor: Eh... a mi me sugiere muchas cosas el título, ¿eh? Parece que dice que detrás de una ciudad....

Alumna: Lo del pasado suyo... que...

Profesor: Eso... Tenéis que dar un poco cuenta de eso, que detrás de una ciudad tiene su historia...

Alumna: Que... yo que sé... que no se centren en el presente, que también tienen que ver sus raíces.

Profesor: Muy bien, muy bien. Perfecto. Eso es muy interesante. Esa idea, ¿no? De que la ciudad tal y como la vemos es incomprensible sino pensamos en la historia que tiene detrás, ¿no?

Alumna: Tenemos que pensar antes en el después que en el ahora.

Profesor: Incluso una de vuestras conclusiones se podría enlazar con el título. Pensar la ciudad en el presente desde el pasado, pero sabiendo, que ese conocimiento, nos puede ayudar a entender cómo puede ser en el futuro, ¿no? ¿No, Juan? Con la idea que a lo largo de vuestra exposición el tema del patrimonio... de proteger eso, ¿no? Conservarlo, cuidarlo, ¿no? Luego también me parece interesante que dijerais cosas con respecto a ese título, ¿no? Luego también la idea, ¿no?... No sé cómo lo veis de... de que tiene que ver también con quiénes somos, ¿no? Más que una ciudad, la ciudad son sus gentes, ¿no?

(O5 Quotation: 5:2)

Profesor: Yo lo que os quería es haceros ver la relación que existe entre el patrimonio, el turismo y la industria, ¿verdad?... qué hay en torno a esto... y no sólo es la guía turística.

(O2 Quotation: 2:19)

Profesor: ... establecimos un orden... un guión para debatir, ¿no? A favor, en contra, razones económicas, razones estilísticas, incluso razones de identidad, que es una cosa un poco rara, pero hablamos de esto, ¿no? De sentirse más identificado.

Alumno: Con la giralda que con la torre Pelli.

(O7 Quotation: 7:10)

Terrorismo islámico: ante la idea generalizada en la sociedad y fomentada por los medios de comunicación, de unificar toda la religión islámica bajo unos mismos valores y preceptos, el docente habla de cómo se vive el islam dependiendo del país o zona geográfica en la que nos fijemos. Aprovecha el interés que despierta el tema de los velos para que el grupo de la mujer musulmana investigue los diferentes tipos de velos y establezca una vinculación con las creencias y lugar geográfico en el que se encuentran (O12 Quotation: 12:13). Con ello pretende que los discentes distingan entre religión y terrorismo.

Alumna: Se le puso el nombre de Matamoros porque en la reconquista de España...

Bueno, en aquella época estaba los musulmanes la Península. Ramiro I... se le apareció Santiago en sueños y... le dijo que había sido elegido para recuperar España. Entonces en la batalla, Ramiro invocó a Santiago y apareció en una nube vestido de blanco y, por eso, después se le dice el caballo blanco de Santiago. Y los moros fueron vencidos. Y desde ese momento se le pone el nombre de Santiago Matamoros.

Alumno: Ah.

Profesor: Vale. ¿Y tenemos alguna imagen o alguna otra cosa que nos ayuda a ver todo esto?

Alumna: ¿Eh?

Profesor: ¿Tenemos alguna imagen... algún recurso?

Ponen el cuadro de la batalla de Clavijo.

Alumna: Esta es una escena de la batalla de Clavijo. Y este es Santiago Matamoros, que va de peregrino, porque la concha que lleva es símbolo de peregrino. Y como veis Santiago está matando a los moros.

(O12 Quotation: 12:13)

En este sentido, llega a establecer una comparativa con la religión cristiana y las guerras que bajo el nombre de Dios se mantuvieron en la Edad Media. Y lo vincula directamente con la conquista de Al-Ándalus haciéndoles conscientes, una vez más, que la historia está presente en nuestra cotidianeidad, siendo el patrón de España Santiago Matamoros y es día de fiesta nacional (O9 Quotation: 9:23).

La siguiente diapositiva es una representación pictórica de la batalla de Clavijo. Muestra a Santiago en su caballo matando musulmanes.

Profesor: Vale. Muy bien. No estaría mal que dijerais de quién es esta obra o, al menos, la época a la que pertenece, ¿vale?

¿Se ve que son musulmanes?... Tal vez en el turbante aquí, ¿no? ... y ahí se ve la concha... muy bien, muy bien.

Bueno, acordaros de cuál es la batalla de Clavijo... lo vinculamos otra vez al tema de la reconquista o la conquista.

Me gusta más hablar de conquista que de reconquista. Pero eso es otro debate.

(O9 Quotation: 9:23)

Siguiendo con este tema, el docente anima al grupo a investigar de dónde viene el sobrenombre de Matamoros. Esta investigación se desarrolla a través de cuadros pictóricos y de leyendas, siendo el patrimonio el eje fundamental de la investigación y, a través del cual, llegan a plantear un debate entre sus compañeros y compañeras sobre si cambiar este día festivo una vez que saben las connotaciones violentas que conlleva (O13 Quotation: 13:8). En el debate, el docente habla abiertamente de los recientes atentados de París que han ocurrido y, que esto, no tiene que servir como pretexto para malinterpretar la religión islámica (O9 Quotation: 9:21). Esta anotación demuestra que la educación patrimonial acerca al alumnado a la comprensión de conceptos relevantes en el plano social y a la formación de una ciudadanía crítica.

Profesor: Ahora bien, el debate que habéis planteado me parece muy interesante... muy interesante. Lo que pasa que estas cosas hay que pensarlas. Porque el día de Santiago, si no recuerdo mal, es en agosto... No sé qué día de agosto... No sé si el 15 o el 25... No recuerdo exactamente.

Lo que no podemos olvidar... Por ejemplo, en mi pueblo es San Mamés y es festivo, y celebramos ese día. Aquí San José.

Pues en España es Santiago... que lleva como apodo, que se le nombra Matamoros... Cuanto menos, cuanto menos... es sorprendente y llamativo. Y eso es objeto de reflexión porque si estamos contando... si estamos dando cuenta del camino de Santiago, el solo hecho de que reflexionemos, de que caigamos en la cuenta de ese hecho es en sí mismo importante.

Y luego está lo que ha dicho Hugo, que es igualmente importante.

Alumno: Yo lo que digo es que si pasó en la historia y se le puso ese nombre no podemos borrarlo.

Profesor: Claro, pero es que de la historia se usa y se abusa. Y eso es un abuso histórico. Quienes se prestaron a eso abusaron de la historia.

Eso no puede ser verdad, pero nos quieren dar a entender que, aquellos cristianos que lucharon en la batalla de Clavijo, vencieron gracias a Dios. Porque Dios los apoyaba. Y, en realidad, es una guerra en ese sentido injusta. En ese sentido... entiéndeme, ¿vale? ¿Ok?

Es como los musulmanes que hoy día matan en nombre de Alá. Eso es otro abuso. Eso es otro abuso, ¿de acuerdo?

(O13 Quotation: 13:8)

Profesor: Y vinculamos también el papel de leyenda, mitológico, que tenía la idea de Santiago Matamoros, ¿vale?

Cuidado que son ideas religiosas. Y lo vinculamos otra vez con el presente: yihadismo, los atentados de París, ¿verdad?

Aquellas fueron guerras religiosas. Esta no es una guerra religiosa. Pero un poquito podríamos vincularlo, ¿no?

Y fijaros... un apóstol de Cristo ayudando en un conflicto, mientras que los musulmanes a su vez también invocaban a Alá, ¿vale?

(O9 Quotation: 9:21)

— Indicador: inteligencia emocional

Se trata de un indicador emergente que hemos querido señalar porque, como hemos dicho en líneas anteriores, en el análisis de la praxis, nos hemos dado cuenta cómo el patrimonio

genera aprendizajes relacionados con este tipo de conocimiento y/o habilidades. Concretamente nos hemos basado en el modelo de Goleman también llamado el modelo de personalidad o modelo mixto. Este modelo define la inteligencia emocional como el conjunto de las siguientes habilidades:

La inteligencia interpersonal: capacidad de análisis y percepción de las emociones propias, asertividad, respeto por uno mismo, auto-actualización e independencia.

La inteligencia intrapersonal: empatía, desarrollar habilidades comunicativas para mejorar las relaciones con los demás y responsabilidad social.

Adaptación al entorno: solución de problemas, contrastación de la realidad y adaptabilidad y flexibilidad para afrontar los cambios.

Manejo del estrés: gestionar en positivo la tensión y el estrés y controlar impulsos.

Estado de ánimo: tener optimismo y persistencia en la consecución de los objetivos a pesar de los obstáculos y los contratiempos.

En total se adscriben 71 anotaciones para este indicador y es que, como veremos a continuación, el conocimiento del patrimonio genera aprendizajes de conciencia emocional, asertividad, respeto por uno mismo, empatía, responsabilidad social, contrastación de la realidad, tolerancia y control de impulsos.

En relación a la inteligencia interpersonal definida por Goleman (1996, 1998), P.3 utiliza la bandera de España para que sus estudiantes tomen conciencia de las distintas realidades culturales que componen España y pongan en marcha habilidades empáticas y sociales que lleven a la tolerancia y a la convivencia pacífica basada en el respeto y en la responsabilidad social.

Profesor: España es un país que se compone de reinos, de regiones, de nacionalidades diferentes, cada una de las cuales tiene su propio símbolo pero que cuando se escogió ese escudo lo que se quiso representar es que la diferencia, los diferentes reinos cabe dentro de un mismo país, ¿vale?

Creo que esa idea es la más relevante de vuestro trabajo, ¿vale?

La idea de que la España actual, no sé si esto es muy complicado para vosotros, pero me lo debéis de decir, ¿vale?

Yo creo que esa idea de que en España cabemos todos es muy interesante para entender lo que está pasando actualmente, por ejemplo, en Cataluña, ¿ok?

(O2 Quotation: 2:46)

Estas habilidades también se fomentan en el grupo de la mujer cristiana, en esta ocasión el docente guía su investigación a trabajar el tema del machismo a partir de imágenes que muestren la crueldad de este problema y que despierten los sentimientos de emoción y de empatía de los estudiantes, con el fin de que desarrollen una actitud comprometida con el mismo.

Profesor: Yo sé que hay imágenes por ahí... imágenes históricas, donde se ven a hombres pegándole a las mujeres. La imagen como testimonio, como una especie de demostración, de manifestación, en este caso casi artística, de que eso pasaba. De que los hombres zurraban a las mujeres.

(O1 Quotation: 1:37)

O con el grupo del camino de Santiago, esta vez, en relación con la cultura islámica. Y es que según Gorostiaga, Balluerka y Soroa (2014), “la empatía contribuye al desarrollo de pautas de pensamiento y comportamiento acordes con las normas grupales, así como la construcción del auto concepto” (p.14); por lo que a partir del conocimiento de su propia cultura analizan hechos históricos y de confluencia con la religión islámica, destacando mitos y falsos históricos sobre los que se han construido la historia de estas dos grandes religiones y asumir de manera crítica comportamientos más acordes con la realidad actual.

Profesor: ¡Mira! tenemos una imagen... la iconografía o el estudio de las imágenes de Santiago. Resulta que es un apóstol que mataba moros. Bueno... eso como es. Primero, que mate; y luego, que mate moros. Cuando se supone que el apóstol es del siglo I y los musulmanes llegaron a la península en el siglo VIII. ¿Eh? ¿Eso cómo se explica?

(O3 Quotation: 3:33)

Por otro lado, en relación a la inteligencia intrapersonal, que definíamos en líneas anteriores, y que está compuesta a su vez, por una serie de competencias como la capacidad de reconocer y entender las propias fortalezas, debilidades, estados de ánimo, emociones e impulsos, así como el efecto que éstos tienen sobre los demás para poder controlarlos y adecuarlos a un objetivo, responsabilizándose de ellos, pensando antes de actuar y evitando los juicios prematuros; así como mantener la motivación y persistencia en la consecución de los objetivos marcados, haciendo frente a los problemas y encontrando soluciones. Vemos cómo P.3 trabaja estas habilidades en la sesión trece, en la que se produce un debate a partir del cuadro de la Batalla de Clavijo y la leyenda del caballo blanco de Santiago Matamoros. Una vez más, se tocan temas como el respeto y la empatía hacia otras culturas, pero el docente no se queda en juicios de valor, sino que enseña de manera práctica a sus estudiantes a respetar el turno de palabra, controlar sus impulsos y ser tolerantes con el estrés.

Alumna: ¿...ustedes no pensáis que, Santiago de Compostela sea el patrón de España, puede ofender a los musulmanes?

Profesor: Además de que es un santo, ¿no?

Alumna: Ahí está.

Profesor: Y la santidad se debe demostrar con amor, ¿no?

Hablan entre ellos.

Profesor: A ver... silencio...

Alumna: Yo creo que sí, que puede ser una ofensa para los moros porque se les está representando de una mala manera. Y además porque...

Alumno: Hombre, de una mala manera.

Profesor: A ver, Manuel, deja que Lidia termine.

Alumna: Sara.

Alumno: No me da la palabra.

Alumna: Sara.

Profesor: Manuel tenía la palabra.

Alumna: Yo creo que está bien respetar a los musulmanes porque a mi no me gustaría un santo que hubiera matado a los moros.

Alumna: Yo veo bien que lo respetara porque, para empezar, matar moros... Porque, vamos a ver, no veo bien que nos represente haciendo lo ha hecho. Y después, si él es el santo... matar a moros... es contradictorio.

Profesor: A ver chicos, chicos...

Alumna: ¿Podéis callaros?

Profesor: Eh... Esto también es evaluar. Yo tomo nota de todo esto y creo que debéis de aprender a guardar el turno, a respetar a los demás, a no entro meter os cuando alguien está hablando, a esperar mientras el otro habla... Eso es aprender. Eso también se evalúa, ¿de acuerdo? Y aquellos que lo hacéis mal, dando a entender que todavía no habéis entendido eso, con lo cual, la nota, de ponerse nota, no sería positiva, sería negativa.

A ver, seguid dando el turno de palabra vosotras.

(O13 Quotation: 12:4)

En otra de las sesiones se debate en torno al tema de los velos en el mundo islámico. En esta ocasión los discentes se dejan llevar por sus ideas previas y sin haberlas sometido a ningún proceso reflexivo; por lo que P.3 tiene que llamar la atención sobre este punto y aportar datos objetivos que lleven al alumnado al cuestionamiento de las mismas y puedan asumir un pensamiento crítico, fundamentado en la contrastación con la realidad, el control de impulsos y la tolerancia. Habilidades propias de la educación emocional. Además, el docente hace que el alumnado tome conciencia de sus emociones para poder asumir nuevos aprendizajes: “*Profesor: Tienes que aprender a controlar tus impulsos, Carmen. Es una buena estrategia para aprender más y escuchar*”.

Profesor: Entonces... A ver, Elena, que antes has dicho... ¿Qué es lo que has dicho respecto al burka?

Alumna: Que no lo puedo ni ver.

Profesor: Que no lo puedes ni ver... que es como una prisión...

Alumna: Eso es más machismo en el mundo musulmán.

Profesor: No, no, no. Os voy a decir en qué lugares del mundo musulmán las mujeres llevan el burka. El burka es el de la izquierda, el que va toda cubierta. Incluso no se la ven los ojos. Es una rejilla.

Alumno: Es una rejilla fina que puede ver a través.

Profesor: Por ejemplo, eso se lleva, en los países donde el islam, donde la religión musulmana es más radical... Andrés.

Alumno: ¿El burka se utiliza en verano?

Profesor También lo tienen que usar. Y están en los países del mundo con más...

Alumna: Están acostumbradas, son... las esclavas.

Profesor: No, no, no, aquí no tiene nada que ver.

Tienes que aprender a controlar tus impulsos, Carmen. Es una buena estrategia para aprender más y escuchar.

Hugo.

Alumno: ¿Y no pasan calor?

Profesor: A ver, hay burkas de invierno y burkas de verano. Pero el objetivo del burka es impedir que a la mujer se le vea nada.

El burka se lleva en aquellos países donde el fundamentalismo islámico es más radical. Por ejemplo, en Afganistán, qué sabéis que hubo una guerra de los talibanes. Los talibanes son los más radicales... bueno, junto con los que ahora están en Siria, que fuera los que cometieron el otro día los atentados de París. Esos son igualmente de radicales.

Bien, los talibanes están en Afganistán... En Arabia saudí también se puede ver a mujeres con burka, pero, por ejemplo, en Marruecos no. Marruecos es un país musulmán y difícilmente se ven mujeres con burka. O en Indonesia, ¿de acuerdo?

(O12 Quotation: 11:13)

Además, como ya venimos defendiendo a lo largo de todo este trabajo de investigación, el patrimonio permite acercarnos a nuestra identidad, partiendo de una escala de identidad inicial o personal y que está muy relacionada con la conciencia en uno mismo (Gollemann, 1996); para ir ascendiendo a una identidad global y de reconocimiento como miembro social y que forma parte de ésta. Así lo entiende también el docente.

Profesor: Luego también la idea, ¿no?... No sé cómo lo veis de... de que tiene que ver también con quiénes somos, ¿no? Más que una ciudad, la ciudad son sus gentes, ¿no?

(O5 Quotation: 5:8)

Profesor: Con nuestra cultura, con nuestra forma de ser...

Alumna: ¿Por qué somos así?

Profesor: Por qué somos así...

(O5 Quotation: 5:9)

Incluso, en el trascurso de las sesiones, vemos cómo el conocimiento del patrimonio genera un sentimiento de optimismo y felicidad en el alumnado, al comprobar que son ellos/as mismos los que construyen su propio conocimiento a través del proceso indagativo que llevan a cabo en sus grupos de trabajo. Este sentimiento es manifestado por los propios estudiantes en los grupos de discusión como veremos más adelante.

Por último, entre los objetivos didácticos de la educación patrimonial está la adaptación al entorno mediante la solución de problemas y la contratación de la realidad, adquiriendo así un pensamiento flexible. Objetivos que coinciden con los de la educación emocional propuesto por Goleman (1996).

En este sentido y como ya hemos comprobado en multitud ocasiones, la contrastación con la realidad y la solución de problemas del entorno es constante en la praxis de P.3. Muestra de ello es la forma en la que encamina los procesos indagativos de su alumnado para poner en cuestión sus ideas previas. Así lo hizo con el grupo de la mujer musulmana, animándoles a buscar en el corán el tratamiento que éste da a la mujer. Y con el grupo de la mujer cristiana, haciendo lo mismo con respecto a la biblia.

Alumno: Aquí lo que queremos decir es que si tú querías lo podías hacer, pero si querías no pasaba nada. Que se podían poner pañuelo, pero si ellas no querían, no pasaba nada. Que el Corán lo decía pero que....

El profesor asiente.

Profesor: O sea que sí que hubo momentos en Al-Ándalus de cierta libertad para el tema del velo, ¿no?

(O8 Quotation: 8:8)

Profesor: Pero lo que intentaba deciros, cuando me habéis quitado la palabra, es destacar lo que decía Sara, que la esencia... Cuando digo esencia me refiero a los orígenes mismos de la religión cristiana.

Por ejemplo, el libro más importante para los cristianos es la biblia, ¿no? Pues en la biblia pone que la expulsión del Paraíso... fijaros lo que es el Paraíso. Pues la causa de la expulsión de Adán y Eva del Paraíso... la culpable... de la expulsión del Paraíso, ¿quién fue?

(O10 Quotation: 10:6)

También la contrastación entre presente y pasado es una práctica constante en todos los grupos de investigación. En este proceso reflexivo los estudiantes toman conciencia de su realidad y con ello, habilidades para adaptarse a la sociedad en la que viven.

Profesor: Lo que pasa es que el camino de Santiago son miles de historias, aunque nosotros nos estamos concentrando en una época, pero no está mal que tracemos también... ¿no?, vinculaciones con el presente y lo que hay por medio, ¿no?

(O9 Quotation: 9:30)

3.1.2. Praxis docente y pensamiento discente

En relación al pensamiento discente, las informaciones extraídas del análisis de los grupos de discusión (en adelante G.D) evidencian un paralelismo y coherencia con lo observado en la praxis. De tal forma que el indicador *justicia social* e *inteligencia emocional* son los más aludidos. Sin embargo, recordemos que el indicador *contenidos históricos-artísticos* (C.1/SC.1.3/HCO-ART) tenía también un peso importante en la praxis de P.3, y es que, el docente partía siempre del patrimonio como fuente de información histórica para dar respuesta a problemas actuales.

Para P.3 la historia es la explicación de quienes somos y un referente fundamental para explicar los cambios sociales (O9 Quotation: 9:1); de manera que, a partir del indicador *contenido histórico-artístico* se consigue llegar al indicador *justicia social* (C.1/SC.1.3/JS). Es por ello que, en los grupos de discusión de alumno/as, el indicador *contenido histórico-artístico* no tiene una representación significativa; puesto que, a pesar de proporcionarles información de hechos y corrientes históricas del pasado, éstos son interpretados para comprender el presente.

	G.D.1	G.D.2	G.D.3-4	G.D.5	Total
C.1/SC.1.3/HCO-ART	0	1	0	1	2
C.1/SC.1.3/JS	8	4	13	12	37
C.1/SC.1.3/IE	10	5	20	8	43

Tabla 106. Anotaciones registradas para la subcategoría 1.3. en G.D.

Así, en G.D.2 cuando planteamos la pregunta (P.8/G.D.2), acerca de si el patrimonio es importante en la sociedad actual, responden afirmativamente, argumentando que a través del patrimonio conocemos la historia y la historia es importante para entender el presente.

Investigadora: ¿Creéis que el patrimonio es importante hoy día?

Alumna: Yo creo que sí.

Investigadora: ¿Por qué?

Alumno: Para conocer la historia.

Investigadora: ¿Y la historia es importante?

Alumno: Sí.

Investigadora: ¿Para qué es importante la historia?

Alumno: Para entender el presente.

(G.D.2 Quotation 2:13)

En este sentido, ya vimos que la frase “la historia pasa y pesa” P.3 la repite en multitud de ocasiones, hasta el punto que los discentes la toman como un lema. Pero, además, son conscientes del significado de la misma, tal y como hemos podido comprobar en lo declarado por ellos/as mismos.

Investigadora: ¿P.3 compara el presente con el pasado?

Alumna: Sí dice que el pasado pasa y pesa.

Investigadora: ¿Y qué quiere decir con eso?

Alumna: Que hay cosas del pasado que se conservan.

Alumno: Que el pasado ha pasado, pero es importante en el presente.

Investigadora: ¿Y por qué es importante?

Alumno: Porque si lo que pasó es un error para no volverlo a repetir.

(G.D.2 Quotation 2:20)

Del mismo modo, en G.D.2 cuando se les plantea la pregunta (P.2/G.D.2), acerca de qué elementos patrimoniales les gustaría tratar en Ciencias Sociales, hablan de los que dan información histórica, pero no se refieren a contenidos históricos de carácter conceptual, sino a poder acercarse y comprender, a través de los referentes patrimoniales y de su historia, conceptos relevantes en el plano social, histórico, científico y medioambiental, que explican los cambios y las permanencias para entender el presente. Por lo que, la mayoría de las respuestas del alumnado se inscriben dentro del indicador *justicia social* (C.1/SC.1.3/JS), mostrando, una vez más, una correspondencia con el pensamiento docente y con su praxis.

Investigadora: O sea que os gustaría... lo que yo os entiendo, corregidme si me equivoco. A través de los monumentos conocer lo que es la historia, y no tanto las partes del edificio, las columnas...

Alumna: Nos parece más aburrido.

(G.D.2 Quotation 2:10)

Vinculando este indicador de *justicia social* con los distintos temas de investigación de cada grupo, comprobamos que lo tratado en las sesiones de observación tiene su reflejo en las respuestas de los estudiantes.

El G.D.1, quienes recogieron en su trabajo, como ya dijimos en el apartado anterior, el debate entre la torre Pelli y la Giralda. Vemos que la labor de investigación que han desarrollado en torno al mismo, les ha servido para acercarse a la sociedad presente y a

conceptos claves en el plano social y económico. Entienden que, el patrimonio, más allá de las cuestiones estéticas, aporta a la sociedad mejoras, como dinamizador de la economía local; pero también aporta problemas de identidad. Según García Valecillo (2012) hoy día podemos observar muchos espacios patrimoniales que su razón de conservación está ligada a la actividad turística, donde la ciudadanía se encuentra desplazada. Y es que, es necesario adquirir un pensamiento crítico como ciudadanos/as del presente, para dar respuestas a estas cuestiones que lleven a un equilibrio democrático e intentar dar solución a los problemas actuales, pero también futuros. Esta idea, ya vimos en O1, que estaba muy presente en la praxis de P.3. (O7 Quotation: 7:10)

Alumno: Bien y mal. Bien porque puede traer beneficios al pueblo y mal porque estropea la imagen del castillo de Luna. Taparía la imagen del castillo.

Investigadora: ¿Y a ti, Lidia?

Alumna: Igual que a él. Bien y mal. Porque atrae muchos beneficios, pero también lo pueden traer a otro sitio para que nuestro símbolo no se tape.

Alumno: A mí bien. Porque puede traer puestos de trabajo. El arquitecto trae la obra y contratar... Por ejemplo, mi padre está parado pues puede tener trabajo.

Alumna: Pero está tapando a una cosa histórica, que es patrimonio.

Alumno: Tapando no, lo ponen al lado no tapándolo.

Alumna: Bueno pero pasado equis tiempo, pueden centrarse más en ese edificio y dejar pasar el otro que ha podido ser más importante.

(G.D.1 Quotation 1:19)

Además, comprobamos que si trasladamos un supuesto semejante (P.4/G.D.1) a su entorno más cercano, son capaces de asumir un pensamiento crítico y llevar acciones que caracterizan una ciudadanía comprometida y participativa.

Investigadora: ¿Se os ocurre a vosotros hacer alguna propuesta al alcalde?

Alumno: Hombre, si no nos gustaría porque lo estropea, le diríamos al alcalde que decidiera el pueblo con el voto para si lo quiere o no lo quieren.

Investigadora: O sea que haríais una especie de referéndum, ¿no?

Alumno: Sí.

(G.D.1 Quotation 1:20)

En esta misma línea, pero en relación a su tema de investigación, G.D.2 plantea el debate de la independencia de Cataluña, a raíz de la simbología del escudo actual. Recordemos que, en la O1, P.3 insistía en la idea de las diferentes realidades culturales que componen nuestro país y que estas diferencias son las que enriquecen nuestra cultura, por lo que la idea de unidad y una España territorialmente unida, sólo tiene sentido si se respeta las diferentes realidades culturales (O6 Quotation: 6:11; O2 Quotation: 2:46). Sin embargo, recordemos también que, en la observación de aula, los discentes llegaban a la conclusión de que uno de estos territorios que forman España y que están representados en el escudo, no se sentía identificado (O6 Quotation: 6:19). En este punto, el docente no profundizaba más en esta cuestión, pero sí animaba al grupo a que indagaran en este asunto y lo trataran en su presentación.

Sin embargo, en nuestra conversación con los estudiantes, comprobamos que este acercamiento superficial que hace P.3 al tema de la identidad catalana, no ha sido suficiente para guiar al alumnado a una investigación más profunda, ya que no saben dar respuesta a la

pregunta P.18/G.D.2 y aportan argumentaciones muy sencillas y poco fundamentadas, a pesar de ser un tema que despierta su interés.

Investigadora: Vale. Y en el caso que se independice Cataluña, ¿quitaríais la simbología de Cataluña en el escudo o la dejaríais como un recuerdo histórico?

Alumna: Yo la quitaría. Si ellos dicen que está independizados pues...

Investigadora: ¿Y vosotros?

No contestan.

Investigadora: ¿Es algo que os interese? El tema este de que Cataluña se independice, ¿os interesa u os da igual?

Alumna: Ni me importa ni me da igual. Nosotros los aceptamos, pero si ellos se quieren independizar, nadie les va a decir que no.

Investigadora: ¿Y os interesa saber porque ellos quieren la independencia?

Alumna: Eso no lo sé.

Investigadora: ¿Y os gustaría saberlo o tampoco?

Alumno: Yo no lo veo como un problema. Yo creo que si se quieren independizar es porque no tienen importancia en España o en el escudo de España. Porque por otra cosa no puede ser.

Investigadora: ¿Y crees que si estudias la historia te ayudaría a saber el por qué? Habrá un momento en la historia que pasaría algo, ¿no?

Alumno: Sí.

Se une un nuevo alumno al grupo de discusión y paro para explicarle lo que estamos haciendo y lo que estamos hablando.

Alumno: Si Cataluña se independizara lo quitaría del escudo, pero si no lo dejaría igual.

Investigadora: ¿Y a ti te interesa este tema?

Alumno: Sí.

(G.D.2 Quotation 2:30)

En G.D.3–4 el tema que tratan con mayor profundidad es la violencia machista y la desigualdad de género. En la O1, vimos que P.3, a lo largo de las distintas sesiones, hace referencia a cómo la mujer ha sido considerada en un segundo plano en la historia, hecho que califica como un “problema histórico” y una “constante histórica” (O3 Quotation: 3:12; O1 Quotation: 1:36). Además, insiste que esta situación se ha mantenido tanto en la religión cristiana como en la musulmana. Esta idea se evidencia en el aprendizaje adquirido por su alumnado, puesto que ante la pregunta (P.24/G.D.3–4) sobre qué contenidos de todos los que han trabajado les ha resultado más interesantes, los estudiantes manifiestan lo siguiente:

Investigadora: ¿Qué contenidos de todos no sabéis trabajado os han resultado más interesantes?

Alumna: El machismo y que había feministas desde antes, que no es algo nuevo.

Alumna: Que ya se luchaba contra el machismo desde hace tiempo.

Alumna: Que antes las mujeres ya eran maltratadas... que viene de antes.

Investigadora: ¿Y qué es el feminismo para vosotras?

Alumna: El luchar por la igualdad de género.

Investigadora: ¿Todas las mujeres actuales somos feministas o no tiene por qué?

Alumna: Hay algunas que no.

Alumna: No tiene por qué.

Alumna: Aunque su marido la esté...

Alumna: Pegando...

Alumna: No.

Alumna: Maltratando...

Alumna: No... no quiero decir eso... Tratándole como inferior, ella se cree que está así bien y que tiene que ser así.

Investigadora: Pero el feminismo es un movimiento que va más allá, ¿no? Luchar contra el maltrato no es sólo feminismo. El maltrato es un delito. El feminismo es luchar por la igualdad con acciones que lleven a ello.

Alumna: Sí porque tú puedes decir que eres feminista y después no hacer nada.

(G.D.3–4 Quotation 3:40)

Es interesante destacar también la investigación que estos grupos, tanto de la mujer cristiana como musulmana, han desarrollado a partir de un referente patrimonial como es el velo. Ya vimos que en la sesión uno que el docente guiaba a ambos grupos a investigar el uso del velo en las distintas épocas históricas y comprobar si esta investigación daba respuesta a su uso en la actualidad (O1 Quotation: 1:55). Por lo que los estudiantes de G.D.3–4, partiendo del uso de este objeto en el pasado, han llegado a entender su empleo actual con un planteamiento crítico que les lleva a posicionarse como ciudadanos/as del presente y asumir acciones que pueden llevar a cambios sistémicos, que mejoran su comunidad, y contribuir a la lucha por la igualdad. De manera que, ante el supuesto (P.10/GD.3–4) de qué harían si una compañera de religión musulmana es obligada a llevar velo, aunque a ella no le guste; sus respuestas se encaminan a tomar una actitud comprometida e informar desde el respeto del significado de éste, para que pudiera decidir libremente. Del mismo modo, se les plantea a ellas el uso tradicional del velo en la ceremonia cristiana del matrimonio, y, una vez más, sus respuestas son propias de una ciudadanía crítica, participativa y comprometida que llevan a una sociedad más igualitaria.

Alumna: Sí. Pero nosotras sí que le podemos decir a esa niña el significado del velo, pero no podemos cambiar eso.

Alumna: ¡Hombre! Yo a ella sí que se lo explicaría.

Alumna: Nosotras podemos hablar con ella y hacerle entrar en razón, pero si a ella le obligan, no podemos hacer más.

(G.D.3–4 Quotation 3:36)

Investigadora: De manera similar, el traje de novia actual también cubre bastante el cuerpo de la mujer y también se usa el velo, ¿qué opináis al respecto? ¿este velo también puede significar sumisión respecto al marido?

Alumna: Sí, es verdad a la iglesia no se puede ir con falda corta. Mi madre me lo dice.

Alumna: Que sigue habiendo machismo porque si somos iguales el velo es sumisión.

Alumna: Investigando los velos y eso, leí que, si no llevas velo o no entras cubierta a la iglesia, puede significar deshonra.

Investigadora: ¿Y conocer esta información hace que vosotras os planteéis si usar velo o no en un futuro?

Alumna: Sabiendo esto no.

Alumna: A lo mejor por no salirme del tiesto, por no desentonar, habrá gente que siga llevando el velo, pero yo no.

Alumna: Yo no.

(G.D.3–4 Quotation 3:38)

Siguiendo con el tema de la desigualdad actual y el proceso de indagación llevado a cabo por este grupo para comprobar las raíces históricas del problema del machismo, recordemos que P.3 les guiaba en este proceso en la sesión once de O1 (O11 Quotation: 10:10), analizan el cuadro de François Millet, “El Angelus”, con la finalidad de establecer una comparativa entre presente–pasado. En el análisis de G.D.3–4 comprobamos cómo esta cuestión ha sido asumida por los discentes desde un razonamiento crítico, pues ante la cuestión (P.17/G.D.3–4), hablan con naturalidad del problema de la conciliación laboral y familiar de la mujer actual, refiriéndose a la doble carga que tiene que asumir la mujer en relación al trabajo en casa y fuera de casa.

Investigadora: ¿Y creéis que, en cierta manera, en la actualidad, todavía quedan cosas de antes? ¿Hay un paralelismo entre antes y ahora?

Alumna: Sí.

Alumna: Yo creo que sí, que, aunque se ha evolucionado... no tanto...

Alumna: En realidad tampoco ha cambiado tanto... En los trabajos... muchas de las mujeres se siguen dedicando a cuidar a los niños, haciendo de comer y a limpiando la casa.

Alumna: Pero no tiene por qué. Puede trabajar.

Alumna: Hay mujeres que trabajan y también hacen el trabajo de casa. Igual que antes, trabajaban en el campo y en casa.

(G.D.3–4 Quotation 3:43)

En relación al grupo cinco cuya temática es el camino de Santiago veíamos en la observación de la praxis cómo el docente resaltaba la idea del camino como encuentro de culturas (O9 Quotation: 9:30). Para conocer la sociedad, la política y la economía de ese momento es necesario tener en cuenta las distintas culturas que confluyeron en el camino y que dieron lugar a todo el conjunto de aspectos relevantes en el plano político, económico, científico, medioambiental y social que caracterizaron la Edad Media. Destaca, además, la riqueza que supone la suma de estas culturas e identidades para alcanzar una identidad multicultural basada en el respeto y el conocimiento de realidades diferentes, y lo compara con lo que ha supuesto internet en nuestra sociedad (O9 Quotation: 9:11).

Una vez más, vemos que las concepciones de su alumnado son muy parejas a las suyas. Cuando en G.D.5 planteamos la cuestión (P.12/G.D.5), sobre qué contenidos les ha resultado más interesantes, una alumna responde que el intercambio cultural que se producía en el camino entre distintas comunidades. La idea de conexión y de suma de culturas como un aspecto positivo a lo largo de la historia, es una idea común en todo el alumnado y las anotaciones alusivas a ello son constantes, al igual que lo era en la O1. Esto lo veremos con más detenimiento en el indicador *inteligencia emocional*.

Alumna: Me ha parecido más interesante el intercambio cultural. Lo de... investigar porque viene la Edad Media y todo eso. Porque a lo mejor ahora está en internet y podemos comunicarnos con los de Galicia por WhatsApp.

Alumna: Es curioso también.

Alumna: Pero después allí... y no tener idea de nada, a mi me gusta eso.

(G.D.5 Quotation 4:25)

Dentro de este indicador es relevante señalar la comparativa que este grupo hace entre la peregrinación a La Meca y la peregrinación al Rocío. Es por ello que consideramos preguntar su opinión sobre si es importante mantener ambas tradiciones y, si creen que puede tener relación con el problema del terrorismo yihadista actual y la consiguiente islamofobia que se ha extendido en nuestra sociedad (P.16/G.D.5). Sus respuestas apuntan, una vez más, a la adquisición de un conocimiento crítico y reflexivo, fruto de su trabajo de investigación y no dejándose llevar por la opinión colectiva difundida por los medios de comunicación. Estas respuestas tienen una total coherencia con la praxis de su docente, quién en la sesión nueve, les animó a que indagaran en este tema y vieran su posible relación con los últimos atentados de París (O9 Quotation: 9:14).

Investigadora: Vale, estupendo. En vuestra presentación vais establecer una comparativa entre la peregrinación de Santiago, del Camino de Santiago y la peregrinación a la Meca.

Alumnas: Sí.

Investigadora: ¿No?

Alumnas: Sí.

Investigadora: Lo he visto que lo ibais a hacer hoy. ¿Creéis que es importante mantener ambas peregrinaciones?

Alumna: Sí porque es parte de la historia y parece que no, pero nos aporta muchas cosas.

Investigadora: Y con todo lo que está pasando de los musulmanes ahora mismo, los atentados estos de París, increíble toda esta historia. ¿Creéis que tiene algo que ver esto, este terrorismo, estas cosas con las peregrinaciones a la Meca, con lo que es la religión musulmana en sí o que son cosas distintas?

Alumna: Son cosas distintas.

Alumna: No tiene nada que ver con la religión. Son gente que está mal de la cabeza y ...

Alumna: Porque lo mismo que son musulmanes a lo mejor también podían ser españoles o americanos.

(G.D.5 Quotation 4:31)

En relación al indicador *inteligencia emocional (C.1/SC.1.3/IE)* ya vimos que se trata de un indicador emergente que hemos querido señalar porque, en el análisis de la praxis, nos dimos cuenta que el patrimonio genera aprendizajes relacionados con este tipo de conocimiento y/o habilidades. En el análisis de O1 constatábamos que eran numerosas las anotaciones que se inscribían en este indicador. Este hecho lo hemos podido observar también en el análisis de los grupos de discusión.

De manera que la inteligencia interpersonal caracterizada por la empatía, la relación interpersonal y la responsabilidad social (Goleman, 1996; Goleman, 1998) podemos comprobar que se adquiere a la hora de investigar los significados de los símbolos o tradiciones de otras

culturas que están representados en el patrimonio. En este sentido, el G.D.1, quien está desarrollando el tema de la Sevilla islámica y analizó los principales elementos patrimoniales de este periodo en la ciudad, afirma que conocer otras culturas genera sentimientos de empatía que favorecen el respeto y supone un enriquecimiento personal y cultural. En este grupo, además, uno de los alumnos es musulmán y siente que sus compañeros valoran y respetan sus orígenes y sus opiniones.

Alumno: Yo creo que ellos nos aportan a nosotros y nosotros aportamos a ellos. Porque, por ejemplo, Elías, nos ha dicho antes lo de los significados y todo eso. Y nosotros le podemos decir las distintas partes de la iglesia y para qué sirven, si hubiera tocado el tema de la mujer cristiana.

(G.D.1 Quotation 1:22)

Investigadora: Elías, ¿tú te sientes cómodo hablando de tu cultura, de tu aportación personal?

Alumno: Sí.

Investigadora: ¿Y crees que tu opinión es importante?

Alumno: Yo creo que sí.

(G.D.1 Quotation 1:23)

Comentan también que en las visitas a elementos patrimoniales aprenden a relacionarse socialmente, por lo que comprobamos que el patrimonio ayuda a conseguir las habilidades empáticas que según Gorostiaga, Balluerka y Soroa (2014) favorecen la adquisición de pautas de pensamiento y comportamiento que llevan al conocimiento y aceptación de uno mismo, así como poder pertenecer a una sociedad de acuerdo a las normas que la rigen.

Investigadora: Las visitas fuera del aula. Ir a ver monumentos, museos... ¿Eso os ayuda a aprender a ser ciudadano?

Alumnos: Sí.

Alumno: Sí porque vemos cosas antiguas, la historia, lo que había antes... el arte.

Investigadora: ¿Entonces a ti conocer la historia te ayuda hacer ciudadano?

Alumno: Respetar las cosas de la gente.

Alumno: También a relacionarnos socialmente con los demás. Porque no estamos nosotros solos en la excursión. Estamos los de la clase y fuera de la clase. A respetarnos y relacionarnos.

(G.D.1 Quotation 1:27)

Del mismo modo, la inteligencia intrapersonal caracterizada por la autoconciencia emocional, el asertividad, el respeto por uno mismo, la auto-actualización y la independencia (Goleman, 1996) también se consigue, según los discentes, a través del conocimiento del patrimonio más cercano. Tanto los alumnos/as del G.D.2 como del G.D.1 afirman que están interesados e interesadas en trabajar en el aula elementos patrimoniales de su ciudad con el fin de conocer “lo nuestro”, “donde tú estás viviendo”, lo que implica un conocimiento y respeto de sí mismo, así como habilidades asertivas que permiten defender los derechos de cada uno sin agredir ni ser agredido. En coherencia con estas ideas vimos en la O1 que P.2 fomentaba este tipo conocimiento a partir de los referentes patrimoniales (O5 Quotation: 5:9; O5 Quotation: 5:8).

Investigadora: ¿Os habéis interesado por el escudo de aquí, de La Puebla?

Alumna: No.

Investigadora: ¿Os interesa?

Alumna: Sí.

Investigadora: ¿Por qué?

Alumna: Porque es nuestro escudo y tenemos que saber su significado.

(G.D.2 Quotation 2:31)

Investigadora: ¿Y partirías primero de lo nuestro y después los demás sitios, las demás culturas?

Alumna: Sí.

Investigadora: ¿Y a ti, Lidia?

Alumna: A mí también, la verdad. ¡Hombre! conocer primero lo de aquí, donde tú estás viviendo está bien. Pero también conocer otras cosas de fuera... como la mezquita de Córdoba o la Alhambra de Granada... también tiene muchas cosas bonitas. Luego ya... aunque no fuera sólo monumentos también tradiciones y eso. Y después ya otros países.

(G.D.1 Quotation 1:20)

En el G.D.3–4 nuevamente se repitió esta idea de patrimonio como un instrumento de primer orden para conocer la historia, y que ésta es fundamental para conocernos a nosotros mismos.

Investigadora: Otra pregunta. ¿Creéis que el patrimonio es importante en la sociedad actual?

Alumnas (todas): Sí.

Investigadora: ¿Por qué?

Alumna: Porque nos ayuda a saber la historia que tenemos, nuestras tradiciones, a saber, de dónde venimos.

(G.D.3–4 Quotation 3:31)

Otro aspecto que engloba la inteligencia emocional es la adaptación al entorno mediante la solución de problemas, la contrastación de la realidad y la flexibilidad. El alumnado también ve que, en las clases de Ciencias Sociales, desarrollan estas habilidades a través del proceso indagativo que llevan a cabo. Por ejemplo, el G.D.3–4 considera que el estudio de su tema les ha ayudado a tomar conciencia del problema del machismo actual y ha adquirido comportamientos propios de una ciudadanía democrática, que les lleva a luchar por las injusticias y mejorar su comunidad. En la adquisición de este conocimiento P.3 ha tenido un papel activo; recordemos que en la sesión tres, animó a este grupo a establecer una comparativa del papel de la mujer en la sociedad del pasado y del presente a partir del uso de velo (O3 Quotation: 3:15), del cambio en la manera de vestir (O4 Quotation: 4:23); y animó a que buscaran imágenes que mostraran la existencia de este problema en la Edad Media (O4 Quotation: 4:11).

Investigadora: ¿Consideráis la violencia machista como una problemática que os interés y que os afecte?

Alumna (todas): Sí.

Investigadora: ¿Estáis dispuestos a hacer algo para cambiar esto?

Alumnas (todas): Sí.

Investigadora: ¿Y consideráis que estudiar este tema os ha aportado algo para poder combatir el machismo?

Alumna: Sí, como he dicho antes, a ser buen ciudadano... no tanto para fuera, pero... es que no sé cómo decirlo... para dentro, a comportarme y a pensar yo en mi vida.

(G.D.3–4 Quotation 3:47)

Pero, además, comprobamos que la adquisición un pensamiento flexible, es evidente en el G.D.3–4. Siguiendo con la investigación del velo, realizada por el grupo de la mujer cristiana y por el de la mujer musulmana, establecen una comparativa de ambas sociedades. Comparativa que lleva a un razonamiento crítico y reflexivo, muy alejado de la extendida opinión social y, a menudo, fomentada por los medios de comunicación, referente a la visión globalizada de radicalización del mundo islámico. Esta idea fue trabajada por P.3 en varias sesiones durante la praxis (O4 Quotation: 4:27; O4 Quotation: 4:22; O8 Quotation: 8:8; O10 Quotation: 10:6; O10 Quotation: 10:7).

Alumna: Pero no digo... pero a lo mejor en la religión musulmana se le da menos importancia a la mujer que en la cristiana.

Alumna: Ahí está.

Alumna: A lo mejor, en el fondo es lo mismo porque por ejemplo dijimos lo del velo, pero después hemos visto que la mujer cristiana también lleva velo.

(G.D.3–4 Quotation 3:41)

En esta misma línea, en las distintas sesiones, pudimos observar que uno de los grupos analizaba el origen del sobrenombre de Matamoros a partir de una imagen pictórica, “La Batalla de Clavijo”, por lo que cuando les planteamos la cuestión (P.15/G.D.5) acerca de si cambiarían el patrón de España, admiten que puede resultar ofensivo a determinados colectivos integrantes de nuestro país puesto que también son españoles, aunque con distinta religión. Una vez más, el papel del docente como guía para conseguir estos aprendizajes es fundamental como pudimos constatar en la O1 (O9 Quotation: 9:33).

Investigadora: Ya. Eh... y se me ocurre, después de haber estudiado de donde viene el sobrenombre de Matamoros, de Santiago Matamoros, vale, que me llamó mucho la atención, ¿cambiaríais a Santiago como patrón de España por otro?

Alumna: No porque él luchó contra su tierra y eso.

Alumna: Yo en cierto modo sí, porque a lo mejor no es tan bueno como lo pinta la religión porque...a Santiago Matamoros y Santiago Mataindios no lo mientan en la biblia y después pues está... por lo menos en la leyenda así es.

Investigadora: ¿Podéis pensar que gente musulmana que convive aquí con nosotros, que han nacido aquí en España se puedan sentir un poco ofendidos?

Alumna: Ofendidos. Sí.

Investigadora: Y que sean españoles, aunque tengan otra religión.

Alumnas: Sí. Y con razón.

Investigadora: ¿Y seguirías sin cambiarlo?

Alumna: Yo lo cambiaría.

Alumna: *En parte sí en parte no.*

Alumna: *Yo lo cambiaría porque en verdad sería luchar en una guerra, pero ...luchar y matar a un montón de gente.*

(G.D.5 Quotation 5:29)

3.2. Subcategoría qué enseñar de educación para la ciudadanía en Ciencias Sociales

3.2.1. Pensamiento y praxis docente

Con esta subcategoría de análisis nos planteamos comprender qué enseña el profesor de Ciencias Sociales sobre educación para la ciudadanía y qué contenidos y actitudes promueve en su praxis. Veremos qué relación guarda sus concepciones teóricas, que se analizaron en la entrevista inicial, con su práctica docente, que se analiza a partir del desarrollo de las distintas sesiones y con las concepciones manifestadas por sus estudiantes.

Dentro de esta subcategoría hemos planteado cuatro indicadores, que son los mismos que los que utilizamos en E1: *derechos individuales y conocimientos de las instituciones estatales y civiles* (C.2/SC.2.4/DI), *principios cívicos* (C.2/SC.2.4/PC), *identidades cívicas* (C.2/SC.2.4/IC) y *participación cívica* (C.2/SC.2.4/PC). No obstante, el indicador *identidades cívicas* (C.2/SC.2.4/IC), tras el análisis de la praxis pudimos dividirlo, buscando una mayor concreción, en dos subindicadores emergentes: *autoimagen cívica* (C.2/SC.2.4/IC/AUT) e *interconexiones cívicas* (C.2/SC.2.4/IC/INT), que explicaremos más adelante.

En relación con la entrevista inicial P.3 entendía que en sus clases de Ciencias Sociales enseña principios cívicos (Quotation # 84 Source: P.3. IES Castillo de Luna. La Puebla de Cazalla.rtf), identidades cívicas (Quotation # 66 Source: P.3. IES Castillo de Luna. La Puebla de Cazalla.rtf) y participación ciudadana (Quotation # 49 Source: P.3. IES Castillo de Luna. La Puebla de Cazalla.rtf, Quotation # 65 Source: P.3. IES Castillo de Luna. La Puebla de Cazalla.rtf). Estas declaraciones muestran, una vez más, una correspondencia con lo analizado en su praxis, puesto que son, entre estos tres indicadores, en los que se reparten las distintas anotaciones de esta subcategoría.

	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7	O8	O9	O11	O12	O13	Total
C.2/SC.2.4/DI	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C.2/SC.2.4/PC	21	7	6	6	2	1	0	7	0	10	8	2	70
C.2/SC.2.4/IC/AUT	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C.2/SC.2.4/IC/INT	28	8	8	8	4	6	1	8	7	9	10	3	100
C.2/SC.2.4/PTC	8	21	17	9	6	5	5	3	9	11	4	3	101

Tabla 107. Anotaciones registradas para la subcategoría 2.4 en la O1.

— Indicador: principios cívicos

Este indicador lo hemos definido a través de los descriptores de *igualdad, libertad, cohesión social, dignidad y justicia social*.

Con respecto al tema de la mujer, un gran número de anotaciones registradas se refieren al descriptor *igualdad*. Como ya hemos señalado, son varias las comparaciones que el docente establece entre la situación de la mujer en el presente con el papel de la mujer en la Edad Media. Además, destaca que no hay diferencias respecto a este tema entre la religión islámica y la cristiana, calificando la discriminación de género como una constante “transcultural” y que, aún en la actualidad, se mantiene; aunque se hayan alcanzado algunos logros y exista una idea mitificada que la igualdad es un hecho. Para argumentarlo recurre a datos estadísticos de organismos gubernamentales con relación a la diferencia salarial entre los dos sexos.

Alumna: Ochocientos años de historia. La presencia árabe en toda la Península Ibérica fueron casi 800 años desde que llegaron al límite de los Pirineos, los árabes dejaron en nuestro territorio una profunda huella no sólo en el ámbito lingüístico o artístico sino también en el social.

Alumna: La importancia de la mujer en la historia. La mujer en la historia ha tenido muy poca importancia. En la Edad Media durante los 800 años había más igualdad y menos igualdad, pero siempre el hombre tenía más importancia que la mujer. Esto quiere decir que en los 800 años había épocas donde la mujer estaba con mayor igualdad con el hombre, pero siempre el hombre tenía más derecho de la mujer.

Profesor: Esto, además, se debe subrayar como una constante histórica. Va pasando los tiempos. Y una constante transcultural. Transcultural quiere decir que no sólo en el tiempo sino también en el espacio, donde viven diferentes culturas ha sido una constante... una continuidad, que los hombres se han apañado de tal forma y manera que siempre ha dominado a la mujer.

En muy pocas excepciones, en muy pocas excepciones históricas, la mujer ha tenido cotas de igualdad que... por ejemplo, en la actualidad ciertos países. Hay ciertos países, países occidentales, más desarrollados, con democracias más avanzadas... hombres y mujeres son iguales. Pero no es verdad que nuestra democracia actual exista esta igualdad. Por ejemplo, todos los informes de organismos gubernamentales y no gubernamentales apuntan que en España hay una diferencia salarial entre hombres y mujeres de media, de hasta un 20%. Ante un mismo trabajo, una misma formación, una misma capacitación, el hombre gana un 20% más que una mujer. Y no somos países musulmanes. Somos un país cristiano, de tradición cristiana.

(O12 Quotation: 11:1)

Unido al tema de la violencia machista, que sería un contenido propio del descriptor *justicia social* y que analizaremos más adelante, el docente alude al día internacional de la violencia de género, que fue la jornada anterior a la sesión de grabación, para volver a poner el acento en el concepto de igualdad y la necesidad de educar en este valor, puesto que, a su parecer, es la raíz de este problema. El docente muestra aquí la importancia que para él tiene la educación en valores como característica fundamental para ser un buen ciudadano/a.

Profesor: Muy interesante este tema, ¿no os parece? Precisamente ayer fue el día...

Alumnos: ...de la mujer.

Alumna: ... internacional contra la violencia de género.

Profesor: Eso es porque el día de la mujer es el 8 de marzo. Y el 8 de marzo no es casualidad. Es un día que tiene historia, lo que pasa que no es el momento, pero sería interesante que explicar también. Ayer no fue el día de la mujer trabajadora o el día de la mujer. Fue el día...

Alumna: ... contra la violencia de género.

Profesor: Efectivamente, Lidia. Fue el día... Se ha tenido que establecer un día para recordarnos esto que se ha llamado terrorismo de género, ¿verdad? Y es que estamos en el mes de noviembre, todavía no hemos terminado el año, y ya van muertas 49... 50 porque esta mañana me he enterado que ha habido otro...

Hay comentarios entre los alumnos.

Profesor: No han llegado a decir, si ha muerto o no... En fin... este es, seguramente, uno de los temas más graves, de los más acuciantes de poner solución actualmente que tiene España, ¿no? Que es el tema de la violencia de género y seguirá el machismo, lógicamente, ¿de acuerdo?

En definitiva, creo que es importante que, en la escuela, sin que tenga que venir nadie a dar una charla... así, como algo especial, que vamos a dar una charla y así no hay clase, y luego bye bye... Y sin que tenga que ser una clase de ética o de ciudadanía, sino que sea un tema transversal. Quiero decir que todas las materias sociales se prestan a tratarlo.

Me ha gustado mucho la historia... que recordéis que ya en el siglo XIV hubo mujeres que se acordaban que había otras mujeres que, por el hecho de ser mujer, es decir por ser diferente.

Evidentemente el hombre y la mujer son diferentes. Pero la diferencia corporal, física, no puede ser motivo de desigualdad. La diferencia no se puede convertir en la causa de que unos sean superiores de otros, ¿no?

Hay que educar en la igualdad, respetando las diferencias.

(O11 Quotation: 10:4)

Este descriptor también aparece cuando se trata el tema del escudo y los símbolos que lo conforman. El docente subraya que todas las regiones que forman la España actual son iguales y es, en esta igualdad, basada en el respeto a las diferencias, donde reside la riqueza cultural de España. Vuelve a aparecer la idea de suma, que ya hemos comentado anteriormente, refiriéndose a que todos/as somos iguales y todos/as aportamos riqueza a esta unidad. No obstante, cuando se refiere a la monarquía y la situación que tiene su símbolo en el escudo, deja implícita la idea de desigualdad y de ser una institución privilegiada por encima del resto de la ciudadanía.

Profesor: De alguna forma, lo que une a los diferentes reinos es la monarquía. Esa monarquía. Pero cuidadín porque de alguna forma esa monarquía debe de respetar las características, las peculiaridades, lo que tiene de singular cada uno de esos reinos, ¿vale?

De hecho, si se impusiera, ese escudo no representaría a reinos diferentes, ¿de acuerdo? Sino que habría una sola corona para todos. No sería necesario el castillo, las bandas, las cadenas, ¿de acuerdo? Sería una imposición.

Y fijaros que, a la hora de diseñarse el escudo, se dijo que el escudo tenía que sumar. La idea de suma.

Es cierto que la corona está arriba Y qué el hecho de que esté arriba también simboliza... como una cierta prioridad... un privilegio, ¿no? Siempre los de arriba están sobre los de abajo, ¿no?

(O3 Quotation: 3: 28)

Si pasamos al descriptor de *libertad*, es interesante la referencia que P.3 hace acerca de existir una libertad relativa, puesto que las costumbres y la educación, llevan a un

adoctrinamiento bajo una premisa de libertad. Esta idea aparece en relación a la elección de los velos en la mujer musulmana, pero es extensible a nuestra cultura actual y, pone el ejemplo personal de su abuela, quien mantiene costumbres machistas precisamente por la educación recibida y el mantenimiento de las costumbres como una normal moral y transgeneracional.

Profesor: ... el video que nos habéis puesto antes de la dos de televisión española.

Alumnos: El de la niña.

Profesor: El de la niña. ¿Qué llevaba?

Alumno: Un pañuelo.

Profesor: Claro. No tiene nada que ver. No tiene nada que ver, ¿verdad? Menuda diferencia.

Alumno: ¿Y por qué lleva ese?

Profesor: Ella lleva ese porque quiere manifestar sus costumbres. Es un signo de identidad.

Alumna: ¿Pero es obligatorio?

Profesor: No, no, no. Lo único que pasa que las costumbres, aun cuando no son obligatorias porque no se imponen, se rigen como tal. Y es normal que, en el mundo musulmán, las madres, que son quienes educan a los hijos, digan a las hijas que lo adecuado es ponerse...

¡Hombre! En mujeres musulmanas que viven aquí no vemos un burka, pero sí es habitual las shaylas. Las shaylas es lo más habitual aquí.

Alumno: El hiyad también se ve.

Profesor: El chador también lo podemos ver en mujeres más mayores, no tanto en las niñas... pero en las mujeres mayores es más frecuente. Por ejemplo, en La Puebla me he encontrado alguna vez que otra, aunque también me he encontrado chavalas musulmanas que no se ponen nada. Pero es habitual que, si se ponen algo, se pongan o la shayla o el hiyad, no se van a poner el chador. El chador... puede que haya mujeres musulmanas aquí en La Puebla que se lo pongan. Pero son mujeres mayores. ¿Por qué? Porque las mujeres mayores son las que se apegan a la tradición, ¿no? Yo os he puesto el caso de mi abuela, que servía a mi padre antes que a mi madre e incluso antes que a ella misma. El caso de la ropa es otra cosa, pero vaya...me refiero a que las mujeres mayores son las que...

(O12 Quotation: 11:14)

El descriptor de *cohesión social* aparece en el grupo del escudo. El docente fomenta el sentido de pertenencia y el grado de consenso entre los integrantes del grupo. Esta idea la traslada a la sociedad actual y al problema de las diferentes realidades culturales que conviven en España. Según P.3, una sociedad igualitaria y justa tendrá un alto grado de cohesión social, ya que los integrantes que forman parte de un mismo colectivo tienen intereses comunes a pesar de que existan diferencias entre ellos. En este punto surge de nuevo la idea de igualdad, ya que, si hubiera desigualdad, no habría cohesión y los ciudadanos/as tendrán conductas enfrentadas.

Además, considera que la cohesión social supone que tanto las partes gobernantes como las gobernadas entienden las relaciones que se dan entre ellas como justas. En una democracia los gobernantes deben de tener en cuenta las inquietudes y necesidades de la ciudadanía, de forma que todos/as se sientan representados/as e identificados/as y no sientan deseos de no pertenecer a ella.

Profesor: Por ejemplo, ¿vosotros sois un equipo?

Alumnos: Sí.

Profesor: ¿Pero sois iguales?

Alumnos: No.

Profesor: ¿Sois de algún equipo? ¿Vosotros sois del Betis? ¿Y tú del Sevilla? ¿Y tú eres de alguno?

Los alumnos van asintiendo según sus preguntas.

Profesor: ¿Lo veis? Habremos del Betis, habremos del Sevilla, incluso alguno que no le gusta el fútbol.

Alumno: Sí me gusta.

Profesor: Bueno sí te gusta. Pero no eres ni del Betis ni del Sevilla. ¿De cuál eres?

Alumno: De ninguno.

Profesor: Le gusta el fútbol, pero no es de ningún equipo.

Sois niños...sois niñas, ¿no? A algunos les gusta el campo, a otros le gusta la montaña. Puede que alguno sea... yo que sé... haga más actividades ayudando a los demás. En definitiva, sois diferentes, ¿no? Pero sois un equipo. Y si queréis que el trabajo salga bien tenéis que cooperar para hacerlo y para que conseguir la meta. Incluso podríamos construir algo que representara esa unidad. Podríamos hacer un escudo nosotros, ¿no?

Y si a lo mejor lo haces tú, tú lo harías según tus pareceres y tus gustos. Y puede que Hugo dijera... pues a mí... yo no estoy muy contento. Y Carmen dijera, pues a mí sí que me gusta. Y Chacón dijera pues a mí tampoco me gusta. A que tendríais que llegar a un acuerdo. Y a que ese acuerdo tendría que recoger en ese escudo algo con el que todos nos sintiéramos identificados. En cambio, si aquí hubiera alguien que mandara por encima de los demás, podría algo que exclusivamente le gustara a él, ¿no?

¿La democracia es cuando mandan uno o cuando mandan todos?

Alumno: Cuando mandan todos.

Profesor: Cuando mandan todos, ¿no? Por tanto, si el escudo recoge los sentimientos de todos es más democrático que cuando solo recoge los sentimientos de uno, ¿no? ¿Recoge este escudo todas las partes de España?

Lo que no podemos olvidar son los términos “monarquía compuesta de reinos diferentes”. Cada uno de los cuales tiene sus diferencias, sus particularidades, sentimientos, diferencias, lenguas propias, a pesar de que todas forman una misma cosa. Entonces la idea de que el escudo representa las diferencias... y la unidad.

(O6 Quotation: 6:15)

Respecto al descriptor de *dignidad*, el docente pone el acento en el derecho que tiene cada ser humano, a ser respetado y valorado como ser individual y social, con sus características y condiciones particulares. Según P.3, la historia nos muestra muchos casos donde la dignidad humana ha sido avasallada, como en el caso de la concepción machista y decorativa que se ha tenido la mujer musulmana a partir del siglo XIX y que se ha mantenido hasta un pasado muy reciente. O de la mujer en general, que para avanzar socialmente ha tenido que renunciar a su dignidad como mujer para hacerse pasar por hombre.

Profesor: Efectivamente. Estos baños es una cosa común de la época. Pero mira... hay que tener en cuenta que las imágenes de las mujeres musulmanas que tenemos son del

siglo XIX. Y es que, en el siglo XIX, que era la época del romanticismo, de los pintores románticos, de los escritores románticos... les gustaba mucho lo exótico, lo oriental. Entonces pusieron de moda... esos pintores y esos escritores pusieron de moda a la mujer musulmana. Pero pusieron de moda a la mujer musulmana bailando, bañándose... ¿de acuerdo?

Claro, daban una idea de la mujer... de placer, de servicio con respecto al hombre. Por eso os decía que la otra es muy interesante porque en lugar de estar exhibiéndose... mira qué guapa soy... nos la muestra trabajando.

Alumna: Podemos hacer un debate con estas dos fotos.

Profesor: Muy interesante. Me parecería un debate muy interesante. Pero ese debate hay que prepararlo, ¿vale? Porque si no los compañeros se van a liar, ¿vale?

Por ejemplo, esta es otra imagen típica. Son imágenes, si queréis, machistas. Porque están hechas... siempre son mujeres que están... bueno y en este caso no mucho. En este caso están como posando, ¿no? Pero siempre están hechas para que el hombre...

Alumna: Con muchos adornos...

Profesor: Ahí está... y a veces con muy poquita ropa, ¿eh?

Alumna: Sí, pero nosotros no hemos querido poner...

(O5 Quotation: 5:40)

Profesor: Esta imagen es muy interesante porque fijaros que ponen a una mujer en labores... está trabajando, ¿vale? Y es muy interesante porque frente a la idea de la mujer musulmana, que habitualmente aparece asociada a bailes, danzas... siempre un poco para... eh... cómo diríamos... para que el hombre la vea y disfrute con ella, ¿no?... con su belleza. En este caso es una mujer trabajando y entonces esta imagen rompe un poco con el tópico de la mujer musulmana que sirve al entretenimiento del hombre.

(O5 Quotation: 5:39)

Profesor: Esto es muy interesante porque a lo largo de la historia han sido muchas, muchísimas las mujeres que, para avanzar, prosperar económicamente, avanzar socialmente se han hecho pasar por hombres. Pero muchísimas mujeres, que, para intentar ser libres, entre comillas, han tenido que hacerse pasar por hombre. Vistiéndose como hombre, pelándose, adoptando las formas propias de hombre.

Esto tiene... No sé qué os parece, pero es increíble, ¿no?

(O11 Quotation: 10:9)

Es destacable también la referencia que el docente hace sobre la invisibilidad de la mujer a lo largo de la historia en los manuales escolares. Concretamente, en el libro de texto que tienen este año, han podido comprobar que ésta no ha tenido ningún papel activo en la historia.

Profesor: En el libro no viene nada y a nosotros nos interesa conocer cuál ha sido el papel de la mujer en la historia, ¿no?

Entonces el objetivo pasa por eso, ¿no? Hacer ver que la mujer también ha existido ¡puñeta!, ¿no? Aunque en el libro no venga. Entonces... ¡efectivamente! Vamos a intentar hacer visible el papel que tuvo la mujer en la historia.

(O1 Quotation: 1:19)

Otro de los temas donde aparece el descriptor de *dignidad* es en el debate que se establece en una de las sesiones, sobre si es adecuado o no que Santiago Matamoros sea el patrón de España. El alumnado intercambia opiniones acerca de las connotaciones racistas y

segregaciones históricas que el sobrenombre de Matamoros conlleva, y la ofensa que puede causar a la sociedad árabe. Y más, habiendo tratado sesiones anteriores, que la dominación musulmana en esta época histórica aportó riqueza cultural a nuestra historia y, por tanto, a nuestra identidad.

Alumna: ¿...ustedes no pensáis que Santiago de Compostela sea el patrón de España, puede ofender a los musulmanes?

Profesor: Además de que es un santo, ¿no?

Alumna: Ahí está.

Profesor: Y la santidad se debe demostrar con amor, ¿no?

Hablan entre ellos.

Profesor: A ver... silencio...

Alumna: Yo creo que sí, que puede ser una ofensa para los moros porque se les está representando de una mala manera. Y además porque...

(O13 Quotation: 12: 4)

El descriptor *justicia social* es utilizado para reforzar la idea de contribuir a la distribución equitativa de los bienes y servicios fundamentales para el correcto desarrollo y equilibrio de un individuo en relación a sus metas personales, educativas, profesionales y de crecimiento, que le permitan ser parte de una sociedad equilibrada y en la que tenga oportunidades de superarse. Por lo que, para P.3 justicia social y derechos humanos son complementarios, ya que, un sistema que garantice la justicia social respetará siempre los derechos fundamentales de la ciudadanía. Comprobamos entonces, la importancia que para el docente tiene que su alumnado adquiera una actitud crítica y de conciencia social para llegar ser un buenos ciudadanos/as.

Alumna: Y en la actualidad las mujeres también trabajan fuera del hogar y se sigue ocupando de él. Actualmente las mujeres pueden trabajar en casi todo, aunque su sueldo, realizando el mismo trabajo que un hombre, suele ser menor.

Profesor: Un 20% menos.

Alumno: ¿Eh?

Profesor: Hasta un 20% menos. Entre un 20 y un 30.

Alumna: Para que después digan que ya no hay machismo.

(O11 Quotation: 10:11)

Son varias las sesiones en las que el profesor insiste en hablar de justicia social, destacando también aquellas sociedades que carecen de ella, de modo que los derechos humanos no son respetados, surgiendo problemáticas tan graves como el de la trata de la mujer.

Alumna: Como el anuncio que sale de "con la trata, no hay trato"

Profesor: Eso hoy día, pasa más bien en los países en subdesarrollo, en el extranjero... en los países pobres y demás...

Alumna: Que las traen de Rumanía y eso, a las pobres, engañadas.

Profesor: Son mujeres que terminan en los prostíbulos... Vale, muy bien.

(O1 Quotation: 1:41)

Este concepto está también implícito en el tema de las diferentes realidades culturales que forman España y la problemática de Cataluña. Para P.3 un estado democrático justo se basa en asumir que todos somos iguales, pero respetando las diferencias.

Profesor: Yo creo que esa es la idea. Que estamos todos unidos, pero reconociendo que hay diferentes partes de España que tiene sus características propias, por ejemplo, su bandera diferente, su lengua, su símbolo, soy historia... Y que, sin embargo, a pesar de ser diferentes, cabemos en un mismo país. Y que el escudo es precisamente eso lo que significa. El escudo significa la suma de las diferencias. Y no por ser diferentes somos países distintos. Entonces un escudo... es muy interesante porque el tema nos diferencia.

(O2 Quotation: 2:48)

— **Indicador: identidades cívicas**

Dentro de esta subcategoría hemos diferenciado los indicadores *autoimagen cívica* e *interconexiones cívicas*. El primero se refiere a experiencias individuales que el individuo mantiene en su comunidad cívica y el segundo, al sentimiento de conexión con diferentes comunidades cívicas además de la suya, reconociendo los diferentes sistemas de creencias en ellas.

En la praxis, el docente no ha mostrado ninguna evidencia que pueda adscribirse al primer indicador; por el contrario, el segundo indicador es el que mayor número de anotaciones ha recibido dentro de esta segunda subcategoría de análisis.

Una cuestión, que ya hemos comentado anteriormente, a la que P.3 hace referencia y que se vincula con este indicador, es en la sesión doce, cuando hablan de la visión generalizada que el mundo occidental tiene de la sociedad islámica. P.3 pretende superar esta idea extendida, a su parecer, desde los medios de comunicación, intentando que los estudiantes conozcan y conecten con las diferentes realidades que la forman, y que, en muchos casos, no está tan alejada de nuestros valores y sentimientos occidentales.

Profesor: me ha parecido muy interesante en la intervención que ha tenido Juan cuando dice... a la pregunta “¿qué sabéis de la mujer musulmana?” ... dice Juan: “que no ha evolucionado de la Edad Media para acá a diferencia de la mujer cristiana”. Pero cuidadín. Con esto hay que tener cuidado porque todo lo que sabemos de la mujer musulmana y de los musulmanes en general, está llena de tópicos, de prejuicios, ¿eh?

Nunca en los medios de comunicación, los musulmanes salen bien parados. Por el contrario, la imagen que se da de los musulmanes es de gente mala. Pero os advierto una cosa, el país del mundo con mayor número de musulmanes se llama Indonesia. Indonesia es un país está debajo de China, de Vietnam, ¿vale? Y, en consecuencia, los indonesios, si les viésemos su cuerpo físico diríamos que son chinos.

¿Quién iba pensar que el país con mayor número de musulmanes del mundo, sus gentes iban a tener aspecto de oriental, con los ojos achinados y de esa forma? ¿Verdad que no? ¿A que cuesta trabajo imaginárselo? Pues así es.

Más aún, ¿quién iba a pensar que Indonesia, el país con mayor número de musulmanes del mundo es una democracia, donde los hombres y las mujeres votan? Evidentemente no es una democracia como la nuestra. Ni siquiera la democracia portuguesa es igual que la nuestra.

Así que, cuidadín porque uno de los problemas que encontramos cuando pensamos en el mundo musulmán, incluido el papel de la mujer, es que difícilmente podemos

desprendernos, cuando lo pensamos, de lo que nos cuentan los medios de comunicación. Y estos medios tratan muy mal éste mundo árabe. ¿De acuerdo?

Existe lo que se llama la islamofobia, que es la fobia, el odio, al islam

(O12 Quotation: 11:2)

En esta línea, anima a uno de los grupos de trabajo a proyectar en su presentación, un pequeño vídeo sobre el sentir de una alumna musulmana cuando se trata el tema de la conquista de Al-Ándalus y la visión sesgada que los manuales escolares y, por extensión el profesorado, dan de la historia en muchas aulas de nuestra sociedad. Este vídeo es clave, puesto que los estudiantes empatizan rápidamente, ya que, uno de sus compañeros es musulmán y está en la misma situación que la protagonista del vídeo.

Alumno: Ahora vamos a poner un video donde Paula, que es una mujer musulmana, dice cómo se siente cuando era pequeña y los preceptos que hay que seguir.

Profesor: Muy bien.

Bajamos la música.

El profesor para el video y pasa a explicarlo él mismo.

Profesor: Paula dice que cuando en el colegio daban el tema de al Al-Ándalus, en ciencias sociales, se sentía muy mal porque de alguna forma no podía evitar considerarse como una especie de enemiga...

Ella era la enemiga, en tanto en cuanto musulmana, que cuando se explica Al-Ándalus, pues de alguna forma se piensa que los musulmanes eran los invasores, los enemigos, ¿no? ¿De acuerdo?

Hay que tener en cuenta que, con anterioridad a los musulmanes, los que invadieron la Península Ibérica eran los romanos. ¿Y pensamos en los romanos como invasores?

Alumno: No.

Profesor: Y por qué sí que pensamos en los musulmanes como invasores... pero bueno...

Entendéis entonces que ella se sintiese mal, ¿no?

Ponedlo otra vez, que es muy interesante.

(O12 Quotation: 11:3)

Profesor: Lo interesante del video es que fijaros cómo, cuando se habla de Al-Ándalus en la escuela, sobre todo a través de los libros de texto... que los libros de texto no tienen en cuenta que los musulmanes se pueden sentir mal. Y tenemos que tener cuidado porque cada vez viven más musulmanes entre nosotros y tenemos que tener cuidado de no aplicar la historia, que además no es verdad, es ofensiva. Y poco favor hacemos el profesor de historia si aquí se dice una palabra musulmana y yo digo... a ver, Elías, ¿qué quiere decir eso? Fijaros como responde la chavala del vídeo.

Alumno: No le gusta.

Profesor: Claro, dice a mí no me gusta cuando el profesor me pregunta porque yo lo que quería es pasar lo más desapercibida posible para ser aceptada por mis compañeros. Y si el profesor al preguntarme a mí, subraya el hecho de que yo soy musulmana. Lo que hace es que aún me segrega más, me separa más del grupo. Y yo lo que quiero es sentirme parte del mismo y no rechazada.

¿Entendéis esto o no? Entonces... Yo no sé... Elías, ¿tú cómo has visto la intervención de esta chavala?

Alumno: Elías, te está preguntando.

Profesor: Se ha ido... (se ríen)

Alumno: ¡Elías!

(O12 Quotation: 11:6)

La conexión con esta sociedad musulmana se consigue también a través del debate acerca de si es adecuado o no, que Santiago Matamoros siga siendo el patrón de España, que ya hemos mencionado anteriormente. Estas anotaciones coinciden con lo que afirman diversos autores, entre ellos Banks (2004) y Castels (2004), quienes indican que los ciudadanos/as deben reconocer culturalmente la diversidad racial, étnica, cultural y religiosa dentro de los estados-nación.

Alumna: ¿...ustedes no pensáis que Santiago de Compostela sea el patrón de España, puede ofender a los musulmanes?

Profesor: Además de que es un santo, ¿no?

Alumna: Ahí está.

Profesor: Y la santidad se debe demostrar con amor, ¿no?

Hablan entre ellos.

Profesor: A ver... silencio...

Alumna: Yo creo que sí, que puede ser una ofensa para los moros porque se les está representando de una mala manera. Y además porque...

Alumno: Hombre, de una mala manera...

Profesor: A ver, Manuel, deja que Lidia termine.

Alumna: Sara.

Alumno: No me da la palabra.

Alumna: Sara.

Profesor: Manuel tenía la palabra.

Alumna: Yo creo que está bien respetar a los musulmanes porque a mi no me gustaría un santo que hubiera matado a los moros.

Alumna: Yo veo bien que lo respetara porque, para empezar, matar moros... Porque, vamos a ver, no veo bien que nos represente haciendo lo ha hecho. Y después, si él es el santo... matar a moros... es contradictorio.

Profesor: A ver chicos, chicos

Alumna: ¿Podéis callaros?

Profesor: Eh... Esto también es evaluar. Yo tomo nota de todo esto y creo que debéis de aprender a guardar el turno, a respetar a los demás, a no entro meter os cuando alguien está hablando, a esperar mientras el otro habla... Eso es aprender. Eso también se evalúa, ¿de acuerdo? Y aquellos que lo hacéis mal, dando a entender que todavía no habéis entendido eso, con lo cual, la nota, de ponerse nota, no sería positiva, sería negativa.

A ver, seguid dando el turno de palabra vosotras.

(O13 Quotation: 12:4)

Desde el punto de vista de la mujer musulmana y, partiendo de las ideas previas que tienen los estudiantes, referente a la imagen de esclavitud y sumisión que la mujer mantiene en todos los países islámicos; el grupo de la mujer musulmana hace un recorrido de los diferentes tipos de velos que son usados tradicionalmente. El docente utiliza esta imagen para abrir el debate y guiar al alumnado a que conecten y sean conscientes que, dependiendo de la interpretación que cada país o comunidad islámica haga de su religión, la libertad y consideración de las mujeres varía; y en algunos casos, es muy semejante a la del mundo occidental.

Alumna: Prendas tradicionales de vestir de la mujer musulmana.

El burka, oculta el cuerpo por completo, incluso en las manos. Mediante una rejilla de tela a la altura de los ojos la mujer puede ver.

El Niqab, cubre todo el cuerpo hasta las rodillas, dejando libres los ojos. Se puede combinar con otros velos.

El chador, pieza de tela que cubre todo el cuerpo menos la cara. Puede combinarse con un pañuelo de cabeza. Es una prenda de calle de las mujeres iraníes.

El hiyab, un pañuelo que envuelve toda la cabeza y sólo deja ver el óvalo de la cara. En Arabia era usado como signo para distinguir a las mujeres libres de las esclavas.

El shayla, pañuelo largo y rectangular que se coloca alrededor de la cabeza y el cuello para ocultar el cabello al igual que el hiyab, aunque de una manera más distendida que este. Es propio de los países del Golfo Pérsico.

Murmuran entre ellos.

Profesor: Bueno entonces, fijaros que la imagen ésta que tenemos delante... yo creo que podemos sacarle partido para comprobar cómo...

Siguen hablando entre ellos y no escuchan a P.3.

Profesor: Insisto...

Alumna: Con ese no ve nada.

Profesor: Ese se llama burka y ese de allí...

Alumno: Tiene una telita muy fina que se puede ver a través o...

Profesor: Entonces los velos que estamos viendo en esta imagen son velos de la mujer musulmana, ¿no?

Alumnos: Sí.

Profesor: Está claro. Entonces, ¿qué conclusión podríamos extraer de esa imagen?

Alumno: Las distintas clases sociales.

Profesor: Clase social no. Zaida levantaba la mano...

A partir de esta imagen que nos muestra los diferentes tipos de vestimentas de la mujer musulmana podemos extraer alguna conclusión interesante, que se puede relacionar con algunas cosas que dicho. ¿Qué podíamos extraer? ¿Qué conclusión?

Alumna: Que hay lugares con más libertad.

Profesor: En primer lugar, eso.

¿Dónde pensáis o... qué tipo de vestimenta, de las que están ahí, van asociadas a mayor o menor libertad de la mujer musulmana?

Alumna: Que está en orden.

Profesor: Están en orden.

Alumna: La primera es menor libertad...

(O12 Quotation: 11:12)

Este descriptor también implica aquellas anotaciones que tienen que ver con la igualdad de género. Intenta que el alumnado asuma esta problemática destacando los asesinatos de mujeres a manos de hombres, que frecuentemente se siguen produciendo en nuestra sociedad, y que no está tan alejada, en estas ocasiones, de la consideración que tienen de la mujer en la religión islámica. Utiliza la palabra asesinato con toda la carga emocional que este vocablo conlleva, así como una expresión de cotidianeidad, que hace que este hecho pueda parecer aún más terrible.

Profesor: ¿Os enterasteis que este fin de semana ha vuelto a ser el caso de una mujer asesinada?

Pues sí, este fin de semana ha habido otra... Ha habido otro caso de violencia de género. Lo digo por lo que tú decías, Abraham, del asunto del machismo, ¿no? Parece que es una constante histórica.

Bien, pues a ver cómo casamos el pasado con el presente y esos temas tan interesantes con el asunto de la mujer.

(O3 Quotation: 3:12)

Además, quiere que investiguen y se den cuenta que estas diferencias son comunes históricamente y radican, simplemente, en el hecho de ser mujer y, no tanto, en la religión que profesan. Comprobamos así, una vez más, la importancia que el docente da en encontrar similitudes y conexiones entre ambas sociedades y romper con los tópicos asimilados, reconociendo el sistema de creencias de esta cultura, que en algunos aspectos no es tan diferente, como ellos/as creían, al suyo propio.

Profesor: Semejanzas y diferencias. Al final son mujeres. Entonces sería una buena estrategia para ver si el hecho de ser mujer es más importante que el hecho de ser cristiana o ser musulmana, ¿de acuerdo? Con el pretexto, por ejemplo, al reparto de poder. Eso me parece que podría estar guay.

(O3 Quotation: 3:23)

El sentimiento de interconexión con otras culturas, al que hace referencia este indicador, se trata de manera general, cuando P.3 habla de cómo se construye la identidad colectiva y, con ella, el sentimiento de pertenencia a la comunidad a la que un ciudadano/a pertenece. Quiere que el alumnado sea consciente que la cultura es cambiante y evoluciona con la suma de las aportaciones de otras culturas y, por tanto, evolucionan también nuestras identidades, teniendo semejanzas con las identidades de otras comunidades por esa cultura compartida común.

Profesor: Entonces el camino de Santiago como lugar de encuentro de culturas diferentes... De dar cuenta de diferentes tradiciones, culturas, identidades. Entonces eso suma y da la idea de que lo que va a resultar de la cultura del camino de Santiago es todo una mezcla. Y eso es muy interesante, ¿no?

Porque de alguna forma recuerda cómo se construye la historia, cómo se construye la identidad, ¿eh? Que no es algo tan puro... único. Sino qué es la diferencia, lo diferente, la mezcla...

Y esto. Este mapa es muy... eh... visualmente refleja muy bien eso.

Es como la idea de un río que se alimenta de afluentes, ¿verdad? Es muy interesante. Porque además... el final del camino, además, es el mar. Es como una metáfora de la vida incluso.

Alumna: Claro, es que Santiago da al mar.

Profesor: Claro. El mar como puerta de entrada de ideas de distintas culturas. Es decir... fijaros que vienen...

Pero claro, fijaros que tenéis que daros cuenta que en este momento América está por descubrir. Entonces, el árabe y el resto de conocimientos que tenemos de este momento vienen de Oriente.

El fin del mundo, finis terre, es Galicia, ¿eh? Aquí acababa el mundo conocido. Entonces esa idea es muy interesante, ¿no?

Quiero decir, no se puede explicar la cultura de todo esto, sin tener en cuenta las culturas que llegan de otros lugares. Y como todas van a sumar. Y eso, hoy día es Internet también. ¿Vale?

Entonces yo creo que este mapita tenéis que utilizarlo para esta idea. Que los compañeros tomen buena cuenta de cómo, efectivamente, el camino de Santiago y la cultura que surge en torno a él, es la consecuencia de la suma de otras culturas, ¿vale?

(O9 Quotation: 9:11)

Aprovechando este tema del camino de Santiago y las peregrinaciones, el docente vuelve a insistir en establecer una comparativa entre la religión cristiana y la musulmana, no sólo porque el bloque temático que están trabajando implica la sociedad de Al-Ándalus, sino también por los acontecimientos presentes, como son los atentados de París y el peligro de desarrollar, antes estos hechos, un sentimiento de islamofobia y rechazo a la sociedad musulmana.

Alumna: Peregrinación...

Profesor: Los tipos de peregrinación, ¿no?

Alumna: Aquí estamos hablando de lo que se considera o no una peregrinación.

Profesor: Bueno... ¡jojo! Porque la romería del Rocío se considera una peregrinación también y los romeros era los que iban a Roma.

Los primeros romeros eran los que iban a Roma y se considera una peregrinación también.

¿Sabes lo que sería interesante también? Que metierais las peregrinaciones de otras religiones, como la peregrinación a La Meca, para que se vea que en otras religiones también se peregrina, ¿no? Entonces yo creo que podría ser interesante, y así metemos el tema musulmán, que otros compañeros están trabajando. Que cómo está pasando lo que está pasando, es un tema de actualidad. (Se refiere a los atentados de París).

(O9 Quotation: 9:14)

La referencia a la independencia de Cataluña también está relacionada con este indicador. Como ya hemos visto, el docente hace explícita la idea de que existe una parte de ciudadanos/as catalanes que no se sienten identificados con los símbolos representados en el escudo de España, a pesar de tener su representación en él. En este sentido, podemos interpretar que P.3 se refiere nuevamente a esa evolución que la cultura y las identidades experimentan con el paso del tiempo, y que es necesario, una reflexión más pausada sobre este carácter dinámico que tiene la identidad, para entender a esta parte de la comunidad catalana. Por el contrario, lo que está

pasando en la realidad, es la prohibición de estas reivindicaciones y de sus símbolos identitarios, equiparándolos a los símbolos franquistas y a toda la carga emocional que ello supone.

Ante estas indicaciones del docente, uno de los alumnos reacciona con sorpresa, reacción que P.3 aprovecha para animarles a investigar en esta cuestión de la utilización de los símbolos nacionales con independencia del estado central. Vemos así, que el docente tiene un marcado interés por acercarse al sentimiento identitario de sus diferentes comunidades cívicas y, este interés, se refleja en su praxis, trasmitiéndoselo a su alumnado.

Profesor: Y más en un momento como el actual. El actual en el que una de esas partes pudiera desaparecer. ¿Cuál de esas partes pudiera desaparecer?

Alumno: Cataluña y Aragón

Profesor: Para algunos catalanes ese escudo no les representa. A pesar de que alguno puede decir, pero sí que estáis representados. Pero bueno, ellos tienen un sentimiento y ese escudo no les representa.

(O6 Quotation: 6:14)

Profesor: El único que tiene derecho, el poder o la autoridad de cambiarlo, es el gobierno.

Tú no puedes cambiar el escudo a tu gusto, ¿vale?

De hecho, pudiéramos decir... y si yo lo cambio y lo coloco en otro lado institucional, ¿qué es lo que pudiera pasar? Por ejemplo, imaginaros que yo si catalán Y que me niego a poner la bandera con el escudo de España, ¿qué puede pasar?

Alumno: Claro, que como los catalanes se quieren independizar entonces...

Profesor: Todavía no lo están, pero imagínate... si yo quiero poner la bandera o pongo la bandera y cambio el escudo, por ejemplo. ¿Qué pasa con los campos de fútbol?... pongamos el caso de los campos de fútbol. Si en lugar de ir con esta bandera van con la bandera...

Vale, ¿qué está pasando cuando los campos de fútbol están llenos de esta bandera? (se refiere a la estelada)

Alumno: Les multan.

Profesor: ¿Y por qué les multan?

Alumno: Porque ellos...

Profesor: A mí me parece mucho más interesante eso que toda la definición anterior. Apuntad. Venga...

Alumno: ¿Les multan?

Profesor: Sí. Eso que te está causando sorpresa a ti, yo creo que es interesante investigar, ¿no? Pues venga, vamos a buscarlo. Por qué... ¿por qué, en relación a lo que habéis puesto, como símbolo institucional está regulado y es empleado por el gobierno y por instituciones derivadas? Y si yo, por ejemplo, que no soy el gobierno, en lugar de ese escudo pongo otro... Lo pongo en mi camiseta y no lo va a ver nadie, pero imagínate que yo soy el alcalde de un pueblo o el presidente de una comunidad autónoma; es decir, soy una persona con cierta autoridad institucional (que representa a muchos), me da por cambiar el escudo. ¿Qué puede pasar?

O, por ejemplo, en el campo de fútbol. Si fuera una sola bandera estelada no va a pasar nada, lo malo es cuando son muchas estelada. Pero no sólo con la bandera estelada.

¿Qué pasa si en lugar de llevar esta bandera de la España democrática vamos con la bandera que había en la época de Franco?

Venga, ¿qué pasa cuando en lugar de utilizar el escudo oficial se usan los que no los son?

(O6 Quotation: 6:22)

Profesor: Venga, ahora comparáis el primero de los escudos, ¿no? El de los Reyes Católicos con el de actualidad. Y veis cambios y permanencias. Cambios y permanencias, estupendo. Está bien, también. Venga.

Alumno: Aquí vamos a explicar el de Franco.

Profesor: Vale. Me parece bien, también. Y lo vais a vincular con que el de Franco actualmente es ilegal, ¿no? No es el oficial. Entonces como os decía que podíais utilizar el tema para vincularlo con la actualidad como, por ejemplo, las banderas esteladas de Cataluña. Que no es la misma que la de Cataluña. La estelada es la de Aragón, esa que habéis visto, pero con la estrella roja. Por eso se llama estelada, por la estrella roja. Y esa no está permitida, está prohibida.

De hecho, podéis buscar noticias de quién es a los que multan en el Camp Nou por utilizar esas banderas. Pues lo mismo cuando sacan las banderas del aguilucho, que es la de Franco, para no liaros más, ¿vale?

Bueno, yo creo...

(O9 Quotation: 9:46)

Cuando el grupo de la guía turística de Sevilla investiga sobre el uso que tiene el patrimonio en la actualidad, el docente les guía para que reflexionen también sobre la carga histórica e identitaria del mismo. P.3 subraya el hecho de que el patrimonio nos dice “*quiénes somos*” y, en esta afirmación, queda implícita la idea de que, en el pasado andalusí de Sevilla, la cultura islámica, de la que es testimonio el patrimonio que este grupo está trabajando, nos habla de nuestras raíces árabes. De forma que, P.3 está haciendo que su alumnado tome conciencia de la conexión existente entre su cultura y la de otras comunidades cívicas, desarrollándose así una identidad de ciudadanía global.

Alumna: Y lo último, el interés económico de los monumentos.

Profesor: ¿Sólo económico?

Alumna: Y turístico.

Profesor: Económico y turístico van de la mano.

Alumna: ¿Político?

Profesor: Para vosotros, ¿sólo ha habido interés económico?

Alumno: Y patrimonial.

Profesor: ¿Y el patrimonio en relación... con qué lo vincularíamos?

Alumno: Histórico.

Profesor: Histórico... con quiénes somos, ¿no?

Alumno: Artístico.

Profesor: Artístico, claro, por la belleza, ¿no? Pero no reducidlo todo a lo económico, ¿no?

Alumno: Tiene interés económico, histórico y artístico.

Profesor: Claro. Incluso... porque hablan de nosotros. Somos quienes fuimos, ¿no?

Alumno: Sí.

(O5 Quotation: 5:36)

Otro aspecto, en relación a este indicador, que también trabaja este grupo de estudiantes, se da en el ya comentado debate sobre la construcción o no de la torre Pelli en Sevilla. Un rascacielos que responde a la estética de la arquitectura contemporánea y que se aleja de la estética andalusí, que tradicionalmente se ha vinculado con esta ciudad. En este sentido, el docente pretende que sus estudiantes investiguen aquellos argumentos que llevan a posicionarse a favor y los que llevan a posicionarse en contra. De manera que, una vez más, y como ya hemos visto en el desarrollo de las distintas sesiones, el docente contempla y fomenta la posibilidad de que existan diferentes opiniones, desarrollándose así, la tolerancia a la diversidad y estableciéndose conexiones con las diferentes comunidades cívicas que también existen dentro de su grupo-clase.

Alumno: Que la Giralda, que era el antiguo mirarete de la mezquita y también, en la Edad Media, era muy importante.

Alumna: La utilización, de hoy día, de la Giralda.

Profesor: Eso que estás exponiendo tú y tú, Juan, lo pondría con el debate de la torre de Pelli, precisamente por el tema de la actualidad y por la idea de que el edificio que simboliza... que representa a Sevilla. Porque hasta la construcción de la torre Pelli, el edificio más alto de Sevilla era la Giralda. Y entonces, ha habido un debate muy importante, porque la altura de ese edificio, se consideraba que no respetaba eh... por parte del organismo que considera qué ciudades son patrimonio de la humanidad... pues esa altura rompía ya con el concepto de belleza...de...

(O2 Quotation: 2:27)

— **Indicador: participación cívica**

Es un indicador dominante en la praxis de P.3. A lo largo de las sesiones hemos podido comprobar que el debate y la participación del alumnado es el método de enseñanza/aprendizaje más utilizado para adquirir los conocimientos. Por lo que la praxis de P.3 se sitúa en la línea de Marí Ytarte, Moreno e Hipólito (2016) defienden, la educación para la ciudadanía significa la voluntad de hacer partícipes a todos los sujetos de la educación del proceso de toma de decisiones y del aprendizaje de la vida en sociedad. Éste se adquiere de forma progresiva a través de su práctica.

De manera que, el docente se convierte en guía para que el alumnado adquiriera los conocimientos, pero son los discentes los protagonistas de adquirirlos, investigando y llevando ellos/as mismos las riendas de su propio proceso investigativo. P.3 admite y fomenta la participación de todos los miembros de grupo en sus respectivos trabajos, a la vez que abre nuevos caminos cuando ve que algún grupo se atasca o desvirtúa algún tema, pero siempre lo hace de manera abierta, preguntando la opinión de los estudiantes y teniendo en cuenta sus aportaciones y valoraciones.

Profesor: ¡Venga! Enseñadme lo que estáis haciendo.

Alumna: Estamos buscando información para después resumir.

Profesor: O sea que todavía estáis en la búsqueda de información... pero me podéis contar algo, ¿no?

Alumna: Sí.

Abren varios documentos y P.3 repara su atención en uno en concreto.

Profesor: Ese es muy interesante. ¡Fíjate! Desde 1374 ya había violencia... bueno y antes. Pero en la Edad Media desde esa época.

Bueno, sigamos investigando, ¿no?

(O2 Quotation: 2:34)

Profesor: Vale. ¿Habéis buscado lo de la poligamia?

Alumno: Poligamia... no. Creo que no.

Profesor: Pues puede ser interesante. Pon aquí, buscar poligamia. ¿Qué es la poligamia?

(O8 Quotation: 8:4)

Profesor: ¿Y cómo lleváis el reparto de tareas?

Alumna: Bien

(O1 Quotation: 1:86)

Profesor: Si no entendéis algo me lo preguntáis. ¿tenemos tarea? Bien. Podéis también... No todo el mundo tiene qué hacer esto.

Alumna: No porque cada uno va haciendo...

Profesor: Creo que tú, ¿estás buscando las imágenes?

Alumno: Sí

Profesor: Continúa tú buscando las imágenes, ¿vale? Y por ejemplo, Cipri y Abraham, ¿podéis leer los textos y resumir? Repartir las tareas.

Alumna: Sí, sí.

Profesor: Vale, pues venga.

(O1 Quotation: 1:86)

Profesor: Yo creo que hay que organizar un poquito el asunto porque si no nos vamos a ir.

Me interesa el tema de los velos, pero hay que saber dónde encajarlo porque si no puede ser un poco frío.

Vosotros vais a estudiar a la mujer en la Edad Media y concretamente a la mujer andalusí (énfatiza "andalusí". Hace una pausa para recalcar este concepto) ... de andaluces" (vuelve a hacer otra pausa de tres segundos) ...¿puede ayudarnos el conocimiento de la mujer andalusí (pausa de dos segundos) para comprender a la mujer musulmana actual?. (Mientras dice la segunda parte de la pregunta (tras la pausa) da golpecitos en la mesa para enfatizar aún más esta cuestión).

Bueno, a lo mejor, esto es aquí. Con lo cual vemos que alguna relación sí que va a haber. Vale. Entonces el conocimiento de los velos que llevan las mujeres actualmente puede... Puede que el conocimiento del pasado ayude a comprender el presente, ¿vale?

Pero lo primero que tenemos que poner en cuestión es la idea de la mujer musulmana. Como si sólo hubiera una porque... eso no es así, ¿vale?

Estos serían los objetivos a parte de los que vosotros tenéis anotados, ¿eh?

Esto os lo podéis llevar, o sea que no hay problema... Esto tiene que estar más ordenado.

(O1 Quotation: 1:90)

Profesor: Pero a mí me parece más importante primero saber qué es lo que queréis saber, ¿no? ¿Vosotros qué queréis investigar? ¿Cuál es el problema?

(O2 Quotation: 2:2)

La participación también se trabaja desde el punto de vista de los contenidos. El docente propone y acepta aquellas aportaciones que implican la participación ciudadana para transformar la sociedad como es el movimiento feminista. Uno de los grupos se ha propuesto buscar a la primera mujer feminista de la historia, aportación que el docente acoge de buen grado y anima a que continúen en esa línea indagativa. En otra ocasión, como ya hemos visto, P.3 destaca el papel activo y reivindicativo de algunas mujeres hasta el punto de hacerse pasar por hombre para avanzar socialmente.

Alumna: La vida de la mujer cristiana, ¿ha evolucionado de la Edad Media hasta hoy? Esta imagen es Cristina de Pisan, primera feminista del mundo, que luchó por los derechos de hombres y mujeres. Vivió entre los años 1360 hasta 1430.

Alumna: ¿Cómo se llama?

Alumna: Cristina de Pisan.

Alumna: ¿De Pisan?

Alumna: Lo escribo y lo copiáis. (Lo escribe en la pizarra).

Profesor: Eso. Entonces estáis hablando de Cristina de Pisan, ¿no? La primera mujer feminista de la historia. Y que estamos hablando, ¿de qué siglo?

Alumna: Del siglo XIV al siglo XV.

Profesor: Muy bien. Fijaros, la primera feminista de la historia. Del siglo XIV, Hugo. ¿Antes hubo alguna otra?

Alumno: ¿Del siglo XIV? Fue la primera.

Profesor: Fue la primera, claro. Al menos que nos ha llegado mediante documentos, testimonios de la época y que tenemos pruebas.

(O11 Quotation: 10:1)

Profesor: Esto es muy interesante porque a lo largo de la historia han sido muchas, muchísimas las mujeres que, para avanzar, prosperar económicamente, avanzar socialmente se han hecho pasar por hombres. Pero muchísimas mujeres, que, para intentar ser libres, entre comillas, han tenido que hacerse pasar por hombre. Vistiéndose como hombre, pelándose, adoptando las formas propias de hombre.

Esto tiene... No sé qué os parece, pero es increíble, ¿no?

(O11 Quotation: 10:9)

También le interesa que conozcan el papel activo que ha tenido la mujer a lo largo de la historia, aunque haya sido silenciado y no se tenga constancia de ello. En este sentido subraya el importante papel de la mujer en la educación y el peso social que tiene.

Profesor: Y fíjate que si estamos diciendo que la mujer en relación al hombre está en una situación inferioridad; en cambio, en relación a la educación, a quien educa en casa, tiene un papel más importante ella que él, ¿no?

(O8 Quotation: 8:6)

Profesor: Bueno, en realidad, nos interesa el papel de la mujer en la historia

(O1 Quotation: 8:6)

La participación se trabaja de manera más práctica a través de los debates. Son varias las ocasiones en las que el docente tiene que intervenir para poner orden y, que el alumnado, asuma la importancia de respetar el turno de palabra y ser tolerantes con las aportaciones de otros compañeros/as.

Alumna: ...ustedes no pensáis que Santiago de Compostela sea el patrón de España, puede ofender a los musulmanes.

Profesor: Además de que es un santo, ¿no?

Alumna: Ahí está.

Profesor: Y la santidad se debe demostrar con amor, ¿no?

Hablan entre ellos.

Profesor: A ver... silencio...

Alumna: Yo creo que sí, que puede ser una ofensa para los moros porque se les está representando de una mala manera. Y además porque...

Alumno: Hombre, de una mala manera...

Profesor: A ver, Manuel, deja que Lidia termine.

Alumna: Sara.

Alumno: No me da la palabra.

Alumna: Sara.

Profesor: Manuel tenía la palabra.

Alumna: Yo creo que está bien respetar a los musulmanes porque a mí no me gustaría un santo que hubiera matado a los moros.

Alumna: Yo veo bien que lo respetara porque, para empezar, matar moros... Porque, vamos a ver, no veo bien que nos represente haciendo lo ha hecho. Y después, si él es el santo... matar a moros... es contradictorio.

Profesor: A ver chicos, chicos...

Alumna: ¿Podéis callaros?

Profesor: Eh... Esto también es evaluar. Yo tomo nota de todo esto y creo que debéis de aprender a guardar el turno, a respetar a los demás, a no entro meter os cuando alguien está hablando, a esperar mientras el otro habla... Eso es aprender. Eso también se evalúa, ¿de acuerdo? Y aquellos que lo hacéis mal, dando a entender que todavía no habéis entendido eso, con lo cual, la nota, de ponerse nota, no sería positiva, sería negativa.

A ver, seguid dando el turno de palabra vosotras.

(O13 Quotation: 12:4)

Profesor: Entonces... A ver, Elena, que antes has dicho... ¿Qué es lo que has dicho respecto al burka?

Alumna: Que no lo puedo ni ver.

Profesor: Que no lo puedes ni ver... que es como una prisión...

Alumna: Eso es más machismo en el mundo musulmán.

Profesor: No, no, no. Os voy a decir en qué lugares del mundo musulmán las mujeres llevan el burka. El burka es el de la izquierda, el que va toda cubierta. Incluso no se la ven los ojos. Es una rejilla.

Alumno: Es una rejilla fina que puede ver a través.

Profesor: Por ejemplo, eso se lleva, en los países donde el islam, donde la religión musulmana es más radical... Andrés

Alumno: ¿El burka se utiliza en verano?

Profesor: También lo tienen que usar. Y están en los países del mundo con más...

Alumna: Están acostumbradas, son... las esclavas.

Profesor: No, no, no, aquí no tiene nada que ver.

Tienes que aprender a controlar tus impulsos, Carmen. Es una buena estrategia para aprender más y escuchar.

Hugo.

Profesor: ¿Y no pasan calor?

Profesor: A ver, hay burkas de invierno y burkas de verano. Pero el objetivo del burka es impedir que a la mujer se le vea nada.

El burka se lleva en aquellos países donde el fundamentalismo islámico es más radical. Por ejemplo, en Afganistán, qué sabéis que hubo una guerra de los talibanes. Los talibanes son los más radicales... bueno, junto con los que ahora están en Siria, que fuera los que cometieron el otro día los atentados de París. Esos son igualmente de radicales.

Bien, los talibanes están en Afganistán... En Arabia saudí también se puede ver a mujeres con burka, pero, por ejemplo, en Marruecos no. Marruecos es un país musulmán y difícilmente se ven mujeres con burka. O en Indonesia, ¿de acuerdo?

(O12 Quotation: 11:13)

Dentro de cada grupo de trabajo, P.3 interviene para equilibrar el reparto de tareas y hacer que cada estudiante asuma su papel activo dentro de él. Esto lo traslada a la realidad, haciendo que el alumnado sea consciente que los ciudadanos/as en un estado democrático también tienen un papel activo, destacando la importancia de saber respetar y llegar al consenso por vías democráticas.

Profesor: Por ejemplo, ¿vosotros sois un equipo?

Alumnos: Sí.

Profesor: ¿Pero sois iguales?

Alumnos: No.

Profesor: ¿Sois de algún equipo? ¿Vosotros sois del Betis? ¿Y tú del Sevilla? ¿Y tú eres de alguno?

Los alumno/as van asintiendo según sus preguntas.

Profesor: ¿Lo veis? Habremos del Betis, habremos del Sevilla, incluso alguno que no le gusta el futbol.

Alumno: Sí me gusta.

Profesor: Bueno sí te gusta. Pero no eres ni del Betis ni del Sevilla. ¿De cuál eres?

Alumno: De ninguno.

Profesor: Le gusta el futbol, pero no es de ningún equipo.

Sois niños...sois niñas, ¿no? A algunos les gusta el campo, a otros le gusta la montaña. Puede que alguno sea... yo que sé... haga más actividades ayudando a los demás. En definitiva, sois diferentes, ¿no? Pero sois un equipo. Y si queréis que el trabajo salga bien tenéis que cooperar para hacerlo y para que conseguir la meta. Incluso podríamos construir algo que representara esa unidad. Podríamos hacer un escudo nosotros, ¿no?

Y si a lo mejor lo haces tú, tú lo harías según tus pareceres y tus gustos. Y puede que Hugo dijera... pues a mí... yo no estoy muy contento. Y Carmen dijera, pues a mí sí que me gusta. Y Chacón dijera pues a mí tampoco me gusta. A que tendríais que llegar a un acuerdo. Y a que ese acuerdo tendría que recoger en ese escudo algo con el que todos nos sintiéramos identificados. En cambio, si aquí hubiera alguien que mandara por encima de los demás, podría algo que exclusivamente le gustara a él, ¿no?

¿La democracia es cuando mandan uno o cuando mandan todos?

Alumno: Cuando mandan todos.

(O6 Quotation: 6:15)

En esta misma línea, P.3 comenta que, a través de la participación, pueden cambiar las estructuras sociales del sistema y conseguir mejoras en su comunidad.

Profesor: podemos conseguir una nueva época histórica, un nuevo momento en el que haya mayor igualdad.

(O1 Quotation: 1: 58)

3.2.2. Praxis docente y pensamiento discente

Para analizar esta categoría utilizamos los mismos indicadores que para el análisis de O1: *derechos individuales y conocimientos de las instituciones estatales y civiles (C.2/SC.2.4/DI), principios cívicos (C.2/SC.2.4/PC), identidades cívicas (C.2/SC.2.4/IC)*, que se subdividía en *autoimagen cívica (C.2/SC.2.4/IC/AUT)* e *interconexiones cívicas (C.2/SC.2.4/IC/INT)*; y, por último, *participación cívica (C.2/SC.2.4/PC)*.

El análisis cuantitativo de los datos establece un paralelismo con la praxis docente puesto que, en ellas, las anotaciones de esta subcategoría se repartieron entre los indicadores *participación cívica, interconexiones cívicas y participación cívica* (véase tabla 108 análisis O1). En el caso de los discentes ocurre lo mismo, aunque el indicador *autoimagen cívica* también es contemplado en tres ocasiones.

	G.D.1	G.D.2	G.D.3-4	G.D.5	Total
C.2/SC.2.4/DI	0	0	0	0	0
C.2/SC.2.4/IC/AUT	1	0	2	0	3
C.2/SC.2.4/IC/INT	5	4	8	5	22
C.2/SC.2.4/PC	3	4	9	2	18
C.2/SC.2.4/PTC	10	5	6	2	23

Tabla 108. Anotaciones registradas para la subcategoría 2.4 en G.D.

Dentro del indicador *principios cívicos* (C.2/SC.2.4/PC) utilizamos los descriptores: igualdad, libertad, cohesión social, dignidad y justicia social para describirlo y registrar las anotaciones que hacen referencia al mismo.

De esta forma, en relación a la igualdad, ya veíamos durante el desarrollo de las clases, que los estudiantes mostraban su interés en profundizar sobre el machismo, la desigualdad de género y la violencia machista. Además, P.3 destacaba que las diferencias, respecto a este tema, entre la religión islámica y la cristiana, no eran significativas puesto que la discriminación de género ha sido una constante “transcultural” y se ha dado y mantenido en ambas religiones hasta la actualidad. Para argumentar este posicionamiento el docente recurría a datos estadísticos de organismos gubernamentales con relación a la diferencia salarial entre los dos sexos (O12 Quotation: 12:11).

Este posicionamiento se refuerza al analizar los grupos de discusión discentes. El G.D.2 muestra su interés en este tema y el G.D.3-4 muestra su preocupación por la situación laboral de la mujer y por el problema de la conciliación laboral y familiar.

Investigadora: De todos los temas que se están trabajando en clase, incluido el vuestro, ¿cuál os parece más interesante?

Alumno: El de las mujeres.

Investigadora: ¿Cuál de los dos?

Alumno: Los dos.

Investigadora: ¿Por qué?

Alumno: Por el tema de la igualdad.

Investigadora: ¿Y a vosotros?

Alumna: También. Por el tema del machismo y todo eso.

Investigadora: ¿Os interesa el tema del machismo?

Alumna: Sí.

Investigadora: Lo veis como un problema que os afecta.

Alumna: Sí.

(G.2 Quotation 2:23)

Investigadora: ¿Y creéis que, en cierta manera, en la actualidad, todavía quedan cosas de antes? ¿Hay un paralelismo entre antes y ahora?

Alumna: Sí.

Alumna: Yo creo que sí, que, aunque se ha evolucionado... no tanto...

Alumna: En realidad tampoco ha cambiado tanto... En los trabajos... muchas de las mujeres se siguen dedicando a cuidar a los niños, haciendo de comer y a limpiando la casa.

Alumna: Pero no tiene por qué. Puede trabajar.

Alumna: Hay mujeres que trabajan y también hacen el trabajo de casa. Igual que antes, trabajaban en el campo y en casa

(G.3 Quotation 3:43)

Unido al tema de la violencia machista, que sería un contenido también propio del descriptor justicia social, el docente, en las distintas sesiones, destacaba la necesidad de educar en la igualdad para poder erradicar este problema (O11 Quotation: 11:10).

Profundizando en las respuestas de los grupos de discusión discente, extraemos una serie de conclusiones que son coherentes con las preocupaciones explicitadas en la O1. Una alumna de G.D.3 indica que el estudio de su tema de investigación facilita el darse cuenta de sus comportamientos machistas para cambiarlos. Otra de las alumnas, valora poder tratar en el aula acontecimientos actuales, como la manifestación contra la violencia machista, para ser conscientes de este problema y poder llegar a ser mejores ciudadanos/as.

Alumna: Pues también porque, por ejemplo, nosotros en nuestro trabajo tenemos que hablar del machismo y si hay algún niño que sea machista pues puede dejar de hacerlo.

(G.3–4 Quotation 3:22)

Investigadora: Por ejemplo, el sábado pasado hubo una gran manifestación a favor de las mujeres y encontrar la violencia de género, 9N. Si nosotros vemos esas imágenes, ese video en clase, ¿nos ayuda a aprender hacer ciudadano?

Alumna: Sí. A que la mujer vale lo mismo que el hombre.

Alumna: Sí

(G.3–4 Quotation 3:25)

En relación al indicador de *libertad* y sin vinculación con la praxis, un alumno del G.D.3–4 vincula su concepción de ser un buen ciudadano con la idea de que la libertad individual está por encima de lo marcado por la ley.

Investigadora: ¿Analizando textos de la constitución, por ejemplo? ¿O una imagen de...?

Alumna: Sí...

Investigadora: ¿Por qué? ¿No lo tenéis claro esto?

Alumna: Porque... si estás analizando textos de los derechos, pues entonces ya sabes que eres un buen ciudadano y... que no puedes votar si eres menor de 18.

Investigadora: Y si tú eliges que no quieres votar, aunque tengas los 18, ¿eres un mal ciudadano?

Alumna: No. Tú tienes la libertad de hacer lo que quieras.

(G.3–4 Quotation 3:24)

El indicador *cohesión social* aparece en todos los grupos de discusión en relación a la pregunta (P.10/G.D.1) acerca de qué es ser un buen ciudadano/a. Todos ellos/as destacan el respeto a las normas para poder convivir. Pero también hacen referencia a respetar las diferentes realidades culturales que conviven en España. Esta idea pudimos observarla en la praxis, donde P.3 destacaba que una sociedad igualitaria y justa tiene un alto grado de cohesión social, ya que los integrantes que forman parte de un mismo colectivo tienen intereses comunes a pesar de que existan diferencias entre ellos. En este punto surge de nuevo la idea de igualdad, ya que, si hubiera desigualdad, no habría cohesión y los ciudadanos/as tendrán conductas enfrentadas (O6 Quotation: 6:15).

Investigadora: ¿Qué es ser un buen ciudadano?

Alumno: Saber convivir.

Alumno: Unas normas básicas de convivencia.

Investigadora: ¿Estáis de acuerdo?

Alumna: Saber convivir sin causar daño ni perjudicar.

(G.1 Quotation 1:25)

Investigadora: ¿Qué es ser un buen ciudadano?

Alumno: Portarse bien.

Alumna: Respetar.

Investigadora: ¿Qué más?

Alumna: Respetar las normas y las leyes.

(G.2 Quotation 2:15)

Investigadora: ¿Crees que las clases de Ciencias Sociales te enseñan a ser ciudadano?

Alumna: Sí porque te enseña a convivir y eso... bueno, a convivir... también, es verdad.

Alumna: A no estar tú solo estudiando, a trabajar con los compañeros.

Alumna: Sobre todo a trabajar de otra forma. La mayoría de los maestros se centran en dar temario y estudiar. Y P.3 es diferente.

(G.3–4 Quotation 3:21)

Investigadora: Vale. Bien, entonces, ¿creéis que las clases de Ciencias Sociales os ayudan a ser ciudadanas?

Alumnas: Sí.

Investigadora: ¿Por qué?

Alumna: Porque si a lo mejor entiendo más la cultura de otra persona, a lo mejor yo puedo ser más tolerante con ella.

Alumna: Es que, por ejemplo, ahora estamos dando la Edad Media, los musulmanes, y nosotros no sabemos mucho de los musulmanes y a partir de ahí podemos entenderla mejor y al estar conviviendo con ella podemos entenderla y convivir mejor con ella.

(G.3–4 Quotation 4:21)

Por último, en relación con el indicador de *dignidad*, en la O1, comprobábamos cómo el docente destacaba que la historia muestra muchos casos donde la dignidad humana ha sido avasallada, como en el caso de la mujer, quien, en multitud de ocasiones, para avanzar

socialmente, ha tenido que renunciar a su sexo y con ello, a su dignidad. Esta idea también tiene su reflejo en lo aportado por los discentes en los grupos de discusión. En el G.D.3–4, los componentes destacan la dificultad que han tenido a la hora de encontrar información de la mujer en la Edad Media y, concretamente, subrayan que los libros de texto no hablan de las mujeres.

Investigadora: ¿Qué os ha aportado el estudio de este tema?

Alumna: Valorar más a la mujer. Saber que mujeres y hombres son iguales.

Alumna: Sí, pero eso ya lo sabías.

Alumna: Saber información de las mujeres en la Edad Media porque no hay mucha información de las mujeres y también estaban. La historia no habla de las mujeres.

Alumna: Los libros no dicen nada de la mujer.

(G.3–4 Quotation 3:44)

Dentro de este descriptor y sin encontrar vinculación con la praxis docente, los alumno/as del G.D.3–4 vinculan su concepción de cómo aprender a ser un buen ciudadano/a (P.4/G.D.3) con valorar y “cuidar lo nuestro”, refiriéndose a poner en valor su patrimonio local; lo cual refleja y deja constancia de la idea implícita de dignificar su identidad local como componente fundamental para ser un ciudadano/a democrático y comprometido con su entorno.

Investigadora: Si lleváis algún proyecto para proteger algún elemento patrimonial, como por ejemplo el castillo de Luna. Si en clase hacéis algún proyecto para protegerlo o rehabilitarlo, ¿os enseñaría eso ciudadanía?

Alumna: Yo creo que sí.

Alumna: Estamos respetando, estamos haciendo... Cuidando lo nuestro.

Alumna: Cuidando lo nuestro estamos respetando... ¡ay, que no me sé explicar!

(G.3–4 Quotation 3:26)

Pasamos ahora al indicador *identidades cívicas* (C.2/SC.2.4/IC), que se subdividía en *autoimagen cívica* (C.2/SC.2.4/IC/AUT) e *interconexiones cívicas* (C.2/SC.2.4/IC/INT). El primero se refiere a experiencias individuales que el individuo mantiene en su comunidad cívica y el segundo, al sentimiento de conexión con diferentes comunidades cívicas, además de la suya, reconociendo los diferentes sistemas de creencias en ellas.

En la praxis, P.3 no ha mostrado ninguna evidencia que pueda adscribirse al primer indicador; por el contrario, recordemos que el segundo indicador es el que mayor número de anotaciones había recibido dentro de esta segunda subcategoría de análisis.

En relación a los discentes, sí encontramos tres anotaciones referentes a autoimagen cívica. Dos de ellas son en referencia a la pregunta (P.6/G.D.1) cuando les preguntamos si creen que las clases de Ciencias Sociales les ayudan a ser ciudadanos/as. El G.D.1 cree unánimemente que sí, además, uno de los componentes del grupo argumenta que les proporcionan conocimientos del entorno en el que viven, favoreciendo su socialización.

Investigadora: ¿Creéis que las clases de Ciencias Sociales os ayudan a ser ciudadanos?

Alumnos (todos): Sí.

Alumna: Mucho, porque nosotros tenemos otra idea de dónde es donde nosotros vivimos... de la ciudadanía... Y no. A nosotros nos aporta mucho porque nos da otra idea de lo que es, más o menos, en verdad la civilización nuestra.

(G.1 Quotation 1:51)

Por su parte, el G.D.3–4 cree que las clases de Ciencias Sociales les enseña a convivir, que, en su acepción más amplia, se trata de un concepto vinculado a la coexistencia pacífica y armoniosa de grupos humanos en un mismo espacio; por lo que, claramente, se enmarca dentro de este indicador, en relación a las experiencias individuales que el individuo mantiene en su comunidad.

Investigadora: ¿Crees que las clases de Ciencias Sociales te enseñan a ser ciudadano?

Alumna: Sí porque te enseña a convivir y eso... bueno, a convivir... también, es verdad.

Alumna: A no estar tú solo estudiando, a trabajar con los compañeros.

Alumna: Sobre todo a trabajar de otra forma. La mayoría de los maestros se centran en dar temario y estudiar. Y P.3 es diferente.

(G.3–4 Quotation 3:21)

La tercera anotación que registramos, subraya la idea de respeto, refiriéndose a la admiración que se hace a algo o a alguien. En su caso, se trata del patrimonio local y por extensión, a su identidad personal y comunitaria. Esta respuesta se enmarca cuando les planteamos la pregunta (P.4/G.D.3–4) acerca de la posibilidad de llevar a cabo un proyecto de gestión patrimonial en clase como método para aprender educación para la ciudadanía.

Investigadora: Si lleváis algún proyecto para proteger algún elemento patrimonial, como por ejemplo el castillo de Luna. Si en clase hacéis algún proyecto para protegerlo o rehabilitarlo, ¿os enseñaría eso ciudadanía?

Alumna: Yo creo que sí.

Alumna: Estamos respetando, estamos haciendo... Cuidando lo nuestro.

Alumna: Cuidando lo nuestro estamos respetando... ¡ay, que no me sé explicar!

(G.3–4 Quotation 3:26)

En relación al indicador *interconexiones cívicas* (C.2/SC.2.4/INT) es el segundo indicador con mayor número de anotaciones, por detrás de *participación*. Lo que nos lleva a una correspondencia con lo registrado en la praxis docente.

En la sesión cuarta, veíamos, cómo P.3 pretendía superar la visión de la sociedad islámica fomentada por los medios de comunicación, centrada en los tópicos, intentando que los estudiantes conozcan las diferentes realidades que la forman; y que pudieran comprobar por ellos/as mismos que, en muchos casos, no está tan alejada de nuestros valores y sentimientos occidentales (O12 Quotation: 12:11). En este sentido G.D.5, ante la pregunta P.6/G.D.5 si consideran que las clases de Ciencias Sociales les ayudan a formarse como ciudadanos/as, dicen que sí puesto que adquieren conocimientos de otras culturas para poder entenderlas mejor y conectar con ellas.

Investigadora: Vale. Bien, entonces, ¿creéis que las clases de Ciencias Sociales os ayudan a ser ciudadanas?

Alumnas: Sí.

Investigadora: ¿Por qué?

Alumna: Porque si a lo mejor entiendo más la cultura de otra persona, a lo mejor yo puedo ser más tolerante con ella.

Alumna: Es que, por ejemplo, ahora estamos dando la Edad Media, los musulmanes, y nosotros no sabemos mucho de los musulmanes y a partir de ahí podemos entenderla mejor y al estar conviviendo con ella podemos entenderla y convivir mejor con ella.

(G.5 Quotation 4:21)

Además, de todos los temas de investigación trabajados en clase, el que les resulta más interesante es la comparación entre la mujer musulmana y la mujer cristiana, precisamente por poder llegar a entender y conectar con esa cultura.

Investigadora: Eh, de todos los temas que se están trabajando en clase, ¿cuál es el que, incluido el vuestro, ¿cuál es el que os parece más interesante?

Alumna: La mujer musulmana en la Edad Media, y la cristiana.

Investigadora: ¿Por qué?

Alumna: Porque...

Investigadora: La mujer musulmana – cristiana, la comparativa de ambas, ¿o no?

Alumna: Sí, sí y no, la comparativa porque así veo las diferencias, y, por ejemplo, la cristiana porque así veo cómo ha sido... como se puede decir, hemos sido nosotros antes; y la musulmana cómo son otras personas y aprender cosas de ellas.

(G.5 Quotation 4:38)

En esta misma línea y para superar las concepciones previas que tienen los discentes sobre la sociedad musulmana, recordemos que P.3 en la sesión once, animaba al grupo de la mujer musulmana a proyectar en su presentación, un pequeño vídeo sobre el sentir de una alumna que profesa esta religión cuando se trata el tema de la conquista de Al-Ándalus en clase. Veíamos cómo los estudiantes empatizaban rápidamente con esta alumna ya que, uno de sus compañeros es musulmán y está en la misma situación que la protagonista del vídeo (O11 Quotation: 11:3). Una vez más, constatamos cómo estos aprendizajes son adquiridos por el alumnado. Cuando en los grupos de discusión preguntamos sobre la información que ha aportado su compañero respecto a su cultura (P.5/G.D.1), aseguran que esta aportación al grupo ha sido muy importante porque es una fuente de información directa de lo que están investigando.

Alumno: Sí, él nos dijo lo de la fuente, nos está dando mucha información. Él va a explicar esa diapositiva también. Él es el que tiene más idea.

Alumna: Yo, la verdad, es que algunas cosas que yo no sabía me las ha dicho él. Las diferentes partes de la mezquita, yo no tenía ni idea y me las dicho él.

Es una información que nos ha ayudado y nos ha beneficiado para el trabajo.

(G.1 Quotation 1:21)

La conexión con la sociedad musulmana se conseguía también en las distintas sesiones a través del debate, como en el caso de la sesión nueve que se centraba en si era adecuado o no, que Santiago Matamoros siga siendo a día de hoy el patrón de España por las connotaciones históricas que supone este sobrenombre. El docente volvía a insistir en comparar la religión cristiana y la musulmana, y a su vez, la relación entre presente–pasado, con el fin de fomentar el pensamiento crítico y reflexivo de acontecimientos actuales, como son los atentados de París, y el peligro de desarrollar ante estos hechos un sentimiento de islamofobia y rechazo a la sociedad musulmana (O9 Quotation: 9:14)

Estas anotaciones nos hacen ver cómo el docente se reafirma en dar importancia a que los estudiantes conozcan y valoren la diversidad cultural que convive en una misma nación. De

manera que, cuando preguntamos directamente al alumnado sobre ello, comprobamos que, efectivamente, esto es importante, ya que, si son capaces de reconocer y conectar con la diversidad cultural existente en su país, pueden adquirir un conocimiento reflexivo y crítico de su realidad, analizando los diferentes puntos de vista y sabiendo distinguir entre lo objetivo y la información sesgada y manipulada que determinados organismos de poder o de comunicación pretenden fomentar entre la ciudadanía.

Investigadora: Vale, estupendo. En vuestra presentación vais establecer una comparativa entre la peregrinación de Santiago, del Camino de Santiago y la peregrinación a la Meca.

Alumnas: Sí.

Investigadora: ¿No?

Alumnas: Sí.

Investigadora: Lo he visto que lo ibais a hacer hoy. ¿Creéis que es importante mantener ambas peregrinaciones?

Alumna: Sí porque es parte de la historia y parece que no pero nos aporta muchas cosas.

Investigadora: Y con todo lo que está pasando de los musulmanes ahora mismo, los atentados estos de París, increíble toda esta historia. ¿Creéis que tiene algo que ver esto, este terrorismo, estas cosas con las peregrinaciones a la Meca, con lo que es la religión musulmana en sí o que son cosas distintas?

Alumna: Son cosas distintas.

Alumna: No tiene nada que ver con la religión. Son gente que está mal de la cabeza y ...

Alumna: Porque lo mismo que son musulmanes a lo mejor también podían ser españoles o americanos.

(G.5 Quotation 4:31)

Este descriptor de interconexiones cívicas también implica aquellas anotaciones que tienen que ver con la igualdad de género. Así, P.3 en la sesión tres intentaba que el alumnado asumiera esta problemática destacando los asesinatos de mujeres a manos de hombres que, se siguen produciendo en nuestra sociedad y que no está tan alejada de la consideración que tienen de la mujer en la religión islámica (O3 Quotation: 3:12).

En relación a los discentes, observamos que este tema es asumido como un problema de primer orden y muestran gran interés a la hora de hacerle frente y conseguir una sociedad más justa.

Investigadora: Por ejemplo, el sábado pasado hubo una gran manifestación a favor de las mujeres y encontrar la violencia de género, 9N. Si nosotros vemos esas imágenes, ese video en clase, ¿nos ayuda a aprender hacer ciudadano?

Alumna: Sí. A que la mujer vale lo mismo que el hombre.

Alumna: Sí.

(G.3–4 Quotation 3:25)

Investigadora: ¿Qué contenidos de todos no sabéis trabajado os han resultado más interesantes?

Alumna: El machismo y que había feministas desde antes, que no es algo nuevo.

Alumna: Que ya se luchaba contra el machismo desde hace tiempo.

Alumna: Que antes las mujeres ya eran maltratadas... que viene de antes.

Investigadora: ¿Y qué es el feminismo para vosotras?

Alumna: El luchar por la igualdad de género.

Investigadora: ¿Todas las mujeres actuales somos feministas o no tiene por qué?

Alumna: Hay algunas que no.

Alumna: No tiene por qué.

Alumna: Aunque su marido la esté...

Alumna: Pegando...

Alumna: No.

Alumna: Maltratando...

Alumna: No... no quiero decir eso... Tratándole como inferior, ella se cree que está así bien y que tiene que ser así.

Investigadora: Pero el feminismo es un movimiento que va más allá, ¿no? Luchar contra el maltrato no es sólo feminismo. El maltrato es un delito. El feminismo es luchar por la igualdad con acciones que lleven a ello.

Alumna: Sí porque tú puedes decir que eres feminista y después no hacer nada.

(G.3–4 Quotation 3:40)

La referencia a la independencia de Cataluña también está relacionada con este indicador. El docente en la sesión seis hablaba del sentimiento de identidad de una parte de comunidad catalana que se sentía representada en el escudo actual. Vemos aquí, claramente, cómo P.3 tenía un marcado interés en que su alumnado adquiriese un sentimiento identitario en relación a sus diferentes comunidades cívicas (O6 Quotation: 6:14). Sentimiento que, en los grupos de discusión discente, pudimos verificar que era asimilado cuando preguntamos acerca de si el estudio de su tema, “analizar el escudo de España” les ha ayudado a ser ciudadanos/as.

Investigadora: Analizando imágenes, documentos... Por ejemplo, vosotros habéis analizado el escudo de España, eso es una imagen, ¿no? ¿Os ha ayudado a aprender a ser ciudadano?

Alumno: A respetar los distintos lugares de nuestro país.

(G.2 Quotation 2:29)

Si pasamos al descriptor *participación cívica*, los discentes dejan claro que, en la praxis docente, la toma de decisiones y su participación es una constante, habiendo una coherencia plena con lo analizado en la O1 (O13 Quotation: 12:4) y lo declarado por P.3 en la entrevista inicial (Quotation # 65 Source: P.3. IES Castillo de Luna. La Puebla de Cazalla.rtf)

Alumno: Y además nosotros... la clase que nos dan, no viene un profesor a soltarnos el rollo de los apuntes. Nosotros utilizamos la democracia para decidir las cosas.

(G.1 Quotation 1:24)

Además, para los discentes lo más interesante para poder adquirir conocimientos y comportamientos ciudadanos es la participación en el aula y poder expresar sus opiniones en relación a distintos temas.

Investigadora: ¿Y de lo que hacéis y tratáis en clase qué os enseña a ser ciudadano?

Alumno: Por ejemplo, lo que estamos haciendo de exponer porque aprendes a no tener miedo escénico y a explicarte en general.

Alumna: Yo, más o menos, digo lo mismo que Juan porque estamos expresando nuestra opinión. Y además, estamos manifestándonos para un tema.

(G.1 Quotation 1:37)

Investigadora: Durante el desarrollo de las clases, ¿te sientes libre para opinar?

Alumnos: Sí.

Alumna: Cada persona tiene una opinión porque tú no tengas esa opinión, que no sea la mía, tú no tienes que decirme que eso está mal.

Alumno: O, aunque no sea la correcta

(G.1 Quotation 1:42)

Investigadora: ¿Piensas que tu profesor quiere una única opinión o plantea la posibilidad de que puedan existir diferentes opiniones en los debates?

Alumnos: Diferentes opiniones.

(G.1 Quotation 1:43)

No obstante, en la O1 veíamos que P.3 tenía que intervenir en los debates y en el reparto de tareas de los distintos grupos para poner orden, con el fin de que los estudiantes asumieran la importancia de respetar el turno de palabra y ser tolerantes con las aportaciones de otros compañeros y compañeras (O13 Quotation: 12:4; O6 Quotation: 6:15). Una vez más, vemos que los discentes son conscientes de estos conflictos, pero aseguran que aprenden a gestionarlos. De esta forma desarrollan actitudes de empatía, toma de decisiones y de participación, propias de un ciudadano/a democrático.

Investigadora: ¿Y qué aspectos negativos veis en trabajar de esta manera?

Alumno: Que surgen conflictos dentro del grupo.

Investigadora: ¿Y llegáis a solucionar estos conflictos?

Alumno: Sí.

(G.2 Quotation 2:26)

Además, constatábamos también en la praxis, que la participación se trabajaba también desde el punto de vista de los contenidos. El docente proponía y aceptaba aquellas aportaciones que implican la participación ciudadana para transformar la sociedad. Recordemos que uno de los grupos se había propuesto buscar a la primera mujer feminista. Aportación que el docente acogía de buen grado y animaba a que continuaran en esa línea de investigación (O11 Quotation: 10:1). En otra ocasión, el docente destacaba el papel activo y reivindicativo de algunas mujeres hasta el punto de hacerse pasar por hombre para avanzar socialmente (O11 Quotation: 10:9).

En relación a lo declarado por los discentes, verificamos que estos contenidos son asimilados y, a través de ellos, adquieren comportamientos y actitudes propias de una ciudadanía participativa y democrática, comprometiéndose con su realidad y desarrollando un pensamiento reflexivo que cuestiona las injusticias y toma medidas para poner en marcha cambios sistémicos.

Investigadora: ¿Qué contenidos de todos no sabéis trabajado os han resultado más interesantes?

Alumna: El machismo y que había feministas desde antes, que no es algo nuevo.

Alumna: Que ya se luchaba contra el machismo desde hace tiempo.

Alumna: Que antes las mujeres ya eran maltratadas... que viene de antes.

Investigadora: ¿Y qué es el feminismo para vosotras?

Alumna: El luchar por la igualdad de género.

Investigadora: ¿Todas las mujeres actuales somos feministas o no tiene por qué?

Alumna: Hay algunas que no.

Alumna: No tiene por qué.

Alumna: Aunque su marido la esté...

Alumna: Pegando...

Alumna: No.

Alumna: Maltratando...

Alumna: No... no quiero decir eso... Tratándole como inferior, ella se cree que está así bien y que tiene que ser así.

Investigadora: Pero el feminismo es un movimiento que va más allá, ¿no? Luchar contra el maltrato no es sólo feminismo. El maltrato es un delito. El feminismo es luchar por la igualdad con acciones que lleven a ello.

Alumna: Sí porque tú puedes decir que eres feminista y después no hacer nada.

(G.3–4 Quotation 3:40)

Alumna: Pues también porque, por ejemplo, nosotros en nuestro trabajo tenemos que hablar del machismo y si hay algún niño que sea machista pues puede dejar de hacerlo.

(G.3–4 Quotation 3:22)

Investigadora: De manera similar, el traje de novia actual también cubre bastante el cuerpo de la mujer y también se usa el velo, ¿qué opináis al respecto? ¿este velo también puede significar sumisión respecto al marido?

Alumna: Sí, es verdad a la iglesia no se puede ir con falda corta. Mi madre me lo dice.

Alumna: Que sigue habiendo machismo porque si somos iguales el velo es sumisión.

Alumna: Investigando los velos y eso, leí que si no llevas velo o no entras cubierta a la iglesia, puede significar deshonor.

Investigadora: ¿Y conocer esta información hace que vosotras os planteéis si usar velo o no en un futuro?

Alumna: Sabiendo esto no.

Alumna: A lo mejor por no salirme del tiesto, por no desentonar, habrá gente que siga llevando el velo, pero yo no.

Alumna: Yo no.

(G.3–4 Quotation 3:38)

Por otra parte, algunas de las acciones que proponen los estudiantes de cara a mostrar su desacuerdo ante medidas tomadas por el gobierno y que no han sido consensuadas por la mayoría ciudadana (P.4/G.D.1 y P.4/G.D.5), son: recogida de firmas, referéndums, campañas de concienciación o tratar de hablar con miembros del Gobierno. Ideas reivindicativas que, lejos de

parecer aisladas tienen su coherencia con lo observado en la praxis. En la O1 veíamos que el profesor trataba problemas reales actuales para que su alumnado tomara consciencia de que, a través de la participación, pueden cambiar las estructuras sociales del sistema y conseguir mejoras en su comunidad (O1 Quotation: 1: 58)

Investigadora: ¿Y los ciudadanos podemos hacer algo para evitarlo?

Alumno: Lo que dijimos antes, referéndum popular, recogida de firmas.

Alumna: Manifestaciones.

Alumno: Y convencer a la gente.

Investigadora: ¿Y estos actos harían que el alcalde cambiara de opinión o no servirían para nada?

Alumna: Sí porque nosotros somos la opinión del pueblo.

Alumno: Porque si no sería esto una oligarquía.

Alumna: El alcalde sólo es uno y nosotros somos el pueblo.

(G.1 Quotation 1:39)

Investigadora: Vale, vale. Eh, bueno se me ocurre, en caso de que si lo quisierais cambiar, ¿vale?, ¿qué podríais vosotros hacer para que esta petición vuestra, de cambiar el patrón de España, llegara al gobierno? ¿Podríais hacer algo?

Alumna: Sí.

Alumna: Recoged firmas y enviar una cartita.

Alumna: Ir a la Junta de Andalucía, y la Junta de Andalucía al gobierno y así...

Investigadora: ¿Pero sí podríais hacer algo como ciudadanos? ¿Consideráis que sí?

Alumna: Sí.

Alumna: Por lo menos intentarlo

(G.5 Quotation 4:30)

3.3. Conclusiones parciales y discusión de datos sobre qué se enseña de educación patrimonial y educación para la ciudadanía en Ciencias Sociales

En las páginas precedentes en las que hemos analizado la subcategoría *qué se enseña de educación patrimonial en Ciencias Sociales* observamos, en coherencia con lo manifestado en la entrevista inicial, que el patrimonio tiene un tratamiento interdisciplinar para nuestro caso. A través de los referentes patrimoniales se tratan los contenidos básicos de las Ciencias Sociales, dando respuesta al planteamiento de problemas actuales sobre la organización económica, política, social y cultural del presente, pero comparándolos con el pasado, con la intención de que el alumnado pueda desarrollar una actitud crítica y reflexiva. De manera que, el indicador *justicia social* es el que mayor presencia tiene en el desarrollo de las distintas sesiones, tratando problemáticas actuales de primer orden como el independentismo de Cataluña, la violencia machista, la desigualdad de género, el turismo insostenible, el terrorismo islámico y la gestión del patrimonio.

Es por ello que, en la praxis de P.3, la didáctica del patrimonio no constituye un fin en sí mismo, sino que se integra en el proceso educativo. A través de los referentes patrimoniales, se

llega al conocimiento reflexivo y crítico del medio socionatural, como así lo defienden varios autores (Fontal, 2008; Wilson, 2007; Estepa, Wamba y Jiménez, 2005).

Además, aunque el indicador *contenidos histórico-artísticos* tenía una notable presencia en el aula, se debe a que el docente parte siempre de la información que nos proporciona la fuente, en este caso el patrimonio, para poder relacionarlo con el presente. Y es que, como afirma Hernández Cardona (2003), el patrimonio es lo único directamente observable de la historia, y como tal, nos permite el desarrollo de métodos de análisis que conducen a conocer el conjunto de características que tenía esa realidad pasada y generar, a la vez, nuevos significados que conecten con la realidad presente.

Para ello, P.3, de acuerdo a las afirmaciones que sostienen autores como Hernández Cardona (2003), Estepa (2005), García Valecillo (2012) y Jover y Almisas, (2015), el patrimonio que nuestro caso trata en el aula, forma parte de la vida cotidiana de los estudiantes con el fin de ser analizado, visto y estudiado bajo otros matices que incluyan la visión de la ciudadanía en conjunto, y que puedan transferir lo que aprenden a otras situaciones y problemas, al tiempo que van desarrollando su propia identidad.

En este sentido, la información obtenida en los grupos de discusión discentes, avalan lo dicho en el párrafo anterior, puesto que afirman que la historia es la explicación de quienes somos y es un referente fundamental para explicar los cambios sociales. De manera que, a partir del indicador *contenidos histórico-artísticos*, se consigue llegar al indicador *justicia social*.

Destacable es también la importancia que tiene el indicador *inteligencia emocional* tanto en la O1 como en los grupos de discusión discente. Tras el análisis de los datos hemos advertido que el conocimiento del patrimonio genera aprendizajes de conciencia emocional, asertividad, respeto por uno mismo, empatía, responsabilidad social, contrastación de la realidad, tolerancia y control de impulsos.

Esta idea ya ha sido desarrollada por Fontal y Valle (2007), quienes afirman que el valor educativo que tiene el patrimonio se basa en su gran poder identitario y en su capacidad de provocar emociones. Para Aguirre (2000), lo deseable en la educación patrimonial es que el patrimonio nos haga saber quiénes somos, tejer nuestra identidad, definirnos. Y así ocurre en la praxis de P.3, puesto que, según lo manifestado por los estudiantes en los grupos de discusión, a través del conocimiento y valoración de los elementos patrimoniales desarrollan las habilidades empáticas que contribuyen al desarrollo de pautas de pensamiento y comportamiento acordes con las normas grupales, así como a la construcción del autoconcepto.

Creemos necesario destacar la fuerte conexión que existe entre lo observado en la O1 y los datos obtenidos en los grupos de discusión discentes, lo que nos hace suponer que en el alumnado de P.3 se produce la adquisición de los contenidos que venimos señalando en esta categoría.

Con todo ello, podemos decir que nuestro sujeto de estudio se aparta de las conclusiones extraídas por Fontal (2016), quien sostiene que la tendencia que hasta ahora tiene la educación patrimonial está basada en métodos de enseñanza transmisivos e interpretativos existiendo una desconexión entre teoría y práctica, entre la teoría de la educación patrimonial y el diseño didáctico.

Por otro lado, respecto a la subcategoría *qué se enseña de educación para la ciudadanía en Ciencias Sociales*, observamos que el indicador *principios cívicos* es aludido con frecuencia en

las sesiones de aula y, dentro de él, destacan los descriptores igualdad, libertad, cohesión social, dignidad y justicia social.

Por su parte, el alumnado, dentro del indicador *principios cívicos*, muestra su interés en trabajar temas como el machismo, la desigualdad de género y la violencia machista, destacando la importancia de la igualdad y la justicia social. Además, la cohesión social tiene una fuerte presencia en el discurso de los estudiantes cuando subrayan en sus diferentes trabajos la idea de respetar las diferentes realidades culturales que conviven en España.

Destaca también, como vimos, el planteamiento discente de valorar y “cuidar lo nuestro”, refiriéndose a poner en valor su patrimonio local, evidenciando así la importancia que tiene para ellos/as su dignidad como ciudadanos/as de su comunidad, como primer eslabón en la adquisición de una ciudadanía global o planetaria. Confieren también gran importancia a la libertad, manifestando que la libertad individual está por encima de lo marcado por la ley.

En relación con el indicador *identidades cívicas*, observábamos que, en la praxis docente, no se mostraba ninguna evidencia que pueda adscribirse al primer indicador *autoimagen cívica*; por el contrario, el segundo indicador *interconexiones cívicas* era el que mayor número de anotaciones había recibido, incidiendo en el papel de la tolerancia a la diversidad cultural.

En el caso del alumnado, el indicador *autoimagen cívica* sí que tiene presencia en sus planteamientos, refiriéndose a las experiencias individuales que el individuo mantiene en su comunidad. Sin embargo, una vez más, en conexión a lo analizado en la praxis, es el indicador *interconexiones cívicas* el que mayor peso tiene en el discurso del alumnado, destacando también la tolerancia a la diversidad.

Con todo ello, podemos decir que, los datos obtenidos en esta investigación, se apartan de lo recogido en la mayor parte de las investigaciones precedentes. Según Cotton (2001), los contenidos que se proponen en las aulas en relación con la educación para la ciudadanía se presentan desconectados de los problemas reales a los que se enfrentan los estudiantes, lo que desencadena su pérdida de interés e implicación. Gómez Rodríguez (2007) añade que, a pesar de que la mayoría del profesorado, afirma que la enseñanza de la ciudadanía debe incluir el tratamiento de temas que son socialmente controvertidos y polémicos –tal y como hemos visto que hace P.3–, en realidad, éstos temas se evitan por considerar que tienen connotaciones políticas partidistas, o porque podrían resultar inaceptables y mal vistos para algunos sectores de la población. Por lo que Navarro (2012) y De Alba (2007), sostienen que la educación para la ciudadanía que mantienen la mayor parte del profesorado de Ciencias Sociales es una ciudadanía pasiva y reproductora del sistema.

Sin embargo, en la presente investigación, el indicador *participación cívica* es el que mayor peso tiene tanto en la praxis como en el pensamiento discente, coincidiendo, en ambos casos, en poner el acento en el debate y la participación del alumnado como una constante en el desarrollo de las clases y siendo el método de enseñanza/aprendizaje más utilizado para adquirir los conocimientos cívicos.

4. CÓMO ENSEÑA EL PROFESOR DE CIENCIAS SOCIALES EDUCACIÓN PATRIMONIAL Y EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA.

Este análisis está directamente vinculado con el sub-problema *¿cómo enseña el profesor innovador educación patrimonial y educación para la ciudadanía en Ciencias Sociales, Geografía e Historia?* Como se muestra en la figura 17, esta línea se divide en dos sub-líneas de análisis consecutivas; una, donde se comparan las informaciones de E1 con las informaciones de O1 (A); y otra, donde se comparan las informaciones de O1 y C1 (B). En esta línea nos interesa comprender consecutivamente cómo enseña ciudadanía el profesor de Ciencias Sociales y cómo lo perciben los alumno/as.

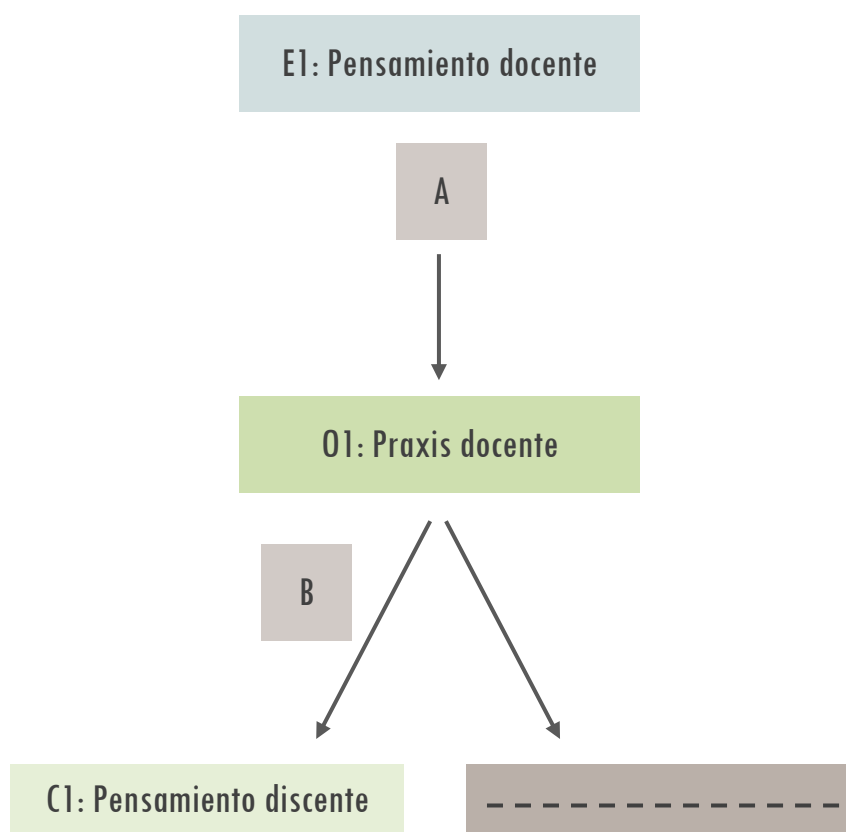


Figura 17. Análisis comparativo entre la entrevista exploratoria (E1), la observación de aula (O1) y los grupos de discusión discentes (C1) en relación a cómo se enseña educación patrimonial y educación para la ciudadanía en Ciencias Sociales.

4.1. Subcategoría cómo enseñar educación patrimonial en Ciencias Sociales

4.1.1. Pensamiento y praxis docente

Dentro de esta subcategoría vamos a analizar cómo P.3 enseña educación patrimonial en su práctica docente conforme a los indicadores: *clases expositivas*, *materiales específicos*, *visitas y aprendizaje basados en proyectos*. Indicadores que son los mismos que establecíamos para el diseño y el análisis de E1.

En la entrevista inicial, P.3 declaraba que en su praxis existía una imbricación plena entre el patrimonio, los contenidos de Ciencias Sociales y la realidad sacionatural del alumnado (Quotation # 44 Source: P.3. IES Castillo de Luna. La Puebla de Cazalla.rtf; Quotation # 52 Source: P.3. IES Castillo de Luna. La Puebla de Cazalla.rtf; Quotation # 58 Source: P.3. IES Castillo de Luna. La Puebla de Cazalla.rtf). Además, para tratar los temas de patrimonio, P.3 decía que diseñaba materiales específicos para tal fin, recurriendo al empleo de distintas fuentes como puede ser internet, videos, fotografía, así como salidas o visitas a elementos patrimoniales, pero siempre contextualizados con su diseño didáctico y con los contenidos tratados en el aula (Quotation # 53 Source: P.3. IES Castillo de Luna. La Puebla de Cazalla.rtf; Quotation # 50 Source: P.3. IES Castillo de Luna. La Puebla de Cazalla.rtf).

Estas declaraciones tienen coherencia con su praxis. Tras el análisis de la observación del aula comprobamos que, efectivamente como muestra la tabla 104, este docente basa su praxis en el diseño de unidades didácticas complejas de carácter sociocrítico e investigativo, a través de la resolución de problemas abiertos dónde se relaciona el presente con el pasado, tomando como referente los elementos patrimoniales. Por lo que el método de enseñanza utilizado es el aprendizaje basado en proyectos utilizando materiales específicos para el desarrollo de los temas de estudio investigados.

	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7	O8	O9	O11	O12	O13	Total
C.1/SC.1.4/CM	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C.1/SC.1.4/ME	15	15	27	20	13	10	0	8	4	0	0	0	112
C.1/SC.1.4/PRY	10	11	9	12	4	10	1	8	23	5	5	4	102
C.1/SC.1.4/V	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1

Tabla 109. Anotaciones registradas para la subcategoría 1.4 en la O1.

— Indicador: aprendizaje basado en proyectos

Como ya hemos visto a lo largo de todo este capítulo analítico, durante las sesiones de observación, se desarrolló el bloque temático de la Edad Media. A cada grupo de investigación de discentes se le asignó un tema específico a investigar, vinculado con problemas actuales y que tienen una relación directa con el período de estudio programado:

Guía turística de la Sevilla islámica: grupo que desarrolló a través de su proceso de indagación temas actuales como el turismo sostenible (O2 Quotation: 2:19), la industria turística, la gestión del patrimonio (O9 Quotation: 9:7; O7 Quotation: 7:10) y la interculturalidad.

Profesor: Yo lo que os quería es haceros ver la relación que existe entre el patrimonio, el turismo y la industria, ¿verdad?... qué hay en torno a esto... y no sólo es la guía turística.

(O2 Quotation: 2:19)

Alumna: Y ya después vemos qué relación tienen los edificios de antes y el uso de ahora.

Profesor: ¡Ah! bien, está bien. Vale, vale. De hecho, ese podría haber sido todo el origen del problema de toda la investigación.

(O9 Quotation: 9:7)

Profesor: ... establecimos un orden... un guión para debatir, ¿no? A favor, en contra, razones económicas, razones estilísticas, incluso razones de identidad, que es una cosa un poco rara, pero hablamos de esto, ¿no? De sentirse más identificado.

Alumno: Con la giralda que con la torre Pelli.

(O7 Quotation: 7:10)

La mujer cristiana en la Edad Media: trataron temas como el machismo (O4 Quotation: 4:11), la violencia de género, tolerancia y acercamiento a otras religiones (O11 Quotation: 11:7; O12 Quotation: 12:8).

Profesor: Esta mujer era Cristina Pizón. ¿De Pizón era?

Alumna: De Tizón.

Se ríen entre ellas.

Profesor: Abrahán, siéntate aquí. Eso.

Alumna: Que lucho por la igualdad de la mujer. Vamos a hablar un poco de ella, pero esto no está en el PowerPoint. Lo vamos a decir nosotros.

Profesor: Vale, entonces un tema que consideráis importante es el desigual reparto de poder entre hombres y mujeres en la Edad Media, ¿no? Esa es la idea, ¿no? Vale, muy bien y eso ya existía en la Edad Media. ¿Y ya había mujeres feministas?

Alumna: Sí.

Profesor: Vale, entonces lo que queréis decir a los compañeros Y lo que me queréis decir también a mi es que la imagen no es azarosa, ¿no?

Alumna: No, es por el tema.

Profesor: Entonces la vais a poner y vais a dar cuenta de quién fue, ¿no? Me parece buena la idea. ¡Venga!

(O4 Quotation: 4:11)

Profesor: Pero a ver, chicos, lo que tiene que quedar claro es: primero, el islam, la religión musulmana es una religión de carácter internacional. Hay musulmanes en el mundo entero.

Es verdad que cuando ellos llegan a la Península Ibérica crean Al-Ándalus y practica el islam. Ahora bien, no todos los musulmanes tienen la misma interpretación de la religión musulmana y, en este sentido, hay cambios en la religión. Hay cambios y variaciones respecto a las costumbres, al comportamiento, al papel de la mujer... En el espacio... ¿cuál he dicho que era el país con mayor número de musulmanes del mundo?

Alumnos: Indonesia.

Profesor: Indonesia no es ningún país de la Península Arábiga ni del entorno de Arabia. Está en la otra punta del mundo.

Pero luego, además, la cultura, las costumbres, las tradiciones, el papel del hombre y de la mujer, en este caso, también cambian en el tiempo... también cambian el tiempo. ¿Qué quiere decir que cambian el tiempo? Que no siempre... que no siempre, en todas las épocas, de la religión... de la cultura musulmana, los hombres han dominado las mujeres del mismo modo. Por ejemplo, en Al-Ándalus hubo momentos en que la mujer musulmana llegó a tener tanto poder como el hombre.

Hubo momentos, en los 800 años que se pegaron los musulmanes en la Península Ibérica, donde la mujer musulmana alcanzó cotas de poder... no iguales, eso nunca pero casi. Llegando de la mujer musulmana a poder divorciarse de su marido. Hecho de que una mujer decida divorciarse es una manifestación de su libertad. No estoy contenta con mi marido... Eso es una decisión que conlleva libertad. ¿O no os parece, chicos?

Paula, ¿te parece que eso conlleva cierta libertad... que eso conlleva cierto poder?

Y eso ocurría en Al-Ándalus, concretamente en el califato Omeya, cuando la capital estaba en Córdoba y luego se trasladó a un pueblecito, que ni siquiera era pueblecito... que estaba en las afueras, que está a unos 6-7 kilómetros de Córdoba y se llama medina Azahara.

La ciudad de medina Azahara, que es una maravilla, ¿vale? Se llama así porque la esposa del califa era Azahara, la ciudad de Azahara. Porque medina significa ciudad.

Entonces, el papel de la mujer musulmana cambia tanto en el espacio, ya sea Arabia Saudí actualmente, por ejemplo, donde la mujer es un cero a la izquierda. En Arabia Saudí la mujer está absolutamente discriminada. En cambio, en Indonesia, no.

Pero como aquí, en España, nos están diciendo... la vinculación de las mujeres con el mismo papel que en Arabia...

¿Cuántas mujeres han muerto este año en mano de sus maridos?

Alumno: Cincuenta.

Profesor: Cincuenta. ¿Eso no es una prueba de desigualdad? Y eso pasa, ¿dónde? En España... y no es un país musulmán. Es un país cristiano. Entre comillas por lo menos, ¿no?

Y es un país más avanzado y desarrollado, ¿no?

Así que, cuidadito con esto, ¿vale? Tendemos a poner a la mujer musulmana...

(O11 Quotation: 11:7)

Profesor: Ahora bien, el debate que habéis planteado me parece muy interesante... muy interesante. Lo que pasa que estas cosas hay que pensarlas. Porque el día de Santiago, si no recuerdo mal, es en agosto... No sé qué día de agosto... No sé si el 15 o el 25... No recuerdo exactamente.

Lo que no podemos olvidar... Por ejemplo, en mi pueblo es San Mamés y es festivo, y celebramos ese día. Aquí San José.

Pues en España es Santiago... que lleva como apodo, que se le nombra Matamoros... Cuanto menos, cuanto menos... es sorprendente y llamativo. Y eso es objeto de reflexión porque si estamos contando... si estamos dando cuenta del camino de Santiago, el solo hecho de que reflexionemos, de que caigamos en la cuenta de ese hecho es en sí mismo importante.

Y luego está lo que ha dicho Hugo, que es igualmente importante.

Alumno: Yo lo que digo es que si pasó en la historia y se le puso ese nombre no podemos borrarlo.

Profesor: Claro, pero es que de la historia se usa y se abusa. Y eso es un abuso histórico. Quienes se prestaron a eso abusaron de la historia.

Eso no puede ser verdad, pero nos quieren dar a entender que, aquellos cristianos que lucharon en la batalla de Clavijo, vencieron gracias a Dios. Porque Dios los apoyaba. Y, en realidad, es una guerra en ese sentido injusta. En ese sentido... entiéndeme, ¿vale? ¿Ok?

Es como los musulmanes que hoy día matan en nombre de Alá. Eso es otro abuso. Eso es otro abuso, ¿de acuerdo?

(O12 Quotation: 12:8)

La mujer musulmana en le Edad Media: este grupo reflexionó sobre el fundamentalismo islámico, la islamofobia (O12 Quotation: 12:12), el machismo y la violencia machista (O12 Quotation: 12:13).

Profesor: ¿Podéis darle al pause un momento?

Fijaros... “según la tradición” (palabras textuales del video). ¿Por qué el documentalista ha dicho según la tradición?

Alumno: Porque no se sabe.

Profesor: Porque no puede afirmarse con rotundidad ni con seguridad histórica. No se puede probar empíricamente, con datos, qué el que está allí enterrado es Santiago. Y, en consecuencia, para no incurrir en el error dice “según la tradición...”.

Las compañeras han utilizado el término leyenda, pero en lugar de leyenda podrían haber dicho, según la tradición dice que... Porque es igual. No creo que los documentales quieran dar una información sesgada.

(O12 Quotation: 12:12)

Alumna: Se le puso el nombre de Matamoros porque en la reconquista de España...

Bueno, en aquella época estaba los musulmanes la Península. Ramiro I... se le apareció Santiago en sueños y... le dijo que había sido elegido para recuperar España. Entonces en la batalla, Ramiro invocó a Santiago y apareció en una nube vestido de blanco y, por eso, después se le dice el caballo blanco de Santiago. Y los moros fueron vencidos. Y desde ese momento se le pone el nombre de Santiago Matamoros.

Alumno: Ah.

Profesor: Vale. ¿Y tenemos alguna imagen o alguna otra cosa que nos ayuda a ver todo esto?

Alumna: ¿Eh?

Profesor: ¿Tenemos alguna imagen... algún recurso?

Ponen el cuadro de la batalla de Clavijo.

Alumna: Esta es una escena de la batalla de Clavijo. Y este es Santiago Matamoros, que va de peregrino, porque la concha que lleva es símbolo de peregrino. Y como veis Santiago está matando a los moros.

(O12 Quotation: 12:13)

El escudo actual y los reinos medievales: vincularon la historia de los reinos medievales con temas como la independencia de Cataluña (O6 Quotation: 6:17) y la memoria histórica y los símbolos franquistas (O9 Quotation: 9:46).

Profesor: Yo vincularía un objetivo con el problema catalán, ¿vale? Porque hemos dicho que aun así una parte de los catalanes no se sienten representados y no les interesa ese escudo. Podríamos incluso poner ese escudo que ahora está abanderando... las banderas de los catalanes, que es la de las franjas amarillas y rojas con una estrella. ¿No os habéis fijado en las imágenes de televisión? ¿Lo habéis visto alguno?

(O6 Quotation: 6:17)

Profesor: Venga, ahora comparáis el primero de los escudos, ¿no? El de los Reyes Católicos con el de actualidad. Y veis cambios y permanencias. Cambios y permanencias, estupendo. Está bien, también. Venga.

Alumno: Aquí vamos a explicar el de Franco.

Profesor: Vale. Me parece bien, también. Y lo vais a vincular con que el de Franco actualmente es ilegal, ¿no? No es el oficial. Entonces como os decía que podíais utilizar el tema para vincularlo con la actualidad como, por ejemplo, las banderas esteladas de Cataluña. Que no es la misma que la de Cataluña. La estelada es la de Aragón, esa que habéis visto, pero con la estrella roja. Por eso se llama estelada, por la estrella roja. Y esa no está permitida, está prohibida.

De hecho, podéis buscar noticias de quién es a los que multan en el Camp Nou por utilizar esas banderas. Pues lo mismo cuando sacan las banderas del aguilucho, que es la de Franco, para no liaros más, ¿vale?

Bueno, yo creo...

(O9 Quotation: 9:46)

El camino de Santiago: plantearon el tema de la radicalización islámica y el uso que, en distintos momentos de la historia, hace el poder de las religiones. Hablan de la tolerancia religiosa y la islamofobia (O13 Quotation: 13:4; O13 Quotation: 13:6). Sobre la interculturalidad y el respeto de culturas ajenas, cuyo conocimiento enriquece la cultura propia (O8 Quotation: 8:17). Reflexionan también sobre el uso que, la industria turística y la sociedad de consumo, hace de la cultura y de los elementos patrimoniales (O13 Quotation: 13:11).

Profesor: ... ustedes no pensáis que Santiago de Compostela sea el patrón de España, puede ofender a los musulmanes.

Profesor: Además de que es un santo, ¿no?

Alumna: Ahí está.

Profesor: Y la santidad se debe demostrar con amor, ¿no?

Hablan entre ellos.

Profesor: A ver... silencio...

Alumna: Yo creo que sí, que puede ser una ofensa para los moros porque se les está representando de una mala manera. Y además porque...

Alumno: Hombre, de una mala manera...

Profesor: A ver, Manuel, deja que Lidia termine.

Alumna: Sara.

Alumno: No me da la palabra.

Alumna: Sara.

Profesor: Manuel tenía la palabra.

Alumna: Yo creo que está bien respetar a los musulmanes porque a mi no me gustaría un santo que hubiera matado a los moros.

Alumna: Yo veo bien que lo respetara porque, para empezar, matar moros... Porque, vamos a ver, no veo bien que nos represente haciendo lo ha hecho. Y después, si él es el santo... matar a moros... es contradictorio.

Profesor: A ver chicos, chicos...

Alumna: ¿Podéis callaros?

Profesor: Eh... Esto también es evaluar. Yo tomo nota de todo esto y creo que debéis de aprender a guardar el turno, a respetar a los demás, a no entro meter os cuando alguien está hablando, a esperar mientras el otro habla... Eso es aprender. Eso también se evalúa, ¿de acuerdo? Y aquellos que lo hacéis mal, dando a entender que todavía no habéis entendido eso, con lo cual, la nota, de ponerse nota, no sería positiva, sería negativa.

A ver, seguid dando el turno de palabra vosotras.

(O13 Quotation: 13:4)

Alumna: Antes de seguir, queremos decir que, aparte de adoptar el nombre de Matamoros, en otra época del pasado, se le puso el nombre de Mataindios. Con que sólo no mató a moros, también mató a indios.

Hugo.

Alumno: Pero lo de matar a los indios fue así, ¿no?

Alumna: Sí.

Alumno: Entonces no podemos borrar el pasado, ¿no?

Alumna: Entonces tú estás diciendo que es mentira... Es que toda leyenda tiene una parte de mentira y otra que es verdad. Lo de que mató a los moros es verdad, lo que es mentira es que apareció en una nube...

Profesor: Bueno, perdonad un momento. Déjame introduzca algo, ¿vale?

Antes os pregunté, ¿quién es Santiago? Santiago fue uno de los apóstoles, ¿no?

Alumnas: Sí.

Profesor: Los apóstoles son aquellos más allegados a Cristo, que llegaron a ser doce, ¿verdad? De los cuales, sólo cuatro escribieron evangelio, ¿verdad? Son cuatro los nuevos evangelios.

En definitiva, son las personas que de existir vivieron en el siglo I.

Chavales, los musulmanes llegaron a la Península en el siglo VIII. Y estamos hablando que la batalla fue en el siglo XII–XIII.

Alumno: Por eso digo que es una mentira.

Profesor: De haber asistido Santiago a esa batalla, tendría que tener 1200 años. (25.00).

¿Vosotros conocéis a alguna persona que haya vivido 1200 años?

Alumnos: No.

Profesor: Por tanto y, en consecuencia, Alba y Sara, estamos hablando de algo que no se corresponde con la verdad histórica. Estamos hablando de algo que se utilizó históricamente, en este caso por parte de los cristianos contra los musulmanes, para decir que Dios apoyaba a los cristianos frente a los musulmanes.

Era, en definitiva, la Cristiandad... Europa, como os he dicho antes, una guerra santa. Era una guerra de carácter religioso.

(O13 Quotation: 13:6)

Profesor: Pues entonces entendemos por riqueza o por patrimonio mucho más que eso. Es mucho más que los edificios. Por ejemplo, se me ocurre la lengua, las costumbres, e incluso la comida, ¿vale? Tenéis que decir un poco también eso... las nuevas ideas, las ideas de Europa, ¿eh?

En fin, que son como las diferentes modas que ocurrían en esa época y no sólo a nivel de construcciones, sino de todo tipo. La forma de vestir, la forma de pensar, ¿vale?

Hoy, Internet, por ejemplo... podemos adquirir información de todo tipo, ¿vale? Entonces yo podría ir la idea de riqueza...

Alumna: De otra forma.

Profesor: Claro, para conocer la cultura, más bien. Las diferentes culturas, las diferentes costumbres que adquirimos en esa zona, en ese entorno, que conocemos gracias a las personas que venían a hacer el camino. Y que siguen haciéndolo. O sea que el camino sigue siendo un lugar de encuentro hoy día, ¿no? Al final haces el camino con un chino, con un japonés, ¿no?

Vale, entonces nadie traería más esa idea, complementándolo con lo que hemos dicho anteriormente. Vale.

(O8 Quotation: 8:17)

Profesor: Efectivamente, aunque no estuviera allí enterrado la gente que tiene fe seguiría yendo. Pero no olvidéis nunca que en el origen... En el origen, no son pocas las reliquias que se han inventado, es decir, que no son reales, porque se sabía que, si se hacía y tenía éxito, podría generar muchas riquezas.

Con lo que os tenéis que quedar nosotros es que en torno a la religión también hay intereses económicos. Eso no hay que ponerlo en duda. Mismamente el camino de El Rocío genera mucha riqueza y el camino de Santiago lo mismo. Y la Semana Santa... ¿cuánto dinero genera la Semana Santa?

Alumnos: Mucho.

Profesor: Pues entonces, en definitiva y con esto acabo, quiero decir que tampoco podemos desvincular entre los motivos, razones y causas de todo esto, la razón económica, aunque parezca distante y distinta, ¿de acuerdo?

Alumna: Entonces el que hizo esto sólo buscaba ganar dinero.

Profesor: A lo mejor este motivo vino más tarde. Pero lo que os digo es que muchas iglesias que se construyeron en torno al camino sí que eran conscientes, cuando se hicieron, de que allí no había nada.

Y eso fue una moda. Las reliquias se pusieron de moda en la Edad Media, ¿de acuerdo? Que es la época en la que se empieza a peregrinar por fe.

(O13 Quotation: 13:11)

— Indicador: materiales específicos

Para desarrollar todos estos temas y llevar a cabo las investigaciones planteadas en cada grupo se utilizan distintos materiales, desde la búsqueda de datos en internet (O6 Quotation: 6:20; O6 Quotation: 6:28), comparación de planos del pasado y de la actualidad (O4 Quotation:

4:35), videos (O5 Quotation: 5:49), audios, imágenes (O3 Quotation: 3:33), búsqueda en la RAE (O9 Quotation: 9:49) glosario de términos (O6 Quotation: 6:31), informaciones puntuales del libro de texto y la aportación de textos que P.3 prepara en el caso de que no den con la información adecuada (O3 Quotation: 3:11).

Profesor: Bien, y esa información, ¿dónde la habéis buscado?

Alumno: En internet.

Profesor: En Internet... pero esa información puedes venir en la Wikipedia, en los apuntes... porque a vosotros os pase apuntes, ¿no?

(O6 Quotation: 6:20)

Profesor: Vamos a darle a la web... fijaros en cuantas entradas. ¿Lo veis el número aproximadamente? ¿Ese número será representativo de algo?

(O6 Quotation: 6:28)

Profesor: Entonces... propuesta: hacernos con un mapa de la ciudad de Sevilla. De la Sevilla islámica, ¿eh?... Aunque aún sería más interesante comparar el mapa de la Sevilla islámica con uno de la Sevilla actual.

Alumna: Pondríamos los dos y así diríamos las diferencias entre uno y otro y cómo ha pasado el tiempo.

(O4 Quotation: 4:35)

Profesor: Y buscar algún video que complemente y haga respirar un poco el trabajito. Video de tres, cuatro, cinco minutos. Nada más largo, ¿vale?

(O5 Quotation: 5:49)

Profesor: ¡Mira! tenemos una imagen... la iconografía o el estudio de las imágenes de Santiago. Resulta que es un apóstol que mataba moros. Bueno... eso como es. Primero, que mate; y luego, que mate moros. Cuando se supone que el apóstol es del siglo I y los musulmanes llegaron a la península en el siglo VIII. ¿Eh? ¿Eso cómo se explica?

(O3 Quotation: 3:33)

Alumna: Y después, según la RAE decimos la definición de turista y de peregrino.

(O9 Quotation: 9:49)

Alumno: Un glosario de términos.

(O6 Quotation: 6:31)

Alumna: Que en el libro no venida nada de la mujer y nos está costando trabajo buscar la primera feminista de la Edad Media.

Profesor: Tengo mucha información en papel del asunto.

(O3 Quotation: 3:11)

— **Indicador: visitas**

Así mismo, la realización de visitas a elementos patrimoniales in situ, que P.3 afirmaba realizar en la E.1, también comprobamos que en la praxis se realizan, puesto que el grupo de la Sevilla islámica utilizará su trabajo para hacer de guías en la visita que tienen programada en este curso.

Alumna: Nuestra ruta turística.

Profesor: Muy bien. (Sonriendo)

Alumna: Primero visitamos uno de los monumentos más importantes como la Giralda, los Reales Alcázares...

Profesor: Muy bien, muy bien. Está muy chulo. Estaría bien que en el propio plano hicierais el recorrido, ¿no?

Alumno: ¿Poner un plano aparte?

Profesor: El mismo que habéis utilizado antes. Iríamos por aquí... tiramos por acá... Eso estaría chulo.

(O5 Quotation: 5:35)

4.1.2. Praxis docente y pensamiento discente

En relación con el pensamiento discente, las informaciones extraídas del análisis de los grupos de discusión evidencian un paralelismo y coherencia con lo observado en la praxis. Una vez más, tal y como se recoge en la tabla 109, las anotaciones se agrupan en los mismos indicadores que contemplábamos en la observación de aula.

	G.D.1	G.D.2	G.D.3-4	G.D.5	Total
C.1/SC.1.4/EX	0	0	0	0	0
C.1/SC.1.4/ME	0	0	1	1	2
C.1/SC.1.4/PRY	3	3	10	4	20
C.1/SC.1.4/V	2	1	0	1	4

Tabla 109. Anotaciones registradas para la subcategoría 1.4 en G.D.

De tal forma que, el indicador *aprendizaje basado en proyectos (C.1/SC.1.4/PRY)* es el que mayor presencia tiene en el discurso de los estudiantes. Todos/as están de acuerdo que los aprendizajes que adquieren son significativos y que, más allá de un simple conocimiento de contenidos conceptuales, son capaces de asimilar actitudes y comportamientos propios de una ciudadanía democrática y comprometida, así como un pensamiento reflexivo que les hace posicionarse en su realidad y dar respuesta a los problemas que ésta presenta.

Investigadora: ¿Os gusta esta forma de trabajar investigando?

Alumnos (todos): Sí. Mucho.

Investigadora: ¿Crees que aprendes más o menos?

Alumnos (todos): Más.

Investigadora: ¿Qué aspectos positivos tiene?

Alumna: Que aprendes a expresar nuestra opinión y que podemos ser libre de poder hacer lo que queramos en nuestro PowerPoint, de manera... respetable.

Alumno: También así aprendemos como son los compañeros.

(G.1 Quotation 1:47)

Investigadora: ¿Os gusta esta forma de trabajar?

Alumna: Sí, porque no hay que hacer exámenes.

Investigadora: ¿Os gusta porque no hay que hacer exámenes?

Alumna: No, y porque me entero mejor así que de la otra forma. Porque el examen es estudio, leo como un papagayo y después se me olvida todo. Y así no, así lo comprendo todo porque cada vez que vamos avanzando lo de atrás lo vamos...

Alumno: Así es más fácil entenderlo.

Alumno: Y lo vamos investigando nosotros.

(G.2 Quotation 2:25)

Uno de los grupos destaca, además, el aprendizaje cooperativo como uno de los beneficios de esta metodología, lo que supone tener una actitud receptiva hacia el intercambio de ideas con los compañeros/as, gestionar los posibles conflictos que surjan, compartir información y aprender de los demás. Todo ello actitudes propias de ciudadanos/as democráticos.

Investigadora: ¿Os gusta esta forma de trabajar investigando?

Alumnas (todas) Sí.

Alumna: Prefiero trabajar así.

Investigadora: ¿Por qué?

Alumna: Porque aprendemos más.

Alumna: Y porque no aprendemos solos. Lo hacemos en grupo.

Alumna: Y si tengo que estudiar, estudiar, lo suelto en el examen y se me olvida.

Alumna: Ahí está. Y así lo tienes que explicar con tus palabras...

Alumna: Y se te queda.

Investigadora: Vosotros os convertís en auténticos expertos de vuestro tema, pero, ¿aprendéis el tema de los demás grupos?

Alumna: Sí porque los compañeros nos lo explican a nosotros y lo aprendemos.

Alumna: Y además ellos utilizan nuestro vocabulario y es más fácil.

(G.3–4 Quotation 3:53)

Es interesante también la importancia que los estudiantes dan a poder asumir su responsabilidad en su propio aprendizaje y, sobre todo, su papel activo en el mismo.

Investigadora: ¿Os gusta esta forma de trabajar investigando?

Alumnas: Sí.

Alumna: Sí me gusta más que la otra.

Alumna: Parece que no pero se aprende.

Investigadora: ¿Creéis que aprendéis más o menos?

Alumna: Más, porque al tener que buscarlo tú le prestas más atención que, porque además yo tengo al maestro explicando delante y me entretengo más, pero si lo tengo que buscar yo no me puedo entretener porque lo tengo que buscar yo.

Alumna: Y mientras que lo buscas, lees una cosa, no es lo que tú buscas, que mientras que lo lees, lo copias, vuelves a leer, lo resumes,

Alumna: Ahí estamos, lo lees tantas veces, después al arreglar cosas y todo, que parece que no, pero se te queda.

Alumna: Lo tienes que saber sí o sí.

(G.5 Quotation 4:10)

Investigadora: La explicación de un profesor. No me refiero a hacer proyectos sino a daros una charla de lo que es ser ciudadano. ¿Aprenderíais comportamientos de ciudadanía?

Alumna: No sé. Yo creo que no. Algo cogeríamos, pero si hacemos algo lo aprendemos mejor.

Investigadora: Entonces me estáis diciendo que aprendéis con actos no con palabras, ¿no?

Alumna: Es que escuchar a un hombre una hora hablando...

(G.3–4 Quotation 3:28)

Cuando les preguntamos sobre las desventajas que puede tener este método de trabajo (P./G.D.2) todos los grupos coinciden en no ver ninguna. Incluso, a pesar de tener que dedicar horas extraescolares a completar los procesos indagativos que se llevan en el aula, debido a la falta de tiempo y a la rigidez que impone el calendario escolar y las evaluaciones, ellos/as lo ven como una tarea más que llevan bien y no les supone un trabajo extra.

Investigadora: Y para vosotros reuniros fuera de clase, ¿lo veis como una carga, como una pesadez o lo lleváis bien?

Alumno: Bien, porque una hora u hora media cada día o cada dos días tampoco es mucho.

(G.2 Quotation 2:27)

Por otro lado, como acabamos de analizar en párrafos anteriores, en la O1, para desarrollar todos estos temas y llegar a cabo las investigaciones planteadas, se utilizan *materiales específicos* (C.1/SC.1.4/ME) de tipología variada y manejando numerosas fuentes de información, que van desde la búsqueda de datos en internet (O6 Quotation: 6:20; O6 Quotation: 6:28), comparación de planos del pasado y de la actualidad (O4 Quotation: 4:35), videos (O5 Quotation: 5:49), audios, imágenes (O3 Quotation: 3:33), búsqueda en la RAE (O9 Quotation: 9:49), glosario de términos (O6 Quotation: 6:31), informaciones puntuales del libro de texto y la aportación de textos que el docente prepara en caso de que no den con la información adecuada (O3 Quotation: 3:11).

Las aportaciones de los discentes en relación a esta subcategoría coinciden con lo observado en la praxis y con lo declarado por P.3 en la E.1 (Quotation # 53 Source: P.2. IES Castillo de Luna. La Puebla de Cazalla.rtf).

Investigadora: El libro de texto.

Alumna: Es interesante.

Alumna: Es interesante según, porque con P.3 por ejemplo lo utilizamos según los temas que nos de...

Alumna: No lo utilizamos mucho, lo utilizamos para buscar información.

Alumna: Ahí está, por ejemplo, para buscar información y eso, porque con P.3 si nos da un tema y lo sabes no necesitamos casi nada.

Alumna: Nos suele dar él la información mejor que el libro.

Alumna: O buscar en internet.

Investigadora: ¿Los artículos que os da P.3 y los textos que os da P.3?

Alumnas: Sí.

Investigadora: Eso sí. Eh, ¿debates?

Alumnas: Sí.

Investigadora: ¿Os ayuda a plantear debates?

Alumnas: Sí.

Alumna: Sí, yo creo que sí.

Investigadora: ¿Cuándo veis vídeos?

Alumna: También.

Alumna: Depende de que vídeos. A lo mejor uno te lía más que otro.

Alumna: Sí.

Investigadora: ¿Sí? ¿Y audios?

Alumna: La música que nos pone a lo mejor para relajarnos.

Investigadora: ¿Y alguna otra cosa que no se me haya ocurrido a mí que vosotros utilicéis?

Alumna: Por internet.

Investigadora: Bueno, pero en internet básicamente buscáis textos, lo que acabamos de decir, ¿no?

Alumnas: Sí.

(G.5 Quotation 4:37)

Así mismo, la realización de *visitas a elementos patrimoniales* in situ (C.1/SC.1.4/V), que P.3 afirmaba realizar en la E.1 (Quotation # 50 Source: P.3. IES Castillo de Luna. La Puebla de Cazalla.rtf), también comprobábamos que en la praxis se realizan. El grupo de la Sevilla islámica aplicará su trabajo en hacer de guías en la visita que tienen programada en este curso (O5 Quotation: 5:35). Esto es corroborado en las declaraciones de este grupo. Además, como ya vimos en el indicador *inteligencia emocional*, todo el alumnado entrevistado se muestra a favor de estas salidas porque afirman que les enseña comportamientos ciudadanos como la empatía, el respeto y el acercamiento al conocimiento de otras culturas.

Alumno: De Sevilla porque P.3 quiere que hagamos una excursión a Sevilla para ver estos monumentos y quiere también que nosotros lo expliquemos.

El año pasado estuvimos en Baelo Claudia. Estuvimos viendo lo de los romanos y también hicimos un trabajo sobre Baelo Claudia. Y al grupo que le tocó, nos lo explicó allí.

(G.1 Quotation 1:17)

Investigadora: Las visitas fuera del aula. Ir a ver monumentos, museos... ¿Eso os ayuda a aprender a ser ciudadano?

Alumnos: Sí.

Alumno: Sí porque vemos cosas antiguas, la historia, lo que había antes... el arte.

Investigadora: ¿Entonces a ti conocer la historia te ayuda hacer ciudadano?

Alumno: Respetar las cosas de la gente.

Alumno: También a relacionarnos socialmente con los demás. Porque no estamos nosotros solos en la excursión. Estamos los de la clase y fuera de la clase. A respetarnos y relacionarnos.

(G.1 Quotation 1:27)

Investigadora: Cuando vais a hacer visitas y excursiones fuera de clase, vais a ver yacimientos arqueológicos o monumentos, ¿os ayuda eso a ser un buen ciudadano?

Alumnas: Sí.

Alumnas: Sí.

Investigadora: Sí, ¿por qué?

Alumna: A mí sí porque me parece que ser un buen ciudadano es conocer tu ciudad.

Alumna: Tu ciudad y los alrededores y cosas que a lo mejor tu no pensabas que eran así y conocer yo que sé, un monumento por ejemplo yo cuando fui a Galicia he conocido un monumento y más cosas y más historia de allí que a lo mejor no conocía aquí o que tiene nada que ver con la de aquí.

(G.5 Quotation 4:22)

Por último, cabe destacar que la subcategoría de análisis *clases expositivas* (C.1/SC.1.4/EX), al igual que no se ha encontrado ninguna evidencia ni en la E.1, ni en la O1; tampoco ha sido así en los grupos de discusión discentes.

4.2. Subcategoría cómo enseñar educación para la ciudadanía en Ciencias Sociales

4.2.1. Pensamiento y praxis docente

Con esta subcategoría de análisis pretendemos comprender *cómo enseña educación para la ciudadanía el profesor de Ciencias Sociales* y qué correspondencia tiene su praxis con sus concepciones teóricas que nos proporcionó en la entrevista inicial.

Los indicadores que se han utilizado para analizar esta categoría son: *compromiso del profesor y materiales curriculares*. El primer indicador se ha mantenido igual que en la entrevista inicial, diferenciándose entre los descriptores: *neutralidad excluyente* (C.2/SC.2.5/CP/NE), *parcialidad excluyente* (C.2/SC.2.5/CP/PE), *imparcialidad neutral* (C.2/SC.2.5/CP/IN) e *imparcialidad comprometida* (C.2/SC.2.5/CP/IC). Para el segundo indicador, del análisis de la praxis emergieron dos nuevos descriptores: *materiales específicos* (C.2/SC.2.5/MC/ME) y *aprendizaje basado en proyectos* (C.2/SC.2.5/MC/PRY). El indicador *imbricación plena*, que utilizamos en la E1, consideramos poco relevante plantearlo aquí, pues es evidente que este profesor diseña unidades didácticas complejas de carácter sociocrítico e investigativo a través de la resolución de problemas abiertos y, lo interesante de analizar su praxis, es saber cómo lo hace.

En la E1 el docente declaraba fomentar el debate y la participación de sus estudiantes, dando su punto de vista y haciendo explícita su propia perspectiva (Quotation # 74 Source: P.3. IES Castillo de Luna. La Puebla de Cazalla.rtf; Quotation # 76 Source: P.3. IES Castillo de Luna. La Puebla de Cazalla.rtf; Quotation # 77 Source: P.3. IES Castillo de Luna. La Puebla de Cazalla.rtf). Además, como materiales curriculares, utilizaba distintas fuentes de información

como textos, música, vídeos (Quotation # 59 Source: P.3. IES Castillo de Luna. La Puebla de Cazalla.rtf), pero siempre entendiendo la educación para la ciudadanía como una materia transversal y con una imbricación plena en Ciencias Sociales, relacionando los contenidos de la materia con problemas sacionaturales de la realidad del alumno/a (Quotation # 108 Source: P.3. IES Castillo de Luna. La Puebla de Cazalla.rtf).

Estas declaraciones tienen, una vez más, su reflejo en la praxis. Comprobamos en la tabla 106 que el indicador *imparcialidad comprometida* es el que mayor número de anotaciones tiene registradas y los indicadores, que se refieren a los *materiales curriculares*, reciben también un alto número de anotaciones que a continuación pasaremos a analizar y matizar, viendo a qué material en concreto hacen referencia y de qué manera de desarrolla el aprendizaje basado en proyectos en relación a la educación para la ciudadanía.

	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7	O8	O9	O11	O12	O13	Total
C.2/SC.2.5/CP/NE	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C.2/SC.2.5/CP/PE	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C.2/SC.2.5/CP/IN	4	1	0	3	0	0	0	0	2	0	1	0	11
C.2/SC.2.5/CP/IC	20	9	9	8	3	10	3	8	9	11	11	5	106
C.2/SC.2.5/MC/ME	16	12	20	7	1	8	0	2	0	0	0	0	66
C.2/SC.2.5/MC/PRY	17	13	6	9	2	7	1	3	8	6	8	2	82

Tabla 110. Anotaciones registradas para la subcategoría 2.5 en la O1.

— Indicador: compromiso del profesor

Sin encontrar información alguna en el campo de neutralidad excluyente (evita el debate y no da su punto de vista) y de parcialidad excluyente (evita el debate y da su punto de vista), el docente suele dar opinión en los debates, sin imponer su criterio. Sin embargo, en algunas ocasiones se mantiene al margen y hace preguntas del tipo “¿tú qué piensas?”, cuando se plantean diversas opciones a investigar en los grupos de trabajo o se quedan atascados en algún tema, proporcionando una información muy limitada. Y es que, a veces, es necesario que el docente muestre cierta imparcialidad para que sus estudiantes puedan reflexionar y formar su opinión y desarrollar su capacidad crítica; por lo que el indicador de *imparcialidad neutral*, también está señalado como característica de su praxis. Sin embargo, éste es puntual y anecdótico, primando el indicador de *imparcialidad comprometida*.

Profesor: ... os parece un tema relevante, ¿no?

(O1 Quotation 1:27)

Profesor: Bueno, entonces... eso es una pregunta que tenemos que hacer a lo largo de la investigación, ¿a qué se dedicaba la mujer en la Edad Media?

¡Venga, apuntamos! Labores, trabajo...

(O1 Quotation 1:31)

Profesor: ¿Qué significa el comienzo de la trata de la mujer?

Alumna: Eh... Cuando... Cuando empezaron...

Alumna: Es que... hemos pensado que comienza antes de la Edad Media pero cuando más se señala es en la Edad Media.

Profesor: ¿Qué es lo que más se señala?

Alumna: El comienzo de la trata de la mujer.

Profesor: Pero ¿qué significa?

Alumna: La violación... vamos a ver...el agrecivimiento del hombre a la mujer.

Profesor: La agresividad

Alumna: Eso (se ríe)

(O1 Quotation 1:39)

De cualquier modo y como acabamos de decir, en la praxis de P.3, el fomento del debate es una constante durante el desarrollo de todas y cada una de las sesiones, siendo bastante frecuente que el propio docente dé su opinión, respetando siempre la diversidad de opiniones y dirigiendo los debates, para que el alumnado reflexione sobre la temática que se trate. Aspecto totalmente coherente, como ya hemos dicho, con su aportación en la E1 (Quotation # 74 Source: P.3. IES Castillo de Luna). En este sentido, diversos autores (De Alba, 2009; Mora Oropeza y Estepa, 2012) defienden que para que la escuela se convierta en un espacio democrático es necesario que el alumnado dé su opinión y sea escuchado.

Igualdad de género: como ya hemos visto, son varias las sesiones en las que se toca este tema, tanto en el grupo de la mujer cristiana como en el de la mujer musulmana y con el grupo-clase general el día que expusieron ambos trabajos. En todas las sesiones el docente interviene dando su punto de vista e incluso mostrando su indignación ante algunos hechos (O1 Quotation 1:19), aportando nuevos datos o subrayando aquellos aspectos que están ocurriendo en el presente y que dejan en evidencia lo poco que se ha avanzado en este aspecto (O10 Quotation 10:4).

Profesor: En el libro no viene nada y a nosotros nos interesa conocer cuál ha sido el papel de la mujer en la historia, ¿no?

Entonces el objetivo pasa por eso, ¿no? Hacer ver que la mujer también ha existido ¡puñeta!, ¿no? Aunque en el libro no venga. Entonces... ¡efectivamente! Vamos a intentar hacer visible el papel que tuvo la mujer en la historia.

(O1 Quotation 1:19)

Profesor: Muy interesante este tema, ¿no os parece? Precisamente ayer fue el día...

Alumnos: ...de la mujer.

Alumna: ... internacional contra la violencia de género.

Profesor: Eso es porque el día de la mujer es el 8 de marzo. Y el 8 de marzo no es casualidad. Es un día que tiene historia, lo que pasa que no es el momento, pero sería interesante que explicar también. Ayer no fue el día de la mujer trabajadora o el día de la mujer. Fue el día...

Alumna: ... contra la violencia de género.

Profesor: Efectivamente, Lidia. Fue el día... Se ha tenido que establecer un día para recordarnos esto que se ha llamado terrorismo de género, ¿verdad? Y es que estamos en el mes de noviembre, todavía no hemos terminado el año, y ya van muertas 49... 50 porque esta mañana me he enterado que ha habido otro...

Hay comentarios entre los alumnos.

Profesor: No han llegado a decir, si ha muerto o no... En fin... este es, seguramente, uno de los temas más graves, de los más acuciantes de poner solución actualmente que tiene España, ¿no? Que es el tema de la violencia de género y seguirá el machismo, lógicamente, ¿de acuerdo?

En definitiva, creo que es importante que, en la escuela, sin que tenga que venir nadie a dar una charla... así, como algo especial, que vamos a dar una charla y así no hay clase, y luego bye bye... Y sin que tenga que ser una clase de ética o de ciudadanía, sino que sea un tema transversal. Quiero decir que en todas las materias sociales se presta a tratarlo.

Me ha gustado mucho la historia... que recordéis que ya en el siglo XIV hubo mujeres que se acordaban que había otras mujeres, que por el hecho de ser mujer, es decir por ser diferente.

Evidentemente el hombre y la mujer son diferentes. Pero la diferencia corporal, física, no puede ser motivo de desigualdad. La diferencia no se puede convertir en la causa de que unos sean superiores de otros, ¿no?

Hay que educar en la igualdad, respetando las diferencias.

(O10 Quotation 10:4)

Relaciona también el problema de género con la influencia que históricamente ha tenido la religión en el trato discriminatorio hacia la mujer. Sugiere al alumnado de los grupos 3 y 4 debates que pueden proponer el día de la exposición al resto de los compañeros/as y, en estas sugerencias, evidencia su posicionamiento al respecto.

Profesor: Pero bueno... Podríamos ver eso, el origen del matrimonio, pero también podríamos poner la atención...

Alumna: Apunta eso.

Alumna: ¿El qué?

Alumna: El origen del matrimonio.

Profesor: Podríamos ver también que la religión es un ámbito... a ver cómo os lo digo... una dimensión de la vida humana en la que también se manifiesta la desigualdad entre hombres y mujeres, ¿no? Por ejemplo, hay papas, pero no hay papisas, ¿no? O... hay obispos, pero no hay obispas.

Alumna: Una pregunta... esta pregunta podría ser para que lo contesten los...

El profesor asiente.

Profesor: Incluso podemos plantear, según la religión, la religión cristiana en vuestro caso, qué papel le asigna la biblia a la mujer y qué papel le asigna al hombre.

Alumna: Apunta, qué papel le asigna la biblia a la mujer cristiana.

(O4 Quotation 4:18)

La sociedad de consumo y el uso que hace del patrimonio: cuando se plantea el tema del uso que tiene el patrimonio en la sociedad actual, el docente apunta al tratamiento economicista del mismo, mostrando abiertamente su opinión al referirse a él como *objeto de consumo*, pero abre la posibilidad de réplica por parte del alumnado, animándoles a investigarlo y que puedan formar su propia opinión.

Profesor: ¿No os parece que puede ser interesante comprobar cómo el arte, el patrimonio, la arquitectura se convierten en un objeto de consumo? ¿Vale? Utilizar, por ejemplo, los suvenires... o ciertas colonias... eh... que emplear el aire de misterio... de lo musulmán... el exótico.

Eso puede ser interesante también, ¿no? Como el pasado pasa y pesa. Sigue estando presente fuera incluso del marco artístico, patrimonial, ¿de acuerdo?

Podemos llamarle, se me ocurre... eh... ya lo decidís vosotros: el uso que la publicidad o que las marcas hacen del patrimonio. O de la historia, ¿vale? Y preguntarnos por qué será eso.

(O3 Quotation 3:54)

Este tema también se trata también en el grupo del camino de Santiago, vinculándolo con el turismo. El planteamiento del problema surge de los estudiantes, pero el docente enseguida recoge esta propuesta dejando clara su posición al respecto: *“el turismo, de alguna forma desvirtúa, ¿eh?, pone a su servicio, los intereses más de tipo económico que el conocimiento histórico, cultural... Al final de lo que se trata es de vender...”*

Alumna: Ahora hemos puesto la vestimenta porque... Es que hemos puesto primero los símbolos para explicar después la vestimenta.

Profesor: Esta idea es muy interesante porque va a dar lugar al debate. Si turismo o cultura, o...

Alumna: Ahora viene. Está todo relacionado.

Profesor: Eso es. Yo creo que es un tema interesante este.

Alumna: Y después, según la RAE decimos la definición de turista y de peregrino, decimos las diferencias que hay y que algunos son turistas y que otros son peregrinos. Que algunos hacen el camino por una cuestión turística más que religiosa.

Profesor: El tema es interesante. Lo digo porque el turismo, de alguna forma desvirtúa, ¿eh?, pone a su servicio, los intereses más de tipo económico que el conocimiento histórico, cultural...

Al final de lo que se trata es de vender y eso va en perjuicio de... lo que diríamos, de los valores más culturales, a veces.

Entonces, yo creo que como somos todos potenciales turistas, evitable, pues no está mal que seamos todos conscientes de eso. Y que no es lo mismo hacer turismo que hacer un viaje cultural o... en este caso del peregrino, que es también espiritual, ¿vale? Entonces no está mal esa idea.

(O9 Quotation 9:13)

El tratamiento de los medios de comunicación hacia la cultura islámica. En uno de los debates planteados al grupo-clase sobre el trato machista que la sociedad islámica tiene hacia la mujer y, aprovechando la intervención de uno de los alumnos, el docente da su opinión al respecto argumentando que esta idea (se refiere a la aportada por el alumno) es muy común y está muy extendida porque son los medios de comunicación quienes la fomentan sin basarse en ningún rigor informativo, tachándoles de “manipuladores” y acusándoles de fomentar “el odio al islam”.

Profesor: ... me ha parecido muy interesante en la intervención que ha tenido Juan cuando dice... a la pregunta “¿qué sabéis de la mujer musulmana?” ... dice el alumno: que no ha evolucionado de la Edad Media para acá a diferencia de la mujer cristiana”.

Pero cuidadín. Con esto hay que tener cuidado porque todo lo que sabemos de la mujer musulmana y de los musulmanes en general, está llena de tópicos, de prejuicios, ¿eh?

Nunca en los medios de comunicación, los musulmanes salen bien parados. Por el contrario, la imagen que se da de los musulmanes es de gente mala. Pero os advierto una cosa, el país del mundo con mayor número de musulmanes se llama Indonesia. Indonesia es un país está debajo de China, de Vietnam, ¿vale? Y, en consecuencia, los indonesios, si les viésemos su cuerpo físico diríamos que son chinos.

¿Quién iba pensar que el país con mayor número de musulmanes del mundo, sus gentes iban a tener aspecto de oriental, con los ojos achinados y de esa forma? ¿Verdad que no? ¿A que cuesta trabajo imaginárselo? Pues así es.

Más aún, ¿quién iba a pensar que Indonesia, el país con mayor número de musulmanes del mundo es una democracia, donde los hombres y las mujeres votan? Evidentemente no es una democracia como la nuestra. Ni siquiera la democracia portuguesa es igual que la nuestra.

Así que, cuidadín porque uno de los problemas que encontramos cuando pensamos en el mundo musulmán, incluido el papel de la mujer, es que difícilmente podemos desprendernos, cuando lo pensamos, de lo que nos cuentan los medios de comunicación. Y estos medios tratan muy mal éste mundo árabe. ¿De acuerdo?

Existe lo que se llama la islamofobia, que es la fobia, el odio, al islam

(O11 Quotation 11:2)

Profesor: Pero a ver, chicos, lo que tiene que quedar claro es: primero, el islam, la religión musulmana es una religión de carácter internacional. Hay musulmanes en el mundo entero.

Es verdad que cuando ellos llegan a la Península Ibérica crean Al-Ándalus y practica el islam. Ahora bien, no todos los musulmanes tienen la misma interpretación de la religión musulmana y, en este sentido, hay cambios en la religión. Hay cambios y variaciones respecto a las costumbres, al comportamiento, al papel de la mujer... En el espacio... ¿cuál he dicho que era el país con mayor número de musulmanes del mundo?

Alumnos: Indonesia.

Profesor: Indonesia no es ningún país de la Península Árabe ni del entorno de Arabia. Está en la otra punta del mundo.

Pero luego, además, la cultura, las costumbres, las tradiciones, el papel del hombre y de la mujer, en este caso, también cambian en el tiempo... también cambian el tiempo. ¿Qué quiere decir que cambian el tiempo? Que no siempre... que no siempre, en todas las épocas, de la religión... de la cultura musulmana, los hombres han dominado las mujeres del mismo modo. Por ejemplo, en Al-Ándalus hubo momentos en que la mujer musulmana llegó a tener tanto poder como el hombre.

Hubo momentos, en los 800 años que se pegaron los musulmanes en la Península Ibérica, donde la mujer musulmana alcanzó cotas de poder... no iguales, eso nunca pero casi. Llegando de la mujer musulmana a poder divorciarse de su marido. Hecho de que una mujer decida divorciarse es una manifestación de su libertad. No estoy contenta con mi marido... Eso es una decisión que conlleva libertad. ¿O no os parece, chicos?

Paula, ¿te parece que eso conlleva cierta libertad... que eso conlleva cierto poder?

Y eso ocurría en Al-Ándalus, concretamente en el califato Omeya, cuando la capital estaba en Córdoba y luego se trasladó a un pueblecito, que ni siquiera era pueblecito...

que estaba en las afueras, que está a unos 6–7 kilómetros de Córdoba y se llama medina Azahara.

La ciudad de medina Azahara, que es una maravilla, ¿vale? Se llama así porque la esposa del califa era Azahara, la ciudad de Azahara. Porque medina significa ciudad.

Entonces, el papel de la mujer musulmana cambia tanto en el espacio, ya sea Arabia Saudí actualmente, por ejemplo, donde la mujer es un cero a la izquierda. En Arabia Saudí la mujer está absolutamente discriminada. En cambio, en Indonesia, no.

Pero como aquí, en España, nos están diciendo... la vinculación de las mujeres con el mismo papel que en Arabia...

¿Cuántas mujeres han muerto este año en mano de sus maridos?

Alumno: Cincuenta.

Profesor: Cincuenta. ¿Eso no es una prueba de desigualdad? Y eso pasa, ¿dónde? En España... y no es un país musulmán. Es un país cristiano. Entre comillas por lo menos, ¿no?

Y es un país más avanzado y desarrollado, ¿no?

Así que, cuidadito con esto, ¿vale? Tendemos a poner a la mujer musulmana...

(O11 Quotation 11:7)

Fundamentalismo islámico. Cuando están hablando de Santiago Matamoros como patrón de España y las connotaciones que el sobrenombre de Matamoros puede tener, el docente establece una comparativa del uso que el poder hace de la historia y de la religión. Al igual que los cristianos utilizaron el nombre de dios para proclamar la guerra a los musulmanes en la Edad Media, lo hace hoy un sector muy concreto de la religión islámica. El profesor afirma que “*de la historia se usa y se abusa. Y eso es un abuso histórico. Quienes se prestaron a eso, abusaron de la historia... nos quieren dar a entender que, aquellos cristianos que lucharon en la batalla de Clavijo, vencieron gracias a Dios... Es como los musulmanes que hoy día matan en nombre de Alá. Eso es otro abuso*” (O12 Quotation 12:8)

En relación al tema de los velos y de la curiosidad (y en muchos casos rechazo) que despierta entre los estudiantes, especialmente el uso del burka por la repercusión que tiene hoy día en los medios de comunicación, el docente quiere dejar clara su postura, indicando que el burka sólo es utilizado en aquellos países o comunidades islámicas en los que se hace una interpretación sesgada de la religión; reafirmandose en la idea anterior del “uso y abuso” que el poder hace de la historia y de las creencias religiosas.

Profesor: Ahora bien, el debate que habéis planteado me parece muy interesante... muy interesante. Lo que pasa que estas cosas hay que pensarlas. Porque el día de Santiago, si no recuerdo mal, es en agosto... No sé qué día de agosto... No sé si el 15 o el 25... No recuerdo exactamente.

Lo que no podemos olvidar... Por ejemplo, en mi pueblo es San Mamés y es festivo, y celebramos ese día. Aquí San José.

Pues en España es Santiago... que lleva como apodo, que se le nombra Matamoros... Cuanto menos, cuanto menos... es sorprendente y llamativo. Y eso es objeto de reflexión porque si estamos contando... si estamos dando cuenta del camino de Santiago, el solo hecho de que reflexionemos, de que caigamos en la cuenta de ese hecho es en sí mismo importante.

Y luego está lo que ha dicho Hugo, que es igualmente importante.

Alumno: Yo lo que digo es que si pasó en la historia y se le puso ese nombre no podemos borrarlo.

Profesor: Claro, pero es que de la historia se usa y se abusa. Y eso es un abuso histórico. Quienes se prestaron a eso abusaron de la historia.

Eso no puede ser verdad, pero nos quieren dar a entender que, aquellos cristianos que lucharon en la batalla de Clavijo, vencieron gracias a Dios. Porque Dios los apoyaba. Y, en realidad, es una guerra en ese sentido injusta. En ese sentido... entiéndeme, ¿vale? ¿Ok?

Es como los musulmanes que hoy día matan en nombre de Alá. Eso es otro abuso. Eso es otro abuso, ¿de acuerdo?

(O12 Quotation 12:8)

Profesor: Entonces... A ver, Elena, que antes has dicho... ¿Qué es lo que has dicho respecto al burka?

Alumna: Que no lo puedo ni ver.

Profesor: Que no lo puedes ni ver... que es como una prisión...

Alumna: Eso es más machismo en el mundo musulmán.

Profesor: No, no, no. Os voy a decir en qué lugares del mundo musulmán las mujeres llevan el burka. El burka es el de la izquierda, el que va toda cubierta. Incluso no se la ven los ojos. Es una rejilla.

Alumno: Es una rejilla fina que puede ver a través.

Profesor: Por ejemplo, eso se lleva, en los países donde el islam, donde la religión musulmana es más radical... Andrés

Alumno: ¿El burka se utiliza en verano?

Profesor: También lo tienen que usar. Y están en los países del mundo con más...

Alumna: Están acostumbradas, son... las esclavas.

Profesor: No, no, no, aquí no tiene nada que ver.

Tienes que aprender a controlar tus impulsos, Carmen. Es una buena estrategia para aprender más y escuchar.

Hugo.

Alumno: ¿Y no pasan calor?

Profesor: A ver, hay burkas de invierno y burkas de verano. Pero el objetivo del burka es impedir que a la mujer se le vea nada.

El burka se lleva en aquellos países donde el fundamentalismo islámico es más radical. Por ejemplo, en Afganistán, qué sabéis que hubo una guerra de los talibanes. Los talibanes son los más radicales... bueno, junto con los que ahora están en Siria, que fuera los que cometieron el otro día los atentados de París. Esos son igualmente de radicales.

Bien, los talibanes están en Afganistán... En Arabia saudí también se puede ver a mujeres con burka, pero, por ejemplo, en Marruecos no. Marruecos es un país musulmán y difícilmente se ven mujeres con burka. O en Indonesia, ¿de acuerdo?

(O11 Quotation 11:13)

La monarquía española. Cuando en el grupo del escudo se plantea cómo abordar el símbolo que representa a la monarquía, el docente decide que lo mejor es que los estudiantes aborden el tema desde una perspectiva teórica y sin entrar a plantear cuestiones que puedan resultar polémicas, como monarquía o república. Sin embargo, él sí que se posiciona, reconociendo y valorando las diferentes realidades culturales de España y defendiendo que es obligación de la corona proteger y custodiar estas diferencias. Además, cuestiona la igualdad de género en esta institución y los privilegios constitucionales que los miembros de la familia real tienen por encima del resto de la ciudadanía.

Profesor: Bien, yo creo que la mejor forma de resolver el tema de la corona y no meternos en la posibilidad de hablar de república o monarquía, que era una opción, ¿no? pero es un poco lío. Es plantearnos que la monarquía española, que queda simbolizada o representada en la corona, ¿eh? La corona representa al rey o reina. En este caso rey porque de momento la corona la hereda el varón, ¿vale?

Bien, pues podríamos decir que la monarquía española es una monarquía compuesta de reinos diferentes, ¿vale? Entonces es una monarquía que agrupa, compendia, se compone de otros reinos, ¿de acuerdo? Esto es interesante... esta idea es interesante porque desde la Edad Media hasta el presente eh... Efectivamente es así como se ha ido construyendo España. Como una suma de reinos distintos. Y esto enlaza con la simbología de las diferentes cartelas.

Entonces resolvemos cuando nos pregunten... y la corona, ¿vale? Puedes decir lo que simboliza la corona. Y decid que su posición coronando el escudo, o sea coronándolo en la parte de arriba, es lo que une a los diferentes reinos en tanto en cuanto la monarquía española es una monarquía compuesta de reinos diferentes, ¿vale?

Y así no nos metemos en el lío.

(O3 Quotation 3:27)

Profesor: De alguna forma, lo que une a los diferentes reinos es la monarquía. Esa monarquía. Pero cuidadín porque de alguna forma esa monarquía debe de respetar las características, las peculiaridades, lo que tiene de singular cada uno de esos reinos, ¿vale?

De hecho, si se impusiera, ese escudo no representaría a reinos diferentes, ¿de acuerdo? Sino que habría una sola corona para todos. No sería necesario el castillo, las bandas, las cadenas, ¿de acuerdo? Sería una imposición.

Y fijaros que, a la hora de diseñarse el escudo, se dijo que el escudo tenía que sumar. La idea de suma.

Es cierto que la corona está arriba Y qué el hecho de que esté arriba también simboliza... como una cierta prioridad... un privilegio, ¿no? Siempre los de arriba están sobre los de abajo, ¿no?

(O3 Quotation 3:28)

La independencia de Cataluña. Es un tema que se ha planteado en varias sesiones, tanto de manera individual con el grupo del escudo, dando orientaciones de cómo abordar la búsqueda de información y exponer el tema al resto de compañeros/as; como con en el grupo-clase general, llegando incluso, como hemos visto, a plantear un debate sobre si cambiaría el escudo actual en el caso de que Cataluña se independizara. En todas las sesiones, el docente participa abiertamente y deja claro su posicionamiento al respecto. Para él es muy importante el respeto a las diferencias y el sentimiento identitario de cada región, pero anima al grupo a que investiguen y formen su propia opinión al respecto.

Profesor: El hecho de que la democracia... de que el escudo representa el carácter democrático de la España actual, entre otras cosas, porque pueden convivir a pesar de ser distintos, diferentes partes de España que vienen a representar diferentes reinos, sin que eso conlleve problema.

Venga, ¿Cabe Castilla en el escudo?

Alumno: ¿Qué?

Profesor: ¿Cabe Castilla en el escudo? ¿Cabe León... de Castilla y León, Laura es de Palencia... cabe León en el escudo? ¿Cabe Aragón, incluida Cataluña, en el escudo? ¿Cabe Navarra, que vendría ser también el País Vasco, en el escudo? Y otras partes... ciertamente que vendría ser muy pequeñito... Granada, que vendría a ser Andalucía.

O sea que el escudo nos une, ¿no? Nos une. Nos une reconociendo que Castilla tiene su historia, su símbolo... que Aragón, que Incluye Cataluña, tiene incluso su lengua y... los mallorquines, los valencianos... que los de Navarra y el País Vasco tienen historia, sus particularidades... hasta su propia lengua, ¿no? Y que, a pesar de esas diferencias, podemos convivir.

(O6 Quotation 6:13)

Profesor: Y más en un momento como el actual. El actual en el que una de esas partes pudiera desaparecer. ¿Cuál de esas partes pudiera desaparecer?

Alumno: Cataluña y Aragón

Profesor: Para algunos catalanes ese escudo no les representa. A pesar de que alguno puede decir, pero sí que estáis representados. Pero bueno, ellos tienen un sentimiento y ese escudo no les representa.

(O6 Quotation 6:14)

Profesor: ¿Qué quiere decir que el gobierno es el que regula?

Alumna: Que es el que manda.

Alumna: El que puede cambiar de símbolo.

Profesor: Eso es. Que es el único que puede cambiar el escudo. Y vigila... Y vigila y castiga a aquel que lo hace. Es decir, a aquel que cambia o utiliza un escudo diferente a ese. Por eso, en el Camp Nou cuando utilizan las estelada les multan. Y por eso... ¿cómo se llama el campo de Madrid?

Alumno: El Bernabeu.

Profesor: El Bernabeu, los ultras del Madrid o del Atlético de Madrid sacan la bandera de la época de Franco. La del aguilucho, no está. Esta es la de los Reyes Católicos, cuidado. Pero es que franco utilizaba también esta, qué habría que ver también el porqué.

Pero es que los ultras del Madrid o del Atlético de Madrid...

El profesor se vuelve a la clase, que ya está recogiendo.

Profesor: ¡Oye! Las sillas, por favor.

Continúa con el grupo.

Profesor: ... utilizan un escudo diferente al actual. Que también les multan. ¿Por qué?

Alumno: Porque no es el escudo que nos representa ahora mismo.

Profesor: Porque no es el oficial, claro. Por eso la idea de que es el gobierno el que regula vigila y castiga a aquel que altera el escudo.

(O6 Quotation 6:23)

— **Indicador: materiales curriculares**

Dentro de este indicador, hemos diferenciado dos descriptores: *materiales específicos (C.2/SC.2.5/MC/ME)* y *aprendizaje basado en proyectos (C.2/SC.2.5/MC/PRY)*.

El primero se refiere a la utilización de fichas y materiales específicos de contenidos cívicos concretos. Tal y como el docente apuntaba en la E1 (Quotation # 59 Source: P.3. IES Castillo de Luna. La Puebla de Cazalla.rtf), su praxis refleja que P.3 diseña materiales específicos para la enseñanza de ciudadanía, recurriendo al empleo de distintas fuentes como puede ser internet, videos, fotografía.

Profesor: Por ejemplo, en la primera web que habéis buscado es una en la que se aclara todos estos términos y a mí me parece interesante. Acordaros que vuestro gentilicio es morisco, por lo tanto, vamos aprovechar también a ver quién eran los moriscos. ¿Esto tarda mucho en abrir?

(O1 Quotation 1:85)

Profesor: Yo os doy información, pero sería interesante que la buscarais vosotros en los documentos. A ver qué dice, ¿vale? A ver qué dice.

La Constitución y un decreto posterior, que podríais buscar también del escudo. De por qué se eligió ese escudo, ¿vale?

(O2 Quotation 2:45)

Profesor: ¿Habéis encontrado alguna feminista de la Edad Media?

Alumna: No. Lo estábamos buscando ahora mismo.

Profesor: Es difícil... pero yo os puedo ayudar.

(O1 Quotation 1:72)

El segundo descriptor hace referencia al diseño de unidades didácticas complejas de carácter sociocrítico e investigativo, a través de la resolución de problemas abiertos. Comprobamos nuevamente la coherencia existente entre las referencias teóricas de la E1 (Quotation # 108 Source: P.3. IES Castillo de Luna. La Puebla de Cazalla.rtf) con su praxis. Como venimos comentado a lo largo de todo este capítulo analítico, los cinco grupos de trabajo basan su investigación en resolver problemas relacionados con su entorno a través de los cuales adquieren un pensamiento sociocrítico complejo que les lleva a asumir su condición como ciudadano/a participativo y comprometido con su realidad.

El grupo de la mujer cristiana en la Edad Media plantea varios problemas de investigación que les lleva de manera continua a relacionar el pasado con el presente y, a la vez, establecer una comparativa histórica y actual entre la cultura islámica y occidental. De esta forma, adquieren un conocimiento más riguroso y objetivo, desmontando mitos e ideas previas poco fundamentadas y comunes al imaginario colectivo. Uno de estos temas puede ser el uso del velo en ambas religiones.

Profesor: Pero también aparece el velo porque... Bueno eso lo vamos a ver con la mujer musulmana porque estamos intentando con la mujer musulmana, entre otras cosas, deshacer los tópicos y prejuicios que hay respecto a ella, ¿no? Y comprobar que también la cristiana llevaba velo... Actualmente hay mujeres cristianas que llevan velo, ¿no?

(O1 Quotation 1:10)

Profesor: Muy bien, vincular el pasado con el presente, claro.

Y... el pasado con el presente presente y el presente con el futuro. Pero sin olvidar, como bien apunta Cipri, que estamos trabajando el papel de la mujer en la Edad Media.

(O1Quotation 1:38)

En el grupo del escudo, la problemática a trabajar, como ya hemos ido viendo a lo largo de todo este capítulo, es muy rica y diversa, desde el papel de la corona en la democracia actual, la independencia de Cataluña, las distintas realidades identitarias que forman España, o el uso de símbolos franquistas. Lo interesante es que todos estos temas, surgen de la realidad cotidiana del alumnado, concretamente de la camiseta de la selección española del fútbol.

Alumna: Interesante... que siempre lo vemos, pero nunca decimos... por qué es así, ¿no?

Profesor: Lo que está diciendo Lidia... es así cómo planteasteis el problema, ¿no? Con la camiseta... eras tú el que traías la camiseta, ¿no, Chacón?

Alumno: No.

Profesor: ¿Quién era el que traía la camiseta?

Alumno: Era en el A.

Profesor: ¡Ah! ¡Fue en la otra clase! Fue en la otra clase, que había habido un partido de la selección y hasta tres o cuatro venían con la camiseta de España.

(O3 Quotation 3:8)

Profesor: España es un país que se compone de reinos, de regiones, de nacionalidades diferentes, cada una de las cuales tiene su propio símbolo pero que cuando se escogió ese escudo lo que se quiso representar es que la diferencia, los diferentes reinos cabe dentro de un mismo país, ¿vale?

Creo que esa idea es la más relevante de vuestro trabajo, ¿vale?

La idea de que la España actual, no sé si esto es muy complicado para vosotros, pero me lo debéis de decir, ¿vale?

Yo creo que esa idea de que en España cabemos todos es muy interesante para entender lo que está pasando actualmente, por ejemplo, en Cataluña, ¿ok?

(O2 Quotation 2:46)

En el grupo del camino de Santiago también los problemas a trabajar son diversos y muy vinculados con la realidad actual: yihadismo, sociedad de consumo, tolerancia religiosa, industria turística, diversidad cultural...

Profesor: Y vinculamos también el papel de leyenda, mitológico, que tenía la idea de Santiago Matamoros, ¿vale?

Cuidado que son ideas religiosas. Y lo vinculamos otra vez con el presente: yihadismo, los atentados de París, ¿verdad?

Aquellas fueron guerras religiosas. Esta no es una guerra religiosa. Pero un poquito podríamos vincularlo, ¿no?

Y fijaros... un apóstol de Cristo ayudando en un conflicto, mientras que los musulmanes a su vez también invocaban a Alá, ¿vale?

(O9 Quotation 9:21)

Por último, el grupo de la Sevilla islámica trabajan temas como la industria turística, el uso del patrimonio en la sociedad actual, el sentido de identidad y su evolución, la gestión y conservación del patrimonio... Este grupo propone interesantes debates que se han producido en la realidad social y que han implicado a la ciudadanía, como es la polémica construcción de la torre Pelli y que ha sido tratada por varios medios de comunicación local. De manera que, el alumnado toma su papel activo, considerándose un ciudadano/a más de la realidad social y acogándose a su derecho de manifestar su opinión.

Profesor: Unesco, Sevilla, patrimonio... ¡mira! ¿Habéis visto? Esto es importante.

Yo en una diapositiva plantearía el debate a los compañeros con este tema y esto no está mal (se refiere a la información que han encontrado).

En la otra imagen que me habéis enseñado se veía muy poco la Giralda.

Entonces, ¿qué es eso del debate de la torre Pelli en Sevilla?

Alumno: Que está en juego la estética de Sevilla.

Profesor: Es más que la estética... eso hay que buscarlo.

(O2 Quotation 2:33)

4.2.2. Praxis docente y pensamiento discente

Dentro de esta subcategoría veremos cómo se tratan los diferentes aspectos vinculados al cómo se enseña ciudadanía en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia desde el desarrollo de las clases y los grupos de discusión discentes.

Para ello, hemos considerado los mismos indicadores que para el análisis de la praxis: compromiso del profesor y materiales curriculares. El primer indicador a su vez se compone de los descriptores: *neutralidad excluyente* (C.2/SC.2.5/CP/NE), *parcialidad excluyente* (C.2/SC.2.5/CP/PE), *imparcialidad neutral* (C.2/SC.2.5/CP/IN) e *imparcialidad comprometida* (C.2/SC.2.5/CP/IC). Para el segundo indicador diferenciamos entre: *materiales específicos* (C.2/SC.2.5/MC/ME) y *aprendizaje basado en proyectos* (C.2/SC.2.5/MC/PRY).

	G.D.1	G.D.2	G.D.3-4	G.D.5	Total
C.2/SC.2.5/CP/NE	0	0	0	0	0
C.2/SC.2.5/CP/PE	0	0	0	0	0
C.2/SC.2.5/CP/IN	0	0	0	0	0
C.2/SC.2.5/CP/IC	2	2	2	2	8
C.2/SC.2.5/MC/ME	1	1	1	1	4
C.2/SC.2.5/MC/PRY	1	1	1	1	4

Tabla 111. Anotaciones registradas para la subcategoría 2.5 en G.D.

Respecto al primer indicador, en el análisis de los grupos de discusión destaca que el 100% de las respuestas se adscriben al indicador *imparcialidad comprometida*. Los estudiantes reconocen que durante el desarrollo de las clases su profesor les permite debatir y que incluso,

plantea la posibilidad de que existan diferentes opiniones. Además, afirman que P.3 les da su opinión pero que ésta no influye en la libertad que ellos/as sienten para expresar la suya.

Investigadora: Durante el desarrollo de las clases, ¿te sientes libre para opinar?

Alumnos: Sí.

Alumna: Cada persona tiene una opinión porque tú no tengas esa opinión, que no sea la mía, tú no tienes que decirme que eso está mal.

Alumno: O, aunque no sea la correcta.

(G.1 Quotation 1:42)

Investigadora: ¿Piensas que tu profesor quiere una única opinión o plantea la posibilidad de que puedan existir diferentes opiniones en los debates?

Alumnos (todos): Diferentes opiniones.

(G.1 Quotation 1:43)

Investigadora: Mi profesor nos permite debatir y da su opinión.

Alumnas: Sí.

Investigadora: ¿Y veis claro que se trata de su opinión?

Alumnas: Sí.

Investigadora: ¿Y si alguien opina distinto a él?

Alumna: Te respeta.

(G.3–4 Quotation 3:50)

Investigadora: Sí, ¿os sentís totalmente libres?

Alumnas: Sí.

Alumna: Además te dice que le gusta...

Alumna: Que opinemos y que preguntemos.

(G.5 Quotation 4:35)

Estas declaraciones coinciden y reafirman lo observado en la O1, donde comprobábamos anteriormente, que P.3 fomentaba el debate en todas las sesiones observadas, siendo bastante frecuente que él mismo aportara su parecer del asunto, pero respetando siempre los distintos criterios o sentimientos que pudieran dar sus alumnos/as (O10 Quotation 10:4; O3 Quotation 3:54; O11 Quotation 11:2). Aspecto, por otro lado, totalmente coherente también con lo declarado en la E1 (Quotation # 74 Source: P.3. IES Castillo de Luna. La Puebla de Cazalla.rtf; Quotation # 76 Source: P.3. IES Castillo de Luna. La Puebla de Cazalla.rtf; Quotation # 77 Source: P.3. IES Castillo de Luna. La Puebla de Cazalla.rtf).

En relación con el indicador *materiales curriculares* veíamos, tal y como el docente apuntaba en la E1 que, en su praxis, él mismo diseña y proporciona a sus estudiantes materiales específicos para la enseñanza de la ciudadanía, recurriendo al empleo de distintas fuentes como puede ser internet, videos, fotografía (O1 Quotation 1:85; O12 Quotation 12:45; O11 Quotation 1:72).

Esto queda corroborado según lo declarado por los discentes. De hecho, cuando les planteamos la pregunta sobre los recursos que les han parecido más interesantes y menos interesantes (P.23/G.D.1 y P.22/G.D.5), vemos que el libro de texto es muy poco valorado y

ambos grupos afirman que los materiales que les proporciona P.3 son de gran utilidad. También lo son otros recursos, como audios o vídeos, que encuentran en sus procesos indagativos y que son supervisados por el docente.

Investigadora: Y de los materiales utilizáis para elaborar vuestra investigación, ¿cuál es el más interesante? Por ejemplo, el libro de texto, ¿qué os parece?

Alumno: No es interesante.

Alumna: Acorta mucho las cosas... Resumen más que... Aprenderíamos poco.

Alumno: Se centra mucho en los reyes y... en vez de decir distintas cosas.

Investigadora: Artículos y textos, que encontráis por internet o que os proporciona P.3.

Alumna: Eso sí.

Investigadora: ¿Y vídeos?

Alumno: También.

Investigadora: ¿Y música?

Alumno: Sí, también porque lo utilizamos cuando venimos, por ejemplo, del recreo para que no esté muy alterado.

Investigadora: ¿Queréis decir algún recurso más que hayáis utilizado?

Alumnos: Internet.

(G.1 Quotation 1:45)

Investigadora: De los que te diga. El libro de texto.

Alumna: Es interesante.

Alumna: Es interesante según, porque con P.3 por ejemplo lo utilizamos según los temas que nos de...

Alumna: No lo utilizamos mucho, lo utilizamos para buscar información.

Alumna: Ahí está, por ejemplo, para buscar información y eso, porque con P.3 si nos da un tema y lo sabes no necesitamos casi nada.

Alumna: Nos suele dar él la información mejor que el libro.

(G.5 Quotation 4:37)

El segundo descriptor hace referencia al diseño de unidades didácticas complejas de carácter sociocrítico e investigativo a través de la resolución de problemas abiertos. Comprobamos nuevamente la coherencia existente entre lo observado en la praxis del docente y lo declarado por los discentes en los grupos de discusión. Los cinco grupos de trabajo basan su investigación en resolver problemas relacionados con su entorno, a través de los cuales, adquieren un pensamiento sociocrítico complejo que les lleva a asumir su condición como ciudadano/a participativo y comprometido con su realidad.

Investigadora: ¿Os gusta esta forma de trabajar investigando?

Alumnos: Sí. Mucho.

Investigadora: ¿Crees que aprendes más o menos?

Alumnos: Más.

Investigadora: ¿Qué aspectos positivos tiene?

Alumna: Que aprendes a expresar nuestra opinión y que podemos ser libre de poder hacer lo que queramos en nuestro PowerPoint, de manera... respetable.

Alumno: También así aprendemos como son los compañeros.

(G.1 Quotation 1:27)

Investigadora: O sea, que tú crees que la mejor forma de aprender ciudadanía es ejerciéndola. Practicándola.

Alumna: Sí.

(G.3–4 Quotation 3:29)

Investigadora: Vale, eh, ya estamos terminando. ¿Os gusta esta forma de trabajar investigando?

Alumnas: Sí.

Alumna: Sí me gusta más que la otra.

Alumna: Parece que no, pero se aprende.

Investigadora: ¿Creéis que aprendéis más o menos?

Alumna: Más, porque al tener que buscarlo tú le prestas más atención que, porque además yo tengo al maestro explicando delante y me entretengo más, pero si lo tengo que buscar yo no me puedo entretener porque lo tengo que buscar yo.

Alumna: Y mientras que lo buscas, lees una cosa, no es lo que tú buscas, que mientras que lo lees, lo copias, vuelves a leer, lo resumes,

Alumna: Ahí estamos, lo lees tantas veces, después al arreglar cosas y todo, que parece que no, pero se te queda.

Alumna: Lo tienes que saber sí o sí.

(G.5 Quotation 4:40)

4.3. Conclusiones parciales y discusión de datos sobre cómo se enseña educación patrimonial y educación para la ciudadanía en Ciencias Sociales

Resumiendo lo que se ha dicho en páginas anteriores sobre *cómo se enseña educación patrimonial en Ciencias Sociales*, hemos comprobado que el mayor número de anotaciones registradas corresponde al indicador *aprendizaje basado en proyectos*. Tanto en la praxis como en el pensamiento del docente existe una imbricación plena entre el patrimonio, los contenidos de Ciencias Sociales y la realidad socionatural del alumnado. Para que esto sea así, dentro del bloque temático a estudiar, según la programación del aula, el docente da a cada grupo de alumnos/as un tema específico de investigación, a partir del cual puedan establecer relaciones entre presente–pasado. Es decir, a través de la investigación histórica que desarrollan, teniendo como punto de partida los elementos patrimoniales, dan respuesta a problemas actuales.

Por lo que la praxis de este profesor coincide plenamente con lo apuntado por Horta, Grunberg y Monteiro (1999), quienes definen la educación patrimonial como un instrumento de “alfabetización cultural” que posibilita al individuo comprender el mundo que le rodea en toda su totalidad. Entender la educación patrimonial desde esta perspectiva implica que, la adquisición de los conocimientos que se obtienen, es a través de la experiencia directa del patrimonio; por lo que, de acuerdo con Campam (1997), los estudiantes de P.3 tienen la

oportunidad de participar en el conocimiento directo de la historia de sus culturas en el momento que otorgan una nueva resignificación al patrimonio y a la importancia que éste tiene en ella.

Estos datos demuestran una vez más que, la didáctica del patrimonio entendida por nuestro docente, no coincide con lo reflejado en estudios precedentes como los de Estepa (2001), Cuenca (2013), Fontal (2014), Monteagudo y Oliveros (2016), quienes mantienen que en la mayoría de las aulas de Ciencias Sociales se emplean medios tradicionales para la enseñanza del patrimonio, fundamentalmente la explicación y la utilización del libro de texto. Al tratarse de una práctica alternativa al modelo didáctico tradicional, nuestro caso, como López Facal (2010) apunta en general, aprovecha todo el potencial educativo que tiene el patrimonio, y entiende que los referentes patrimoniales son un buen instrumento didáctico para desarrollar los contenidos y objetivos didácticos propios de las Ciencias Sociales desde un punto de vista significativo para el alumnado.

Además, los materiales alternativos diseñados por el mismo profesor, tienen una fuerte presencia en la realidad del aula, así como el empleo de distintos recursos didácticos, como puede ser internet, videos o fotografías y las salidas o visitas a elementos patrimoniales. De esta forma, nuestro docente se posiciona en la línea que defienden diversos autores (Estepa, 2001; Ruiz García y Ruiz Pérez, 2002; Baena, 2016) respecto a la necesidad de que el alumnado tenga un contacto directo con el patrimonio a fin de darle unos valores afectivos e identitarios, que despierten sus ganas de conocerlo y vean la necesidad de participar en su defensa y protección

Además, es especialmente destacable que siempre que P.3 realiza estas salidas, las contextualiza con el diseño didáctico y con los contenidos tratados; y es que para los autores que señalábamos anteriormente, esto es fundamental para que puedan producirse los objetivos que apuntábamos en el párrafo anterior.

Por su parte Prats Cuevas (2002) añade que el principal problema que se observa en el definitivo asentamiento de la educación patrimonial en las aulas es lograr ubicarlo claramente en el currículo escolar, es decir, dotarlo de un planteamiento didáctico a fin de aclarar cuál es su funcionalidad dentro de la educación del alumnado, pues según este autor, todavía parece que existen dudas sobre qué se busca enseñar cuando se enseñan aspectos patrimoniales. Es más, según Lozano (2013), aunque éste esté presente en la legislación curricular, la falta de objetivos claros en las programaciones hace que se desvinculen de esta finalidad. En este sentido, tanto Estepa (2001) como Merchán (2007) coinciden en reconocer que lo que se formula en el campo del currículum oficial no es equivalente a lo que se plantea desde el discurso de la didáctica, ni a lo que estudiantes y profesores hacen realmente en la clase de Historia.

Sin embargo, si nos centramos en lo declarado por los discentes, coincide plenamente con lo analizado en la praxis. Cada grupo de trabajo desarrolla a través de su temática una investigación de carácter sociocrítico, con el fin de dar respuesta a problemas abiertos donde se relaciona el presente con el pasado, tomando como referente el patrimonio. Se muestran además interesados en esta metodología de enseñanza/aprendizaje y afirman que los aprendizajes que adquieren son significativos, adquiriendo un pensamiento crítico que les hace posicionarse en su realidad.

Destacan también el aprendizaje colaborativo como uno de los beneficios de esta metodología y son conscientes de la importancia de asumir un papel activo en su aprendizaje utilizando materiales alternativos y específicos para tal fin. Además, todo el alumnado entrevistado se muestra a favor de las visitas a elementos patrimoniales, porque afirman que les

enseña comportamientos ciudadanos como la empatía, el respeto y el acercamiento al conocimiento de otras culturas.

En esta línea, comprobamos que nuestro estudio de caso sigue un modelo muy similar al planteado por López Cruz (2014), basado en el carácter investigativo, transdisciplinar y socio-crítico, en el que tanto el diseño como el desarrollo en el aula de finalidades, contenidos y estrategias metodológicas conducen al alumnado a construir su identidad y a adquirir las competencias necesarias para convertirse en ciudadanos/as comprometidos socialmente.

En relación con *cómo se enseña educación para la ciudadanía en Ciencias Sociales*, dentro del indicador *compromiso del profesor*, éste se sitúa en un modelo de imparcialidad comprometida, fomentando el debate durante el desarrollo de todas y cada una de las sesiones, y dando su opinión sobre los temas que surgen, incluso en aquellos que pueden ser más controvertidos como puede ser la religión, la ética o la política.

Estos planteamientos alejan nuevamente a nuestro docente de investigaciones anteriores que evidencian la dificultad experimentada por los docentes responsables de la educación para la ciudadanía para abordar estos temas. Así, Gómez Rodríguez (2009) asegura que, en la mayoría de las aulas, estos temas se evitan porque se les atribuye connotaciones políticas partidistas, o porque considera que podrían resultar inapropiados y hasta mal vistos por la mayoría de la población, especialmente por los padres.

Por otro lado, al igual que en la categoría anterior respecto a *cómo se enseña educación patrimonial en Ciencias Sociales*, el método de enseñanza/aprendizaje utilizado es el aprendizaje basado en proyectos. Como acabamos de analizar, los cinco grupos de trabajo basan su investigación en resolver problemas relacionados con su entorno, a través de los cuales, adquieren un pensamiento sociocrítico complejo que les lleva a asumir su condición como ciudadano/a participativo y comprometido con su realidad.

De este modo, nuestro estudio de caso se posiciona en la línea de Gómez Rodríguez (2009) quien asegura que la educación para la ciudadanía sería más eficaz si se impartiera de forma más dinámica y orientada al logro de las competencias y habilidades cívico-sociales del alumnado. Y se aleja de las conclusiones obtenidas por De Alba (2003) y Navarro (2012), quienes afirman que el profesorado de Ciencias Sociales encuentra serias dificultades para hacer que la figura principal del proceso de enseñanza- aprendizaje sean los estudiantes; o de los estudios de Moroz (1996) y Cotton (2001), que revelaban que las prácticas de enseñanza de la mayor parte del profesorado están basadas en métodos expositivos, asumiendo los estudiantes un papel pasivo cuyo fin es la adquisición de conocimientos teóricos y no habilidades de pensamiento.

En este sentido, Schugurensky (2012) resalta la idea de que la educación ciudadana es un conocimiento tácito y no explícito, por tanto, cuando una persona se forma en educación ciudadana sí que se genera en ella cambios en su comportamiento, pero es difícil explicitar en qué. Sin embargo, si dirigimos la mirada a lo analizado en los grupos de discusión discente, hemos podido comprobar en párrafos anteriores, que es el propio alumnado quien asegura adquirir los conocimientos necesarios para ser ciudadanos/as democráticos y comprometidos, llegando incluso a poner ejemplos concretos ■



CAPÍTULO V:

estudio de caso II.

Resultados sobre la enseñanza de la
educación para la ciudadanía a través
de la educación patrimonial.
Reflexión docente tras la praxis

1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo nos centraremos, por un lado, en el análisis de la tercera categoría ya que es la que vincula directamente los dos temas de estudio en los que se centra esta tesis doctoral; y por otro, queremos compartir los datos obtenidos en la O1 y los GD con nuestro docente protagonista del estudio de caso, en una entrevista de reflexión final en la que él mismo pueda dar su valoración final de los logros alcanzados, pero también de los obstáculos que aparecieron durante el proceso. Consideramos que esta reflexión final es de utilidad no sólo para completar nuestro estudio, aportando más luz y rigor a los resultados obtenidos, sino también para el propio docente, quien puede hacer una reflexión de su propia praxis para mejorarla.

De forma que, en la primera parte, con la finalidad de dar respuesta a nuestro cuarto subproblema acerca de *qué papel tiene la educación patrimonial para la formación de una ciudadanía democrática en Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, queremos conocer con la mayor minuciosidad posible qué contenidos se cruzan en ambas disciplinas y se pueden enseñar en Ciencias Sociales, de acuerdo con las finalidades educativas que tiene esta materia; cómo se enseñan mejor estos contenidos; y por qué es necesario establecer esta vinculación, analizando si realmente se consigue o no, formar ciudadanos/as democráticos a través de la educación patrimonial.

En el siguiente epígrafe, como decíamos, recogemos la reflexión final del docente con el propósito de dar respuesta a nuestro último subproblemas de investigación: *qué obstáculos de enseñanza/aprendizaje existen en la formación de ciudadanos críticos y participativos a través de la educación patrimonial en Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Para ello tenemos en cuenta todos los datos recogidos en la O1, los GD y la E2.

2. LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL

Este análisis está directamente vinculado con el sub-problema *qué papel tiene la educación patrimonial para la formación de una ciudadanía democrática en Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Como se muestra en la figura 18, esta línea se divide en dos sub-líneas de análisis consecutivas; una donde se comparan las informaciones de E1 con las informaciones de O1 (A); y otra donde se comparan las informaciones de O1 y C1 (B). En esta línea nos interesa comprender consecutivamente qué y cómo se enseña educación para la ciudadanía a través de la educación patrimonial y si, a través de estos contenidos, el alumnado adquiere los conocimientos y/o habilidades propias de una ciudadanía activa y participativa.

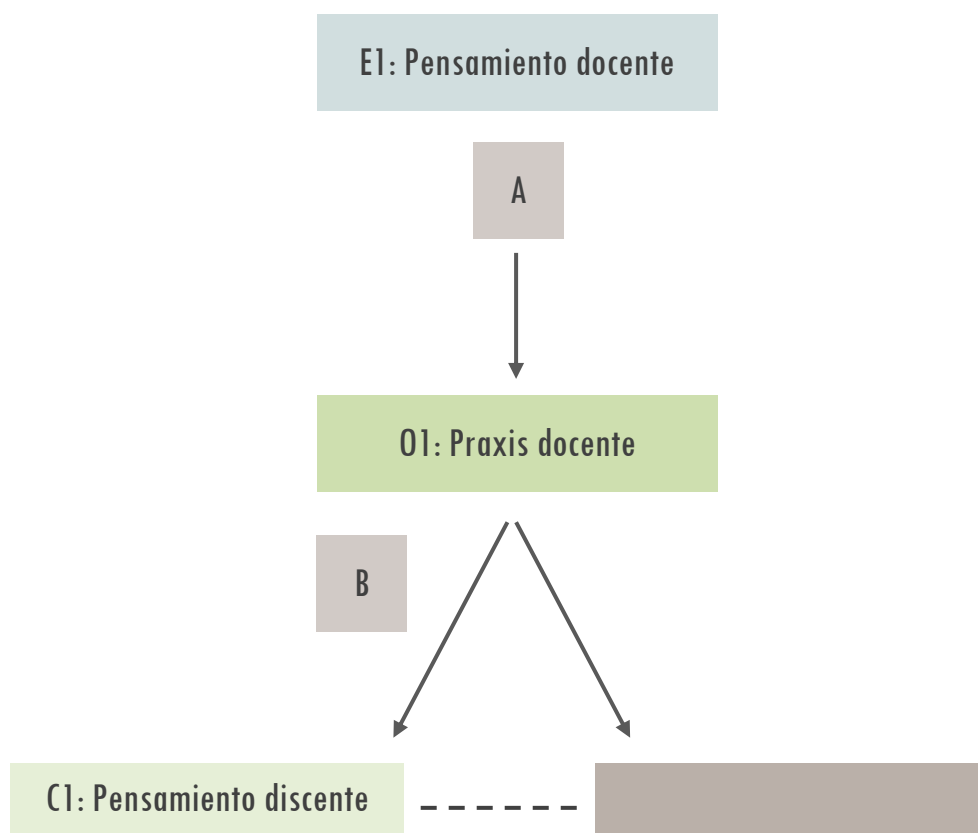


Figura 18. Análisis comparativo entre la entrevista exploratoria (E1) y la observación de aula (O1) en relación con qué y cómo se enseña educación para la ciudadanía a través de la educación patrimonial.

2.1. Subcategoría qué enseñar en ciencias sociales de educación para la ciudadanía a través de la educación patrimonial

2.1.1. Pensamiento y praxis docente

Dentro de esta primera subcategoría se han mantenido los mismos indicadores que para el cuestionario inicial (C0) y la entrevista inicial (E1): *identidad*, *conservación* y *gestión*. Sin embargo, en el análisis de la observación de aula, surgieron descriptores emergentes que nos han ayudado a analizar en mayor profundidad la praxis de este docente en relación con este objeto de estudio. De forma que, en el análisis del primer indicador *identidad*, surgieron tres descriptores: *sin identificación* (C.3/SC.3.1/I/SI), *individual* (C.3/SC.3.1/I/IND), *social* (C.3/SC.3.1/I/SOC), *poli-identidad* (C.3/SC.3.1/I/POLI). Y dentro del indicador *conservación*, diferenciamos entre: *decorativa* (C.3/SC.3.2/C/D) y *crítica* (C.3/SC.3.2/C/C).

De cualquier modo, tras el análisis de la praxis, y como muestra la tabla 108 comprobamos que las concepciones de P.3 se corresponden con lo declarado en la entrevista inicial, puesto que afirmaba que la utilización del patrimonio en el aula es generador de identidad (Quotation # 27 Source: P.3. IES Castillo de Luna. La Puebla de Cazalla.rtf; Quotation # 43 Source: P.2.3. IES Castillo de Luna. La Puebla de Cazalla.rtf; Quotation # 69 Source: P.3. IES Castillo de Luna. La Puebla de Cazalla.rtf).

En cuanto al indicador *conservación*, no se registran un número alto de anotaciones que puedan adscribirse a él. Dentro del descriptor *conservación decorativa* vemos que se han registrado sólo dos anotaciones, a pesar que P.3, en la E1, consideraba importante fomentar en el aula la conservación del patrimonio con una actitud crítica e intervencionista (Quotation # 43 Source: P.3. IES Castillo de Luna. La Puebla de Cazalla.rtf; Quotation # 70 Source: P.3. IES Castillo de Luna. La Puebla de Cazalla.rtf). En adelante lo analizaremos en mayor profundidad, pero creemos que, en la praxis, este profesor da mayor importancia a que el alumnado desarrolle acciones de gestión, más que de conservación patrimonial.

En relación con la *gestión*, el docente manifestaba en la E1 que para él era importante dotar al alumnado de un pensamiento reflexivo para interpretar su entorno y actuar responsablemente en el uso de los elementos patrimoniales, desarrollando actitudes y comportamientos propios de una ciudadanía comprometida (Quotation # 27 Source: P.3. IES Castillo de Luna. La Puebla de Cazalla.rtf; Quotation # 30 Source: P.3. IES Castillo de Luna. La Puebla de Cazalla.rtf; Quotation # 71 Source: P.3. IES Castillo de Luna. La Puebla de Cazalla.rtf). Esta concepción sí que tiene reflejo en su praxis registrándose 36 anotaciones, que analizaremos más adelante.

	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7	O8	O9	O11	O12	O13	Total
C.3/SC.3.1/I/SI	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C.3/SC.3.1/I/IND	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C.3/SC.3.1/I/SOC	0	8	3	4	6	13	2	0	3	4	0	1	44
C.3/SC.3.1/I/POL	4	5	5	6	3	1	1	5	15	2	5	4	56
C.3/SC.3.1/C/D	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	2
C.3/SC.3.1/C/C	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	4
C.3/SC.3.1/G	2	11	4	0	7	1	1	4	5	0	0	2	37

Tabla 112. Anotaciones registradas para la subcategoría 3.1 en la O1.

— Indicador: identidad social

Sin encontrar información alguna en el campo de *sin identificación* (no se establecen relaciones de identidad con los elementos patrimoniales trabajados), ni de identidad individual (reconocimiento del valor simbólico–identitario de aquellos elementos patrimoniales cercanos y directamente relacionados con el individuo por su experiencia personal (barrio o ciudad)), observamos que los temas estudiados en la distintas sesiones están relacionados con referentes patrimoniales relativos a la cultura propia (país), reconociendo en ellos su valor simbólico y aceptándolos como parte de su herencia cultural para formular propuestas que lleven a la mejora de los mismos.

En el grupo del escudo de España y los reinos medievales, uno de los objetivos que tienen planteados conseguir con la realización de este trabajo, es, precisamente, la descripción de este indicador: establecer una relación entre el escudo de España y su identidad cultural, con el fin de reconocerse como miembros de la comunidad simbolizada en el escudo. Para ello, P.3 guía su investigación para que reflexionen de qué manera los símbolos que componen el escudo forman parte del presente y qué simbolizan para los ciudadanos/as actuales.

Profesor: Vale, yo creo que ese es el primer objetivo. Por medio de este trabajo vamos a intentar que conozcáis qué representa los diferentes elementos de nuestro escudo, que simbolizan pues... a nuestro país y brevemente su historia.

(O6 Quotation 6:8)

Profesor: Es un objeto de nuestra vida cotidiana y es una cosa que aparece frecuentemente y, sin embargo, no nos hemos detenido a saber qué significa.

Bien, yo creo que también puede ser esto. Pero ese objetivo yo lo vincularía con el anterior es, ¿no? Una cosa que forma parte de nuestra cotidianidad y que, sin embargo, no lo hemos convertido nunca en objeto de reflexión. Es interesante. Y lo interesante es, además, comprobar cómo esta historia nos pueda ayudar. Ese es el objetivo uno. Apuntadlo.

La historia que nos sirve... Es algo de nuestra cotidianidad, ¿no?

Estupendo. Vinculamos, por tanto, el pasado con el presente, pero además, vinculamos el conocimiento histórico como algo que nos sirve para comprender nuestra vida diaria. Yo eso lo veo interesante, pero creo que sigue siendo un mismo objetivo, ¿no?

¿Cómo lo veis?

Entonces este objetivo, sumándolo con lo que tú has planteado, Hugo, nos hace ver que estudiar la historia puede ser útil.

Eso puede ser un segundo objetivo. Hacer ver la utilidad de la historia. La historia pasa...

Alumnos: ... y pesa.

(O6 Quotation 6:9)

En este sentido, el docente plantea también el tema de la independencia de Cataluña. Propone analizar qué simboliza para la ciudadanía de Cataluña la bandera que se representa en el escudo y qué simboliza la bandera estelada. Además, como ya hemos visto anteriormente, quiere que establezcan una comparativa entre la bandera independentista y la bandera franquista, con las connotaciones que tienen una y otra, en relación a la legalidad y a los artículos de la constitución. Con ello, este profesor pretende que su alumnado sea consciente de la sociedad compleja de la que forman parte. Sociedad que se debate entre, asumir las múltiples

identidades de la realidad actual, o aceptar el inmovilismo del poder central y la interpretación, a su parecer poco reflexiva, que éste hace de los íconos y de las preeminencias del pasado. Para P.3 es fundamental que el alumnado asuma que el valor simbólico de los elementos patrimoniales lo da la sociedad de la que forman parte, por tanto, tiene un carácter dinámico, generándose nuevos significados a medida que la sociedad evoluciona. Así, los bienes patrimoniales ganan vida propia y se descontextualizan hasta crear nuevas interpretaciones y significados que responden a la vida y circunstancias presentes. En estos términos, se llega a plantear el debate de qué pasaría con el escudo actual, si Cataluña se independizara (O6 Quotation 9:47).

Profesor: Y más en un momento como el actual. El actual en el que una de esas partes pudiera desaparecer. ¿Cuál de esas partes pudiera desaparecer?

Alumno: Cataluña y Aragón

Profesor: Para algunos catalanes ese escudo no les representa. A pesar de que alguno puede decir, pero sí que estáis representados. Pero bueno, ellos tienen un sentimiento y ese escudo no les representa.

(O6 Quotation 6:14)

Profesor: Venga, ahora comparáis el primero de los escudos, ¿no? El de los Reyes Católicos con el de actualidad. Y veis cambios y permanencias. Cambios y permanencias, estupendo. Está bien, también. Venga.

Alumno: Aquí vamos a explicar el de Franco.

Profesor: Vale. Me parece bien, también. Y lo vais a vincular con que el de Franco actualmente es ilegal, ¿no? No es el oficial. Entonces como os decía que podíais utilizar el tema para vincularlo con la actualidad como, por ejemplo, las banderas esteladas de Cataluña. Que no es la misma que la de Cataluña. La estelada es la de Aragón, esa que habéis visto, pero con la estrella roja. Por eso se llama estelada, por la estrella roja. Y esa no está permitida, está prohibida.

De hecho, podéis buscar noticias de quién es a los que multan en el Camp Nou por utilizar esas banderas. Pues lo mismo cuando sacan las banderas del aguilucho, que es la de Franco, para no liaros más, ¿vale?

Bueno, yo creo...

(O9 Quotation 9:46)

En relación con el grupo de la Sevilla islámica, la identidad cultural se fundamenta en una estrecha relación entre los bienes culturales (tangibles e intangibles), la memoria y la herencia cultural de las personas. Esta relación no surge de manera espontánea, viene dada por un largo proceso de apropiación y valoración individual y colectiva. Para P.3 los bienes patrimoniales son una declaración de nuestra identidad colectiva porque tienen detrás un sinnúmero de significados y vivencias que se construyeron en colectivo, donde cada ciudadano/a se reconoce, a través de memorias compartidas. A criterio de Bravo (2001), a partir de estas memorias, la ciudadanía puede asumir compromisos y protagonismo frente a la protección del patrimonio.

Alumna: Con nuestra cultura, ¿no?

Profesor: Con nuestra cultura, con nuestra forma de ser...

Alumna: ¿Por qué somos así?

Profesor: Por qué somos así...

Alumno: El nombre de la misma.

Profesor: El mismo nombre. El nombre ya da cuenta de la historia, ¿no? ¿Os acordáis cuál era el nombre?

Alumno: Isbilya

Profesor: Isbilya.

Alumna: Formulamos entre todos más o menos una idea para que capten...

Profesor: Muy bien. Claro, mira, Elías, es interesante que el propio nombre... El nombre también es patrimonio.

(O5 Quotation 5:3)

Por otra parte, a través del debate de la torre Pelli, el docente hace que los discentes reflexionen sobre el carácter cambiante que tiene la identidad, de manera que, a la herencia patrimonial recibida, se le une nuevos bienes patrimoniales que responden a la vida y circunstancias contemporáneas. Sin embargo, este patrimonio todavía no es reconocido como tal por una parte de la ciudadanía, ya que, no se reconocen en la estética de la nueva arquitectura. Para que los alumnos/as puedan reflexionar sobre esto, orienta su investigación a buscar lo declarado por la UNESCO en relación a este asunto.

Profesor: Unesco, Sevilla, patrimonio... ¡mira! ¿Habéis visto? Esto es importante.

Yo en una diapositiva plantearía el debate a los compañeros con este tema y esto no está mal (se refiere a la información que han encontrado).

En la otra imagen que me habéis enseñado se veía muy poco la Giralda.

Entonces, ¿qué es eso del debate de la torre Pelli en Sevilla?

Alumno: Que está en juego la estética de Sevilla.

Profesor: Es más que la estética... eso hay que buscarlo.

(O2 Quotation 2:33)

Les anima también a que busquen qué intereses económicos y diplomáticos han llevado a la construcción de esta torre y reflexionen sobre quién puede ser su propietario.

Profesor: Bueno el edificio puede responder a los intereses diplomáticos del constructor. El propio ayuntamiento puede considerar importante que se construya ese edificio a nivel económico porque puede generar riqueza, empleo.

Alumna: Eso son sus ventajas, pero sus desventajas es que económicamente y turísticamente que... afecta al símbolo de Sevilla.

Alumno: Y a las vistas.

Profesor: Eso es. Pero el asunto es que si vosotros queréis que los compañeros participen no les podéis decir todas las cosas... tenéis que hacer...

Alumna: Dejarles un poquito...

Profesor: Eso es. Y mientras los compañeros van hablando vosotros vais reconduciendo hacia ciertas conclusiones, ¿no?

(O5 Quotation 5:21)

En este sentido, parece que para P.3, el hecho de considerar un elemento, ya sea material o inmaterial, como patrimonio, es porque la sociedad reconoce en él no solamente sus valores históricos y artísticos, sino también un espacio social donde se han construido y se construyen interrelaciones que caracterizan su vida y cultura, pasada y presente. Estas interrelaciones se han

dado dentro de la sociedad sevillana en torno a la Giralda, pero no en relación a esta nueva torre y, a esta conclusión, quiere que lleguen sus estudiantes.

Profesor: Podíais recordarles un poco el debate que se ha producido realmente, ¿eh? Y organizar las razones a favor y en contra, como bien tú decías Lidia. A nivel económico, a nivel político también. A nivel SIMBÓLICO (resalta la palabra simbólico), ¿qué quiere decir simbólico?

Alumna: Que simboliza...

Alumno: Que el símbolo de Sevilla es la Giralda por ser un edificio antiguo y ser también uno de los que más se ve.

Profesor: Claro.

Alumno: Pero ahora no porque ya hay otro.

Profesor: Muy bien. Entonces lo de la Giralda representa para los sevillanos se puede ver afectada por esa nueva torre, ¿no? Y luego también plantearíamos a nivel estético. ¿Qué significa estético?

Alumna: El físico... el diseño.

Alumno: Que Sevilla ya no tiene una estética antigua... la tiene más moderna ahora con los edificios nuevos.

Profesor: Si es más bonito o más feo, ¿no? Si es más bella o más...

Alumna: Que esto más o menos es Gótico o Barroco y ahora entre esto más moderno disminuye más o menos la estética.

Profesor: Hay alguna gente que le gusta mucho lo moderno, ¿no? La arquitectura actual tiene su belleza, ¿no? Puede que a alguno le guste más la torre Pelli que la torre de la Giralda.

(O5 Quotation 5:25)

Profesor: ...establecimos un orden... un guión para debatir, ¿no? A favor, en contra, razones económicas, razones estilísticas, incluso razones de identidad, que es una cosa un poco rara, pero hablamos de esto, ¿no? De sentirse más identificado.

Alumno: Con la giralda que con la torre Pelli.

(O7 Quotation 7:10)

En el grupo de la mujer cristiana, a través de la investigación histórica que hacen del tema del velo y lo que ha significado a lo largo del tiempo, se trabaja la idea de que el patrimonio es un elemento social con una memoria colectiva cargada de significados y que contribuye a reforzar los valores culturales, religiosos o sociales del lugar. Sin embargo, esta memoria no permanece estática, se transforma con el tiempo, lo cual podrá influir en la existencia o no, de algunos de estos bienes. Es por ello que la ciudadanía debe reflexionar, posicionarse y elegir qué valores quiere mantener y cuáles no. Así es como este grupo ha llegado a la conclusión de que el velo está cargado de significados machistas y que perpetuarlo, en este caso en la tradición cristiana, no contribuye a poder avanzar hacia una sociedad igualitaria.

Alumna: Mientras que en actualidad las mujeres son más libres para elegir la ropa excepto cuando se casa, ya que siguen llevando la tradición de antes. Esta tradición es el velo.

Alumna: El velo, los trajes largos, vestir de blanco...

Alumna: Pero no todas las mujeres que se casan llevan velo.

Alumna: Pero la mayoría de la gente llevan velo para no decir... el vestido de novia es normalmente con velo.

Alumna: Y en verdad, a lo mejor, ellas no saben el verdadero significado que es el velo, si lo supieran yo creo que no lo llevarían.

Alumna: Porque el velo es un signo de sumisión al hombre.

Profesor: Muy bien, Lidia.

(O10 Quotation 10:13)

En los grupos de la mujer musulmana y el camino de Santiago, las anotaciones de P.3 son, en su mayoría, descriptivas del indicador *identidad poliidentitaria*, por lo que las comentamos en el siguiente punto. Sin embargo, hemos de decir que este indicador engloba la concepción de identidad social, por lo que se podrían incluir también en este apartado. Además, tenemos que matizar que, como veremos a continuación, en el resto de los grupos también se tratan aspectos propios de una identidad poliidentitaria pero, el mayor número de anotaciones, se concentran en estos grupos. Creemos que esto es así porque la temática que tratan da más juego para poder adquirir esta identidad global.

— **Indicador: identidad poliidentitaria**

Es el indicador con mayor número de anotaciones recibidas. Bajo este índice se adscriben los comentarios que se refirieren a reconocer el valor simbólico de elementos patrimoniales relativos tanto a la cultura propia como ajenas, entendiendo que la valoración de esos bienes supone un enriquecimiento en el respeto y mejora el desarrollo sostenible.

En todos los grupos de investigación se hace referencia a esta poliidentidad en muchas ocasiones:

Mujer musulmana: ya hemos visto cómo, en la sesión diez, el docente intentaba desmontar los tópicos y prejuicios existentes en la mujer musulmana, a partir de un elemento patrimonial de carácter etnológico, como es el velo. Para ello, sugería que el alumnado estableciera una comparativa del uso de esta prenda de vestir en la Edad Media y en la sociedad actual. Quiere que sepan en qué momentos se hace uso de él hoy día, y en qué sectores; y qué significado tiene en ambas culturas, para que valoren y asuman que las dos religiones no están tan alejadas. De forma que, los estudiantes puedan desarrollar actitudes como la tolerancia y el respeto hacia la cultura musulmana, pero también, asuma un papel crítico y comprometido con su comunidad, puesto que llegan a la conclusión de que el uso del velo en la ceremonia de bodas en la religión cristiana es una tradición con connotaciones machistas. Y, por tanto, muy alejada de conseguir una sociedad más justa e igualitaria (O10 Quotation 10:13). Al igual que el uso del burka o el niqab en la religión árabe. Sin embargo, existen otros tipos de velos en la religión musulmana que, aun partiendo de ser una tradición machista, son usados en países que avanzan hacia una sociedad más democrática.

Profesor: Pero también aparece el velo porque... Bueno eso lo vamos a ver con la mujer musulmana porque estamos intentando con la mujer musulmana, entre otras cosas, deshacer los tópicos y prejuicios que hay respecto a ella, ¿no? Y comprobar que también la cristiana llevaba velo... Actualmente hay mujeres cristianas que llevan velo, ¿no?

(O10 Quotation 10:13)

Alumna: Prendas tradicionales de vestir de la mujer musulmana.

El burka, oculta el cuerpo por completo, incluso en las manos. Mediante una rejilla de tela a la altura de los ojos la mujer puede ver.

El Niqab, cubre todo el cuerpo hasta las rodillas, dejando libres los ojos. Se puede combinar con otros velos.

El chador, pieza de tela que cubre todo el cuerpo menos la cara. Puede combinarse con un pañuelo de cabeza. Es una prenda de calle de las mujeres iraníes.

El hiyab, un pañuelo que envuelve toda la cabeza y sólo deja ver el óvalo de la cara. En Arabia era usado como signo para distinguir a las mujeres libres de las esclavas.

El shayla, pañuelo largo y rectangular que se coloca alrededor de la cabeza y el cuello para ocultar el cabello al igual que el hiyab, aunque de una manera más distendida que este. Es propio de los países del Golfo Pérsico.

Murmuran entre ellos.

Profesor: Bueno entonces, fijaros que la imagen ésta que tenemos delante... yo creo que podemos sacarle partido para comprobar cómo...

Siguen hablando entre ellos y no escuchan a Vicente.

Profesor: Insisto...

Alumna: Con ese no ve nada.

Profesor: Ese se llama burka y ese de allí...

Alumno: Tiene una telita muy fina que se puede ver a través o...

Profesor: Entonces los velos que estamos viendo en esta imagen son velos de la mujer musulmana, ¿no?

Alumnos: Sí.

Profesor: Está claro. Entonces, ¿qué conclusión podríamos extraer de esa imagen?

Alumno: Las distintas clases sociales.

Profesor: Clase social no. Zaida levantaba la mano...

A partir de esta imagen que nos muestra los diferentes tipos de vestimentas de la mujer musulmana podemos extraer alguna conclusión interesante, que se puede relacionar con algunas cosas que dicho. ¿Qué podíamos extraer? ¿Qué conclusión?

Alumna: Que hay lugares con más libertad.

Profesor: En primer lugar, eso.

¿Dónde pensáis o... qué tipo de vestimenta, de las que están ahí, van asociadas a mayor o menor libertad de la mujer musulmana?

Alumna: Que está en orden.

Profesor: Están en orden.

Alumna: La primera es menor libertad...

(O12 Quotation 11:12)

El escudo de España y los reinos medievales: para P.3 es importante que sus estudiantes asuman la diversidad cultural como parte de su identidad. Como ya se ha visto a lo largo de las distintas sesiones, este docente entiende que la identidad es un elemento vivo y cambiante que

se transforma en la medida que se van sumando las aportaciones de otras culturas. Esto es algo que los alumnos/as pueden comprobar si investigan la historia de lo que se llama hoy España, puesto que, en la Edad Media, la identidad española no existía. Existían distintos reinos, con distintas lenguas, costumbres, realidades políticas, económicas y sociales. Esto fue determinante cuando se hizo la constitución y el escudo actual. Ambos son símbolos de una identidad común, identidad que tiene sus raíces y justificación en el respeto y la valoración de las diferentes identidades que la componen.

Esta idea cobra gran relevancia en este momento, siendo uno de los grandes retos de los ciudadanos/as del siglo XXI, el equilibrio entre una identidad global y una sociedad individual y local. Para conseguir este equilibrio, P.3 encuentra que es fundamental la valoración y conservación de los bienes culturales, materiales e inmateriales, que conforman la diversidad de cada una de las regiones del territorio nacional. Es por ello que proporciona al alumnado herramientas para la identificación y valoración de la diversidad en cualquiera de sus ámbitos.

Profesor: Entonces cuando añadamos datos de cada uno de los reinos hacemos ver esa idea de cómo el pasado pasa y pesa. Y como desde la constitución se intentó incorporar a los diferentes reinos que han constituido históricamente esto que llamamos España. Más allá de esto de aquí (se refiere a la imagen del escudo), ¿vale?

(O2 Quotation 2:50)

La mujer cristiana: siguiendo con esta idea de evolución de identidad a partir de las aportaciones de distintas culturas. El docente trata con este grupo el cambio en la forma de vestir en la mujer en la Edad Media. Para P.3 los elementos patrimoniales son testimonio directo de la historia pasada y han de ser interpretados para poder conocer los mensajes que el pasado nos envía a través de ellos. De manera que la sociedad de la Edad Media sólo puede ser interpretada si entendemos su historia precedente, al igual que nuestra sociedad y nuestra identidad, sólo puede ser entendida a partir del estudio de la historia y de las identidades pasadas. De forma que, el patrimonio es un componente fundamental para la formación de identidad y, la pérdida del mismo, implica la pérdida de la identidad, o lo que es lo mismo, la sensación de pertenecer a un colectivo social.

Profesor: Estáis describiendo, pero no estáis diciendo el porqué. Fijaros lo que habéis puesto...

Europa en mayúsculas, Alba.

Venga, a ver... decís que ahora. La Europa cristiana ahora. Este ahora me está dando a entender que antes no era así, ¿no?

Alumna: Pero si eso es de antes, entonces por qué pone ahora.

Alumna: Eso es de la antigua Edad Media.

Vicente: Venga, perfecto. Dice la Europa cristiana, ahora, en la Edad Media, pedía un vestuario... entonces, a mí se me ocurre preguntaros...y antes qué pasa, ¿qué no lo pedía? Antes era de otra forma. Y si antes era de otra forma, me tenéis que decir el porqué. Qué es lo que ha pasado.

Alumna: ¿Relacionarlo con la actualidad?

Profesor: ¿Relacionado con qué?

Alumna: Con la actualidad.

Profesor: Con la actualidad no... En aquel momento habrá que dar una explicación de qué es lo que pasó.

Alumna: Vale, sí...

Profesor: ¡Venga! Empieza, Sara. Los ropajes desenvueltos y antiguos ya no se podían usar... ¿por qué ya no se podía usar?

Alumna: Porque cambio la moda, ¿no?

Profesor: Muy bien, porque cambió la moda... ¿Y por qué cambió la moda?

Es que habrá algún compañero que pregunte... oye, decís que ahora era así, y por qué antes no lo era. Entonces estáis haciendo una descripción y a lo mejor falta también una explicación.

¡Venga! Eso es muy interesante. Qué es lo que pasó entonces para que el cuerpo de la mujer quedara más oculto en ese momento de lo que lo estaba antes.

Alumna: Pero ahora se refiere a la Edad Media y antes se refiere a antes de la Edad Media.

Profesor: Y antes de la Edad Media, ¿qué había?

Alumna: La...

Profesor: Eso lo dimos el año pasado, pero bueno...

Alumna: No me acuerdo.

Profesor: La Edad Antigua. ¿Recuerdas que estudiamos lo griegos y los romanos?

Alumna: Sí, sí.

Profesor: Esto es muy interesante. ¿Vosotros estudiasteis el cuerpo en Grecia? ¿Os acordáis?

Alumna: No, no me acuerdo.

Eso no fue lo de la ciudad.

Profesor: ¿Qué grupo estudio el cuerpo... el uso del cuerpo en la antigua Grecia? ¿Os acordáis que estudiamos el valor del cuerpo para los griegos?

Alumna: Sí.

Alumna: ¡Ah, yo! ¡Ese fue mi grupo!

Profesor: ¿Y cómo era la estatuaria griega? ¿Cómo estaban los griegos?

Alumna: Enseñando más músculo y eso.

Profesor: Y desnudos... ¿No estaban desnudos?

Alumna: Ah, sí.

Profesor: Entonces... ¿cómo era antes? ¿Antes se mostraba más o menos?

Alumna: Más.

Profesor: Más.

Alumna: Y ahora, en cambio, se muestra menos.

Profesor: Y ahora, en cambio, se muestra menos. Muy bien, Sara. Y entonces, ¿qué es lo que pasó?

Alumna: Ese porqué.

Profesor: Ese porqué es importante. Y, además, eso es interesante.

Alumna: Vale, ¿lo has apuntado?

Profesor: Al igual que el año pasado estudiábamos la razón del culto al cuerpo en el mundo clásico... el culto al cuerpo, acordaos. La belleza, el atletismo, el deporte... ¿os acordáis? Ahora, en la Edad Media, en lugar del culto al cuerpo se pasa a cubrirle. El cuerpo parece que tiene menos valor.

Alumna: Desprecio al cuerpo, ¿no?

Profesor: Desprecio al cuerpo, muy bien. No te había oído, Sara. Desprecian al cuerpo.

Pasamos de una época de culto al cuerpo...

Alumna: A otra que no le importaba nada.

Profesor: ... a que lo despreciaban. Ese porqué me parece interesantísimo. Igual el año pasado estudiamos por qué los griegos lo cuidaban. Acordaos que decíamos que para los griegos un cuerpo sano era igual a una ciudad sana. Ahora ya no... Tanta importancia al cuerpo... Al contrario... Lo ocultan. No es que quieran gente enferma, ni mucho menos. Pero algo pasó entonces para que...

Alumna: Se cambie de una cosa ahora. Y ese cambio es el porqué.

Profesor: Pues a mí eso... Yo lo voy a valorar muy positivamente si me lo decís.

Habéis apuntado eso para buscar información, ¿no? ¡Venga, seguimos!

(O4 Quotation 4:23)

La Sevilla islámica: a lo largo de las distintas sesiones, este grupo se acerca al patrimonio de la Sevilla andalusí con el fin de comprender la sociedad y cultura islámica pasada, pero también presente. Así, el grupo se da cuenta que las mezquitas no son únicamente lugares de rezo sino lugares de encuentro de una sociedad. Para P.3 el conocimiento de prácticas sociales de otras culturas, en este caso la musulmana, supone entender y respetar otras formas de vida desde una visión sociocrítica que pueda fomentar actitudes cohesionadoras, donde se potencie el respeto a la diversidad y pluralidad desde perspectivas sociales, culturales y políticas; al tiempo que, desde esta visión, se valore la necesidad de conservar los componentes patrimoniales que nos acercan a esta comprensión.

Alumna: Explicamos lo que significa la palabra y su misma definición.

Profesor: Me gusta mucho esa idea de que tengáis claro la idea de que la mezquita es más que un lugar de rezo, también es un lugar de encuentro.

Tú, Elías, eso lo sabes, ¿verdad? Esa idea es importante, ¿no?... para los musulmanes, como un lugar... como una especie de plaza también.

Alumna: De reunión o de encuentro.

Profesor: Muy bien. Es un edificio religioso, pero es también un edificio social. Esa idea es interesante.

(O5 Quotation 5:11)

El camino de Santiago: nuevamente con este grupo aparece la idea de la suma de identidades a partir de los referentes patrimoniales. En la sesión ocho, el docente desarrolla la idea de que los elementos patrimoniales son vehículos de transmisión de identidades, tanto en el pasado como en el presente, siendo el camino de Santiago un buen ejemplo de ello, en el momento en que compartimos con un chino, japonés o aragonés, costumbres, gastronomía o, simplemente, conversaciones.

Profesor: Pues entonces entendemos por riqueza o por patrimonio mucho más que eso. Es mucho más que los edificios. Por ejemplo, se me ocurre la lengua, las costumbres, e

incluso la comida, ¿vale? Tenéis que decir un poco también eso... las nuevas ideas, las ideas de Europa, ¿eh?

En fin, que son como las diferentes modas que ocurrían en esa época y no sólo a nivel de construcciones, sino de todo tipo. La forma de vestir, la forma de pensar, ¿vale?

Hoy, Internet, por ejemplo... podemos adquirir información de todo tipo, ¿vale? Entonces yo podría ir la idea de riqueza...

Alumna: De otra forma.

Profesor: Claro, para conocer la cultura, más bien. Las diferentes culturas, las diferentes costumbres que adquirimos en esa zona, en ese entorno, que conocemos gracias a las personas que venían a hacer el camino. Y que siguen haciéndolo. O sea que el camino sigue siendo un lugar de encuentro hoy día, ¿no? Al final haces el camino con un chino, con un japonés, ¿no?

Vale, entonces nadie traería más esa idea, complementándolo con lo que hemos dicho anteriormente. Vale.

(O8 Quotation 8:17)

El docente propone también investigar peregrinaciones que se hacen en otras religiones, insistiendo en la peregrinación a La Meca. Quiere que el alumnado sea consciente de que las costumbres y tradiciones de las distintas religiones no están tan alejadas y, no es motivo ni justificación, de los atentados que se cometen en el nombre de Alá, como fue el atentado de París –sucedido en el día anterior a la sesión de grabación–. Todo depende de la interpretación que se haga desde determinados sectores de la sociedad.

Alumna: Peregrinación...

Profesor: Los tipos de peregrinación, ¿no?

Alumna: Aquí estamos hablando de lo que se considera o no una peregrinación.

Profesor: Bueno... ¡jojo! Porque la romería del Rocío se considera una peregrinación también y los romeros era los que iban a Roma.

Los primeros romeros eran los que iban a Roma y se considera una peregrinación también.

¿Sabes lo que sería interesante también? Que metierais las peregrinaciones de otras religiones, como la peregrinación a La Meca, para que se vea que en otras religiones también se peregrina, ¿no? Entonces yo creo que podría ser interesante, y así metemos el tema musulmán, que otros compañeros están trabajando. Que cómo está pasando lo que está pasando, es un tema de actualidad. (Se refiere a los atentados de París).

(O9 Quotation 9:14)

— Indicador: conservación decorativa

Se trata de un indicador emergente que hace referencia a valorar la conservación del patrimonio como una norma moral asumida por la comunidad, siendo las administraciones públicas las encargadas de su conservación y asumiendo la ciudadanía un comportamiento pasivo. No se considera la participación ciudadana como estrategia para desarrollar propuestas que lleve a la conservación de los bienes; por consiguiente, no muestran convicción, ni mucho menos compromiso, para contribuir a solucionar los problemas del patrimonio. Si bien, no existiendo en la E1 referencias a este indicador, en la praxis de P.3 encontramos dos anotaciones que se adscriben a él.

La primera es en la sesión nueve, cuando sugiere al grupo de la Sevilla islámica que añadan en su presentación, un mapa de la Sevilla actual, para ver qué edificios del período andalusí se han conservado en la actualidad. Sin embargo, este mapa se utiliza de modo descriptivo, sin hacer ninguna valoración o propuesta de participación de la importancia de conservar estos bienes desde un punto de vista participativo ni comprometido.

Profesor: ¿Qué punto de interés tenía introducir el mapa actual? Pues tendría el ver qué se ha conservado, ¿ok?

(O4 Quotation 4:9)

La otra referencia a este indicador se hace en el grupo de la mujer musulmana, cuando en la sesión de exposición de este grupo, se habla de los tipos de velos en el mundo musulmán. Una de las alumnas pregunta por qué llevan velo; si es obligatorio. A lo que P.3 contesta que es una tradición que se ha conservado desde un punto de vista identitario. Llama la atención que, en esta ocasión, el docente acepta la herencia cultural del velo desde un punto de vista pasivo y sin asumir ese planteamiento reflexivo que, en otras ocasiones hace, respecto con las implicaciones sociales de lo que supone mantener esta tradición.

Profesor: El video que nos habéis puesto antes de la dos de televisión española.

Alumnos: El de la niña.

Profesor: El de la niña. ¿Qué llevaba?

Alumno: Un pañuelo.

Profesor: Claro. No tiene nada que ver. No tiene nada que ver, ¿verdad? Menuda diferencia.

Alumno: ¿Y por qué lleva ese?

Profesor: Ella lleva ese porque quiere manifestar sus costumbres. Es un signo de identidad.

Alumna: ¿Pero es obligatorio?

Profesor: No, no, no. Lo único que pasa que las costumbres, aun cuando no son obligatorias porque no se imponen, se rigen como tal. Y es normal que, en el mundo musulmán, las madres, que son quienes educan a los hijos, digan a las hijas que lo adecuado es ponerse...

¡Hombre! En mujeres musulmanas que viven aquí no vemos un burka, pero sí es habitual las shaylas. Las shaylas es lo más habitual aquí.

Alumno: El hiyad también se ve.

Profesor: El chador también lo podemos ver en mujeres más mayores, no tanto en las niñas... pero en las mujeres mayores es más frecuente. Por ejemplo, en La Puebla me he encontrado alguna vez que otra, aunque también me he encontrado chavalas musulmanas que no se ponen nada. Pero es habitual que, si se ponen algo, se pongan o la shayla o el hiyad, no se van a poner el chador. El chador... puede que haya mujeres musulmanas aquí en La Puebla que se lo pongan. Pero son mujeres mayores. ¿Por qué? Porque las mujeres mayores son las que se apegan a la tradición, ¿no? Yo os he puesto el caso de mi abuela, que servía a mi padre antes que a mi madre e incluso antes que a ella misma. El caso de la ropa es otra cosa, pero vaya...me refiero a que las mujeres mayores son las que...

(O11 Quotation 11:14)

— **Indicador: conservación crítica**

Las referencias que el docente hace de este indicador a lo largo de las distintas sesiones se enmarcan dentro del grupo de la Sevilla islámica. En total coherencia con lo declarado en la E.1 (Quotation # 43 Source: P.3. IES Castillo de Luna. La Puebla de Cazalla.rtf), P.3 quiere que su alumnado sea consciente de la importancia de conservar los elementos patrimoniales como testimonio vivo de la historia, con el fin de que desarrollen un pensamiento crítico que les lleve a una conservación comprometida.

Para que los estudiantes sean conscientes de la importancia de conservar y respetar ese patrimonio como herencia que pasa de generación a generación, este profesor subraya la idea del significado que encierran los elementos patrimoniales y de la importancia de continuar legando y depositando en generaciones futuras su contenido. Por lo que, en este sentido, P.3 se sitúa en la línea de Fontal (2013) quien defiende que el trabajo que se realice desde las escuelas y responsables de la creación de personas concienciadas, ha de dirigirse a la formación de los ciudadanos/as del mañana.

Profesor: Eh... a mí me sugiere muchas cosas el título, ¿eh? Parece que dice que detrás de una ciudad....

Alumna: Lo del pasado suyo... que...

Profesor: Eso... Tenéis que dar un poco cuenta de eso, que detrás de una ciudad tiene su historia...

Alumna: Que... yo que sé... que no se centren en el presente, que también tienen que ver sus raíces.

Profesor: Muy bien, muy bien. Perfecto. Eso es muy interesante. Esa idea, ¿no? De que la ciudad tal y como la vemos es incomprensible sino pensamos en la historia que tiene detrás, ¿no?

Alumna: Tenemos que pensar antes en el después que en el ahora.

Profesor: Incluso una de vuestras conclusiones se podría enlazar con el título. Pensar la ciudad en el presente desde el pasado, pero sabiendo, que ese conocimiento, nos puede ayudar a entender cómo puede ser en el futuro, ¿no? ¿No, Juan? Con la idea que a lo largo de vuestra exposición el tema del patrimonio... de proteger eso, ¿no? Conservarlo, cuidarlo, ¿no? Luego también me parece interesante que dijerais cosas con respecto a ese título, ¿no? Luego también la idea, ¿no?... No sé cómo lo veis de... de que tiene que ver también con quiénes somos, ¿no? Más que una ciudad, la ciudad son sus gentes, ¿no?

(O5 Quotation 5:2)

En esta misma sesión, P.3 plantea la idea de la selección de los elementos patrimoniales que merecen ser conservados. Para el docente, el elemento patrimonial puede aportarnos información no sólo de la sociedad que lo generó sino también se sus herederos, de la sociedad que le sucedieron, que han ido repensándolo en consonancia con su mentalidad actual, pudiendo transformar su significado y aspecto o, incluso, hacerlo desaparecer.

Profesor: Lo que quiero deciros es que de aquí a 200 años puede que la torre Pelli forme parte del patrimonio histórico-artístico de Sevilla, ¿no? Y haya mucha gente que la considere símbolo... Preciosa, interesantísima...

Los turistas no sólo vienen a ver la Giralda si no también esta otra... eso no lo sabemos.

Pero la idea de lo que es patrimonio y no, depende... es también una señal histórica. Puede variar. ¿De acuerdo?

A lo largo de la historia se han derribado muchos edificios que hoy consideraríamos pues... un delito. Sin embargo, se tiraron porque en aquel momento no se valoraban.

(O5 Quotation 5:26)

Por ello, P.3 estimula a sus estudiantes a mostrar aquellos elementos patrimoniales que han sido descuidados desde la administración pública para que sean conscientes de sus derechos y deberes en relación con el patrimonio. El docente entiende que el alumnado tiene que tomar conciencia de su papel como un agente social que puede intervenir en su defensa y conservación. Para ello, según Texeira (2006), deben ser conocedores no sólo de su dimensión histórica sino también de los intereses político-ideológicos que interfieren en la conservación patrimonial.

Alumna: Aquí pone la torre de la Plata porque no es tan conocida pues para que vean...

Vicente: Y está descrita, vale. Seguimos.

Alumna: La torre de la Plata en la actualidad. Aquí ponemos ya el siglo.

Profesor: Me gusta eso, de que indiquéis cómo está de descuidada. Y de cómo hay voluntad para que se la acondicione y se la revalorice. Vale.

(O5 Quotation 5:34)

— **Indicador: gestión**

A lo largo de las distintas sesiones hemos podido comprobar, una vez más, que lo manifestado por P.3 en la E.1 tiene una total correspondencia y coherencia con su praxis. Cuando en la entrevista inicial se le pregunta al docente si cree que es importante que su alumnado aprenda a gestionar el patrimonio, éste habla de que los elementos patrimoniales deben ser vistos como un capital cultural colectivo, heredado; por lo que la ciudadanía y sus gobiernos tienen la responsabilidad de decidir su destino. Como todo capital, éste se puede invertir y multiplicar para las próximas generaciones o se puede malgastar (Quotation # 27 Source: P.3. IES Castillo de Luna. La Puebla de Cazalla.rtf).

El docente es consciente de la expansión turística que, en los últimos tiempos, han tenido los sitios patrimoniales y del importante crecimiento económico que ha supuesto. En consecuencia, podemos observar la prestación de servicios y productos turísticos que inciden en la conservación y difusión del patrimonio. Pero, según García Valecillo (2008), simultáneamente, se va produciendo un alejamiento, cada vez más evidente, de los ciudadanos/as frente a los bienes que conforman su cultura y su identidad. Por ello, esta misma autora plantea a la sociedad actual un importante interrogante sobre el que P.3 pretende que reflexione su alumnado a partir del debate sobre la torre Pelli o la Giralda: ¿realmente se asume el patrimonio como una herencia, un lugar de encuentro o, simplemente, como un espacio comercial?

Profesor: Lo que quiero decir es que de aquí a 200 años puede que la torre Pelli forme parte del patrimonio histórico-artístico de Sevilla, ¿no? Y haya mucha gente que la considere símbolo... Preciosa, interesantísima...

Los turistas no sólo vienen a ver la Giralda si no también esta otra... eso no lo sabemos.

Pero la idea de lo que es patrimonio y no, depende... es también una señal histórica. Puede variar. ¿De acuerdo?

A lo largo de la historia se han derribado muchos edificios que hoy consideraríamos pues... un delito. Sin embargo, se tiraron porque en aquel momento no se valoraban.

(O5 Quotation 5:26)

Este mismo planteamiento, mucho más evidente, se hace en el grupo del camino de Santiago, a través de la comparativa entre un peregrino y un turista. Qué motivos llevan a uno y a otro a emprender esta experiencia. Con ello, este docente intenta que su alumnado cuestione si realmente esos sitios patrimoniales que, con frecuencia, se perciben como positivos por la gran afluencia de público que tienen y, con ello, por el buen rendimiento comercial y económico que generan todo el año, realmente lo son; o podría decirse que son grandes centros comerciales donde la historia y el patrimonio son productos consumibles que oferta la industria turística. Para P.3, esta visión del patrimonio lleva a la pérdida de las relaciones simbólica, cognitivas y afectivas entre la ciudadanía y su herencia cultural, convirtiéndose así en lugares impersonales donde predomina lo efímero, la obsolescencia y la novedad.

Profesor: Vale y con respecto a las respuestas que quieres plantear, ¿exclusivamente vais a dar la que pasa por la definición de la rae?

Alumna: Sí, la de peregrino.

Profesor Bueno, esto está bien... está súper bien, pero... podríamos sacar más partido, ¿no? A vuestra opinión, ¿no? Por ejemplo, ¿es lo mismo hacer turismo que viajar?

¿Qué entendemos por viaje? La idea de un viaje espiritual, la idea de hacer el camino como una especie de crisis personal, de búsqueda. El turista no... bueno, el turista también va buscando algo, ¿no? Pero fundamentalmente el turismo... el turista, ¿qué va buscando?

Alumna: monumentos y cosas de esas.

Profesor: Sí... hacer la foto... El turista tiene una aspiración más de tipo material que espiritual, ¿no? Entonces yo creo que deberíais de subrayar la idea esa. El que hace el camino más allá... motivado de la idea esa religiosa, cristiana... sino como búsqueda. La idea de camino casi como una aventura.

Alumna: Esos serían peregrinos. Y hay otros que lo hacen más para ver monumentos y eso... y serían más turistas que peregrinos, ¿no?

Profesor Efectivamente. Entonces yo creo que podríamos ir incluyendo la diferencia entre el que hace el viaje para descubrir... para descubrirse, para encontrar... yo que sé, casi para encontrar los problemas de su vida, ¿no? Y aquel que hace la foto.

Puede ser interesante esa idea. Esta diferente concepción del asunto, ¿no?

Porque el turista se puede meter en una estación de gasolinera, comprar los souvenirs o recuerdos y decir, he estado en Santiago. Y él que hace el camino lo que quieres andar, encontrarse a otras personas o no encontrarse con nadie, ¿no?

(O8 Quotation 8:21)

Sin embargo, P.3 no está en contra de la industria turística, sino que, si ésta se hace desde la idea de desarrollo sostenible de las localidades, a través de la participación de la ciudadanía en cada fase de los proyectos vinculados con el patrimonio, es positivo y lleva a la mejora de esa sociedad.

Por ello, el docente muestra a su alumnado la relación existente entre el patrimonio y el turismo como motor económico de la comunidad que lo posee. De manera que, para P.3 es importante que la educación patrimonial sea un aprendizaje social y de responsabilidad

individual frente a su legado cultural, adquiriéndose así, conocimientos, valoraciones y acciones que lleven a su defensa y también, disfrute.

Profesor: Yo lo que os quería es haceros ver la relación que existe entre el patrimonio, el turismo y la industria, ¿verdad?... qué hay en torno a esto... y no sólo es la guía turística.

(O8 Quotation 8:21)

Profesor: Podríamos decir que nuestro patrimonio histórico-artístico... que nuestro pasado es un motor económico. Más allá del conocimiento que nos aporta, más allá de lo importante que sea... Diríamos... en ese video... que en torno al patrimonio hay un motor económico.

(O2 Quotation 2:20)

Profesor: Ese es el valor de uso del patrimonio... Es una de las cosas buenas que tiene el turismo. Gracias al turismo se mantienen de pie sino estarían abandonadas.

(O9 Quotation 9:27)

Además, para P.3 este uso de patrimonio, refiriéndose a la utilidad que pueda tener el bien en el seno de una sociedad, no es algo nuevo. Ya en la Edad Media, la iglesia protagonizó el llamado “problema de las reliquias” para poner en marcha esta idea del patrimonio como motor económico.

Profesor: A lo mejor también podéis plantearnos que gracias a esa creencia, se ha hecho negocio, se ha generado mucha riqueza, y que, a quién se le ocurrió esta genial idea, tenía esto en mente. Por ejemplo...

A esto se llama, el asunto o el problema de las reliquias. Las reliquias son restos de algún santo o de algún miembro vinculado... Pero no sólo en la religión cristiana también pasa en la religión musulmana... Alguien que esté vinculado con el profeta o con quien consideramos que es Dios... Ya sea la astilla, los clavos, la lanza... Todo lo vinculado, la astilla o los clavos de la cruz de Cristo o la lanza de Longinos, el que mató a Cristo. Los dedos o la falange de algún santo... el cáliz o el Santo Grial. ¿Conocéis la leyenda del Santo Grial?

Alumnos: No.

Profesor: Hay montones de leyendas que han servido para que la gente, sobre todo en la Edad Media porque era cuando más devota era, quisiera hacer ese peregrinaje, ese viaje... Y en el camino se iban dejando el dinero y generando riqueza.

Todavía hoy día, ¿sabéis el dinero...?

Alumno: Para hacer el camino tienes que pagar, ¿no?

Profesor: Tienes que comer y hay que beber, hay que alojarse, hay que comprar recuerdos...

(O12 Quotation 12:10)

Otra referencia respecto a este indicador de gestión surge del grupo de estudiantes que trabajan el tema de la Sevilla islámica. Cuando hablan de la torre de la Plata, no sólo dan una descripción formal y estilística de la misma, sino que recogen su estado actual, reivindicando su acondicionamiento y puesta en valor para su conservación. Vemos aquí, y en contraposición al indicador anterior, cómo el alumnado sí que desarrolla un pensamiento reflexivo para interpretar su entorno y actúa responsablemente en el uso de los elementos patrimoniales desarrollando actitudes y comportamientos propios de una ciudadanía comprometida.

Alumna: Aquí pone la torre de la Plata porque no es tan conocida pues para que vean...

Profesor: Y está descrita, vale. Seguimos.

Alumna: La torre de la Plata en la actualidad. Aquí ponemos ya el siglo.

Profesor: Me gusta eso, de que indiquéis cómo está de descuidada. Y de cómo hay voluntad para que se la acondicione y se la revalorice. Vale.

(O5 Quotation 5:34)

2.1.2. Praxis docente y pensamiento discente

Para analizar esta subcategoría en los grupos de discusión discentes se han mantenido los mismos indicadores que para la O1: *identidad, conservación y gestión*. Diferenciando, a su vez, dentro del primer indicador entre: *sin identificación* (C.3/SC.3.1/I/SI), *individual* (C.3/SC.3.1/I/IND), *social* (C.3/SC.3.1/I/SOC) y *poli-identidad* (C.3/SC.3.1/I/POLI). Y dentro del indicador *conservación*, entre: *decorativa* (C.3/SC.3.2/C/D) y *crítica* (C.3/SC.3.2/C/C).

	G.D.1	G.D.2	G.D.3-4	G.D.5	Total
C.3/SC.3.1/I/SI	0	0	0	0	0
C.3/SC.3.1/I/ID	7	3	4	9	23
C.3/SC.3.1/I/SOC	0	2	3	1	6
C.3/SC.3.1/I/POLI	5	1	11	10	27
C.3/SC.3.1/C/D	0	0	0	0	0
C.3/SC.3.1/C/C	1	1	1	0	3
C.3/SC.3.1/G	4	1	4	5	14

Tabla 113. Anotaciones registradas para la subcategoría 3.1 en los G.D.

En el análisis de la praxis no se registró ninguna información que pudiera adscribirse al campo de *sin identificación* (no se establecen relaciones de identidad con los elementos patrimoniales trabajados) ni de *identidad individual* (reconocimiento del valor simbólico-identitario de aquellos elementos patrimoniales cercanos y directamente relacionados con el individuo por su experiencia personal (barrio o ciudad)). Sin embargo, en los grupos de discusión discente sí encontramos referencias al indicador *identidad individual* (C.3/SC.3.1/I/IND).

Así, en el G.D.3-4 ante la P.2/G.D.3, que se interesa por conocer qué elementos patrimoniales les gustaría tratar en clases de Ciencias Sociales, los discentes responden “lo que es nuestro”, reconociendo el valor simbólico-identitario de aquellos referentes patrimoniales cercanos y directamente relacionados con su experiencia personal, y aceptándolos como parte de su herencia cultural. Estas preferencias son compartidas en todos los grupos de discusión.

Alumna: Lo que es nuestro.

Investigadora: Lo que es nuestro, ¿qué es? ¿a qué te refieres?

Alumna: Pues si tú eres de Sevilla, las cosas de Sevilla.

Investigadora: ¿Y las cosas que no son de tu ciudad? Por ejemplo, ¿a ti no te interesa conocer la catedral de Palencia, que es de donde soy yo? ¿o el mausoleo de Roma?

Alumna: A mí sí. Pero, por ejemplo, si es de aquí, me gustaría conocerlo más a fondo.

Alumna: Más profundamente lo de La Puebla.

(G.3 Quotation 3:18)

Alumno: A mí me gustaría hablar de patrimonio conocido de aquí, del pueblo. Para que la gente del pueblo sepa el significado que tienen.

(G.1 Quotation 1:15)

Del mismo modo, cuando preguntamos (P.4/G.D.3–4) si desarrollar en las clases de Ciencias Sociales algún proyecto de conservación y gestión patrimonial de su ciudad, les aportaría conocimientos de educación para la ciudadanía, no sólo se muestran favorables a esta propuesta, sino que afirman sentir estos bienes como parte de su propiedad, estableciendo relaciones con ellos en términos de identidad, propiedad, pertenencia y emoción.

Investigadora: Si lleváis algún proyecto para proteger algún elemento patrimonial, como por ejemplo el castillo de Luna. Si en clase hacéis algún proyecto para protegerlo o rehabilitarlo, ¿os enseñaría eso ciudadanía?

Alumna: Yo creo que sí.

Alumna: Estamos respetando, estamos haciendo... Cuidando lo nuestro.

Alumna: Cuidando lo nuestro estamos respetando... ¡ay, que no me sé explicar!

(G.3–4 Quotation 3:26)

Estas relaciones son las que Fontal (2013) llama “visión relacional” (p. 14) proponiendo la metáfora del caleidoscopio que gira, siendo la educación la luz que permite que la imagen de ese caleidoscopio pueda verse: “la imagen está, pero necesita ser activada para crear estas relaciones de identidad” (p.14). Así lo comprobamos en lo declarado por los discentes, quienes reconocen el valor simbólico–identitario de referentes patrimoniales de su comunidad, aunque el conocimiento que tienen sobre los mismos es poco fundamentando y, a menudo, contradictorio.

Parecen ser conscientes de ello y, por eso, se muestran interesados en estudiarlo. Y es que, según Fontal (2013), si un sujeto no ha recibido ningún tipo de conocimiento, clave de comprensión, pauta de respeto o sugerencia de valor, no será sensible hacia el patrimonio, no le importará ni le preocupará.

Investigadora: ¿Y el aceite?

Alumnas: Sí.

Alumna: Yo creo que sí. Porque se conoce aquí en La Puebla y en todos los sitios.

Alumna: En todos los sitios no, a lo mejor en Alemania no.

Alumna: Pero a lo mejor en otras partes no pueden darle tanta importancia.

Alumna: Pero es que para nosotros sí porque hay mucha gente que vive de él.

Alumna: Y hay mucha gente que viene a probar el aceite.

(G.3–4 Quotation 3:14)

Investigadora: Las coplas la Niña de la Puebla.

Alumna: Sí.

Alumna: No.

Alumna: Yo creo que no.

Alumna: Sí.

Alumna: Porque es conocida pero poquito. En otros sitios no...

Alumna: Para mí sí... aunque no... Es que no estoy segura... porque para nosotros sí que puede ser importante, pero...

Alumna: Para otra gente no.

Alumna: ... en Alemania por ahí pueden decir que qué es. Ellos también tienen a cantantes conocidos de allí y nosotros los desconocemos.

(G.3–4 Quotation 3:15)

Investigadora: Los dulces en tornados, de aquí, de la Puebla, ¿consideráis que es patrimonio?

Alumnos: No

Alumna: No. Es una costumbre y una cultura... Bueno, es una costumbre de alimento que tenemos nosotros...

Alumno: Pero hay algunos que han hecho aquí.

Alumna: Pero los entornados sólo se hacen aquí en La Puebla. Es una costumbre que sólo se hace aquí, en La Puebla. Que no es patrimonio ni nada... ni simbólico.

(G.1 Quotation 1:55)

Investigadora: Un molino de aceite, de aquí, de La Puebla.

Alumna: Eso no es patrimonio. Eso es como el castillo, es otra cosa. Es la cultura que hemos seguido antes.

Investigadora: Es vuestra cultura, ¿no? Mucha gente sigue viviendo aquí del aceite, ¿no?

Alumno: Durante muchos años se han estado usando para hacer aceite y esas cosas.

Alumna: Los pueblos de los alrededores de Sevilla vivimos todos de él; así que eso lo vemos nosotros como un patrimonio, pero, en verdad, no es un patrimonio.

(G.1 Quotation 1:57)

Investigadora: ¿Y vosotras os identificáis con vuestro castillo?

Alumna: ¡Hombre!, es una parte de la historia de nuestro pueblo

(G.4 Quotation 4:52)

Por otro lado, cuando les ponemos en la disyuntiva de tener que elegir entre un símbolo nacional, como es la bandera de España, y uno autonómico, la bandera de Andalucía, eligen la de Andalucía. Pero entre la bandera de España y la de la Puebla, eligen la española. En este sentido, no vemos que en los estudiantes haya una asimilación de escalas de identidad que parte de un nivel inicial, correspondiente con su identidad local, y vaya ascendiendo hasta una identidad nacional. Creemos que es debido a la influencia de la sociedad y de los medios de comunicación, quienes fomentan el valor de la identidad nacional a través de referentes como la selección española de fútbol. Recordemos que la investigación del G.D.2 comenzó a partir de la camiseta de la selección española de fútbol y las relaciones de identidad que el alumnado establecía con ella.

Investigadora: ¿Con qué os sentís más identificadas, con el escudo de España o con el escudo de Andalucía?

Alumna: Con el de Andalucía diría yo.

Investigadora: O igual, o lo mismo os da.

Alumna: Yo igual, pero soy andaluza, bueno...

Investigadora: U os sentís identificadas con el escudo o no. Hay gente que no se siente ni identificada con el escudo.

Alumnas: Sí.

Investigadora: Sí, con el de Andalucía. ¿Y entre La Puebla y España?

Alumna: El de mi pueblo, pero mi pueblo me gusta lo que pasa que España es...España.

(G.5 Quotation 4:19)

Investigadora: ¿Con qué escudo os identificáis vosotros más, con el de España o con el de La Puebla?

Alumnos (todos): Con el de España.

Investigadora: ¿Por qué?

Alumna: Con el de La Puebla... que a lo mejor otros pueblos, otras ciudades no conocen nuestro pueblo.

Investigadora: Pero no os hablo de otra gente sino de vosotros.

Alumna: Yo me identifico más con el de España.

Investigadora: ¿Por qué?

Alumna: No sé.

(G.2 Quotation 2:36)

Aun así, cuando planteamos al grupo que ha investigado sobre esta temática, si les interesaría estudiar el escudo de su localidad (P.3/G.D.2), afirman tener este interés por sentirlo suyo; por lo que, la relación de identidad y sentido de pertenencia con el mismo, sí que existe.

Investigadora: ¿Os habéis interesado por el escudo de aquí, de La Puebla?

Alumna: No.

Investigadora: ¿Os interesa?

Alumna: Sí.

Investigadora: ¿Por qué?

Alumna: Porque es nuestro escudo y tenemos que saber su significado.

(G.2 Quotation 2:31)

Sin embargo, en la O1 comprobamos que los temas trabajados en las distintas sesiones estaban relacionados con referentes patrimoniales relativos a la cultura propia (país) y en ninguna sesión se trató elementos patrimoniales de su localidad. Esto explica que no se registre ninguna anotación en el indicador *identidad individual* y sí en indicador *identidad social* (C.3/SC.3.1/I/SOC).

Recordemos que uno de los objetivos planteados por el docente en el G.D.2 era que sus estudiantes se hicieran conscientes de las múltiples identidades culturales representadas en el

escudo y que, a su vez, son reflejo de la compleja sociedad de la que forman parte. Como veíamos en párrafos anteriores, para el docente es fundamental que el alumnado asuma que lo que prevalece de los símbolos patrimoniales es el valor que adquieren, lo cual viene determinado por los valores que la sociedad les da, incluso pudiendo generar nuevos significados más acordes con las circunstancias actuales y descontextualizándolos del momento en el que fueron creados. Por ello, P.3 guiaba a sus estudiantes para que reflexionasen cómo o de qué manera los símbolos que componen el escudo, están o forman parte de la sociedad actual, y qué simbolizan para los ciudadanos/as de hoy (O6 Quotation 6:9; O6 Quotation 6:14)

En cuanto a lo declarado por los discentes, parece ser que los objetivos que el docente se planteaba en su praxis no se han conseguido. Si bien es cierto que reconocen el valor simbólico de la bandera nacional en la sociedad presente, no han llegado a adquirir el planteamiento multi-identitario del que partía P.3.

Alumna: Y la bandera también. Porque una bandera que es tan conocida y se utiliza tanto, está bien saber lo que significa.

(G.3–4 Quotation 3:59)

Investigación: ¿Con qué os sentís más identificadas, con el escudo de España o con el escudo de Andalucía?

Alumna: Con el de Andalucía diría yo.

Investigadora: O igual, o lo mismo os da.

Alumna: Yo igual, pero soy andaluza, bueno...

Investigadora: ¿Os sentís identificadas con el escudo o no? Hay gente que no se siente ni identificada con el escudo.

Alumnas: Sí.

Investigadora: Sí, con el de Andalucía. ¿Y entre La Puebla y España?

Alumna: El de mi pueblo, pero mi pueblo me gusta lo que pasa que España es...España.

(G.5 Quotation 4:19)

Por otro lado, en las distintas sesiones, veíamos que para P.3 los bienes patrimoniales son una declaración del “nosotros” (O5 Quotation 5:3). La identidad cultural se fundamenta en una estrecha relación entre los bienes culturales (tangibles e intangibles), la memoria y la herencia cultural de las personas. Esta relación no surge de manera espontánea, sino que las distintas sociedades históricas han ido estableciendo relaciones y significados con estos bienes en un largo proceso de apropiación y valoración individual y colectiva, siendo estos significados los que van definiendo las características culturales de la sociedad presente.

En este sentido, cuando se le pregunta al alumnado si creen que el patrimonio es importante en la sociedad actual, coinciden en lo observado en la praxis. Reconocen que el patrimonio es símbolo de las características propias de la cultura de un grupo social (tradiciones, valores, creencias) que permiten a los individuos identificarse como miembros del mismo. De manera que, muestran su interés en conocer, no sólo el patrimonio de su localidad, sino seguir subiendo en esa escala de identidad, que fundamentábamos en nuestro marco teórico, y estudiar el patrimonio de su país.

Investigadora: Otra pregunta. ¿Creéis que el patrimonio es importante en la sociedad actual?

Alumnas (todas): Sí.

Investigadora: ¿Por qué?

Alumna: Porque nos ayuda a saber la historia que tenemos, nuestras tradiciones, a saber, de dónde venimos y toda la historia de antes de llegar a la actualidad.

(G.3–4 Quotation 3:31)

Alumna: A mí también, la verdad. ¡Hombre! conocer primero lo de aquí, donde tú estás viviendo está bien. Pero también conocer otras cosas de fuera... como la mezquita de Córdoba o la Alhambra de Granada... también tiene muchas cosas bonitas.

(G.3–4 Quotation 3:56)

Si pasamos al indicador *identidad poliidentitaria* (C.3/SC.3.1/I/POLI) comprobamos, como ya podíamos intuir en líneas anteriores, que los discentes reconocen, en los elementos patrimoniales, no sólo su cultura sino también las culturas ajenas y entienden que valorarlos, supone un enriquecimiento en el respeto y el desarrollo sostenible del mundo actual. Por tanto, a través de su estudio, adquieren conocimientos y/o habilidades que les hacen ser buenos/as ciudadanos/as.

Investigadora: Vale. Bien, entonces, ¿creéis que las clases de ciencias sociales os ayudan a ser ciudadanas?

Alumnas: Sí.

Investigadora: ¿Por qué?

Alumna: Porque si a lo mejor entiendo más la cultura de otra persona, a lo mejor yo puedo ser más tolerante con ella.

Alumna: Es que, por ejemplo, ahora estamos dando la Edad Media, los musulmanes, y nosotros no sabemos mucho de los musulmanes y a partir de ahí podemos entenderla mejor y al estar conviviendo con ella podemos entenderla y convivir mejor con ella.

(G.5 Quotation 4:21)

Además, en los grupos de discusión discente podemos constatar que esta identidad poliidentitaria, que definíamos en nuestro marco teórico, ha sido asimilada por el alumnado de P.3. De manera que, cuando preguntamos al G.D.5 sobre el patrimonio que les gustaría tratar en Ciencias Sociales (P.2/G.D.5), hablan del patrimonio de otras culturas, puesto que entienden que, a través de los referentes patrimoniales pueden conocer la historia de éstas, y conocer esta historia, lleva a respetarlas y valorarlas. Para justificar su respuesta ponen como ejemplo la reflexión a la que llegaron en su investigación referente a la concepción que la religión cristiana y musulmana tiene de la mujer.

Alumna: Pero no digo... pero a lo mejor en la religión musulmana se le da menos importancia a la mujer que en la cristiana.

Alumna: Ahí está.

Alumna: A lo mejor, en el fondo es lo mismo porque por ejemplo dijimos lo del velo, pero después hemos visto que la mujer cristiana también lleva velo.

(G.5 Quotation 4:41)

Por otro lado, y también en relación con el reconocimiento de la cultura de otros colectivos a través del patrimonio, comprobamos que, a través de la praxis del docente, los alumnos/as son capaces de profundizar en el conocimiento y en el respeto de otras culturas y adquirir un razonamiento crítico, que caracteriza a una ciudadanía democrática y comprometida. Así, cuando preguntamos por los contenidos que les han llevado a reflexionar sobre el machismo,

nombran nuevamente el velo, demostrando, una vez más, la relación directa entre la praxis y el aprendizaje discente. Mencionan también otros temas en los que han profundizado a partir del estudio de referentes patrimoniales. Por ejemplo, en la sesión diez, vimos que los trabajos que desempeñaba la mujer en la Edad Media lo conocieron a través del cuadro de “El Angelus” de Millet (O10 Quotation 10:10).

Investigadora: ¿Y a través de qué contenidos has llegado a reflexionar sobre el machismo?

Alumna: A través de los velos, el matrimonio, la educación, los trabajos que hacía la mujer y el hombre y...

(G.3–4 Quotation 3:58)

A lo largo de las distintas sesiones de la O1, recordemos que P.3 insistía que la identidad es un elemento vivo y cambiante que se transforma en la medida que se van sumando las aportaciones de otras culturas (O2 Quotation 2:50; O8 Quotation 8:17). Una vez más, vemos la trasposición de esta idea en el pensamiento discente. Así, en el G.D.5 una alumna comenta que una parte de su patrimonio y de su identidad local está configurada por la aportación que la cultura islámica dejó en la historia. Así lo reconocen, y se siente identificada con ella.

Alumna: Sí porque es como tú dices, mucha de las cosas nuestras es de la gente islámica y eso.

Alumna: Muchas de las cosas son gracias al islam, a la gente islámica, y a lo mejor, yo que sé...

Investigadora: ¿Y vosotras os sentís orgullosas o identificadas con esa historia?

Alumnas: Sí.

Investigadora: ¿Dais importancia a la historia de vuestra ciudad, de vuestro pueblo?

Alumna: Hombre, a mí me gusta escucharlo...

Alumna: A mí también me gusta saber...

(G.5 Quotation 4:17)

Por último, para cerrar el análisis de este indicador, hay que destacar el interés que el alumnado muestra en conocer el patrimonio de otros lugares, aunque matizan que primero quieren conocer su patrimonio más cercano y a partir de él, ir escalando en los niveles de identidad, que señalamos en nuestro marco teórico, para adquirir una identidad global.

Alumna: Principalmente de Sevilla, pero me interesaría también de otros sitios para saber las culturas de otros sitios y lo que ha pasado a lo largo de los años en otros sitios a partir de los monumentos.

Investigadora: ¿Podríamos decir que a partir de aquí para ir conociendo todos los demás?

Alumna: Sí.

Investigadora: ¿Y por qué te interesa conocer lo de los demás?

Alumna: Porque, vamos a ver, en cada monumento puede ser que haya una historia, y conocer otras culturas y otras historias a partir de los monumentos de otros sitios, a lo mejor había otras culturas.

(G.5 Quotation 4:51)

Alumna: Yo me fijaría primero... ay, cómo se dice... En el país o algo y luego ya... aunque no fuera sólo monumentos también tradiciones y eso. Y después ya otros países.

(G.3–4 Quotation 3:19)

En relación al indicador *conservación decorativa (C.3/SC.3.1/C/D)* no encontramos en los grupos de discusión discente ninguna anotación que pueda adscribirse a este indicador.

Sin embargo, sí encontramos referencias al indicador *conservación crítica (C.3/SC.3.1/C/C)*. Ante el supuesto práctico en el que planteábamos a los estudiantes la posibilidad de si llevar a cabo en clase de Ciencias Sociales un proyecto para proteger un elemento patrimonial de su comunidad les ayudaría a adquirir conocimientos y/o habilidades de ciudadanos/as democráticos y comprometidos con su entorno (P.7/G.D.1), no sólo se muestran favorables a esta propuesta, sino que consideran que con ello contribuirían a mejorar su realidad social.

Investigadora: ¿Y haciendo algún proyecto en clase para proteger algún elemento patrimonial de aquí? Por ejemplo, el castillo está en peligro porque está muy deteriorado y no queremos que se caiga, entonces en clase vamos a hacer un proyecto para pedir al alcalde que se cuide e ideáis recogidas de firmas... yo que sé, lo que se os ocurra.

Alumna: Eso sí, porque colaboramos con nuestro pueblo y también hacemos una buena causa.

(G.1 Quotation 1:31)

Investigadora: Si lleváis algún proyecto para proteger algún elemento patrimonial, como por ejemplo el castillo de Luna. Si en clase hacéis algún proyecto para protegerlo o rehabilitarlo, ¿os enseñaría eso ciudadanía?

Alumna: Yo creo que sí.

Alumna: Estamos respetando, estamos haciendo... Cuidando lo nuestro.

Alumna: Cuidando lo nuestro estamos respetando... ¡ay, que no me sé explicar!

(G.3–4 Quotation 3:26)

Estas ideas coinciden con lo observado en la praxis docente, recordemos que en la sesión cinco, P.3 estimulaba a sus estudiantes a mostrar aquellos elementos patrimoniales que han sido descuidados desde la administración pública (O5 Quotation 5:34), con el fin de que tomaran conciencia de su papel como un agente social que puede intervenir en su defensa y conservación.

Del mismo modo, este profesor considera importante trabajar cuestiones y supuestos prácticos que tengan que ver con la *gestión del patrimonio (C.3/SC.3.1/G)*. Así, intenta que sus estudiantes adquieran un pensamiento reflexivo para interpretar su entorno y pueda actuar responsablemente en el uso de elementos patrimoniales desarrollando actitudes y comportamientos propios de una ciudadanía comprometida.

Recordemos que en la sesión ocho, llevaba a los discentes del grupo del camino de Santiago a reflexionar la diferencia que hay entre peregrino y turista. Qué motivos llevan a uno y a otro a emprender esta experiencia. Con ello P.3 pretendía que su alumnado fuera conscientes de la nueva relación que la sociedad de consumo ha establecido entre turismo y patrimonio, así como el eterno debate de fondo sobre la relación entre cultura y economía (O8 Quotation 8:21).

Reflexión que vemos que se ha producido en el pensamiento del alumnado. Los estudiantes han sido capaces de diferenciar entre las dos actitudes humanas que la industria cultural ha

generado y que han sido cartografiadas por García Canclini (1995): la visión paranoica del tradicionalismo, que ve la masificación turística como una amenaza que lleva a la mercantilización y frivolidad del patrimonio histórico; y la visión utilitarista, que ve el turismo como una oportunidad de crecimiento económico, que atrae inversiones y revitaliza ciudades, impulsando la producción artesanal e industrial local.

Investigadora: Muy bien, chicas. Eh... el estudio de este tema, ¿os ha ayudado a entender algo de lo que está pasando en el presente, algún problema actual, algo que vosotras... o decís, bah pues esto no tiene ninguna relación con nada?

Alumna: Con lo de turistas, peregrinos...

(G.5 Quotation 4:54)

Alumna: Eso en parte puede ser porque nos enseña, porque muchas veces nosotros somos peregrinos a lo mejor sin darnos cuenta porque vamos a lugares; sí, porque mucha gente... por ejemplo, va a Galicia y no va como viaje, va simplemente a ver la catedral y cosas, va más en plan peregrino que en turista.

(G.5 Quotation 4:53)

Alumna: Antiguamente cuando terminaban el camino cogían la concha de vieira como señal de que habían llegado al camino y ahora nosotros cogemos fotos y selfies como señal de que hemos ido y ya está, pero cogemos una historia ni nada.

Alumna: Y muchos van a hacer el camino y lo importante es enseñar después las fotos.

(G.5 Quotation 4:54)

Del mismo modo, esta reflexión también se hacía en torno al debate que, recordemos que proponía el grupo uno, en torno a la torre Pelli y la Giralda (O5 Quotation 5:26). Incluso iban más allá, puesto que se daban cuenta que, junto a los beneficios socioeconómicos que puede traer el turismo a una comunidad, puede generar un alejamiento de la ciudadanía frente a los bienes que conforman su cultura y su identidad. Lo que nos lleva a analizar el patrimonio cultural desde otra perspectiva y cuestionarnos si realmente se asume como una herencia, un lugar de encuentro o, simplemente, como un espacio comercial.

Por ello, para P.3 era importante que su alumnado viera la industria turística desde la idea de desarrollo sostenible de las localidades, a través de la participación de la ciudadanía en cada fase de los proyectos vinculados con el patrimonio (O2 Quotation 2:19; O2 Quotation 2:20; O9 Quotation 9:27). Desde esta mirada, el binomio turismo–patrimonio es positivo y lleva a la mejora de esa comunidad.

Por su parte, los discentes se muestran conscientes de esta dualidad, comprendiendo que una buena gestión del patrimonio ayuda a las comunidades y a las personas a solucionar sus problemas y conseguir el desarrollo sostenible.

Alumna: Me parece bien por una parte y mal por otra.

Alumna: Me parece bien porque es a lo mejor arte de más publicidad y ser más famoso, puede traer más dinero y eso.

Alumna: Bien por la parte de que la cosa está muerta y no viene nadie, porque es que es muy aburrido.

Alumna: Por eso es bueno.

Alumna: Pero mal porque si no le quita importancia al castillo.

(G.5 Quotation 4:42)

Alumna: A lo mejor sería mejor, pero es que, si lo pone justamente al lado del castillo a lo mejor también, también daría a conocer el castillo, en cierta parte, porque como está al lado, pero que también le quitaría importancia, lo que pasa que al atraer turismo y todo el rollo, también traería ingresos y como La Puebla es el pueblo más pobre de todos lados... es verdad.

(G.5 Quotation 4:14)

En relación a este indicador, llama la atención la reflexión que G.D.3–4 hace en relación al velo y a su gestión en el contexto actual. Tras haber asumido ese pensamiento reflexivo que les lleva a poder interpretar su entorno, observamos que son capaces de desarrollar comportamientos propios de una ciudadanía comprometida. Comportamientos que se definen en el hecho de actuar y llevar a cabo decisiones en relación al uso responsable del velo en pro de conseguir una sociedad más igualitaria y justa.

Investigadora: De manera similar, el traje de novia actual también cubre bastante el cuerpo de la mujer y también se usa el velo, ¿qué opináis al respecto? ¿este velo también puede significar sumisión respecto al marido?

Alumna: Sí, es verdad a la iglesia no se puede ir con falda corta. Mi madre me lo dice.

Alumna: Que sigue habiendo machismo porque si somos iguales el velo es sumisión.

Alumna: Investigando los velos y eso, leí que, si no llevas velo o no entras cubierta a la iglesia, puede significar deshonra.

Investigadora: ¿Y conocer esta información hace que vosotras os planteéis si usar velo o no en un futuro?

Alumna: Sabiendo esto no.

Alumna: A lo mejor por no salirme del tiesto, por no desentonar, habrá gente que siga llevando el velo, pero yo no.

Alumna: Yo no.

(G.3–4 Quotation 3:38)

2.2. Subcategoría cómo enseñar en ciencias sociales educación para la ciudadanía a través de la educación patrimonial

2.2.1. Pensamiento y praxis docente

En el análisis de esta segunda categoría hemos mantenido los mismos indicadores que para la E1: *integración anecdótica* (C.3/SC.3.2/IA), *fuentes para el análisis* (C.3/SC.3.2/FA) e *integración plena* (C.3/SC.3.2/IP)

Una vez más, y en relación a los indicadores planteados para esta segunda subcategoría, el análisis de la praxis docente muestra que P.3 es totalmente coherente con lo manifestado en la E1, puesto que tal y como declaró en ella, vemos una inclusión plena de los valores cívicos en el tratamiento del patrimonio en el aula.

La tabla 114 muestra que el mayor número de anotaciones recogidas se inscriben en el indicador *integración plena* (inclusión plena de los valores cívicos en el patrimonio. Formación de ciudadanos críticos y activos con el entorno). El indicador *fuentes para el análisis* también es aludido en numerosas ocasiones, esto es porque para formar ciudadanas y ciudadanos críticos y activos con el entorno, el docente utiliza el patrimonio como recurso para el trabajo e

interpretación del contexto sociohistórico. Sin embargo, para el indicador *integración anecdótica* no se recoge ninguna evidencia.

	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7	O8	O9	O11	O12	O13	Total
C.3/SC.3.2/IA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C.3/SC.3.2/FA	3	5	0	4	2	8	0	3	15	4	5	3	52
C.3/SC.3.2/IP	8	18	11	12	6	8	2	7	23	6	5	6	112

Tabla 114. Anotaciones registradas para la subcategoría 3.2 en la O1.

— Indicador: fuente para el análisis

A lo largo de las distintas sesiones, el docente utiliza los elementos patrimoniales para analizar el contexto sociohistórico que están trabajando y compararlo con la época actual. Los elementos patrimoniales trabajados son diversos y todos ellos aportan conocimiento de la sociedad y la historia en la que fueron realizados.

Así, en relación a la mujer musulmana uno de los elementos patrimoniales que el docente usa para que el alumnado pueda interpretar el contexto y el papel de la mujer en esa época y sociedad, es el velo, como ya hemos visto anteriormente. Además, este elemento patrimonial también es usado para interpretar el momento presente y poder establecer una comparativa entre las dos épocas, así el alumnado puede formar un pensamiento crítico capaz de cuestionar las estructuras sociales actuales y asumir un comportamiento comprometido y participativo que lleve a su mejora.

Profesor: Me interesa el tema de los velos, pero hay que saber dónde encajarlo porque si no puede ser un poco frío.

Vosotros vais a estudiar a la mujer en la Edad Media y concretamente a la mujer andalusí (enfatiza “andalusí”. Hace una pausa para recalcar este concepto) ... de andaluces” (vuelve a hacer otra pausa de tres segundos) ... ¿puede ayudarnos el conocimiento de la mujer andalusí (pausa de dos segundos) para comprender a la mujer musulmana actual?

(O1 Quotation 1:54)

Alumna: Prendas tradicionales de vestir de la mujer musulmana.

El burka, oculta el cuerpo por completo, incluso en las manos. Mediante una rejilla de tela a la altura de los ojos la mujer puede ver.

El Niqab, cubre todo el cuerpo hasta las rodillas, dejando libres los ojos. Se puede combinar con otros velos.

El chador, pieza de tela que cubre todo el cuerpo menos la cara. Puede combinarse con un pañuelo de cabeza. Es una prenda de calle de las mujeres iraníes.

El hiyab, un pañuelo que envuelve toda la cabeza y sólo deja ver el óvalo de la cara. En Arabia era usado como signo para distinguir a las mujeres libres de las esclavas.

El shayla, pañuelo largo y rectangular que se coloca alrededor de la cabeza y el cuello para ocultar el cabello al igual que el hiyab, aunque de una manera más distendida que este. Es propio de los países del Golfo Pérsico.

Murmuran entre ellos.

Profesor: Bueno entonces, fijaros que la imagen ésta que tenemos delante... yo creo que podemos sacarle partido para comprobar cómo...

Siguen hablando entre ellos y no escuchan a Vicente.

Profesor: Insisto...

Alumna: Con ese no ve nada.

Profesor: Ese se llama burka y ese de allí...

Alumno: Tiene una telita muy fina que se puede ver a través o...

Profesor: Entonces los velos que estamos viendo en esta imagen son velos de la mujer musulmana, ¿no?

Alumnos: Sí.

Profesor: Está claro. Entonces, ¿qué conclusión podríamos extraer de esa imagen?

Alumna: Las distintas clases sociales.

Profesor: Clase social no. Zaida levantaba la mano...

A partir de esta imagen que nos muestra los diferentes tipos de vestimentas de la mujer musulmana podemos extraer alguna conclusión interesante, que se puede relacionar con algunas cosas que dicho. ¿Qué podíamos extraer? ¿Qué conclusión?

Alumna: Que hay lugares con más libertad.

Profesor: En primer lugar, eso.

¿Dónde pensáis o... qué tipo de vestimenta, de las que están ahí, van asociadas a mayor o menor libertad de la mujer musulmana?

Alumna: Que está en orden.

Profesor: Están en orden.

Alumna: La primera es menor libertad...

(O11 Quotation 11:12)

En relación a la mujer cristiana también es el vestido el elemento patrimonial utilizado para interpretar su contexto, junto a cuadros y pinturas, que reflejan escenas del momento estudiado; así como documentos como son los textos sagrados (la Biblia y el Corán) (O12 Quotation 12:8; O10 Quotation 10:7).

Profesor: Vale. Sería bueno también que buscarais cierta información relativa a por qué esa era la moda, ¿vale? Pero efectivamente, la indumentaria sirve para distinguir a los estamentos sociales. Podemos identificar a las mujeres de un grupo u otro según vistiesen, ¿de acuerdo?

Pero luego sería también interesante que dijerais, por ejemplo, qué tipo de tela, qué tipo de corte... las diferencias de las mujeres... qué tela empleaban, ¿no? Meteros un poquito en esa información

(O5 Quotation 5:41)

Es interesante señalar un problema que, en la búsqueda de imágenes, tuvo el grupo de la mujer musulmana. El grupo no encuentra imágenes que muestren mujeres árabes de época medieval. P.3 aprovecha este contratiempo para guiar el tema de investigación, ya que, les sugiere que esto puede ser una característica de ese contexto, cuya interpretación puede dar datos para interpretarlo.

Profesor: Muy bien, Gisela, pero vamos a darle un repasito a esto. Venga, a ver, os pregunto, ¿por qué habéis elegido esa imagen de portada?

Alumna: Porque vemos como las mujeres crían a los niños, están trabajando... es que es la única que había más...

Profesor: Bueno, la imagen es preciosa, magnífica, muy interesante. No conozco el cuadro. Parece un fresco. Pero más allá de eso, es muy interesante. Lo que pasa es que no parecen esas mujeres musulmanas, ¿no? Por tanto, no hay correspondencia temática, ¿no?

Vale, por qué no me decís que el que no hayáis encontrado muchas imágenes de mujeres musulmanas de la Edad Media... ya eso mismo puede ser significativo. Quiero decir...

(O4 Quotation 4:28)

En los grupos de la Sevilla islámica y el camino de Santiago, el docente propone analizar el patrimonio arquitectónico en relación a su valor de uso, es decir, a la utilidad que pueda tener el bien en el seno de una sociedad. P.3 parte de analizar el contexto sociohistórico del pasado para llegar al presente, con el fin, una vez más, de adoptar una postura crítica y comprometida con su entorno y desarrollar actitudes y comportamientos propios de una ciudadanía activa.

Alumno: Relacionar el pasado con el presente.

Profesor: Esa es la idea. Ahora vamos a intentar concretar esa idea.

¡Venga! En relación a los edificios... hemos dicho, que ese pasado con ese presente tiene que ver con...

Alumno: Con la utilidad.

Profesor: Muy bien, Andrés. Con los usos. ¡Venga! Poned... los usos... Guerrero, quiero que estés aquí.

¡Venga!

Los usos, ¿de qué?

Alumno: De la utilidad que le daban los árabes primero y después los cristianos.

Profesor: Claro, podemos ver los diferentes usos que ha tenido en el pasado y en el presente, ¿ok? Muy bien.

(O2 Quotation 2:11)

Profesor: Claro y podéis destacar que, en todo el entorno del camino de Santiago, hay un continuo de iglesias románicas.

Alumna: Es verdad, hay un montón de Iglesias.

Profesor: Claro. En cambio, aquí en Sevilla, no hay ninguna. ¿Por qué? ¿Qué que pasaba aquí mientras estaba dándose el Románico y el Gótico?

Alumna: Los musulmanes.

Profesor: Que estaban los musulmanes.

Claro, aquí tenemos mezquitas o los restos de las mezquitas. Y cuando los cristianos conquistaron Sevilla y Andalucía, el románico ya ha pasado. Y lo que va detrás del Románico es el Gótico y después el Renacimiento. Entonces puede ser interesante establecer una comparativa entre un mogollón de iglesias románicas que hay en el camino de Santiago y aquí que no tenemos ninguna.

(O9 Quotation 9:26)

Imágenes, cuadros (O9 Quotation 9:23), leyendas (O12 Quotation 12:4), símbolos como la concha de peregrino, el bastón o las flechas del camino (O9 Quotation 9:12), así como los vestidos (O9 Quotation 9:36) son también elementos patrimoniales utilizados como objetos de estudio y testimonio de la época en el grupo del camino de Santiago.

En relación con el grupo del escudo, como ya hemos constatado en páginas precedentes, utiliza los símbolos representados en el escudo para interpretar el contexto sociohistórico de época medieval pero también, para acercarse a otros momentos del pasado de nuestro país y que marcan la identidad del mismo, como es el Imperio de los Austrias, a través de las columnas de Hércules (O9 Quotation 9:42), o la etapa de la dictadura franquista y, por supuesto, la época actual con los problemas sociales y políticos presentes en ella.

Profesor: Es un objeto de nuestra vida cotidiana y es una cosa que aparece frecuentemente y, sin embargo, no nos hemos detenido a saber qué significa.

Bien, yo creo que también puede ser esto. Pero ese objetivo yo lo vincularía con el anterior es, ¿no? Una cosa que forma parte de nuestra cotidianidad y que, sin embargo, no lo hemos convertido nunca el objeto de reflexión. Es interesante. Y lo interesante es, además, comprobar cómo esta historia nos pueda ayudar. Ese es el objetivo uno. Apuntadlo.

La historia que nos sirve... Es algo de nuestra cotidianidad, ¿no?

Estupendo. Vinculamos, por tanto, el pasado con el presente pero, además, vinculamos el conocimiento histórico como algo que nos sirve para comprender nuestra vida diaria. Yo eso lo veo interesante, pero creo que sigue siendo un mismo objetivo, ¿no?

¿Cómo lo veis?

Entonces este objetivo, sumándolo con lo que tú has planteado, Hugo, nos hace ver que estudiar la historia puede ser útil.

Eso puede ser un segundo objetivo. Hacer ver la utilidad de la historia. La historia pasa...

Alumnos: ... y pesa.

(O6 Quotatiom 6:9)

— Indicador: imbricación plena

A lo largo de las distintas sesiones hemos podido comprobar una inclusión plena de los valores cívicos en el patrimonio. Al igual que declaraba en la E1, P.3 hace un tratamiento interdisciplinar del hecho patrimonial, favoreciendo un conocimiento más complejo al permitir un análisis de los conflictos entre la lógica ecológica, la económica y la social.

El docente pretende enseñar al alumnado a participar en la toma de decisiones y en la gestión de los referentes patrimoniales, para que sean capaces de analizar, valorar y contrastar distintos puntos de vista y diferenciar el valor de cada uno de ellos. De esta manera, tal y como defiende Estepa (2009), pueden desarrollar actitudes acordes con la importancia de la preservación de los elementos patrimoniales.

Es más, recordemos que para P.3 la educación patrimonial y la educación para la ciudadanía no se pueden desvincular, *Pero si me lo desvinculas y me lo planteas como dos cosas aisladas (se refiere a la educación patrimonial y a la educación para la ciudadanía), hay que anteponer, para mí, la cuestión fundamental es la ciudadanía, pero no creo que lo podamos desvincular* (Quotation # 109 Source: P.3. IES Castillo de Luna. La Puebla de Cazalla.rtf).

En esta misma línea, Ávila y Duarte (2012) señalan que es necesario evidenciar el valor social del estudio del patrimonio, su utilidad didáctica como organizador de los contenidos en base a problemáticas presentes y como estrategia para formar a un alumnado crítico y comprometido con su realidad. Y es así como lo hace P.3, a través de un aprendizaje por proyectos en el que el alumnado investiga problemas reales que les ayuda a generar en ellos un pensamiento crítico y unos comportamientos propios de una ciudadanía participativa.

Como ya hemos visto en distintos momentos de este capítulo analítico, en los grupos de la mujer cristiana y la mujer musulmana, se trata el problema del machismo, partiendo del uso que el velo ha tenido a lo largo de la historia como punto de partida de la investigación, para establecer una comparativa entre presente y pasado y analizar las connotaciones e implicaciones sociales vigentes que este elemento patrimonial tiene. También utilizan, como hemos dicho antes, imágenes pictóricas, fuentes bibliográficas como la biblia o el corán, esculturas, etc.

Profesor: Pero también aparece el velo porque... Bueno eso lo vamos a ver con la mujer musulmana porque estamos intentando con la mujer musulmana, entre otras cosas, deshacer los tópicos y perjuicios que hay respecto a ella, ¿no? Y comprobar que también la cristiana llevaba velo... Actualmente hay mujeres cristianas que llevan velo, ¿no?

(O1 Quotation 1:10)

Profesor: Yo sé que hay imágenes por ahí... imágenes históricas, donde se ven a hombres pegándole a las mujeres. La imagen como testimonio, como una especie de demostración, de manifestación, en este caso casi artística, de que eso pasaba. De que los hombres zurraban a las mujeres.

(O1 Quotation 1:37)

Profesor: ... qué papel le asigna la biblia a la mujer y qué papel le asigna al hombre.

(O4 Quotation 4:19)

Profesor: O sea, lo que vosotros estáis intentando hacer ver... que, según el corán, ¿por ejemplo?

Alumno: Sí.

Profesor: Vale. El corán designa o dice cómo tiene que comportarse la mujer. ¿Eso es lo que queréis trasladar a los compañeros?

Alumno: Sí.

Profesor: Vale y entonces, en el corán aparece lo que sería una buena mujer o qué papel debería de tener una buena mujer, ¿no? Y cuáles son las cosas que haría de una mujer, una mala mujer. ¿Más o menos?

(O8 Quotation 8:3)

Profesor: Y luego por otro lado, se me ocurre también, que podemos ver cómo se manifiesta esto en el arte. Por ejemplo, en la pintura de las iglesias...

Alumna: Entonces este punto, ¿cómo sería?, ¿religión y arte, podríamos poner?

Vicente: Muy bien. Me parece guay eso: religión y arte. El arte como el medio por donde se manifiesta la religión. Una especie de... el arte como la televisión de la religión de la época, ¿vale?

Porque tenéis que tener en cuenta que en aquella época la gente no sabía ni leer ni escribir. Entonces cómo se enteraban de lo que la biblia decía. Por lo que veían en la iglesia, ¿verdad? Entonces la pintura habla, la escultura habla... cuentan historias y la historia que cuenta es la

historia de la biblia. Y entre otras cosas cuenta la historia de qué es lo que tiene que hacer el hombre y qué es lo que tiene que hacer la mujer, que es lo que vosotros estáis averiguando. Con lo cual habrá que hacer búsquedas en Internet de imágenes de arte...

(O4 Quotation 4:20)

La relación entre turismo cultural y patrimonio, como también hemos visto ya, es ampliamente tratado por lo grupo de la Sevilla islámica y el camino de Santiago. El docente intenta que su alumnado analice pros y contras de la industria turística en relación al patrimonio, haciéndoles ver que, si, por un lado, puede ser un motor económico de la economía local, también puede llevar a la pérdida de valores y, por consiguiente, a la pérdida de identidad de una comunidad, de manera que la ciudadanía asumirá un papel pasivo de su estatus como ciudadano/a.

Profesor: ¿Y porque vendrán los japoneses a ver esos y no otros?

Alumna: Porque son los que más interés tienen... cultural.

Profesor: Porque son los más conocidos...

Alumno: Por la estética que tienen...

Alumna: Porque son un referente para la ciudad... que representan la ciudad.

Profesor: Vale, pues poned también esa idea. Son los que mejor identifican a la ciudad.

La palabra que podemos utilizar para eso es que son como símbolos de la ciudad

(O2 Quotation 2:16)

Profesor: La Giralda es el símbolo de la ciudad.

Paréntesis, ahora mismo hay un tema muy interesante, Elías. Un tema que está frecuentemente en la prensa, en los periódicos, en la televisión, acerca de un nuevo edificio se ha levantado en Sevilla...

Alumno: Que es más alto que la Giralda.

Profesor: La torre Pelli.

¡Ah, mira! Ella no lo sabe. Andrés, dile qué torre es.

Alumno: Una torre nueva...

Alumno: Que es más alta que la Giralda.

Profesor: Pues venga, podemos plantear un debate en clase, acerca del problema de la torre Pelli.

Hay que investigar la torre Pelli, qué es lo que es, dónde está, por qué es objeto de debate...

(O2 Quotation 2:17)

Profesor: Podríamos decir que nuestro patrimonio histórico-artístico... que nuestro pasado es un motor económico. Más allá del conocimiento que nos aporta, más allá de lo importante que sea... Diríamos... en ese video... que en torno al patrimonio hay un motor económico.

(O2 Quotation 2:20)

Profesor: Yo lo que intentaba haceros ver el otro día es que... valorar, apreciar el patrimonio, desde el punto de vista, incluso diríamos egoísta, era relevante porque ese patrimonio genera riqueza.

Y yo creo que eso también es importante, ¿no?

Veíamos industrias, que no están directamente relacionadas con el patrimonio. Por ejemplo, los recuerdos... está claro, ¿no?... El que vende camisetas de la Giralda, el que tiene un kiosco de pipas al lado de la Giralda, el guía turístico... Esto es evidente. Pero...

Entonces es importante valorar el patrimonio como fuente de riqueza económica también.

(O2 Quotation 2:03)

Profesor: Pues entonces entendemos por riqueza o por patrimonio mucho más que eso. Es mucho más que los edificios. Por ejemplo, se me ocurre la lengua, las costumbres, e incluso la comida, ¿vale? Tenéis que decir un poco también eso... las nuevas ideas, las ideas de Europa, ¿eh?

En fin, que son como las diferentes modas que ocurrían en esa época y no sólo a nivel de construcciones, sino de todo tipo. La forma de vestir, la forma de pensar, ¿vale?

Hoy, Internet, por ejemplo... podemos adquirir información de todo tipo, ¿vale? Entonces yo podría ir la idea de riqueza...

Alumna: De otra forma.

Profesor: Claro, para conocer la cultura, más bien. Las diferentes culturas, las diferentes costumbres que adquirimos en esa zona, en ese entorno, que conocemos gracias a las personas que venían a hacer el camino. Y que siguen haciéndolo. O sea que el camino sigue siendo un lugar de encuentro hoy día, ¿no? Al final haces el camino con un chino, con un japonés, ¿no?

Vale, entonces nadie traería más esa idea, complementándolo con lo que hemos dicho anteriormente. Vale.

(O8 Quotation 8:17)

Profesor: Vale. Esto es otra cosa. Estos son los aspectos económicos del camino de Santiago, ¿no? La repercusión económica, ¿no?

Alumna: Sí. Cuánto costaría y...

(O8 Quotation 8:26)

Profesor: Lo que quiero deciros es que todo lo que tiene que ver con la historia, con el patrimonio... se está continuamente renovando, descubriendo, conociendo... no se deja de conocer, ¿no? Entonces comprobar noticias de ese tema, de ese tipo... nos va a hacer comprobar cómo la historia sigue viva, ¿no? Y eso es interesante porque muchas de las cosas que damos por seguras después somos conscientes de que no lo son, ¿vale?

(O9 Quotation 9:21)

El grupo del camino de Santiago también tratan el problema del fundamentalismo islámico y el sentimiento de islamofobia a partir del análisis de la leyenda de Santiago y del cuadro “La Batalla de Clavijo”.

Profesor: ¡Mira! tenemos una imagen... la iconografía o el estudio de las imágenes de Santiago. Resulta que es un apóstol que mataba moros. Bueno... eso como es. Primero, que mate; y luego, que mate moros. Cuando se supone que el apóstol es del siglo I y los musulmanes llegaron a la península en el siglo VIII. ¿Eh? ¿Eso cómo se explica?

(O3 Quotation 3:33)

Por otro lado, el grupo del escudo actual y los reinos medievales se enfrentan al problema de la independencia de Cataluña a través del análisis del escudo nacional y de las banderas autonómicas. La situación desencadenante de la investigación, como ya hemos visto, es la camiseta de la selección española de un alumno.

Profesor: Es un objeto de nuestra vida cotidiana y es una cosa que aparece frecuentemente y, sin embargo, no nos hemos detenido a saber qué significa.

Bien, yo creo que también puede ser esto. Pero ese objetivo yo lo vincularía con el anterior es, ¿no? Una cosa que forma parte de nuestra cotidianeidad y que, sin embargo, no lo hemos convertido nunca el objeto de reflexión. Es interesante. Y lo interesante es, además, comprobar cómo esta historia nos pueda ayudar. Ese es el objetivo uno. Apuntadlo.

La historia que nos sirve... Es algo de nuestra cotidianidad, ¿no?

Estupendo. Vinculamos, por tanto, el pasado con el presente, pero, además, vinculamos el conocimiento histórico como algo que nos sirve para comprender nuestra vida diaria. Yo eso lo veo interesante, pero creo que sigue siendo un mismo objetivo, ¿no?

¿Cómo lo veis?

Entonces este objetivo, sumándolo con lo que tú has planteado, Hugo, nos hace ver que estudiar la historia puede ser útil.

Eso puede ser un segundo objetivo. Hacer ver la utilidad de la historia. La historia pasa...

Alumnos: ... y pesa.

(O6 Quotation 6:9)

Profesor: Yo vincularía un objetivo con el problema catalán, ¿vale? Porque hemos dicho que aun así una parte de los catalanes no se sienten representados y no les interesa ese escudo. Podríamos incluso poner ese escudo que ahora está abanderando... las banderas de los catalanes, que es la de las franjas amarillas y rojas con una estrella. ¿No os habéis fijado en las imágenes de televisión? ¿Lo habéis visto alguno?

(O6 Quotation 6:17)

2.2.2. Praxis docente y pensamiento discente

En el análisis de O1, hemos visto que el mayor número de anotaciones recogidas respecto a esta subcategoría, se inscribían en el indicador *integración plena* (inclusión plena de los valores cívicos en el patrimonio. Formación de ciudadanos críticos y activos con el entorno). Aunque el indicador *fuentes para el análisis* también registró numerosas anotaciones, encontrábamos la explicación de este hecho en el planteamiento que el docente hacía del patrimonio, puesto que, a su parecer, para formar ciudadanas y ciudadanos críticos y activos con el entorno, el patrimonio era un buen recurso para la interpretación del contexto sociohistórico. Sin embargo, para el indicador *integración anecdótica* no se recoge ninguna evidencia.

Respecto a lo declarado por los discentes, muestran una total correspondencia con lo observado en la praxis. Manifiestan que a través de la educación patrimonial se forman como ciudadanos críticos y activos en su realidad más cercana; puesto que los elementos patrimoniales son, a su parecer, una herramienta didáctica de primer orden para interpretar el contexto sociohistórico en sus respectivos trabajos de investigación.

	G.D.1	G.D.2	G.D.3-4	G.D.5	Total
C.3/SC.3.2/IA	0	0	0	0	0
C.3/SC.3.2/FA	0	0	9	5	14
C.3/SC.3.2/IP	6	1	14	9	30

Tabla 115. Anotaciones registradas para la subcategoría 3.2 en los G.D.

Así, en los grupos de la mujer cristiana y la mujer musulmana, la investigación que han desarrollado analizando el patrimonio textil, como es el velo o los ropajes, para explicar el papel de la mujer en esa época y sociedad, les ha llevado a adquirir un pensamiento crítico capaz de cuestionar las estructuras sociales actuales y asumir un comportamiento comprometido y participativo que lleve a su mejora.

Investigadora: En una de las diapositivas de vuestra presentación tratáis la forma en que se vestía la mujer cristiana en la Edad Media. ¿Consideráis que los trajes pueden ser patrimonio? ¿Por qué?

Hemos comentado algo antes...

Alumnas (todas): Sí.

Alumna: Porque llevaban ropa ancha y ahora llevan... es diferente. Y ves que la sociedad ha cambiado, que la vida ha cambiado.

(G.3-4 Quotation 3:35)

Investigadora: ¿Qué contenidos consideras que te ayudan a formarte como ciudadano?

Alumna: Lo del velo.

Alumna: Y lo que dije antes del machismo, que nos ayuda a no serlo.

(G.3-4 Quotation 3:42)

Investigadora: De manera similar, el traje de novia actual también cubre bastante el cuerpo de la mujer y también se usa el velo, ¿qué opináis al respecto? ¿este velo también puede significar sumisión respecto al marido?

Alumna: Sí, es verdad a la iglesia no se puede ir con falda corta. Mi madre me lo dice.

Alumna: Que sigue habiendo machismo porque si somos iguales el velo es sumisión.

Alumna: Investigando los velos y eso, leí que, si no llevas velo o no entras cubierta a la iglesia, puede significar deshonra.

Investigadora: ¿Y conocer esta información hace que vosotras os planteéis si usar velo o no en un futuro?

Alumna: Sabiendo esto no.

Alumna: A lo mejor por no salirme del tiesto, por no desentonar, habrá gente que siga llevando el velo, pero yo no.

Alumna: Yo no.

(G.3-4 Quotation 3:38)

Por su parte, el grupo del camino de Santiago, además del patrimonio textil, a través del cual establecen un debate entre turista y peregrino, y por el que llegan a reflexionar sobre la relación entre patrimonio y turismo cultural, así como las implicaciones socioeconómicas que esta

relación supone; también analizaban, como vimos, otros elementos patrimoniales de carácter inmaterial, pero con una gran carga simbólica, como puede ser la concha de peregrino o las leyendas. A través de estos referentes patrimoniales llegan a entender la importancia, no sólo de respetar las culturas diferentes, sino también, lo importante que es establecer relaciones de convivencia y de intercambio con ellas. De esta forma, vemos que han podido adquirir una identidad multicultural y que es una característica fundamental para ser ciudadanos/as democráticos en un mundo globalizado.

Investigadora: Vale, vale. Eh... espera eso ya lo he preguntado. Vale, de vuestro tema, ¿Qué contenidos os han parecido más interesantes? Tratáis muchas cosas porque además es una presentación muy amplia, tratáis desde los monumentos que hemos visto hasta la forma de vestir de un peregrino, tratáis también la diferencia entre un peregrino y un turista, la rentabilidad económica...

Alumna: Sí, los símbolos...

Investigadora: Los símbolos.

Alumna: La historia de Santiago, la leyenda.

Investigadora: ¿Qué es lo que os ha parecido más interesante?

Alumna: La leyenda y los símbolos, porque es que quién iba a pensar que una concha de vieira, se iba a poder... se iba a poner... iba a poder ser un símbolo tan importante como el que es actualmente.

Alumna: Me ha parecido más interesante el intercambio cultural. Lo de... investigar porque viene la Edad Media y todo eso. Porque a lo mejor ahora está en internet y podemos comunicarnos con los de Galicia por whatsapp.

Alumna: Es curioso también.

Alumna: Pero después allí... y no tener idea de nada, a mi me gusta eso.

(G.5 Quotation 4:25)

Investigadora: Ya. Eh... y se me ocurre, después de haber estudiado de donde viene el sobrenombre de Matamoros, de Santiago Matamoros, vale, que me llamó mucho la atención, ¿cambiaríais a Santiago como patrón de España por otro?

Alumna: No porque él luchó contra su tierra y eso.

Alumna: Yo en cierto modo sí, porque a lo mejor no es tan bueno como lo pinta la religión porque...a Santiago Matamoros y Santiago Mataindios no lo mientan en la biblia y después pues está... por lo menos en la leyenda así es.

Investigadora: ¿Podéis pensar que gente musulmana que convive aquí con nosotros, que han nacido aquí en España se puedan sentir un poco ofendidos?

Alumna: Ofendidos. Sí.

Investigadora: Y que sean españoles, aunque tengan otra religión.

Alumnas: Sí. Y con razón.

Investigadora: ¿Y seguirías sin cambiarlo?

Alumna: Yo lo cambiaría.

Alumna: En parte sí en parte no.

Alumna: Yo lo cambiaría porque en verdad sería luchar en una guerra, pero ...luchar y matar a un montón de gente.

(G.5 Quotation 4:29)

Además, todos los grupos coinciden en ver las salidas de aula a elementos patrimoniales como una actividad eficaz para adquirir conocimientos y comportamientos ciudadanos, que implican la tolerancia, el respeto y el acercamiento a otras realidades culturales.

Investigadora: Cuando vais a hacer visitas y excursiones fuera de clase, vais a ver yacimientos arqueológicos o monumentos, ¿os ayuda eso a ser un buen ciudadano?

Alumnas: Sí.

Investigadora: Sí, ¿por qué?

Alumna: A mí sí porque me parece que ser un buen ciudadano es conocer tu ciudad.

Alumna: Tu ciudad y los alrededores y cosas que a lo mejor tu no pensabas que eran así y conocer yo que sé, un monumento por ejemplo yo cuando fui a Galicia he conocido un monumento y más cosas y más historia de allí que a lo mejor no conocía aquí o que tiene nada que ver con la de aquí.

(G.5 Quotation 4:22)

En sus declaraciones queda patente la importancia que dan al patrimonio en la sociedad actual como fuente de información, para reconocernos en ella y establecer vínculos de identidad.

Investigadora: Otra pregunta. ¿Creéis que el patrimonio es importante en la sociedad actual?

Alumnas: Sí.

Investigadora: ¿Por qué?

Alumna: Porque nos ayuda a saber la historia que tenemos, nuestras tradiciones, a saber, de dónde venimos y toda la historia de antes de llegar a la actualidad.

(G.3 Quotation 3:31)

Con respecto al indicador *imbricación plena (C.3/SC.3.2/IP)*, comprobamos en lo declarado por los discentes que, educación patrimonial y educación para la ciudadanía son elementos complementarios de difícil disolución. Por lo que coinciden con lo manifestado por su profesor en la E1 (Quotation # 109 Source: P.3. IES Castillo de Luna. La Puebla de Cazalla.rtf) y con lo observado en la O1 (O2 Quotation 2:20; O6 Quotation 6:9).

De manera que, cuando planteamos en los distintos grupos de discusión el supuesto P.4/G.D.1, referente a la ubicación de un nuevo edificio de un arquitecto de fama mundial, junto a un referente histórico de su comunidad, como es el castillo de Luna, todos los alumnos/as son capaces de analizar el problema de la pérdida de identidad de las comunidades locales ante el fenómeno de la globalización y de los usos economicista que la sociedad capitalista hace de los referentes patrimoniales, suponiendo a la ciudadanía de este lugar, tanto ventajas como inconvenientes.

Alumno: Bien, por el turismo y el beneficio económico. Y mal porque taparía a un edificio histórico.

(G.1 Quotation 1:54)

Por otro lado, el 100% del alumnado considera que investigar el patrimonio les aporta conocimientos y/o habilidades propias de una ciudadanía activa y comprometida.

Investigadora: ¿Creéis que investigar y estudiar el patrimonio te ayuda a ser ciudadano?

Alumna: Estudiar el patrimonio...

Investigadora: Por ejemplo, el grupo uno que han estudiado el patrimonio de Sevilla.

¿Creéis que su investigación les ha enseñado a ellos a ser mejores ciudadanos?

Alumna: Sí, porque al buscar cosas de patrimonio y eso...

Alumna: Pero una cosa es buscar las cosas y otra, que ellos sepan...

Alumna: Yo con mi trabajo estoy aprendiendo cosas.

Alumna: ¿Pero tú eres mejor ciudadana por ello?

Investigadora: No es que seas mejor es simplemente aprender. Otra cosa es que tú lo quieras llevar a la práctica o no, pero eso lo eliges tú. Tú has aprendido a serlo.

Alumna: Yo creo que sí.

Alumna: Entonces sí.

(G.3–4 Quotation 3:32)

Además, cuando les pedimos referencias concretas y que ejemplifiquen esta afirmación (P.14/G.D.3–4) son capaces de darlas, mostrando esta imbricación plena de los valores cívicos en la educación patrimonial.

Investigadora: ¿Qué contenidos consideras que te ayudan a formarte como ciudadano?

Alumna: Lo del velo.

Alumna: Y lo que dije antes del machismo, que nos ayuda a no serlo.

(G.3–4 Quotation 3:42)

2.3. Subcategoría para qué enseñar educación para la ciudadanía a través de la educación patrimonial

2.3.1. Pensamiento y praxis docente

Al igual que para la entrevista inicial, los indicadores que caracterizan a esta tercera subcategoría son: *visión culturalista* (C.3/SC.3.3/VC), *visión práctico–conservacionista* (C.3/SC.3.3/P–C) y *visión socio–crítica* (C.3/SC.3.3/S–C). Tal y como muestra la tabla 112 prácticamente todas las anotaciones referidas a esta subcategoría se inscriben en el indicador *visión socio–crítica* (formación de ciudadanos y ciudadanas críticas y activas con el entorno desarrollando actitudes y comportamientos comprometidos para llevar a cabo acciones que lleven a cambios sistémicos), mostrando que lo declarado por P.3 en la E.1 (Quotation # 67 Source: P.3. IES Castillo de Luna. La Puebla de Cazalla.rtf; Quotation # 72 Source: P.3. IES Castillo de Luna. La Puebla de Cazalla.rtf) tiene su reflejo en la praxis.

	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7	O8	O9	O11	O12	O13	Total
C.3/SC.3.3/VC	0	3	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	5
C.3/SC.3.3/P-C	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
C.3/SC.3.3/SC	7	19	11	11	10	13	2	10	29	6	5	7	130

Tabla 116. Anotaciones registradas para la subcategoría 3.3 en la O1.

— Indicador: visión culturalista

Las alusiones a este indicador son prácticamente anecdóticas, ya que, a pesar de tener cinco anotaciones inscritas en él, éstas hacen referencia a datos históricos y/o conceptuales como fechas, nombres de reyes y batallas, que el docente insiste a los estudiantes en incluirlos en sus respectivas presentaciones. Sin embargo, a medida que avanzan las investigaciones, estos datos acaban conectando con problemas actuales y adquieren un significado en el contexto real del alumno/a. Y es que, para P.3, para entender el presente hay que investigar el pasado. Como vimos, la frase tantas veces repetida por este profesor “*la historia pasa y pesa*” se ha convertido en un lema entre el alumnado.

Profesor: Partiendo del escudo actual ¿habéis dado cuenta ya de lo que significa y de las partes que consta?

Alumno: Estamos en ello.

Profesor: Estáis en ello.

Alumno: Lo del Plus Ultra.

Profesor: Venga, tú tienes lo de Plus Ultra. Muy bien.

¿Pero habéis visto que viene un castillo?

Alumno: Sí

Profesor: ¿Y un león?

Alumno: Sí.

Profesor: ¿Y una granada?

Alumno: También.

Profesor: Y eso a qué... eso... ¿de dónde viene eso?

Alumno: La granada del reino de Granada, el castillo de Castilla y el León de Castilla y León.

Profesor: Muy bien.

Alumno: Las columnas por Hércules.

Profesor: Muy bien.

Alumno: Esto de... esto no me acuerdo.

Profesor: Esto de Navarra. Las cadenas son de Navarra.

Alumna: Y el blosón...

Profesor: ¿El qué?

Alumna: El blosón.

Profesor: La flor de Lis. Eso sí, pero eso más tarde.

A mí lo que me interesa es dar cuenta que esos reinos son los reinos medievales que vienen en el libro. En el libro de texto vienen los reinos medievales. Nosotros no estamos estudiando el libro, estamos estudiando el escudo. Pero no por eso vamos a dejar de olvidar que esos son los reinos medievales, ¿no? Yo creo que estaría bien que hicierais una breve mención, Hugo, a cada uno de esos reinos. O al menos nombrarlo.

(O2 Quotation 2:39)

Profesor: Por ejemplo... podríamos hablar de la cronología un poquito, ¿no?

¡Venga! ¡Muy bien! ¿Qué más podríamos decir?

Bueno... también podemos indicar el nombre de algún rey.

(O2 Quotation 2:42)

Profesor: Efectivamente. Vamos a tocar un poco también eso. La historia de Al-Ándalus es el tema, pero no queda mal que situemos en el tiempo y en el espacio pues la... la historia de la Sevilla islámica.

Alumna: Más o menos situarnos cómo era el Califato... cómo era en ese momento y ya... pues las diferentes partes.

Profesor: Es cierto que la Sevilla que vamos a trabajar es de época almohade no omeya, pero si me lo decís después vale. Lo del califato omeya está bien porque es la época de mayor extensión.

Alumna: Por eso, porque el otro califato ya era de menor extensión. Ya estaba decayendo. Pero nosotros lo hemos visto en el califato omeya cuando su extensión era mayor.

(O5 Quotaion 5:4)

— **Indicador: práctico-conservacionista**

En el desarrollo de las distintas sesiones sólo existe un único referente a este indicador. Es en la sesión cinco, cuando el docente está ayudando al grupo de la Sevilla islámica a entender el patrimonio como legado del pasado para transmitirlo a las generaciones futuras desarrollando en el presente procedimientos ciudadanos para tal fin. Para desarrollar estos procedimientos es importante conocer la historia del patrimonio actual y actuar en el presente para garantizar que este conocimiento llegue a los ciudadanos y ciudadanas del futuro.

Profesor: Pensar la ciudad en el presente desde el pasado, pero sabiendo, que ese conocimiento, nos puede ayudar a entender cómo puede ser en el futuro, ¿no? ¿No, Juan? Con la idea que a lo largo de vuestra exposición el tema del patrimonio... de proteger eso, ¿no? Conservarlo, cuidarlo, ¿no?

(O5 Quotaion 5:5)

— **Indicador: visión socio-crítica**

Es el indicador con mayor número de anotaciones de todas las categorías. Y es que, para P.3, la finalidad de enseñar Ciencias Sociales es la formación de ciudadanos/as críticos y activos con el entorno desarrollando actitudes y comportamientos comprometidos para llevar a cabo acciones que lleven a cambios sistémicos. Para conseguir que el alumnado desarrolle estas actitudes y comportamientos utiliza el patrimonio y la educación patrimonial.

A lo largo de todo el análisis, ya hemos visto, cómo P.3 trata en el aula temas controvertidos y de problemáticas reales, que parten del entorno de sus estudiantes, para que estos adquieran un pensamiento crítico y un compromiso de participación.

Como ya sabemos, a través de los velos y el modo de vestir en la Edad Media se desarrolla el problema de género en la sociedad actual. El análisis del escudo actual lleva a tratar el independentismo de Cataluña. En el grupo del camino de Santiago se habla de la multiculturalidad, el negocio de la cultura y del patrimonio en la sociedad actual y su influencia en el sistema capitalista. Se debate también y se cuestiona, desde una posición crítica, sobre la manipulación de los medios de comunicación en relación al fomento de la islamofobia. El yihadismo, de reciente actualidad, se plantea en el grupo de la mujer musulmana cuando el docente guía al alumnado a que conozcan la sociedad islámica y también en el grupo del camino de Santiago, llevando a plantear un debate sobre si cambiar la fiesta nacional y al patrón de España, Santiago Matamoros, por las connotaciones violentas y vejatorias que tiene hacia la sociedad árabe. O el tema del turismo sostenible y el difícil equilibrio que supone a día de hoy el mantener una identidad local en un mundo globalizado que lleve a su vez al respeto de las identidades ajenas, es trabajado y cuestionado en el grupo de la Sevilla islámica.

Profesor: Yo lo que os quería es haceros ver la relación que existe entre el patrimonio, el turismo y la industria, ¿verdad?... qué hay en torno a esto... y no sólo es la guía turística.

(O2 Quotation 2:19)

Profesor: Lo que quiero deciros es que de aquí a 200 años puede que la torre Pelli forme parte del patrimonio histórico-artístico de Sevilla, ¿no? Y haya mucha gente que la considere símbolo... Preciosa, interesantísima...

Los turistas no sólo vienen a ver la Giralda si no también esta otra... eso no lo sabemos.

Pero la idea de lo que es patrimonio y no, depende... es también una seña histórica. Puede variar. ¿De acuerdo?

A lo largo de la historia se han derribado muchos edificios que hoy consideraríamos pues... un delito. Sin embargo, se tiraron porque en aquel momento no se valoraban.

(O5 Quotaion 5:26)

Profesor: Yo vincularía un objetivo con el problema catalán, ¿vale? Porque hemos dicho que aun así una parte de los catalanes no se sienten representados y no les interesa ese escudo. Podríamos incluso poner ese escudo que ahora está abanderando... las banderas de los catalanes, que es la de las franjas amarillas y rojas con una estrella. ¿No os habéis fijado en las imágenes de televisión? ¿Lo habéis visto alguno?

(O6 Quotaion 6:17)

Profesor: Vale, porque el sentido de preguntar si es turista o peregrino es trasladar a los compañeros que una cosa es hacer turismo y otra cosa es peregrinaje. Y me parece que es una pregunta buena, ¿vale?

¿Se puedes ser turista y peregrino a la vez? Bueno, también. Pero no está mal decir que turista y peregrino son cosas diferentes porque conlleva valores diferentes, causas diferentes... ¿de acuerdo? Y está bien que planteemos eso.

(O9 Quotaion 9:37)

Profesor: Pues entonces entendemos por riqueza o por patrimonio mucho más que eso. Es mucho más que los edificios. Por ejemplo, se me ocurre la lengua, las costumbres, e incluso la comida, ¿vale? Tenéis que decir un poco también eso... las nuevas ideas, las ideas de Europa, ¿eh?

En fin, que son como las diferentes modas que ocurrían en esa época y no sólo a nivel de construcciones, sino de todo tipo. La forma de vestir, la forma de pensar, ¿vale?

Hoy, Internet, por ejemplo... podemos adquirir información de todo tipo, ¿vale? Entonces yo podría ir la idea de riqueza...

Alumna: De otra forma.

Profesor: Claro, para conocer la cultura, más bien. Las diferentes culturas, las diferentes costumbres que adquirimos en esa zona, en ese entorno, que conocemos gracias a las personas que venían a hacer el camino. Y que siguen haciéndolo. O sea que el camino sigue siendo un lugar de encuentro hoy día, ¿no? Al final haces el camino con un chino, con un japonés, ¿no?

Vale, entonces nadie traería más esa idea, complementándolo con lo que hemos dicho anteriormente. Vale.

(O8 Quotation 8:17)

Alumna: El velo. Los velos son largos tocados que cubren todo el pelo de una mujer. Hay de dos tipos: el pelo de las monjas y el velo que se utiliza para el sagrado matrimonio.

Alumna: El velo de las monjas. El color blanco significa que la monja está en formación. El negro que es una monja en toda regla. El velo significa fidelidad dentro de la comunidad religiosa católica. El velo indica honradez y también inferioridad ante los hombres. Los hombres no deben taparse para rezar pero las mujeres sí.

Alumna: Otra vez machismo.

Alumno: Entonces monjes no hay, ¿no?

Profesor: Sí, hay congregaciones al igual que monjas. Hay franciscanos, dominicos.

Alumna: ¿Y por qué los monjes no llevan velo?

Alumna: Por machismo.

Alumna: Porque hay machismo.

Alumna: Por machismo.

Profesor: Buena pregunta.

Alumna: ¿Y por qué hay monjas y monjes, pero no hay curas mujer?

Alumna: Porque los curas dan misa y las mujeres no dan misa.

Alumna: Eso es machismo.

Alumna: En esta otra imagen de las monjas, aunque no es de la Edad Media se ven monjas con los velos de los dos colores.

(O10 Quotation 10:14)

Profesor: Ahora bien, el debate que habéis planteado me parece muy interesante... muy interesante. Lo que pasa que estas cosas hay que pensarlas. Porque el día de Santiago, si no recuerdo mal, es en agosto... No sé qué día de agosto... No sé si el 15 o el 25... No recuerdo exactamente.

Lo que no podemos olvidar... Por ejemplo, en mi pueblo es San Mamés y es festivo, y celebramos ese día. Aquí San José.

Pues en España es Santiago... que lleva como apodo, que se le nombra Matamoros... Cuanto menos, cuanto menos... es sorprendente y llamativo. Y eso es objeto de reflexión porque si estamos contando... si estamos dando cuenta del camino de Santiago, el solo

hecho de que reflexionemos, de que caigamos en la cuenta de ese hecho es en sí mismo importante.

Y luego está lo que ha dicho Hugo, que es igualmente importante.

Alumno: Yo lo que digo es que si pasó en la historia y se le puso ese nombre no podemos borrarlo.

Profesor: Claro, pero es que de la historia se usa y se abusa. Y eso es un abuso histórico. Quienes se prestaron a eso abusaron de la historia.

Eso no puede ser verdad, pero nos quieren dar a entender que, aquellos cristianos que lucharon en la batalla de Clavijo, vencieron gracias a Dios. Porque Dios los apoyaba. Y, en realidad, es una guerra en ese sentido injusta. En ese sentido... entiéndeme, ¿vale? ¿Ok?

Es como los musulmanes que hoy día matan en nombre de Alá. Eso es otro abuso. Eso es otro abuso, ¿de acuerdo?

(O12 Quotaion 12:8)

2.3.2. Praxis docente y pensamiento discente

Para analizar esta subcategoría en los grupos de discusión discentes se han mantenido los mismos indicadores que para la O1: *visión culturalista* (C.3/SC.3.3/VC), *visión práctico-conservacionista* (C.3/SC.3.3/P-C) y *visión socio-crítica* (C.3/SC.3.3/S-C).

En el análisis de la praxis, recordemos que el indicador *visión socio-crítica* fue el que mayor número de anotaciones recibió; sin embargo, el indicador *visión práctico-conservacionista* sólo tuvo una anotación y el indicador *visión culturalista* fue aludido esporádicamente y sin ningún registro significativo.

Si nos fijamos en los datos aportados por los discentes (tabla 117), comprobamos que al igual que en la praxis el indicador *visión socio-crítica* es el mayor número de anotaciones contiene; coincidiendo también el número de anotaciones para el indicador *visión práctico-conservacionista*. El indicador *visión culturalista* también fue aludido en ocho ocasiones aun no habiéndose registrado ninguna anotación para este indicador en la praxis.

	G.D.1	G.D.2	G.D.3-4	G.D.5	Total
C.3/SC.3.3/VC	3	1	2	2	8
C.3/SC.3.3/P-C	0	0	0	0	0
C.3/SC.3.3/S-C	6	2	15	11	34

Tabla 117. Anotaciones registradas para la subcategoría 3.3 en los G.D.

En relación al indicador *visión culturalista*, recordemos que las notaciones registradas en la O1 se referían a recomendaciones que el docente hacía a los estudiantes para que incluyeran fechas, nombres de reyes y de batallas, pero lejos de quedar en informaciones puntuales, se conectaban con reflexiones en torno a problemas actuales y que adquirirían un significado en el contexto real del alumnado (O2 Quotation 2:39; O5 Quotaion 5:4).

En cuanto a lo declarado por los discentes, comprobamos que sus concepciones son muy cercanas a lo observado en la praxis, puesto que consideran que es necesario conocer hechos

históricos e informaciones de carácter conceptual como base para poder llevar a conocimientos más significativos. De manera que, para 100% del alumnado el patrimonio es importante para conocer la historia y ésta es fundamental para entender el presente y adquirir un conocimiento crítico y reflexivo de su realidad.

Investigadora: ¿Creéis que el patrimonio es importante hoy día?

Alumna: Yo creo que sí.

Investigadora: ¿Por qué?

Alumno: Para conocer la historia.

Investigadora: ¿Y la historia es importante?

Alumno: Sí.

Investigadora: ¿Para qué es importante la historia?

Alumno: Para entender el presente.

(G.2 Quotation 2:13)

Investigadora: Vamos a pasar a otra cosa. ¿Qué elementos patrimoniales creéis que tenéis que trabajar en clase de ciencias sociales y por qué?

Alumna: Los que hablan más de la historia.

Investigadora: ¿Por ejemplo?

Alumna: La Alhambra, la mezquita de Córdoba...

(G.3–4 Quotation 3:17)

Investigadora: Otra pregunta. ¿Creéis que el patrimonio es importante en la sociedad actual?

Alumnas (todas): Sí.

Investigadora: ¿Por qué?

Alumna: Porque nos ayuda a saber la historia que tenemos, nuestras tradiciones, a saber, de dónde venimos y toda la historia de antes de llegar a la actualidad.

(G.3–4 Quotation 3:31)

Investigadora: ¿Creéis que el patrimonio es importante para la sociedad actual, para las personas que vivimos ahora?

Alumnas: Sí.

Investigadora: ¿Por qué es importante el patrimonio?

Alumna: Porque así sabemos... así podemos tener... darle más importancia a cosas que a lo mejor no le damos importancia si no son patrimonio. Que no se explicarme.

Alumna: Si son patrimonio es por algo... y a partir de ellos podemos conocer la cultura... la historia de un lugar.

Alumna: Y así podemos investigar por qué.

Investigadora: Lo que quieres decir es que a través del patrimonio podemos conocer la historia.

Alumna: Y a lo mejor no sabemos que eso era patrimonio como por ejemplo como con la catedral, hemos investigado que es patrimonio, y puedes aprender algo más.

(G.5 Quotation 4:24)

En cuanto al indicador *visión práctico–conservacionista* no ha sido contemplado por los discentes, y en la O1, únicamente tuvo una anotación (O5 Quotation 5:5). Recordemos que, en la observación de aula, el docente entendía que si su alumnado adquiría un pensamiento reflexivo para interpretar su entorno podían actuar responsablemente en la gestión de los elementos patrimoniales. En esta gestión queda implícita la idea de conservación; por lo que, aunque no se registran alusiones explícitas, sí que es importante, tanto para el docente como para los discentes, conservar el patrimonio desde un posicionamiento crítico y de participación.

Por último, en relación al indicador *visión socio–crítica*, al igual que ocurría en la O1, es el indicador con mayor número de anotaciones registradas también en los G.D. Y es que, para P.3, la finalidad de enseñar Ciencias Sociales es la formación de ciudadanos/as críticos y participativos. Para conseguir que el alumnado desarrolle estas actitudes y comportamientos, utiliza el patrimonio y la educación patrimonial (O2 Quotation 2:19; O5 Quotation 5:26; O6 Quotation 6:17; O9 Quotation 9:37; O8 Quotation 8:17). Comprobamos que en los grupos de discusión discentes hay una coherencia plena con lo observado en la praxis.

Ya hemos visto cómo en los de la mujer cristiana y la mujer musulmana, correspondientes con los G.D.3–4, en la O1 trataban el problema de género en la sociedad actual, a través del velo y el modo de vestir en la Edad Media y de imágenes pictóricas como “El Ángelus” de Millet. Constatamos ahora, cómo, tras sus investigaciones, los estudiantes han sido capaces de desarrollar actitudes y comportamientos comprometidos que lleven a la mejora de su comunidad.

Investigadora: De manera similar, el traje de novia actual también cubre bastante el cuerpo de la mujer y también se usa el velo, ¿qué opináis al respecto? ¿este velo también puede significar sumisión respecto al marido?

Alumna: Sí, es verdad a la iglesia no se puede ir con falda corta. Mi madre me lo dice.

Alumna: Que sigue habiendo machismo porque si somos iguales el velo es sumisión.

Alumna: Investigando los velos y eso, leí que si no llevas velo o no entras cubierta a la iglesia, puede significar deshonra.

Investigadora: ¿Y conocer esta información hace que vosotras os planteéis si usar velo o no en un futuro?

Alumna: Sabiendo esto no.

Alumna: A lo mejor por no salirme del tiesto, por no desentonar, habrá gente que siga llevando el velo, pero yo no.

Alumna: Yo no.

(G.3–4 Quotation 3:38)

Investigadora: ¿Qué contenidos consideras que te ayudan a formarte como ciudadano?

Alumna: Lo del velo.

Alumna: Y lo que dije antes del machismo, que nos ayuda a no serlo.

(G.3–4 Quotation 3:42)

Investigadora: ¿Y creéis que, en cierta manera, en la actualidad, todavía quedan cosas de antes? ¿Hay un paralelismo entre antes y ahora?

Alumna: Sí.

Alumna: Yo creo que sí, que, aunque se ha evolucionado... no tanto...

Alumna: En realidad tampoco ha cambiado tanto... En los trabajos... muchas de las mujeres se siguen dedicando a cuidar a los niños, haciendo de comer y a limpiando la casa.

Alumna: Pero no tiene por qué. Puede trabajar.

Alumna: Hay mujeres que trabajan y también hacen el trabajo de casa. Igual que antes, trabajaban en el campo y en casa

(G.3–4 Quotation 3:43)

El G.D.2 recordemos que trataban el independentismo de Cataluña, analizando el escudo y de los símbolos autonómicos representados en él. A partir de su investigación, vemos como los discentes son capaces de entender y respetar identidades diferentes a la suya.

Investigadora: Vale. Y en el caso que se independice Cataluña, ¿quitaríais la simbología de Cataluña en el escudo o la dejaríais como un recuerdo histórico?

Alumna: Yo la quitaría. Si ellos dicen que está independizados pues...

Investigadora: ¿Y a vosotros?

No contestan.

Investigadora: ¿Es algo que os interese? El tema este de que Cataluña se independice, ¿os interesa u os da igual?

Alumna: Ni me importa ni me da igual. Nosotros los aceptamos, pero si ellos se quieren independizar, nadie les va a decir que no.

Investigadora: ¿Y os interesa saber porque ellos quieren la independencia?

Alumna: Eso no lo sé.

Investigadora: ¿Y os gustaría saberlo o tampoco?

Alumno: Yo no lo veo como un problema. Yo creo que si se quieren independizar es porque no tienen importancia en España o en el escudo de España. Porque por otra cosa no puede ser.

(G.2 Quotation 2:30)

En el grupo del camino de Santiago pudimos hablar de la multiculturalidad y comprobamos también que han desarrollado un pensamiento crítico y plural donde son capaces de entender e identificar símbolos patrimoniales que siguen vigentes hoy día.

Investigadora: ¿Qué es lo que os ha parecido más interesante?

Alumna: La leyenda y los símbolos, porque es que quién iba a pensar que una concha de vieira, se iba a poder... se iba a poner... iba a poder ser un símbolo tan importante como el que es actualmente.

Alumna: Me ha parecido más interesante el intercambio cultural. Lo de... investigar porque viene la Edad Media y todo eso. Porque a lo mejor ahora está en internet y podemos comunicarnos con los de Galicia por WhatsApp.

Alumna: Es curioso también.

Alumna: Pero después allí... y no tener idea de nada, a mí me gusta eso.

(G.5 Quotation 4:25)

El problema del yihadismo islámico también es analizado desde distintos puntos de vista, tanto desde el punto de vista de la religión y el mantenimiento de tradiciones religiosas como son las peregrinaciones; como también desde el patrimonio inmaterial, a partir del análisis de la leyenda de Santiago Matamoros y la connotación ofensiva que puede suponer en el momento actual hacia una parte de la comunidad de nuestro país. Como vemos a continuación, los estudiantes han desarrollado un pensamiento más abierto y flexible, como debe de ser el que caracterice a una ciudadanía global.

Investigadora: Vale, estupendo. En vuestra presentación vais establecer una comparativa entre la peregrinación de Santiago, del Camino de Santiago y la peregrinación a la Meca.

Alumnas: Sí.

Investigadora: ¿No?

Alumnas: Sí.

Investigadora: Lo he visto que lo ibais a hacer hoy. ¿Creéis que es importante mantener ambas peregrinaciones?

Alumna: Sí porque es parte de la historia y parece que no pero nos aporta muchas cosas.

Investigadora: Y con todo lo que está pasando de los musulmanes ahora mismo, los atentados estos de París, increíble toda esta historia. ¿Creéis que tiene algo que ver esto, este terrorismo, estas cosas con las peregrinaciones a la Meca, con lo que es la religión musulmana en sí o que son cosas distintas?

Alumna: Son cosas distintas.

Alumna: No tiene nada que ver con la religión. Son gente que está mal de la cabeza y ...

Alumna: Porque lo mismo que son musulmanes a lo mejor también podían ser españoles o americanos.

(G.5 Quotation 4:31)

Investigadora: Ya. Eh... y se me ocurre, después de haber estudiado de donde viene el sobrenombre de Matamoros, de Santiago Matamoros, vale, que me llamó mucho la atención, ¿cambiaríais a Santiago como patrón de España por otro?

Alumna: No porque él luchó contra su tierra y eso.

Alumna: Yo en cierto modo sí, porque a lo mejor no es tan bueno como lo pinta la religión porque...a Santiago Matamoros y Santiago Mataindios no lo mientan en la biblia y después pues está... por lo menos en la leyenda así es.

Investigadora: ¿Podéis pensar que gente musulmana que convive aquí con nosotros, que han nacido aquí en España se puedan sentir un poco ofendidos?

Alumna: Ofendidos. Sí.

Investigadora: Y que sean españoles, aunque tengan otra religión.

Alumnas: Sí. Y con razón.

Investigadora: ¿Y seguirías sin cambiarlo?

Alumna: Yo lo cambiaría.

Alumna: En parte sí en parte no.

Alumna: Yo lo cambiaría porque en verdad sería luchar en una guerra, pero ...luchar y matar a un montón de gente.

(G.5 Quotation 4:29)

Por último, el grupo G.D.1 pudimos analizar y comprobar que, el tema del turismo sostenible y el difícil equilibrio que supone, a día de hoy, mantener una identidad local en un mundo globalizado que lleve a su vez al respeto de las identidades ajenas. Sin embargo, esta idea ha sido entendida y asimilada por el alumnado.

Alumno: Bien, por el turismo y el beneficio económico. Y mal porque taparía a un edificio histórico.

(G.1 Quotation 1:54)

2.4. Conclusiones parciales y discusión de datos acerca de la enseñanza de la ciudadanía a través de la educación patrimonial

En cuanto a la *subcategoría qué enseñar en ciencias sociales de educación para la ciudadanía a través de la educación patrimonial*, P.3 entiende que la identidad es un aspecto fundamental a este respecto. Sin encontrar información alguna en el indicador de sin identificación (no se establecen relaciones de identidad con los elementos patrimoniales trabajados), ni de identidad individual (reconocimiento del valor simbólico–identitario de aquellos elementos patrimoniales cercanos y directamente relacionados con el individuo por su experiencia personal (barrio o ciudad)); observamos que los temas trabajados en la distintas sesiones están relacionados con referentes patrimoniales relativos a la cultura propia (país), así como a culturas ajenas, de manera que el indicador *identidad social* tiene una fuerte presencia en las sesiones observadas. Sin embargo, el indicador con mayor número de anotaciones registradas es poliidentidad, haciendo referencia a él constantemente en todos los grupos de trabajo discentes.

Según estos datos, podemos decir que, para nuestro docente, la educación patrimonial es fundamental para poder desarrollar los contenidos de la educación para la ciudadanía al servir como punto de apoyo al reconocimiento de su identidad (Gabardón, 2007). Y es que, como defiende Fernández Salinas (2005), y hemos podido constatar en las páginas precedentes, el patrimonio resulta clave en la construcción de la identidad, ya que no hay patrimonio si no existe un colectivo que se reconozca y defina con él.

Sin embargo, P.3 es consciente que la selección de los bienes no es neutral, sino que, como apuntan Prats Cuevas y Hernández (1999), responde a una política que parte de los intereses de las clases dominantes –P.3 habla especialmente de intereses económicos–, por lo que la ciudadanía no se considera legataria de dicho patrimonio, no identificándose en él. De tal forma que, para que esto no ocurra, nuestro docente ve necesario alejarse del modelo educativo tradicional que ha caracterizado los datos obtenidos en investigaciones anteriores (Ávila, 2001; Estepa y Ávila, 2007; Ávila y Mattozzi, 2009; Montagudo y Oliveros, 2016; Baena, 2016). Estos autores mantienen que la educación patrimonial que se da en las aulas españolas responde a un modelo enciclopedista, muy ligado a escalas de identidad individual y que forma a una ciudadanía pasiva, que contempla al patrimonio como obra de arte, por su significado de grandiosidad y belleza artística y estilística y, cuya finalidad básica es que el alumnado asuma el valor económico que el elemento tiene en la vida cotidiana de los individuos.

Como decimos, y como nuestro análisis de los datos verifica, P.3. se sitúa en una didáctica del patrimonio que persigue una visión intercultural a través del reconocimiento del valor multi–identitario en los referentes patrimoniales (Domínguez y Cuenca, 2005; Estepa, 2009). Además, para nuestro docente, es necesario que, como defiende Estepa (2009), el alumnado sea

consciente de esta función ideológica que mencionábamos anteriormente, con respecto a quien se encarga de elegir el patrimonio que nos representa como sociedad; siendo necesario que asuman ellos/as mismos esa reflexión y sean capaces de ver la importancia de esa selección, como símbolo de identidad colectiva, para que sean verdadero reflejo de una cultura compartida.

En relación con lo aportado por el alumnado en los grupos de discusión; a pesar de no encontrar en la praxis ninguna referencia al indicador *identidad individual*, los estudiantes sí que se muestran interesados en adquirir una identidad local a partir del conocimiento de elementos patrimoniales de su comunidad. Sin embargo, creen importante también conocer y estudiar elementos patrimoniales de su país para poder reconocer en ellos los valores identitarios de su cultura; así como el patrimonio de culturas ajenas para poder valorarlas y adquirir comportamientos que lleven a la convivencia y el desarrollo sostenible. Por lo que los tres indicadores están muy presentes en el pensamiento de los discentes.

Esto nos lleva a reafirmarnos en lo que defendíamos en nuestro marco teórico en relación con ser necesario partir de un primer nivel de identidad individual para alcanzar un segundo nivel de identidad sociocolectiva y, por último, el nivel deseable de identidad intercultural. Recordemos que Fontal (2003) plantea abordar la educación patrimonial desde un *Modelo Integral para Enseñar y Aprender el Patrimonio*, el cual se sustenta en una estructura de percepción de *círculos concéntricos de identidad* que visualizan al patrimonio como un proceso que va desde la valoración de los bienes individuales hasta llegar al patrimonio mundial. Y este mismo modelo es el que los estudiantes esbozan en el análisis de los grupos de discusión.

Por su parte, en cuanto al indicador *conservación decorativa*, no existiendo en la E1 referencias a este indicador, en la praxis de P.3 encontramos dos anotaciones que se adscriben a él. Sin embargo, ambas referencias son puntuales y están contextualizadas en un discurso más amplio que deriva en un planteamiento crítico y comprometido que lleva a los estudiantes a plantearse la gestión de los bienes patrimoniales que reciben socialmente.

Por el contrario, en relación con el indicador *conservación crítica*, destaca el interés de P.3 en concienciar a su alumnado en la conservación del patrimonio como testimonio vivo de la historia, con el fin de que desarrollen un pensamiento crítico que lleve a actitudes ciudadanas para su conservación. Así, este docente prioriza como contenido didáctico los dos objetivos básicos que Domínguez y Cuenca (2005) defienden. El primero es destacar el conocimiento y comprensión de los elementos patrimoniales como manifestaciones culturales que exhiben los distintos pueblos y que constituyen parte de un pasado histórico que legítimamente les corresponde, por lo que debe de ser respetado como un medio de fomentar la tolerancia; y el segundo, mirar la historia de una manera diferente de cómo se ha hecho hasta ahora, ampliándola a una interrogación más general sobre los usos del pasado y conjugar dialécticamente los tiempos históricos del presente y del pasado para construir lo que será un futuro diferente.

Finalmente, dentro de la *gestión*, tiene un peso especialmente significativo el planteamiento de supuestos sociales conectados con la realidad del alumnado, de manera que éste tiene que posicionarse y asumir comportamientos propios de una ciudadanía comprometida.

Comprobamos entonces, que tal y como defiende Estepa (2009), este docente aborda su praxis patrimonial desde un enfoque social elaborando acciones pedagógicas que atraviesan varias disciplinas como la educación ambiental, educación para la ciudadanía (personal, comunitaria, nacional, incluyendo los aspectos políticos y legales), las cuestiones económicas y

de desarrollo tecnológico/industrial/social; enfatizando así la formación ciudadana y favoreciendo la adquisición de comportamientos comprometidos y participativos de sus estudiantes con respecto a la comunidad a la que pertenecen.

Si pasamos a la *subcategoría cómo enseñar en Ciencias Sociales educación para la ciudadanía a través de la educación patrimonial*, en el análisis de O1, pudimos comprobar que el mayor número de anotaciones recogidas se inscribían en el indicador *integración plena* (inclusión plena de los valores cívicos en el patrimonio. Formación de ciudadanos críticos y activos con el entorno). El indicador *fuerza para el análisis* también tiene una fuerte presencia a lo largo de todas las sesiones ya que, para P.3, es necesario una educación patrimonial mediante la cual los estudiantes puedan interpretar el contexto sociohistórico y asuman comportamientos y actitudes propias de una ciudadanía crítica y participativa que lleve a la mejora de su entorno social.

En relación con lo manifestado por los discentes, interpretamos una total correspondencia con lo observado en la praxis. Así estos señalan que, a través de la educación patrimonial, se forman como ciudadanos/as críticos y activos en su realidad más cercana; puesto que los elementos patrimoniales son, a su parecer, una herramienta didáctica importante para interpretar el contexto sociohistórico. Además, todos los grupos coinciden en ver las salidas de aula como una actividad eficaz para adquirir conocimientos y comportamientos ciudadanos, que implican la tolerancia, el respeto y el acercamiento a otras realidades culturales. Es importante destacar que el 100% del alumnado considera que investigar el patrimonio les aporta conocimientos y/o habilidades propias de una ciudadanía activa y comprometida, por lo que el indicador *integración plena* tiene una fuerte presencia en el pensamiento discente.

Todo ello nos lleva a decir que P.3 ha asumido en su praxis lo que Cuenca (2010) ha denominado la *socialización del patrimonio*, es decir, sus estudiantes, a través de sus proyectos indagativos, conectan el patrimonio con su realidad para dar respuesta a los problemas socialmente relevantes, que guían sus trabajos. Como hemos visto en páginas anteriores, estos problemas sociales están muy relacionados con aspectos propios de la ciudadanía y coinciden con los que plantea Cuenca (2014): desequilibrios existentes entre producción–recursos naturales–satisfacción de necesidades, desigualdades socioeconómicas, diversidad cultural, identidades, convivencia en las sociedades multiculturales, cambios sociales y ejercicio de la democracia.

Finalmente, si prestamos atención a la *subcategoría para qué enseñar en Ciencias Sociales educación para la ciudadanía a través de la educación patrimonial*, las alusiones que P.3 hace al indicador *culturalista* son prácticamente anecdóticas, registrando tan solo cinco anotaciones. Y es que, como vimos en las páginas en las que analizábamos este indicador, a pesar de hacer referencia a datos históricos y/o conceptuales, una vez que avanzaban las investigaciones, estas puntualizaciones acaban conectando con problemas sociales actuales, adquiriendo un significado en el contexto real del alumno/a. Es por ello que, prácticamente todas las anotaciones referidas a esta subcategoría, se inscriben en el indicador *visión socio–crítica*. Por contra, el indicador *práctico–conservacionista*, apenas tiene presencia en la praxis docente; sólo registramos una anotación que pueda adscribirse a él.

Fijándonos ahora en los datos aportados por los grupos de discusión discente, nuevamente sus concepciones son muy cercanas a lo observado en la praxis. Consideran que es necesario conocer hechos históricos e informaciones de carácter conceptual como base para poder llegar a conocimientos más significativos. De manera que, para 100% del alumnado, el patrimonio es importante para conocer la historia y ésta es fundamental para entender el presente y adquirir un

conocimiento crítico para poder posicionarse en su realidad. Así, el indicador *visión socio-crítica* y *visión culturalista* tienen una gran presencia en el análisis del discurso discente. Sin embargo, al igual que ocurría en el análisis de O1, el indicador *práctico-conservacionista* no ha sido contemplado en ninguno de los grupos.

Partiendo de estas premisas, podemos decir que nuestro docente cumple con los objetivos que González Monfort (2008, p.27) defiende a propósito de las finalidades básicas que debe tener la enseñanza del patrimonio en las Ciencias Sociales y que recogemos a continuación:

- “comprender que el patrimonio es una construcción social que responde a un momento histórico y que forma parte de un discurso sobre el presente, por lo que hay que ofrecer las claves para descodificarlo”;
- “fortalecer la cultura y los valores de una ciudadanía democrática, facilitar la cohesión y la integración social, ser instrumento para la renovación cultural y contribuir a compensar las desigualdades sociales, sobre todo en el terreno de la cultura”;
- “promover y fortalecer la visión de lo bienes patrimoniales como forma de gozar y, al mismo tiempo, de conocer. Sería necesario que su uso sirviese para conformar una visión rigurosa y racional de la realidad presente y pasada de la cultura en la que se enmarca”;
- “valorar positivamente la posesión de un patrimonio colectivo común, argumentando la defensa y conociendo algunas de las obras declaradas por la Unesco patrimonio de la humanidad”;
- “democratizar el uso del patrimonio extendiéndolo a todos los sectores sociales como un medio imprescindible para lograr consenso social, en la necesidad de conservarlo y valorarlo como símbolo de las identidades”.

Con todo ello, podemos afirmar que la enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de la didáctica del patrimonio facilita en el alumnado la creación de una identidad propia y colectiva, pero al mismo tiempo les dota de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para formarse como ciudadanos/as democráticos, comprometidos con su entorno y participativos, con el fin de conseguir cambios estructurales que lleven a la mejora de su sociedad.

3. REFLEXIÓN DOCENTE Y PENSAMIENTO DISCENTE TRAS LA PRAXIS

Para cerrar esta triangulación, nos interesa acceder a la reflexión que el profesor hace en relación con las respuestas de su alumnado. Esta información la obtenemos a través de una entrevista final (E2) (anexo 13), que se realiza después de haber analizado los grupos de discusión discentes y la observación de aula. Esta reflexión final, entendemos que es de utilidad no sólo para concluir nuestra investigación, sino también para el propio docente.

Esta línea de análisis está directamente vinculada con el sub-problema *Qué obstáculos de enseñanza/aprendizaje existen en la formación de ciudadanos críticos y participativos a través de la educación patrimonial en Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Como se muestra en la figura 19, se divide en tres sub-líneas de análisis; una donde se comparan las informaciones de O1 y C1 (B); otra donde se comparan las informaciones de C1 y E2 (D); y otra donde se compara las informaciones O1 con las informaciones de E2 (C). En esta línea nos interesa comprender qué obstáculos existen para formar ciudadanos y ciudadanas democráticas a través de la educación patrimonial y qué obstáculos existen para aprender educación para la ciudadanía a través de la educación patrimonial.

Se triangularán los datos e informaciones de los tres instrumentos antes mencionados, tomando como referente nuestro sistema de categorías. Serán omitidas todas aquellas informaciones registradas durante el desarrollo de las sesiones que no se encuentren vinculadas con la reflexión docente de la entrevista final y/o el pensamiento discente de los grupos de discusión. Esta decisión se debe a que, efectivamente, los descriptores y los registros de aula son exactamente los mismos que en los apartados anteriores de manera que únicamente nos interesa aquellos registros de aula que puedan beneficiarse de las informaciones extraídas de los grupos de discusión y de la entrevista final realizada al profesor.

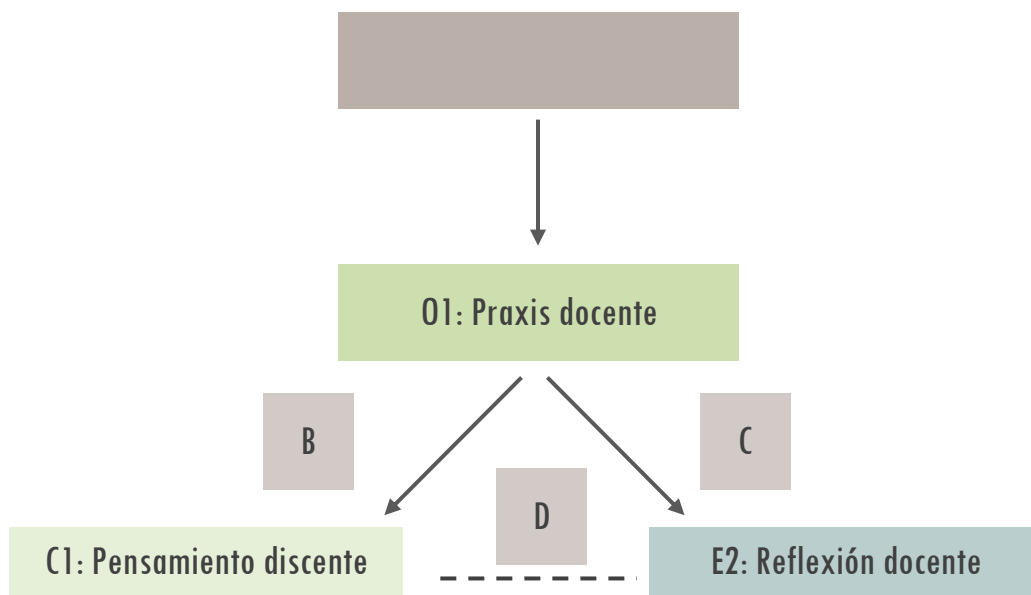


Figura 19. Análisis comparativo entre la observación de aula (O1) y los grupos de discusión discentes (C1); entre la observación de aula (O1) y la entrevista final docente (E2); y entre los grupos de discusión discentes (C1) y la entrevista final docente (E2) en relación con qué obstáculos de enseñanza/aprendizaje existen en la formación de ciudadanos críticos y participativos a través de la educación patrimonial en Ciencias Sociales.

3.1. Concepciones de patrimonio

3.1.1. Subcategoría concepto de patrimonio

En el análisis de la praxis observamos que, a pesar de que en el discurso docente se aludía a los elementos patrimoniales con una concepción simbólico-identitaria y orientaba el trabajo del alumnado a la valoración y el reconocimiento de la cultura en dichos elementos (O5 Quotation: 5:2; O6 Quotation: 6:3; O8 Quotation: 8:3; O10 Quotation: 10:6), la elección de los mismos por los distintos grupos de investigación de alumnos/as, respondían a criterios de antigüedad, el ser los más conocidos o ser los que mayor interés turístico despiertan (O2 Quotation: 2:13; O8 Quotation: 8:33; O3 Quotation: 3:34). Es decir, las perspectivas monumentalista e histórica son las dominantes. Del mismo modo, cuando preguntábamos a los discentes qué principios tenía que cumplir un bien para ser considerado patrimonio aluden al prestigio, ser conocido o pertenecer a épocas pasadas (G.3-4 Quotation 3:6; G.2 Quotation 2:9). La explicación que da el docente a estas concepciones en la E2, tienen que ver con las ideas previas del alumnado. A su parecer, están basadas en los medios de comunicación y en la cultura dominante. Cultura dominante que, en el caso del contexto escolar, responde a un currículo limitante en cuestiones de patrimonio.

Pues evidentemente es por la cultura dominante, por los medios de comunicación principalmente.

(E2 Quotation 1:1)

A estos niños en 1º de la ESO, curricularmente corresponde por ley historia antigua y algo de geografía física. En 2º de la ESO pues lo que se ve geografía... digo, historia medieval y moderna y luego, geografía humana. Eso son... eso son curricularmente, por ley los contenidos. Entonces eso, claro, eso debe de ser un sesgo.

(E2 Quotation 1:2)

Además, el contar con los conocimientos previos de los estudiantes es una pauta muy asentada en su praxis, de manera que, el conocimiento y la introducción de nuevos contenidos se hace partiendo de estas ideas iniciales y de la dinámica de aula que surge, basada en la negociación propia de una metodología basada en proyectos. Esto, dice que es una dificultad, para introducir otros elementos patrimoniales que no figuran dentro de las ideas previas del alumnado.

Pero negociar con ellos cuestiones que sean muy distintas a lo de los conocimientos previos, pues dificulta la introducción de otros contenidos patrimoniales.

(E2 Quotation 1:3)

...cuando muchas veces surgen estas cosas de patrimonio, viene un poco más inducido por lo que estamos allí planteando o negociando.

(E2 Quotation 1:6)

...que ellos vayan construyendo un poco la búsqueda de la información y tal. Pues surge eso. Sabes lo que te quiero decir, ¿no?

En relación a lo de Al-Ándalus, yo creo que surge más motivado por lo que ellos ya conocen, ¿no? Fruto de contar con sus ideas... Más que con sus ideas, con sus conocimientos, ¿no? Pues por poner un poco en conexión. Como ellos ya saben eso, pues vamos a seguir... intentar ampliar... Por ejemplo, la torre de la Plata, esa no la conocen, pero lo añadimos, ¿no?

Viene un poco más como consecuencia del propio proceso, en el que vamos desarrollando en el proceso de enseñanza–aprendizaje, ¿no? Es por eso.

(E2 Quotation 1:8)

Por otro lado, recordemos que la perspectiva simbólica–identitaria estaba muy interiorizada en las concepciones discentes, lo que mostraba una correspondencia con las concepciones docentes y con lo evidenciado en su práctica de aula. Sin embargo, esta perspectiva simbólico–identitaria, los estudiantes sólo podían justificarla y razonarla a partir del patrimonio local, estableciendo una diferenciación entre el patrimonio que ellos calificaban de *turístico*, reconociendo su importancia, pero no mostrando una vinculación identitaria con él y, *el que ha marcado una antes y un después en nuestros antepasados*, con el que establecen fuertes vínculos de identidad personal (G.1 Quotation 1:15).

Para P.3 esta doble clasificación se debe a que los alumnos/as distinguen entre el patrimonio escolar, es decir un concepto de patrimonio reduccionista de carácter histórico–artístico, vinculado a una perspectiva disciplinar y academicista y con escasas propuestas participativas en relación con la enseñanza del mismo. Este tipo de patrimonio lo podemos vincular con las perspectivas monumentalista, excepcionalista e histórica y, que son predominantes, como vimos anteriormente, en los criterios de elección de los discentes a la hora de abordar sus temas de investigación. Y el patrimonio vivido, es decir, el que forma parte de la vida familiar de los estudiantes y que se asocia con las tradiciones y las fiestas de la localidad.

Bueno ahí, yo creo que lo que habría que considerar un poco es la diferenciación entre lo escolar y lo no escolar. Me parece a mí que lo que ellos vinculan más con patrimonio histórico–artístico, como patrimonio de la humanidad... está más vinculado a lo escolar, a los conocimientos adquiridos en la escuela; mientras que lo que tienen que ver con el patrimonio más identitario, más de... material e inmaterial, más con lo propio, con lo local.

(E2 Quotation 1:9)

Yo creo que tiene que ver más, por ejemplo, con lo propio de la Puebla de Cazalla, que se vive, que se mantiene, que se festeja incluso.

(E2 Quotation 1:10)

En este sentido, el docente pone un ejemplo de la marcada diferenciación que existe entre un tipo de patrimonio y otro; incluso en aquellas ocasiones que este patrimonio local se lleva al contexto escolar, se hace de manera muy puntual y se trabaja fuera de los marcos organizativos propios de la jornada lectiva. Es decir, aunque el patrimonio local se traslade a la escuela, sigue sin formar parte del día a día de ésta, y hay una marcada diferenciación entre los dos ámbitos en los que se enmarca uno y otro.

...el día de Andalucía se celebra con la Garrocha, que es un pan... Todos los niños desayunan juntos, las clases... el recreo... la media hora de recreo se amplía en una hora, interviene el AMPA. Son los propios miembros del AMPA quienes organiza este acto en concreto, en el que desayunan todos juntos y en el que se ofertan donuts también pero el desayuno estrella de ese día es el pan con aceite.

(E2 Quotation 1:11)

Sí, la tradición escolar está más vinculado a ese patrimonio y este otro está más vinculado a lo socio–cultural, a lo local, a la identidad del pueblo. Aunque a veces también inunda lo escolar con el ejemplo que te estoy contando del día de Andalucía, ¿sabes? Pero creo que son dos ámbitos o dimensiones distintas. Creo que uno es más lo

que traen de casa y no tanto por lo medios de comunicación, sino por la familia, por el barrio, por el pueblo. Esa debe ser la razón.

(E2 Quotation 1:12)

Por otro lado, cuando preguntamos al docente acerca de los obstáculos que encuentra y que impiden que sus concepciones del patrimonio simbólico–identitario se trasladen a la realidad del aula con referentes concretos, pudiéndose romper así con estas distinciones; alude que es su propia formación docente la que en la mayoría de ocasiones limita su praxis.

...construye la propia formación profesional docente. Mi propia formación. Porque caigo en la cuenta que tú has relacionado, no sé si de forma consciente... lo uno con lo otro... Por o menos eso... No me he acordado de... Si volviera a hacerlo el año que viene... no sé porque después las cosas no se dan como uno quiere. Pero si tuviera que hacerlo otra vez, pues por qué no vincular el escudo de España con el escudo de la Puebla, ¿entiendes? Empezar por el escudo de la Puebla, pasar por el de Andalucía y llegar al escudo de España. Pero de eso estoy cayendo en la cuenta ahora. ¡Fíjate! Entonces... Eso también construye. Mi propia formación profesional también me limita. Yo no caigo en todo. Uno sigue aprendiendo...

(E2 Quotation 1:21)

3.1.2. Subcategoría tipos de patrimonio

Las declaraciones de los estudiantes respecto a esta subcategoría en los distintos grupos de discusión coincidían con las concepciones docentes, pues en ambos casos tienen en cuenta la variabilidad de los elementos patrimoniales. Sin embargo, en la observación de aula comprobamos que no se hacía mención al patrimonio científico–tecnológico ni al patrimonio natural. P.3 justifica esta ausencia por las limitaciones que impone el currículo y, una vez más, por su formación docente.

El currículum limita también. Eso sin ningún género de dudas y... ¡vaya! ¡sin duda! ¿Por qué? Porque siempre existen una serie de constricciones y el currículo es constrictivo, querámoslo o no.

(E2 Quotation 1:17)

Yo... flexibilizo el currículum, pero no puedo dejar de dar lo que más o menos está explícito. No me refiero a que los contenidos sean distintos a los que vienen en el libro de texto, pero es verdad que tengo que dar la Edad Media.

(E2 Quotation 1:15)

...el caso del patrimonio paisajístico–natural, se podría hacer, porque al final el patrimonio natural siempre, al fin y al cabo, es patrimonio cultural y difícilmente se podría separar de Geografía e Historia, ¿no? Pero... ¡Jo! es difícil. Por ejemplo, cuando en 3º de la ESO doy Geografía, ¿sabes? Ahí tienes más libertad, ¿sabes? Para... manejar la Geografía desde un punto de vista más humano, más cultural, más paisajístico, más... Por ejemplo, el patrimonio industrial puedes trabajar... yo que sé, si trabajamos, por ejemplo, el tema de la Geografía industrial, puedes trabajar Itasa, que es la industria...

(E2 Quotation 1:16)

...yo no caigo en la cuenta en ese momento porque a lo mejor yo tendría que haber llevado un repertorio más amplio, pero también es verdad que las cosas van surgiendo de forma casi espontánea. Si yo hubiese llevado eso más preparado, más de decir... podríamos haber ampliado las perspectivas patrimoniales a otro tipo de patrimonio,

pues es probable, es probable que alguno diga pues a mí eso me interesa y como a mí eso me parece también interesante, pues hubiera dicho pues por ahí. Y lo hubiéramos metido mano por ahí. Entonces la búsqueda de la información... el cómo lo hubiéramos montado para luego presentarlo y demás, hubiese girado en torno a eso. Vaya, sin ningún género de dudas. Lo que pasa que yo no caí en ese momento. Vamos un poco negociando y la oferta que yo hago conduce a ese...

(E2 Quotation 1:13)

Además, afirma que, a pesar de seguir métodos muy alejados de la enseñanza tradicional, ésta pesa en sus concepciones, manifestándose en su praxis en aquellos ámbitos que no son de su especialidad disciplinar, como es el patrimonio.

Exacto, pesa muchísimo. A mí me cuesta también, a mí me cuesta despegarme. También es verdad que si lo pienso y le doy tiempo digo, venga, pero claro, claro que pesa. Pesa también un poco como consecuencia además de la dinámica que llevo. Llevo muchos grupos y eso me... de alguna forma me delimita. Pero efectivamente, claro, yo mismo tengo un peso ahí más fuerte de lo que conozco frente a otras opciones que no conozco. Las explico menos, las verbalizo menos y entonces las tengo menos frescas porque si las manejase más habitualmente al ofrecerlas, no se me olvidarían. Está claro.

(E2 Quotation 1:14)

3.1.3. Subcategoría qué enseña de educación patrimonial en Ciencias Sociales.

Recordemos que tanto en lo declarado por P.3 en la E1 como en su praxis los referentes patrimoniales constituían un elemento fundamental para que el alumnado pudiera comprender los aspectos más relevantes de la realidad actual. Partía siempre del patrimonio como fuente de información histórica para dar respuesta a problemas actuales (O9 Quotation: 9:1).

Este planteamiento lo encontramos también entre las ideas de los estudiantes. Así, en los distintos grupos de discusión cuando planteamos la pregunta (P.6/G.D.2), acerca de si el patrimonio es importante en la sociedad actual, recordemos que respondían afirmativamente, argumentando que, a través del patrimonio, pueden conocer la historia y la historia es importante para entender el presente (G.2 Quotation 2:13). Del mismo modo, en el G.D 2 cuando se les planteaba la pregunta (P.2/G.D.2), acerca de qué elementos patrimoniales les gustaría tratar en Ciencias Sociales, hablan de los que dan información histórica, pero recordemos que no se referían a contenidos históricos de carácter conceptual, sino a poder acercarse y comprender, a través de los referentes patrimoniales y de su historia, conceptos relevantes en el plano social, histórico, científico y medioambiental que explican los cambios y las permanencias de la realidad actual (G.2 Quotation 2:20; G.2 Quotation 2:10). Además, cuando les poníamos supuestos prácticos en torno a problemas reales como es la gestión del patrimonio local, aportaban soluciones. E incluso se generó un interesante debate entre ellos/as, asumiendo actitudes propias de una ciudadanía comprometida (G.1 Quotation 1:19). Por lo que, la mayoría de las respuestas del alumnado se inscriben dentro del indicador *justicia social* (C.1/SC.1.3/JS), mostrando una vez más una correspondencia con el pensamiento discente y con su praxis.

En la E.2 cuando mostramos al docente estas respuestas y le preguntamos si es consciente de que se da este tipo de razonamientos y, por tanto, la adquisición de un razonamiento crítico entre sus alumnos/as a través de la educación patrimonial, nos responde que se sorprende de manera positiva puesto que es el objetivo final que tiene como profesor. Por lo que suponemos que, si bien dentro del contexto del aula, P.3 sí que conoce y participa de estos debates y, por

tanto, tiene presente que el razonamiento crítico es un aprendizaje que se da entre los discentes, cree que fuera de la institución escolar este razonamiento se debilita y no forma parte de los conocimientos cotidianos con los que el alumnado se desenvuelve en su entorno real.

Me sorprende mucho y de manera positiva. Mira, me alegro mucho porque si son capaces de mantener esa conversación entre ellos fuera del ámbito escolar o fuera de la clase...

(E.2 Quotation 1:47)

Ese es el objetivo que yo tengo como maestro, como profesor. Que sean capaces de discutir sobre ese tema, ¿no?, que no sea una cosa que les dé simplemente igual y que les dé lo mismo porque no es lo mismo... El hecho que se dé esa discusión, que tengan posiciones distintas y sean capaces de argumentarlas, me parece sensacional, la verdad.

(E.2 Quotation 1:18)

Por el contrario, sí que conoce el interés que despierta entre los discentes la investigación en torno al patrimonio para poder explicar los condicionantes económicos, políticos y culturales de una realidad concreta. Así, P.3 nos pone como ejemplo de ello, la última investigación llevada a cabo por un grupo de estudiantes de otro nivel, sobre el problema migratorio que arrastra la localidad de la Puebla desde los años 60 y la manera en que los estudiantes se han acercado a él para poder llegar a comprenderlo y configurar así su identidad.

El tema de la inmigración morisca a Ibiza, que era una cosa particular de comarca, de la sierra sur de Sevilla a diferencia de otros pueblos. Claro, ¿qué ocurre?, como eso no tenemos ningún tipo de referente de dónde buscar la información, nada más que la que ellos buscaron porque, evidentemente no aparece nada. Pues entonces, ahí aparece por ejemplo... descubrimos... pues gracias a las entrevistas que hicieron a sus padres, las fotografías que aportaron y tal... que hay una feria... un video que encontraron incluso en YouTube que recoge las imágenes... entonces se encuentran que la feria... o sea, que, en Ibiza, concretamente en San Antonio de no sé qué, que es el pueblo concretamente al que esta gente va, ¿no? Pues hay una feria, ¿no?... hay patrimonio cultural diríamos, un elemento patrimonial que es cultural, de identidad, vinculado...

(E.2 Quotation 1:5)

En relación con el indicador *inteligencia emocional* vimos, en la O1 que, a través del estudio y la investigación del patrimonio, se generaban sentimientos de empatía y de responsabilidad social que favorecían el respeto, no sólo por la cultura propia sino también por otras realidades diferentes, y que suponía un enriquecimiento personal y cultural para los estudiantes. Además, P.3 incidía en que su alumnado tomase conciencia de la importancia de respetar a sus compañeros/as y de saber gestionar sus impulsos a la hora de debatir en temas controvertidos, tal y como pudimos ver en la sesión trece con el debate que se desarrolló en torno al cuadro de la Batalla de Clavijo (O13 Quotation: 13:4).

Recordemos también que, en otra de las sesiones, se debatía en torno al velo islámico. En esta ocasión comprobamos cómo a partir del análisis y del estudio de un referente patrimonial de gran carga simbólica para la religión musulmana (O12 Quotation: 12:13), P.3 hacía que su alumnado pusiera en cuestión ideas previas basadas en la influencia de los medios de comunicación, para llegar al cuestionamiento de las mismas y pudieran asumir un pensamiento crítico, fundamentado en la contrastación con la realidad, el control de impulsos y la tolerancia. Habilidades propias de la educación emocional.

Otro aspecto propio de la inteligencia emocional es la adaptación al entorno mediante la solución de problemas, la contrastación de la realidad y la flexibilidad de pensamiento, que P3 conseguía mediante el patrimonio inmaterial, como son las costumbres y las tradiciones (O8 Quotation 8:17).

Esta contrastación de la realidad y el cuestionamiento de las ideas obtenidas de los medios de comunicación es importante para P.3, quien, en la entrevista final, volvió a hacer hincapié en ello y destacó la importancia de fomentar en la escuela y, concretamente, a través del patrimonio inmaterial (pues a su parecer da más juego para ello), valores y habilidades que se enmarcan dentro de la inteligencia emocional como son la cooperación, la solidaridad, la asertividad y la convivencia intercultural.

Yo pienso que sí. Creo que sí... claro que lo... que los medios en este asunto hacen... no sé si llamarle daño, pero sí que tienen una fuerza a la hora de anteponerse como lo natural. Como que es así. Como que todo es pantalones vaqueros, como que todo es pop. Como que todo es... uniformidad cultural, ¿no? Excepto, excepto... porque yo creo que hay excepciones... Yo creo que eso es un déficit escolar porque, así como la escuela... o curricular. Así como la escuela enfatiza mucho eso. Me refiero a eso como al patrimonio histórico-artístico catalogado y fácilmente identificable... más asimilado como que es patrimonio, ¿no? Frente a ese otro patrimonio de la dieta... y no sólo de la dieta sino de otras formas de entender la sociabilidad, ¿no? Eh... por ejemplo, se me ocurren señas de identidad de la cultura andaluza con la cooperación entre iguales, la solidaridad entre iguales... Eh... en fin ese tipo de cosas frente a la homogeneidad, individualismo, el que todos comemos lo mismo, pero luego no queremos saber nada del prójimo, ¿no? En fin, yo creo que eso está muy influenciado por eso... por el cine, por lo que vemos en la tele. Y que la escuela sí que tendríamos... en este caso yo, pues tendríamos que trabajar más. Está claro.

(E.2 Quotation 1:29)

La asimilación de estas conductas fue confirmada en los grupos de discusión discentes, de manera que en el G.D.5 nos corroboraron que, a partir de la exposición que realizaron los grupos de la mujer cristiana y la mujer musulmana y los debates que se dieron a partir del velo islámico, pudieron reflexionar sobre sus ideas previas para llegar a un pensamiento más crítico basado en la empatía, el respeto y la responsabilidad social (G.D.5 Quotation 4:41).

Por otro lado, los estudiantes también ven que, en las clases de Ciencias Sociales, desarrollan estas habilidades a través del proceso indagativo que llevan a cabo. En este sentido, el G.D.1, quien investigó el tema de la Sevilla islámica y analizó los principales elementos patrimoniales de este periodo en la ciudad, afirmaban, una vez más, que conocer el patrimonio de otras culturas generaba en ellos sentimientos de empatía que favorecerían el respeto y la convivencia intercultural (G.1 Quotation 1:22). Además, recordemos que este grupo fue el generador del debate entre la torre Pelli y la Giralda, mediante el cual los estudiantes intercambiaron opiniones sobre un problema real contrastando diferentes puntos de vista, lo que obliga a adquirir un pensamiento flexible.

Tanto alumnos del G.D.2 como del G.D.3–4 afirmaban también que estaban interesados en trabajar en el aula elementos patrimoniales de su ciudad con el fin de conocer “lo nuestro”, “donde tú estás viviendo”, lo que implica un conocimiento y respeto de sí mismo, así como habilidades asertivas que permiten defender los derechos de cada uno sin agredir ni ser agredido. En coherencia con estas ideas vimos en la O1 que P.3 fomentaba este tipo de conocimiento a partir de los referentes patrimoniales (O5 Quotation: 5:9; O5 Quotation: 5:8).

De cualquier forma, en la entrevista final, el docente manifestó que lo más importante a la hora de evaluar los aprendizajes discentes era la adquisición de este tipo de habilidades propias de la inteligencia emocional, y más concretamente, aquellas que tienen que ver con la inteligencia intrapersonal como es el respeto por uno mismo, la auto-actualización y la independencia.

Valoro varias cosas, pero creo que, si tuviera de valorar algo por encima de todo, la cooperación sería lo que más, fíjate.

Bueno, de la cooperación a mí me gusta mucho los chavales que se crecen, ¿sabes? Los chavales que... de alguna forma yo he catalogado como que no, ¿sabes?... como que le cuesta mucho y... Ver crecer esos alumnos que nunca dicen nada por su personalidad o porque no les interesa. Verlos como son capaces de construir un argumento con más o menos solidez pero que al final defienden algo, eso me gusta mucho. Y además... Me gustan todos los alumnos, pero hay algunos alumnos que... es impresionante. Que son alumnos que no y, sin embargo, han creado contigo como un afán de... de decir esto lo saco para adelante y... soy timidisima, timidisima, pero voy y defendiendo ese tema y además estoy escuchando... A mí eso me encanta. Esos alumnos me dan... Los otros también, ¿no? Pero valoro muchos esos alumnos que se crecen, que...

(E.2 Quotation 1:45)

Eso, que se comprometan y, sobre todo, que... se quiten la cizaña personal que tienen de que no valen. Cuando un alumno comprueba que sí que vale, eso para mí es la mejor estrategia.

(E.2 Quotation 1:46)

3.1.4. Subcategoría cómo se enseña de educación patrimonial en Ciencias Sociales.

Tras el análisis de la observación del aula comprobamos que, tal y como P.3 declaraba en la E1 (Quotation # 53 Source: P.3. IES Castillo de Luna. La Puebla de Cazalla.rtf; Quotation # 50 Source: P.3. IES Castillo de Luna. La Puebla de Cazalla.rtf), basa su praxis en el diseño de unidades didácticas complejas de carácter sociocrítico e investigativo, a través de la resolución de problemas abiertos dónde se relaciona el presente con el pasado, tomando como referente los elementos patrimoniales. Es por ello que el Aprendizaje Basado en Proyectos es la metodología de enseñanza aplicada en el aula, por lo que dentro del bloque temático de la Edad Media, cada grupo de alumnos tenía un tema específico vinculado con una problemática de estudio a investigar (O2 Quotation: 2:19; O9 Quotation: 9:7; O7 Quotation: 7:10; O11 Quotation: 11:7; O12 Quotation: 12:8; O12 Quotation: 12:12; O6 Quotation: 6:17; O9 Quotation: 9:46; O13 Quotation: 13:4; O13 Quotation: 13:6; O8 Quotation: 8:17; O13 Quotation: 13:11).

Con respecto a la opinión de los discentes sobre esta metodología de E/A; todos/as están de acuerdo que los aprendizajes que adquieren son significativos y que, más allá de un simple conocimiento de contenidos conceptuales, son capaces de asimilar actitudes y comportamientos propios de una ciudadanía democrática y comprometida, así como un pensamiento reflexivo que les hace posicionarse en su realidad y dar respuesta a los problemas que ésta presenta (G.1 Quotation 1:47; G.2 Quotation 2:25; G.3-4 Quotation 3:53; G.5 Quotation 4:10; G.3-4 Quotation 3:28).

Del mismo modo, cuando en la E2, le comentamos que todo su alumnado no sólo valora esta metodología de aprendizaje, sino que también son capaces de aportar razones coherentes que avalan esta opinión; el docente muestra su convencimiento en basar su práctica en ella, pero también es autocrítico y sabedor que puede mejorar en determinados temas, como es la

educación patrimonial y, a la que se ha referido anteriormente como una de sus debilidades formativas. Debilidad que se materializa en su praxis pero que está dispuesto a solventar.

Lo que te quiero decir es yo lo hago convencido. Y lo hago convencido, pero también convencido que se pueden hacer cosas más chulas, que se puede hacer mejor. Fíjate, ¿no?, cosas que tú me has estado diciendo y que yo... Ampliar, ¿no?... el abanico de... de... Porque claro, a ellos les surgen cosas, pero hay veces que no y tú se lo tienes que ofertar... Ser consciente que la oferta puede ser mayor, ¿sabes?

(E.2 Quotation 1:31)

Así mismo, cuando le preguntamos sobre las dificultades que encuentra para poner en práctica esta metodología, nos habla de diferentes facetas que, a su juicio, limitan su praxis. Menciona el currículo y su carácter impositivo en aspectos conceptuales, aunque no metodológicos, por lo que afirma sentirse en un debate personal entre lo que la ley impone y lo que él, como profesional, entiende que tiene que hacer. Habla también de la inspección, de las familias y de los compañeros de profesión que siguen una metodología tradicional y exigen que el aula siga la disposición *normal* en su hora de clase, por lo que P.3 tiene que perder tiempo de la suya para seguir estas normas implícitas de la cultura escolar tradicional.

Dificultades, muchas. Laura, ya hemos hablado de currículo. Aun cuando uno trata de... impugnar, como diría... sería la palabra "impugnar", ¿no? Impugnar relativamente. ¿Por qué? Porque también te sientes como funcionario... El hábito de funcionario es intentar cumplir con la ley. Y la ley impone. Ya te digo que la orden del 20 de agosto de 2007, por ejemplo, era muy flexible, pero al final es subsidiaria del real decreto y todo lo demás. Entonces el currículo constriñe. Constriñe la familia. Constriñe la inspección. Relativamente... porque luego tú dices, yo estoy trabajando competencias, eh... cuidado... mi forma de trabajar, metodológicamente al menos, ¿no?, está más próximo a lo que dice la ley. Ahí tengo si quieres un pequeño debate personal. Y luego está el asunto de... ya lo viviste... a mí me riñen los profesores porque como ellos trabajan moviendo las mesas, hay profesores que se me quejan, se me quejan... eso también constriñe.

(E.2 Quotation 1:19)

Nuevamente vuelve a referirse al patrimonio como uno de los temas limitantes de su práctica por sus carencias formativas.

Y el patrimonio me constriñe a mí porque yo soy consciente... mira... estábamos comentando lo del escudo de... de, de, la Puebla... Y me digo, que bonito hubiera sido trabajar el escudo de España y hubiesen empezado por el escudo de la Puebla.

(E.2 Quotation 1:20)

Hace referencia también a la falta de motivación y escaso interés que muestran algunos estudiantes a pesar de tener muy presente partir de sus ideas previas y de sus motivaciones. Afirma que no sabe cómo motivarles para que puedan sentir emoción en el aprendizaje, de manera que puedan trazar vínculos de identidad para alcanzar una formación de ciudadanía democrática. En este sentido, creemos que es importante que los docentes del siglo XXI tengan nociones de neurociencia y de inteligencia emocional para poder aplicarlo en su praxis independientemente sea de la especialidad que sean, ya que según Mora (2013) sólo se puede aprender aquello que se ama.

También veo que soy incapaz de conseguir que todos los del grupo se motiven por igual. Eso lo noto muchísimo. Y siempre hay alumnos que algo hacen... no sé qué no sé cuántos... Y claro el grupo de cuatro o cinco... Unos tienen un ocho y otros tienen un

seis, ¿no? Porque he sido incapaz de conseguir... ¿sabes? Porque más allá de que tengan más o menos capacidades, ¿no? El asunto es que yo lo veo que no... no, no, no... están identificados con aquello o por lo menos no manifiesta emoción, no manifiesta interés.

(E.2 Quotation 1:33)

Por otro lado, tiene en cuenta también las dificultades que su alumnado le traslada a la hora de poder realizar sus labores de investigación con un material escolar adecuado. En este sentido, hace referencia a la disponibilidad del aula de informática y a la falta de recursos de la escuela pública.

Entonces ellos me reprochaban que les hubiese gustado haber podido ir más a la sala de informática. Pero claro, yo también me tengo que ajustar a cuando me dejan. No es porque yo no quiera. Ojalá los horarios se cuadraran de forma que siempre pudiera dar clases allí. Y simplemente ir a la sala de... Porque incluso la sala de informática la podemos ajustar de forma que podemos trabajar allí en grupo, ¿sabes?

(E.2 Quotation 1:32)

En relación con las salidas de aula a elementos patrimoniales, todo el alumnado entrevistado se muestra a favor de estas salidas porque afirman que les enseña comportamientos ciudadanos como la empatía, el respeto y el acercamiento al conocimiento de otras culturas (G.1 Quotation 1:17; G.1 Quotation 1:27; G.2 Quotation 4:22). Del mismo modo, P.3 afirmaba en la E1 la importancia de hacer estas salidas (Quotation # 50 Source: P.3. IES Castillo de Luna. La Puebla de Cazalla.rtf). Esto fue corroborado en la praxis puesto que, como vimos, el grupo de la Sevilla islámica iba a aplicar su trabajo para hacer ellos y ellas mismas de guías en la visita que tenían programada en este curso a la ciudad de Sevilla (O5 Quotation: 5:35).

Sin embargo, cuando en la E.2 preguntamos al docente sobre esta salida y le hacemos partícipe de la buena opinión que tiene el alumnado sobre este tipo de recursos para su aprendizaje, nos comenta que dicha salida finalmente no se ha realizado. Justifica este contratiempo por razones personales, pero destaca muy significativamente los obstáculos burocráticos e institucionales a nivel de instituto, así como la falta de acuerdo entre compañeros/as docentes y a la implicación de los mismos.

Luego yo este año, personalmente he tenido más hándicap porque he tenido un mes por la tesis. He tenido también faltas de... de, de programación, que me he visto un poco ajustado de tiempo. Yo tenía para 2º de la ESO dos actividades extraescolares previstas que no he podido hacer ninguna de las dos y está motivado por estas cosas, ¿no?

He hecho la de 2º de Bachillerato. He hecho la de Córdoba, pero las de 2º de la ESO no. Eh... Juegan un montón de factores. También yo este año he tenido un año un poquito especial, he sido padre... los días de paternidad... la tesis tuve que perder también un mes... En fin, un año un poco complicado.

Eh... ¿qué otro tipo de razones...? Esto son justificaciones, ¿eh? Porque realmente... claro que sí, las actividades extraescolares serían un complemento perfecto.

(E.2 Quotation 1:34)

...para llenar el autobús porque esta es otra... esta son las razones materiales de las cosas que se hacen, ¿no? Tú no puedes organizar una actividad extraescolar costando dinero y que salgan muy caras. Entonces para abaratar costes tenemos que llenar el autobús o a veces dos autobuses para que salga por 7 u 8 euros. Si sale más caro ya me quedo sin gente porque hay gente que no. Entonces qué estrategias se siguen para aumentar el número de... de gente que vaya a la excursión, ofertársela a otros grupos.

Entonces, ¿qué conlleva? Conlleva que como tiene que haber un profesor cada 20 alumnos, la actividad cuando sobrepasa los 40 tiene que contar con tres profesores.

(E.2 Quotation 1:35)

Entonces hay una razón institucional, ¿vale? Las razones institucionales que en este sentido son de que existe cuestiones de que... a no todo el mundo le gusta la actividad extraescolar, la pega del dinero, la pega de contar con profesores de otras áreas que pudiera ser interesante, pero se convierte en un inconveniente, cuidado con los exámenes cuando planteas la actividad, cuidado que si hay saturación de actividades los niños faltan mucho a mi clase. Eh... los escuchas en los pasillos... lo escuchas en los bares eso de “este trimestre he perdido ya cuatro clases”. Entonces eso pesa.

(E.2 Quotation 1:37)

Por otro lado, el docente nuevamente hace autocrítica de su praxis y comenta que la asignatura pendiente para él es programar salidas al entorno de la localidad. Dice que la salida habitual que suele hacer es siempre al museo local dedicado a Moreno Galván, y que acoge pinturas de la vanguardia andaluza. Aunque no especifica más, suponemos que no tiene relación con el diseño didáctico de la asignatura, ya que los bloques de contenidos para este curso no recogen el arte del siglo XX. Además, no es una actividad de la que muestre mucho interés. Por el contrario, habla de una experiencia que realizó un año con otro grupo en relación a las fosas comunes de la guerra civil española en La Puebla y de la importancia que tiene para él la memoria histórica. Destaca además la carga emocional que tuvo la actividad en el alumnado, haciendo nuevamente alusión a la inteligencia emocional como vía para la adquisición de un aprendizaje significativo.

Luego, la asignatura pendiente por mi parte es la actividad extraescolar en La Puebla de Cazalla, ¿sabes? Hacer rutas... Cuando las he hecho han sido siempre las mismas. Ha sido siempre al museo... al de Moreno Galván. Y claro, hay un tema que tengo pendiente, que lo hicimos un año, pero lo hicimos junto... porque hubo una asociación de memoria histórica. Pero fue muy bonito porque fuimos al cementerio por el tema de las fosas... Eso fue tremendo porque como yo he... Pero eso fue en 4º de la ESO, ¿eh? Ese es un tema que yo trabajo mucho. El tema de la memoria histórica, todo el tema de la guerra civil y, sobre todo, cómo se construye el relato de la guerra civil, ¿no? Entrevisto a abuelos... entrevisto... Lo hacemos muy chulo. Entonces con aquella gente que vinieron, que pudimos ver las fosas, pudimos ver cómo estaba... Porque aquello estaba organizado, ¿sabes? Porque las fosas de La Puebla de Cazalla hubo una subvención y se pudo excavar, se pudo abrir. Coincidió que yo estaba en 4º de la ESO. Entonces aquello fue tremendo, fue una cosa... muy potente a nivel emocional, ¿sabes?

En fin, esas cosas están ahí, ¿no? Y es verdad que yo lo tengo que hacer, claro.

(E.2 Quotation 1:37)

3.2. Concepciones de ciudadanía

3.2.1. Concepto de ciudadanía

En relación al indicador *ciudadanía crítica* los estudiantes demostraron haber asimilado comportamientos propios de una socialización crítica como es la participación y el compromiso personal con la comunidad a la que pertenecen. Así, ante el supuesto práctico (P.16/G.D.1) sobre si los ciudadanos y ciudadanas pueden hacer algo para evitar que el alcalde lleve a cabo una propuesta de intervención en el pueblo que la mayoría de los vecinos están en contra, vimos

cómo los discentes planteaban acciones de participación e implicación social como recogidas de firmas, manifestaciones, actos informativos (G.1 Quotation 1:39). Además, afirmaban que el conocimiento de la historia les permitía entender el presente para poder posicionarse críticamente ante los problemas sociales (G.2 Quotation 2:21). Veíamos también cómo la comparación que se hacía entre presente y pasado en todos los temas de investigación, hacía a los estudiantes conscientes de su realidad (G.3–4 Quotation 3:43; G.5 Quotation 4:31) e incluso asumían su compromiso personal de participación para mejorarla y llevar a cabo cambios sistémicos (G.3–4 Quotation 3:38).

Cuando comentamos con P.3 estas reflexiones, afirma que es este el objetivo que tiene como profesor.

Ese es el objetivo que yo tengo como maestro, como profesor. Que sean capaces de discutir sobre ese tema, ¿no?, que no sea una cosa que les dé simplemente igual y que les dé lo mismo porque no es lo mismo... El hecho que se dé esa discusión, que tengan posiciones distintas y sean capaces de argumentarlas, me parece sensacional, la verdad.

(E.2 Quotation 1:18)

Sin embargo, cuando hicimos a P.3 partícipe de distintos extractos del análisis de los grupos de discusión, clasificados en este indicador, como puede ser el que hablamos con el G.D.5 de los atentados de París y la relación que ellos veían con el estudio de su tema y, más concretamente, con la peregrinación a la Meca (G.D 5 Quotation 4:56), el docente se muestra exigente considerando que su alumnado no ha llegado a comprender las causas estructurales del problema y que, por tanto, no han adquirido ese pensamiento crítico, más allá de ese plano actitudinal al que antes hacíamos referencia, y al que pretendía que llegaran. Sin embargo, es consciente también de la edad de sus estudiantes y de la dificultad que supone entender las causas profundas de algunos temas, por lo que afirma que va a seguir intentándolo, mejorando su praxis.

...yo trato que traten de despegar las causas... las implicaciones político–sociales de los individual. O sea que no son acciones de un loco o de personas malas, ¿no? Sino que traten de identificar... Yo por lo menos, mi intención está en que reconozcan causas de carácter más estructuradas, de carácter social, de desigualdad... En fin, de... de, de, de, de gobierno del mundo, ¿no? Yo ese tipo de cosas sí que las echo en falta la verdad. Y creo además que lo intento, ¿sabes?

Me daría un poco de pena que un alumno mío... también estamos en 2º de la ESO, pero, aunque sea 2º de la ESO termine, por ejemplo, explicando el holocausto nazi como si fuera cosa de un loco. Me gustaría que fueran capaces de entender eh... pues cómo una mayoría de alemanes o muchos alemanes llegaron a... en fin, a concebir a los judíos como ratas, ¿sabes? Me gustaría que fueran capaces de entender qué lleva a un pueblo a comportarse de ese modo. Y que no sólo sea obra de un individuo. Y por eso te digo que sólo lo lleven al plano de lo actitudinal, como tú has descrito, ¿no? Como una cuestión moral, ¿sabes?, ¿no? Me da un poco... ¡Vaya! No me entristece, pero me parece... Como es 2º de la ESO voy a seguir dando una segunda oportunidad y otra a mí para intentarlo.

(E.2 Quotation 1:39)

Respecto al indicador *ciudadanía adaptativa*, recordemos que sin haber sido mencionado por el docente en la E.1, sí que en el análisis de la praxis se registró una anotación para este indicador. Fue en la sesión tres con el grupo de alumnos y alumnas que investigaban sobre el escudo de España (O3 Quotation: 3:27), en relación al tema de la corona. Cuando en la E.2

preguntamos al docente de por qué calificaba a este tema como un lío, aclara que se refería al currículo y la forma en que éste plantea el estudio de este tema.

Yo calificaba el tema como un lío tal y como se plantea curricularmente.

(E.2 Quotation 1:23)

Por otro lado, en los grupos de discusión discente se hizo referencia a este indicador en relación al supuesto práctico P.18/G.D.2 (G.2 Quotation 2:30) sobre si cambiarían la simbología del escudo actual en caso de que Cataluña se independizara, a lo que las respuestas de los estudiantes reflejan cierta indiferencia y los argumentos que proporcionan son poco elaborados sin haber sido sometidos a una reflexión previa. Cuando comentamos esta anotación con el docente, éste vuelve a hacer auto crítica de su praxis, puesto que, para él, es un tema complejo y una de las cualidades que debe de tener un buen profesor es, precisamente, hacer sencillo los contenidos más complicados. Admite que no fue capaz de hacerlo y cree que fue por una cuestión de falta de tiempo. Pero, además, considera que es un tema especialmente complicado por los prejuicios sociales que existen en torno a él y que influyen fuertemente en los alumnos/as a través de la familia y de los medios de comunicación.

Ese es uno, a nivel de las cuestiones de contenidos, que como profesor de Sociales más me preocupa. Y te cuento por qué. Creo que no sólo ese tópico en concreto, sino cualquier otro en el que se da un fuerte... Eh... peso de lo social. Voy a intentar explicarme. Primero es un tema complejo y ahí está el reto del profesor de intentar hacer que lo complejo sea sencillo. Fue un tema que yo no fui capaz de resolver. Con un poco más de tiempo... como siempre pasan en estas cosas, ¿no? Creo que sabía un poco cómo resolver o intentar resolverlo. No sé si conseguirlo, pero al menos intentarlo. Pero el tema de lo catalán ahí pasa... Yo creo que es la dificultad del profesor empeñado en relativizar, empeñado en... en... en que los niños en lugar de juzgar la realidad por los prejuicios, juzguen los propios prejuicios. En lugar de pensar con prejuicios, piensen sobre los prejuicios. Entonces ahí hay un problema muy gordo. ¿Por qué? Porque los profesores pretendemos eso, ¿no? Que los niños pongan en cuestión los prejuicios, ¿no? Pero cosas como éstas, donde lo mediático. Me refiero sobre todo a la televisión, lo familiar... es tan potente, ¿sabes? Por ejemplo, el tema catalán yo creo... creo... ¿eh?... Por ejemplo, los medios de comunicación jamás plantean este tema con serenidad, con relativismo, sino que, desde posiciones dominantes, se tiende a acusar a los catalanes de unos egoístas, que sólo piensan en ellos... Yo creo que eso son las razones.

(E.2 Quotation 1:22)

Insiste, una vez más, en la influencia que los medios y las familias ejercen en el pensamiento discente. Prueba de ello es que, con el tema del islam, como hemos visto anteriormente, sí que los alumnos/as han podido hacer una reflexión más crítica en relación a los velos para llegar a cuestionar tópicos y prejuicios existentes en torno a él. Y es que, en relación a este tema, la opinión de los medios ha podido ser contrastada con la realidad en la que ellos se encuentran por la proximidad geográfica de Marruecos. Sin embargo, el tema catalán está más alejado y asumen lo dicho por los medios más fácilmente. La manera de haber podido llegar a una reflexión más profunda, según el docente, hubiera sido partir de las ideas previas para investigarlas y ponerlas en cuestión.

Y creo que una forma de explicarlo... atractiva, útil, para la vida real, incluso para generar el debate en torno a Cataluña era por medio del escudo, ¿no? El pretexto del escudo creo cubría bien... salvaba esa dificultad y además daba mucho juego no sólo en lo patrimonial, sino a nivel de actualidad, de conciencia, de toma de postura ante el tema. Pero yo creo que la dificultad está... primero porque yo no fui capaz... y creo que

la solución está... o una posible solución hubiera sido contar con sus ideas previas. Ahí hubiera sido muy interesante que ellos hubieran hecho antes un ejercicio... pasa que con todo ocurre y pasa que me quita mucho tiempo. Pero hubiera sido muy interesante que primero hubiésemos hecho un debate y lo hubiésemos registrado... Qué pensamos antes de... ¿no? Entonces creo que haber contado... en esta actividad en concreto, en este proyecto... Haber contado con esto, posiblemente hubiera derivado... llevarlos a una postura de una reflexión previa y comprobar a posterior si en el proceso de aprendizaje, quizá hubiesen sido capaz de cambiar estas ideas iniciales.

Pero yo creo que este problema, aunque como tú bien dices en el islam también está muy presente, la cercanía, aunque la distancia cultural que existe al velo... Aquí la proximidad geográfica... Marruecos está más cerca que Cataluña, pero la proximidad cotidiana de encender la tele... Ahora está la cosa más silenciada pero estos tiempos atrás Cataluña era objeto de debate continuamente, ¿no?

Yo no tengo duda que muchos de sus padres son... Esto es un prejuicio por mi parte, soy consciente de ello, pero estoy convencido por lo que escucho en los bares tomando café en la misma Puebla, no hay mucha simpatía por lo catalán. Pues supongo que también ellos... Eso lo maman en casa, entonces... Pero ya te digo que se retroalimenta, ¿eh? La dificultad de yo haber puesto en práctica más estrategias didácticas para intentar... Por ejemplo, hubiese sido interesante contar con sus ideas previas. Poniéndolas por escrito, ¿eh? Y luego haberlas convertido en objeto de la presentación, ¿sabes? Que ellos hubieran expuesto al resto pues esto es lo que nosotros pensábamos al principio y de hecho algunos seguimos pensándolo al final, pero algunos... Hubiese sido muy interesante haber puesto es juego sus ideas, ¿no? Y en este caso te hablo más de ideas que de conocimientos porque lo que conocen es fruto de lo que maman en casa y en los medios porque no creo que escolarmente hayan aprendido mucho de esto. Más que en primaria, a lo mejor, el estado español, el tema de las autonomías... No creo que eso lo hayan estudiado nunca y en 1º de la ESO conmigo tampoco porque no se veía.

Entonces creo que son ambas cosas, por una parte, la dificultad de lo escolar por mi parte, de no haber sido capaz de haber puesto en práctica estrategias didácticas que hubieran puesto en juego un poco más el conflicto entre ellos y a ver dónde hubiéramos llegado con la idea... marco constitucional, convivencia intercultural... y luego el fuerte peso de lo social y cuando digo de lo social, me refiero a lo familiar, de lo que maman en casa, ¿sabes? Creo que ambas cosas y que ambas se retroalimentan.

(E.2 Quotation 1:24)

Es interesante destacar la reflexión personal que P.3 saca de este objetivo que califica como “frustrado”, puesto que era la justificación final por la que había planteado que los estudiantes investigaran el escudo actual. Según él, antepuso su finalidad didáctica en lugar de dejar que surgiera la investigación de los intereses discentes y de su entorno más cercano. Por lo que estamos de acuerdo con García Pérez y De Alba (2007, 2008) y Pineda (2011) quienes entienden que, para llegar a que los alumnos y alumnas asuman una ciudadanía participativa y comprometida, debe darse una aplicación práctica al contexto real de la vida social y política de los aprendizajes alcanzados.

...recuerdo que mi objetivo, fue un objetivo frustrado. Pero mi objetivo era más bien debatir sobre el tema catalán, ¿sabes? Yo creo que mi objetivo se antepone al medio para llegar, ¿sabes? Porque evidentemente ahora... Ya te digo, si lo plantease ahora, partiría... Pero más con el objetivo de hacerles ver la importancia de la heráldica... Cómo la dificultad de entender por medio de una imagen los símbolos, ¿no? Lo que hay detrás. Y haber partido de lo local. Pero se lo digo ahora, ¿eh? En ese momento no caí. Porque estaba pensando yo creo... estaba pensando más en la finalidad última, ¿sabes?

Que luego por otra parte, como tú bien dices, no se resolvió bien porque al final, fuera del aula, no fueron capaces de discutir contigo. Así como me has dicho antes... bueno me has dicho no, me has reproducido, ¿no?

(E.2 Quotation 1:25)

3.2.2. Tipos de ciudadanía

En relación a esta categoría de análisis, recordemos que el indicador más aludido tanto en la praxis como en los grupos de alumnos, fue *democracia radical*. El indicador *ciudadanía comunitaria* fue el segundo indicador con mayor número de anotaciones registradas en los grupos de discusión discente, a pesar que en la praxis sólo tiene una referencia.

En la entrevista final quisimos preguntar al docente sobre estas concepciones de los estudiantes acerca de la ciudadanía, donde prima el poder del grupo social frente a la libertad individual o lo que es lo mismo, la identidad colectiva se sitúa por encima de la identidad individual. Según P.3 sus concepciones de ciudadanía difieren de las de su alumnado. Para él un buen ciudadano/a debe de tener espíritu crítico, de manera que pueda reconocer las diferencias y apostar por la igualdad social, ejerciendo una ciudadanía participativa que legitima el conflicto como bien político en pro de la horizontalidad en las relaciones políticas y de la redistribución económica.

Pues la verdad es que, en relación a valores de carácter más democrático, ¿no?, más de participación ciudadana, aunque me has dicho alguna cosa... Yo eso de espíritu crítico, pues lo tengo un poco más alto, ¿no? La verdad. En fin... es un poco mi opinión. La verdad. Pero... estos tienen 13 años, ¿no? Doce, trece años.

Pero es cierto que no está muy desarrollado esa idea, ¿no?

(E.2 Quotation 1:38)

Añade, además, que este tipo de ciudadanía es la que intenta que su alumnado adquiera, investigando las causas que llevan a la desigualdad. Sin embargo, las respuestas dadas por los discentes le producen cierta desilusión y es lo que le da pie a reflexionar sobre su praxis con el fin de mejorarla, tal y como destacábamos en líneas anteriores.

Yo por lo menos, mi intención está en que reconozcan causas de carácter más estructuradas, de carácter social, de desigualdad... En fin, de... de, de, de gobierno del mundo, ¿no? Yo ese tipo de cosas sí que las echo en falta la verdad. Y creo además que lo intento, ¿sabes?

(E.2 Quotation 1:39)

3.2.3. Tipología de participación ciudadana

Tanto en la entrevista inicial docente como en el análisis de la observación, comprobamos que para P.3 un ciudadano/a participativo es aquel o aquella que evalúa de manera crítica las estructuras sociales, políticas y económicas para ver más allá de las causas superficiales; además busca y enfrenta las áreas donde prevalece la injusticia. (E.1 Quotation # 60 Source: P.3. IES Castillo de Luna. La Puebla de Cazalla.rtf; O3 Quotation: 3:23; O11 Quotation: 11:11; O11 Quotation: 10:5); por lo que el indicador *ciudadano orientado a la justicia social* destaca sobre cualquier otro.

Lo mismo opina el alumnado en relación a esta subcategoría de análisis. Así, para los alumnos/as de G.D.2 los temas de investigación de la mujer cristiana y la mujer musulmana son

los más interesantes por haberse podido acercar, a través de ellos, al problema machista y la igualdad de género (G.2 Quotation 2:23). En esta misma línea se posiciona una de las alumnas del grupo cuatro, para quien lo más interesante ha sido poder establecer una comparativa entre estos dos temas y poner cuestión sus ideas previas asumiendo un pensamiento más crítico (G.3–4 Quotation 3:48).

Por su parte, el grupo del camino de Santiago, investigando las diferencias existentes entre un peregrino y un turista tomaron conciencia de la industria turística y de las connotaciones e implicaciones sociales y económicas que conlleva. Relacionaron también las redes sociales con la idea de consumo y la pérdida de valores culturales (G.5 Quotation 4:32). Y el grupo de la mujer cristiana, en su trabajo de investigación y mediante la comparativa presente–pasado, pudo evaluar de manera crítica las estructuras sociales y económicas donde prevalece la desigualdad, como puede ser el ámbito familiar y laboral, sometiendo a debate y reflexión el problema de la integración laboral, haciéndose conscientes de ello y viéndolo como un problema al que hay que poner solución (G.3–4 Quotation 3:43).

Todo ello vuelve a ser confirmado en la entrevista de reflexión final de P.3, puesto que, como ya hemos comentado con anterioridad, el objetivo que tienen como profesor es que su alumnado sea capaz de discutir con argumentos sólidos cualquier tema del ámbito social, conociendo las causas que han llevado a ello.

Ese es el objetivo que yo tengo como maestro, como profesor. Que sean capaces de discutir sobre ese tema, ¿no?, que no sea una cosa que les dé simplemente igual y que les dé lo mismo porque no es lo mismo... El hecho que se dé esa discusión, que tengan posiciones distintas y sean capaces de argumentarlas, me parece sensacional, la verdad.

(E.2 Quotation 1:18)

Yo por lo menos, mi intención está en que reconozcan causas de carácter más estructuradas, de carácter social, de desigualdad... En fin, de... de, de, de gobierno del mundo, ¿no?

(E.2 Quotation 1:39)

3.2.4. Qué se enseña de educación para la ciudadanía en Ciencias Sociales

En la observación de aula destacan los indicadores *interconexiones cívicas y participación cívica*. Coincidiendo en este caso también con lo analizado en los grupos de discusión.

En relación al primero, destacamos la anotación que P.3 hace a la independencia de Cataluña para después compararlo con el pensamiento discente y las distintas alusiones que llevamos haciendo a lo largo de este capítulo. Así, en la O1, el docente se refiere al sentimiento de identidad de una parte de comunidad catalana que no está reflejado en el escudo actual a pesar de que Cataluña sí que está representada. Recordemos que anima a sus estudiantes a que investiguen sobre la bandera estelada, relacionándolo con un tema de interés para los discentes como es la prohibición de su uso en los campos de fútbol (O6 Quotation: 6:14; O6 Quotation: 6:22; O9 Quotation: 9:46).

Cuando en los grupos de discusión nos referimos a esta cuestión para saber si habían asimilado o no ese sentimiento de conexión con otras comunidades cívicas y al que P.3 pretendían que llegaran, los estudiantes a nivel declarativo parece ser que sí (G.2 Quotation 2:29), pero si tenemos en cuenta las respuestas dadas ante el supuesto práctico que comentábamos anteriormente, en referencia a cambiar los símbolos del escudo de España si

Cataluña se independizara (G.2 Quotation 2:30), no muestran interés por el tema y se dejan llevar por sus concepciones previas

La aportación que P.3 hace en la entrevista de reflexión final a este hecho es en referencia a su labor docente, cree que no ha cumplido con los objetivos marcados y se muestra apenado por ello, ya que el tema es de reciente actualidad y se encuentra muy presente en la realidad del alumnado.

...es error mío porque precisamente por ser socialmente peliagudo, le tendría que haber sacado más partido y, sin embargo, no. No fui capaz. Era también complejo porque claro, hablar de nacionalistas... Tendría que haber sido yo capaz de construir esa idea, que es complicada en sí misma, a un nivel adecuado a sus capacidades. Y no fui capaz.

Es una pena porque es un tema que enchufas la tele y está ahí. Precisamente por eso. Y haber sido capaz incluso de que discutan con su padre en casa. "Papá, pues yo te voy a decir una cosa..."

(Risas)

Aquí sí que es verdad que la historia pasa y pesa en relación con el tema catalán. Pero bueno...

(E.2 Quotation 1:26)

Por otro lado, destaca la importancia que el profesor da a la participación de los estudiantes y que aprendan a tomar decisiones. Como la vimos en la O1 el debate es una constante en la praxis del docente (O13 Quotation: 12:4; O13 Quotation: 11:13) y la implicación del alumnado en su aprendizaje es un hecho, ya sea en la elección de los contenidos a investigar (O11 Quotation: 10:9; O 11 Quotation: 10:1), como en el reparto de tareas dentro de su grupo, asumiendo un papel activo en el mismo (O6 Quotation: 6:15). Por su parte, los estudiantes dejan claro que lo más interesante para poder adquirir conocimientos y comportamientos ciudadanos es la participación en el aula y poder expresar sus opiniones en relación a distintos temas (G.1 Quotation 1:37; G.1 Quotation 1:42; G.1 Quotation 1:43).

En la E2 el docente se reafirma en la importancia de la participación del alumnado en el aula, puesto que es el mejor método para que los estudiantes aprendan ciudadanía.

Investigadora: ¿Qué beneficios consideras que tienen para los alumnos la libertad de expresar su opinión?

Vicente: Todos.

(E.2 Quotation 1:41)

3.2.5. Cómo se enseña educación para la ciudadanía en Ciencias Sociales

En el análisis de los grupos de discusión destaca que el 100% de las respuestas se adscriben al indicador *imparcialidad comprometida*. Los estudiantes reconocen que, durante el desarrollo de las clases, su profesor les permite debatir y que incluso plantea la posibilidad de que existan diferentes opiniones. Además, afirman que P.3 les da su opinión pero que ésta no tiene por qué afectar a la libertad de sus intervenciones (G.1 Quotation 1:42; G.1 Quotation 1:43; G.3–4 Quotation 3:50; G.5 Quotation 4:35). Estas declaraciones coinciden y reafirman lo observado en la O1, donde comprobamos que P.3 fomentaba el debate en todas las sesiones observadas, siendo bastante frecuente que él mismo de su opinión, pero respetando siempre las distintas aportaciones que pudieran aportar los discentes (O 10 Quotation 10:4; O3 Quotation 3:54; O11 Quotation 11:2). Aspecto totalmente coherente también con lo declarado en la E1 (Quotation #

74 Source: P.3. IES Castillo de Luna. La Puebla de Cazalla.rtf; Quotation # 76 Source: P.3. IES Castillo de Luna. La Puebla de Cazalla.rtf; Quotation # 77 Source: P.3. IES Castillo de Luna. La Puebla de Cazalla.rtf). Y lo declarado también en la entrevista final, en la que matiza que sus intervenciones están siempre apoyadas en argumentos y datos objetivos por lo que la influencia que puede ejercer en sus estudiantes está justificada.

Por supuesto, por supuesto. Pero trato que no sea así y si trato de influenciar es para que siempre tengan argumentos. Lo que me gustaría es que fueran capaces de... de construir argumentos. Es decir, que capaciten datos, de emocionarse con los datos, de... ser capaz de... construir un relato, ¿no? Tanto oral como por escrito, como por soporte informático. Que sean capaces de defender sus ideas de una forma lógica, de una forma... eh... sólida, argumentativamente, ¿sabes? Eso me encantaría.

Entonces para eso, tienen que hablar, lógicamente. Para eso tienen que hablar, tienen que exponer, tienen que discutir... Y entonces... ¡Ojo! Eso es lo que yo quiero. Cuanto más discutan, mejor.

(E.2 Quotation 1:42)

En relación con el indicador *aprendizaje basado en proyectos* ya vimos en el análisis de la primera categoría la opinión que profesor y discentes tienen al respecto por lo que no nos detendremos en él y pasamos analizar la tercera categoría.

3.3. Enseñanza de la educación para la ciudadanía a través del patrimonio

3.3.1. Qué enseña de educación patrimonial para formar ciudadanos democráticos

Sin encontrar en la praxis docente información alguna en el campo de sin identificación (no se establecen relaciones de identidad con los elementos patrimoniales trabajados) ni de identidad individual (reconocimiento del valor simbólico–identitario de aquellos elementos patrimoniales cercanos y directamente relacionados con el individuo por su experiencia personal (barrio o ciudad), observábamos que los temas trabajados en la distintas sesiones están relacionados con referentes patrimoniales relativos a la cultura propia (país), reconociendo en ellos su valor simbólico y aceptándolos como parte de su herencia cultural para formular propuestas que lleven a la mejora de los mismos (O6 Quotation 6:8; O6 Quotation 6:9; O5 Quotation 5:25).

Sin embargo, en los grupos de discusión discentes sí encontramos referencias al indicador *identidad individual*. Así, cuando preguntamos qué elementos patrimoniales les gustaría tratar en clases de Ciencias Sociales, los discentes responden “lo que es nuestro” (G.3–4 Quotation 3:18; G.1 Quotation 1:15). Del mismo modo, cuando preguntamos si desarrollar en las clases de Ciencias Sociales algún proyecto de conservación y gestión patrimonial de su ciudad, les aportaría conocimientos de educación para la ciudadanía, no sólo se muestran favorables a esta propuesta, sino que afirman sentir estos bienes como parte de su propiedad, estableciendo relaciones con ellos en términos de identidad, propiedad, pertenencia y emoción (G.3–4 Quotation 3:26).

En la entrevista de reflexión final preguntamos al docente por qué no se tratan elementos patrimoniales de la localidad, a pesar del interés que muestra su alumnado en hacerlo. En líneas anteriores ya hemos visto que P.3 sí que se interesa también por trabajar este patrimonio local (E.2 Quotation 1:37); sin embargo, es consciente de sus limitaciones formativas y es lo que le impide, en muchos casos, poder hacerlo.

...constríne la propia formación profesional docente. Mi propia formación. Porque caigo en la cuenta que tú has relacionado, no sé si de forma consciente... lo uno con lo otro... Por o menos eso... No me he acordado de... Si volviera a hacerlo el año que viene... no sé porque después las cosas no se dan como uno quiere. Pero si tuviera que hacerlo otra vez, pues por qué no vincular el escudo de España con el escudo de la Puebla, ¿entiendes? Empezar por el escudo de la Puebla, pasar por el de Andalucía y llegar al escudo de España. Pero de eso estoy cayendo en la cuenta ahora. ¡Fíjate! Entonces... Eso también constriñe. Mi propia formación profesional también me limita. Yo no caigo en todo. Uno sigue aprendiendo...

(E.2 Quotation 1:21)

Por otro lado, recordemos que en los grupos de discusión cuando poníamos al alumnado en la tesitura de tener que elegir entre un símbolo nacional, como es la bandera de España y la bandera de Andalucía, elegían la de Andalucía, pero entre la bandera de España y la de la Puebla, elegían la española. En este sentido, ya comentamos, que no veíamos que se produjera una asimilación de escalas de identidad desde un nivel inicial, correspondiente con la identidad local hasta una identidad nacional. Suponemos que puede deberse a la influencia de la sociedad y de los medios de comunicación, quienes fomentan el valor de la identidad nacional a través de referentes como la selección española de fútbol. Recordemos, además, que P.3 inició la investigación de este grupo a partir de la camiseta de la selección española que uno de los alumnos llevaba puesta, con el fin de conocer las relaciones de identidad que el alumnado establecía con ella. Por lo que creímos conveniente tratar esta cuestión en la entrevista final y registrar la opinión del docente sobre este asunto.

Sus respuestas apuntan, una vez más, a la influencia de los medios de comunicación y de la sociedad; y se muestra apenado del escaso grado de identidad que los discentes muestran hacia la cultura andaluza.

A mí lo que me sale así de golpe, es eso de “soy español, español, español”. Y los grandes éxitos de la selección española. Yo creo que ellos identifican España fundamentalmente con una equipación. No quiero ser tan simplista porque no es sólo eso, pero básicamente el primer rasgo de identidad con lo español creo que pasa por eso. Pero es una pena. Fíjate que esto que estamos hablando me está haciendo plantearme cosas, ¿no? Porque efectivamente, ¿no?... hay unos saltos, ¿no?... un poco fuertes. Y me da pena porque como andaluz, además de cómo español y de Alcalá, pero como andaluz creo que... el escalón de andaluz está ahí un poco difuminado, ¿no? Me da un poco... no sé... Estoy haciendo un poco de política, pero me da un poco... Creo que Andalucía debiera tener mayor presencia en ese... en esa especie de cuestionario que tú le haces respecto a la identidad, ¿no?

(E.2 Quotation 1:27)

Yo pienso que sí. Creo que sí... claro que lo... que los medios en este asunto hacen... no sé si llamarle daño, pero sí que tienen una fuerza a la hora de anteponerse como lo natural. Como que es así. Como que todo es pantalones vaqueros, como que todo es pop. Como que todo es... uniformidad cultural, ¿no? Excepto, excepto... porque yo creo que hay excepciones... Yo creo que eso es un déficit escolar porque, así como la escuela... o curricular. Así como la escuela enfatiza mucho eso. Me refiero a eso como al patrimonio histórico-artístico catalogado y fácilmente identificable... más asimilado como que es patrimonio, ¿no? Frente a ese otro patrimonio de la dieta... y no sólo de la dieta sino de otras formas de entender la sociabilidad, ¿no? Eh... por ejemplo, se me ocurren señas de identidad de la cultura andaluza con la cooperación entre iguales, la solidaridad entre iguales... Eh... en fin ese tipo de cosas frente a la homogeneidad, individualismo, el que

todos comemos lo mismo, pero luego no queremos saber nada del prójimo, ¿no? En fin, yo creo que eso está muy influenciado por eso... por el cine, por lo que vemos en la tele. Y que la escuela sí que tendríamos... en este caso yo, pues tendríamos que trabajar más. Está claro.

(E.2 Quotation 1:29)

Sin embargo, vuelve a mostrar su espíritu crítico y profesionalidad para hacer un análisis de su práctica, a fin de encontrar aquellos puntos en los que ha fallado y poderlo reparar en años sucesivos.

Si volviera a hacerlo el año que viene... no sé porque después las cosas no se dan como uno quiere. Pero si tuviera que hacerlo otra vez, pues por qué no vincular el escudo de España con el escudo de la Puebla, ¿entiendes? Empezar por el escudo de la Puebla, pasar por el de Andalucía y llegar al escudo de España. Pero de eso estoy cayendo en la cuenta ahora. ¡Fíjate! Entonces... Eso también constriñe. Mi propia formación profesional también me limita. Yo no caigo en todo. Uno sigue aprendiendo...

(E.2 Quotation 1:21)

3.3.2. Cómo enseña educación patrimonial para formar ciudadanos democráticos

En el análisis de O1, pudimos comprobar que el mayor número de anotaciones registradas respecto a esta subcategoría, se inscribían en el indicador *integración plena* (inclusión plena de los valores cívicos en el patrimonio. Formación de ciudadanos críticos y activos con el entorno). Por lo que mostrada una total coherencia con lo manifestado en la E1: “*Pero si me lo desvinculas y me lo planteas como dos cosas aisladas* (se refiere a la educación patrimonial y a la educación para la ciudadanía), *hay que anteponer, para mí, la cuestión fundamental es la ciudadanía, pero no creo que lo podamos desvincular*” (Quotation # 109 Source: P.3. IES Castillo de Luna. La Puebla de Cazalla.rtf).

Aunque el indicador *fuentes para el análisis* también registró numerosas anotaciones en la O1. Como ya comentamos en el análisis de la praxis, encontrábamos la explicación de este hecho en el planteamiento que el docente hacía del patrimonio, puesto que, a su parecer, para formar ciudadanas y ciudadanos críticos y activos con el entorno, el patrimonio era un buen recurso para la interpretación del contexto sociohistórico (O1 Quotation 1:54; O5 Quotation 5:41; O2 Quotation 2:11; O9 Quotation 9:26; O6 Quotation 6:9).

Todo ello, evidencia que para P.3 la educación patrimonial y la educación para la ciudadanía tienen una vinculación plena. El docente, a través de la educación patrimonial, enseña al alumnado a participar en la toma de decisiones como sujeto activo de la gestión de los mismos, de manera son capaces de analizar, valorar y contrastar distintos puntos de vista y diferenciar el valor de cada uno de ellos.

Respecto a lo declarado por los discentes, muestran una total correspondencia con lo observado en la praxis. Manifiestan que, a través de la educación patrimonial, se forman como ciudadanas y ciudadanos críticas y activas en su realidad más cercana; puesto que los elementos patrimoniales son, a su parecer, una herramienta didáctica de gran utilidad para interpretar el contexto sociohistórico en sus respectivos trabajos de investigación (G.3–4 Quotation 3:42; G.5 Quotation 4:25; G.3–4 Quotation 3:31).

En la entrevista de reflexión final preguntamos al docente si esta capacidad adquirida por su alumnado de reflexionar problemas actuales a través del patrimonio es una de sus finalidades didácticas, responde que sí, pero que no sólo a través del patrimonio, sino de todos los recursos

disponibles. Puesto que la finalidad educativa fundamental es la de “construir ciudadanía”. Aunque admite que el patrimonio no se puede desvincular de la educación para la ciudadanía y es una herramienta fundamental para el aprendizaje de ésta.

Sí, a través del patrimonio y a través de todo. Claro, claro. Yo creo que el objetivo al final es construir ciudadanía, ¿no?, como tú has dicho tan bien antes. Entonces realmente los contenidos están al servicio de los objetivos, de las finalidades educativas, ¿no? Y en este sentido, el patrimonio sería un vínculo, un puente... Es un contenido para intentar desarrollar eso.

(E.2 Quotation 1:43)

El patrimonio es una finalidad, pero una finalidad subsidiaria de la gran finalidad que es construir ciudadanía. Lo que pasa que es imposible desvincularlo, pero... Yo creo que la gran finalidad que tenemos en la Educación Secundaria Obligatoria es construir ciudadanos

(E.2 Quotation 1:44)

3.3.3. Para qué enseña educación patrimonial para formar ciudadanos democráticos

En relación al indicador *visión socio-crítica*, es el indicador con mayor número de anotaciones registradas en la O1 de todas las categorías de análisis. Y es que, como acabamos de comprobar, para P.3, la finalidad de enseñar ciencias sociales es la formación de ciudadanos y ciudadanas críticas y activas con el entorno, desarrollando actitudes y comportamientos comprometidos para llevar a cabo acciones que lleven a cambios sistémicos. Para conseguir que el alumnado desarrolle estas actitudes y comportamientos utiliza el patrimonio y la educación patrimonial (O2 Quotation 2:19; O5 Quotation 5:26; O6 Quotation 6:17; O9 Quotation 9:37; O8 Quotation 8:17). Del mismo modo, en los distintos grupos de discusión comprobamos que se producía en ellos la adquisición de estas actitudes propias de una ciudadanía activa y comprometida.

Así, recordemos que, los grupos 3 y 4, a través de la investigación desarrollada en torno a los velos y el modo de vestir en la Edad Media, así como a través del análisis de imágenes pictóricas como “El Ángelus” de Millet, son capaces de desarrollar un pensamiento crítico en relación al problema del género actual y desarrollar actitudes y comportamientos comprometidos que lleven a la mejora de su comunidad (G.3–4 Quotation 3:38; G.3–4 Quotation 3:42; G.3–4 Quotation 3:43). El grupo de “El escudo de España y los reinos medievales” llegan a tratar el independentismo de Cataluña a partir del análisis del escudo y de las banderas autonómicas (G.2 Quotation 2:30). El grupo del camino de Santiago analiza el problema del yihadismo islámico desde distintos puntos de vista (G.5 Quotation 4:31; G.5 Quotation 4:29). Y, por último, el grupo de la “Sevilla islámica” analiza el tema del turismo sostenible y el difícil equilibrio que supone a día de hoy el mantener una identidad local en un mundo globalizado que lleve a su vez al respeto de las identidades ajenas (G.1 Quotation 1:54).

En la entrevista de reflexión final cuando compartimos con el docente estas reflexiones, afirma una vez más y como ya hemos señalado en líneas anteriores, que el principal objetivo de su praxis docente es la adquisición de esta visión-sociocrítica que hemos descrito en esta categoría de análisis.

Ese es el objetivo que yo tengo como maestro, como profesor. Que sean capaces de discutir sobre ese tema, ¿no?, que no sea una cosa que les dé simplemente igual y que les dé lo mismo porque no es lo mismo... El hecho que se dé esa discusión, que tengan posiciones distintas y sean capaces de argumentarlas, me parece sensacional, la verdad.

(E.2 Quotation 1:18)

...yo trato que traten de despegar las causas... las implicaciones político–sociales de los individual. O sea que no son acciones de un loco o de personas malas, ¿no? Sino que traten de identificar... Yo por lo menos, mi intención está en que reconozcan causas de carácter más estructuradas, de carácter social, de desigualdad... En fin, de... de, de, de gobierno del mundo, ¿no?

(E.2 Quotation 1:39)

En definitiva, podría decirse que, en líneas generales, existe una gran correspondencia entre lo manifestado por el docente a nivel teórico y declaratorio en la entrevista inicial, y lo observado en su praxis. Además, comprobamos que, en su mayoría, estas concepciones docentes y sus objetivos didácticos, son asimiladas por sus estudiantes y, en aquellos casos, en los que no se produce esta recepción por parte de su alumnado, el docente se muestra crítico consigo mismo tomando las declaraciones de sus estudiantes como referentes para poder mejorar su praxis docente.

Con todo ello, consideramos que el profesor investigado es un ejemplo de buenas prácticas con respecto a lo analizado en esta investigación. Además, creemos que podemos contribuir en el siguiente capítulo de conclusiones finales a aportar, desde un plano teórico y siempre teniendo en cuenta el carácter concreto y singular en la que se enmarca esta tesis doctoral, un modelo de buenas prácticas docentes en la enseñanza de las Ciencias Sociales, destacando aquellas prácticas que hemos podido observar en P.3 que son coherentes con nuestro modelo didáctico de referencia, así como aquellos obstáculos y dificultades que hemos detectado en su desarrollo profesional como docente ■



CAPÍTULO VI:

conclusiones de la
investigación

1. CONCLUSIONES GENERALES

Teniendo en cuenta que, a lo largo de los capítulos precedentes, paralelamente a la descripción de los resultados obtenidos en la investigación, se ha ido presentando la discusión de los mismos con las aportaciones de la literatura científica, nos limitaremos en este a señalar las conclusiones generales obtenidas a partir de los instrumentos de investigación y que configuran, por un lado, un catálogo de buenas prácticas de profesores innovadores que hemos podido definir a partir de las entrevistas exploratorias (E1); y por otro, el análisis en profundidad de un caso de buenas prácticas que podemos considerar como un modelo de referencia, a partir de la observación de aula (O1), los grupos de discusión discentes (GD) y la entrevista final (E2). Muchas de las reflexiones que aquí podamos establecer habrán podido tener cabida en momentos anteriores, pero trataremos ahora de ofrecer una visión más general y englobadora que nos muestre, de un modo más aquilatado, los resultados principales del proceso de investigación.

1.1. Conclusiones del análisis en relación con las entrevistas exploratorias

Recordemos que, al comienzo de nuestra investigación, llevamos a cabo un primer acercamiento al estado de la cuestión, mediante una revisión bibliográfica que dio origen a nuestro marco teórico, lo que nos permitió definir conceptos clave, las categorías estructurales de la investigación, identificar propuestas y enmarcar las características necesarias que debía de tener nuestro caso de estudio para ser propuesto como un ejemplo de buenas prácticas educativas en la enseñanza del patrimonio y de la ciudadanía.

A continuación, mediante un cuestionario inicial a 10 docentes, que consideramos que podrían ser una primera aproximación en el que enmarcar nuestro caso por las características que explicábamos en el capítulo III, elegimos a seis profesores/as, que encajaban en mayor o menor medida, dentro de la hipótesis de progresión que construimos a partir de nuestro marco teórico. Del análisis de esta entrevista obtuvimos, sin ningún género de dudas, a tenor de los resultados que hemos presentado en los capítulos anteriores, un referente de buenas prácticas educativas en relación con la educación para la ciudadanía a través de la educación patrimonial.

Si bien somos conscientes de la dificultad que supone la comprensión de cualquier realidad social, y particularmente, en un tema tan complejo como el del pensamiento docente, podemos afirmar que a lo largo del trabajo de indagación hemos podido acceder al conocimiento que el profesorado innovador de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de enseñanza secundaria tiene, para poder abordar la educación para la ciudadanía a través de la educación patrimonial, a partir de la encuesta selectiva cuyas respuestas analizamos en el capítulo III. De esta forma, hemos podido aproximarnos a un catálogo de buenas prácticas educativas que consideramos deseables y que intentaremos concretar a continuación. Somos conscientes de que la entidad de la muestra no permite una generalización de los resultados, pero sí nos sitúa sobre la pista de cuestiones de gran interés.

- **Conclusión 1:** El profesorado innovador tiene una escasa valoración de la formación que ha recibido en su formación universitaria, no considerándola apropiada para su posterior práctica como docente. Sin embargo, posee más titulaciones que la licenciatura vinculada a la disciplina que les da acceso a ser profesor/a de Ciencias Sociales y que complementan a esta; tienen estudios de posgrado relacionados con la didáctica crítica. Además, todos/as participan o han participado en proyectos de innovación educativa.

Recordemos que la mitad del profesorado entrevistado ha realizado tesis doctorales o bien ha recibido cursos doctorales relacionados con la docencia y/o la investigación/innovación educativa. Además, dos de ellos, habían cursado la licenciatura de Antropología social y cultural y uno era licenciado en Psicología. Únicamente P.6 tenía sólo la licenciatura de Historia y fue el único docente que se situó en el último nivel de nuestra hipótesis de progresión. Así como reseñable es también el caso de P.8, quien a pesar de no tener otra titulación oficial que la licenciatura de Geografía e Historia y el CAP, aseguró haber recibido cursos formativos en distintas áreas, como marketing o informática, que aplicaba en su praxis docente para mejorarla.

Lo que es común a todos/as ellos/as, exceptuando de nuevo a P.6, es la imagen negativa de la formación que han recibido en la Universidad, alegando que no ha sido útil para el ejercicio de la profesión docente. Y es mucho más negativa si profundizamos en las cuestiones de patrimonio y ciudadanía. Aseguran que sus conocimientos patrimoniales y de ciudadanía, han sido adquiridos a través de experiencias personales y del ámbito familiar; sin embargo, consideran que esto no es un obstáculo a la hora de tratar estos temas en sus clases, pues manifiestan que lo más importante para ellos/as es la participación real en procesos democráticos y el contacto directo con el patrimonio.

Entendemos, por tanto, que el profesorado innovador se asegura de completar la formación inicial que le da acceso a la docencia, interesándose por titulaciones afines a las Ciencias Sociales que pueden complementar aquellas lagunas que obstaculizan un acercamiento a la realidad de manera crítica y reflexiva, ya que entienden que el fin de la educación es comprender la realidad desde todas las facetas que la forman. Esta forma de ver la educación está relacionada con cursos de posgrado o tesis doctorales realizadas desde el ámbito de la didáctica crítica que, a su vez, les lleva a participar en proyectos de innovación educativa.

- **Conclusión 2:** El profesorado innovador tiene en su vida personal un marcado interés por el patrimonio y son ciudadanos/as comprometidos y participativos socialmente, por lo que las concepciones de patrimonio y de ciudadanía que manejan tienen un alto grado de complejidad y frecuentemente ambas materias están interconectadas.

Es importante destacar que es común a todos ellos/as su vinculación activa y participativa en asociaciones políticas y/o sociales, desde ONGs, partidos políticos, sindicatos o movimientos educativos de renovación pedagógicas, como es Foro por otra Escuela o IRES; así como el interés y el contacto directo con elementos patrimoniales, a partir de los cuales consiguen crear vínculos de apropiación y de identidad. De manera que los elementos patrimoniales que conocen en su vida personal y sus experiencias de participación ciudadana pasan a formar parte de una especie de “patrimonio de carácter profesional” (De castro, 2016, p.492), que comparten con su alumnado a través de su praxis. Por ello, tienen posiciones bastante complejas en relación con el conocimiento de la ciudadanía y el patrimonio, como así lo demuestran los datos obtenidos; posicionándose en una ciudadanía crítica, participativa y de justicia social y un patrimonio holístico y simbólico–identitario.

Por ello, todos los docentes participantes en nuestro estudio se muestran favorables a la inclusión de este tipo de temáticas en su praxis y así lo hacen. Aunque tenemos que puntualizar que, dependiendo de la disciplina en la que su conocimiento es más profundo, inclinan la balanza hacia ella. Es decir, los profesores P.2, quien tenía una tesis doctoral sobre el patrimonio de Sevilla, o P.8, quien admitía su especial interés y experiencia personal con el patrimonio histórico–artístico, reflejaban en sus praxis la preferencia por la educación patrimonial dejando en un segundo plano la educación para la ciudadanía y no establecían una

vinculación pensada y razonada entre ambas materias. En el lado opuesto tenemos a P.7, quien afirmaba participar activamente en movimientos sindicales y sociales, nombrando especialmente al movimiento feminista, pero no tiene un interés especial por temas patrimoniales; por lo que en su praxis la participación es el aspecto fundamental que tienen que aprender sus estudiantes y, a pesar de considerar el patrimonio como una buena herramienta para analizar el contexto sociohistórico, afirma que los elementos patrimoniales tienen una presencia limitada en el aula, tratándolos de manera puntual y sin relación con el diseño didáctico.

Sin embargo, P.3 y P.9, tienen una amplia formación en didáctica crítica. Ambos han realizado o están realizando tesis doctorales que se enmarcan en esta línea, poseen conocimientos patrimoniales a través de su experiencia personal o de disciplinas afines – Antropología social y cultural– que les hace ver el patrimonio desde un punto de vista amplio y complejo, relacionado con el significado simbólico que éste tiene para definirnos como ciudadanos/as; y, además, participan activamente en movimientos políticos y sociales en sus comunidades de origen. Todo ello se manifiesta en sus concepciones y en su praxis, de forma que entienden que la educación patrimonial no tiene sentido sin la educación para la ciudadanía, ya que la primera es la piedra angular de la educación y la segunda la finalidad última que debe de tener todo sistema educativo. Es decir, como De Castro (2016) asegura, el patrimonio es el eje transdisciplinar que conecta la realidad con las distintas disciplinas de estudio y, si el fin último de la educación es la formación de una ciudadanía democrática que sepa posicionarse en esa realidad para dar respuesta a los problemas que esta plantea, la educación patrimonial es indispensable en cualquier proceso educativo formal.

Por otro lado, y a pesar de las limitaciones manifestadas o declinar más por una disciplina que por otra, la mayoría del profesorado encuestado considera necesario poner en relación las temáticas de ciudadanía y de patrimonio, ya que esta intersección ofrece un contexto adecuado para alcanzar aprendizajes más significativos en sus estudiantes.

- **Conclusión 3:** El profesorado innovador entiende su profesión como una forma de activismo social; a través de ella, buscan la equidad social y transformar el mundo ante las desigualdades. Aseguran que les gusta enseñar y que se divierten haciéndolo.

En este punto entramos en el terreno de lo subjetivo, pero creemos que el elemento común de todos/as los/as docentes entrevistados es la convicción personal de poder cumplir con sus metas personales y también sociales como ciudadanos/as comprometidos con su medio debido a su profesión como profesores de Ciencias Sociales. Lo que implica indudablemente altas dosis de motivación y la intuición personal de que cualquier proyecto o metodología que asuman resultará, si su objetivo último es la formación de ciudadanos/as democráticos.

Según Bazdresch (2003, p.1) la intuición “no se puede programar; tampoco elaborar, participar o prever. La chispa, lo inesperado y lo inefable de las intuiciones no respetan tiempo, clase, inteligencia, ideología o género de la persona atrapada por alguna de esas relampagueantes fugacidades” y, precisamente por ello, De Castro (2016) asegura que algo que podía considerarse un don no deberíamos considerarlo como una de las principales características de la práctica docente; pero ¿y si es realmente necesario tener ese don?

De Castro (2016) afirma que “la intuición llama a la intuición” (p.458), es decir, cuanto más confía el docente en su buen hacer y en su juicio a priori, menor es su probabilidad de errar y, por tanto, puede mejorar sus intervenciones pedagógicas (Atkinson y Claxton, 2002).

Por lo tanto, esta intuición se puede educar, pero es necesario una actitud de búsqueda constante que lleve al profesorado a establecer relaciones complejas entre los motivos que configuran su identidad docente, su realidad de aula y su realidad como ciudadano/a. Solo así, según De Castro (2016), en “el ejercicio constante de una pedagogía que aprovecha el pálpito” (p.458) para ser capaz de reconocer en el entorno los problemas sociales que pueden ser el material necesario a introducir en el aula para formar una ciudadanía crítica, hace posible que estas intuiciones lleguen a ser recursos educativos certeros y cada vez menos erróneos.

Por otra parte, es imprescindible que el trabajo como educador/a se afronte con ilusión, con emoción, con el convencimiento en unos valores compartidos y “con el disfrute más que con el aprendizaje” (De Castro, 2016, p.459), porque sin ello, según Torregosa y Falcón (2013) el profesorado se limitaría a seguir un sistema de normas que decide sobre las personas, olvidándose de su identidad como ciudadanos/as y convirtiéndose en simples peones de una sociedad controlada. En palabras de Bazdresh (2003) “sin la intuición no es posible enfrentar los desafíos de la educación, del proceso misterioso por el cual se forma la personalidad y sus anhelos” (p.1).

- **Conclusión 4:** El profesorado innovador trabaja la educación patrimonial y la educación para la ciudadanía a partir de materiales elaborados por ellos/as mismos/as y a partir del contacto directo con los elementos patrimoniales. Es más, en el caso del profesorado que enseña ambos contenidos de manera transdisciplinar y en relación con los contenidos curriculares de la materia de Ciencias Sociales, adopta el Aprendizaje Basado en Proyectos como su metodología de trabajo en el aula.

Otro punto que tiene el profesorado innovador en común —exceptuando de nuevo a P.6—, es la necesidad de romper con los planteamientos reduccionistas que se aplican en las llamadas metodologías tradicionales, que se basan en la mera trasposición y adquisición de contenidos desconectados con la vida real del alumnado y apoyándose sistemática e insistentemente en el libro de texto.

Todos/as ellos/as apuestan de un modo u otro por “ambientes y contextos de aprendizaje más dinámicos y flexibles, más cooperativos y solidarios, la creación de ecosistemas educacionales en los cuales predominen la solidaridad, la asociación, la ética, la generosidad, el compañerismo, el diálogo en la búsqueda constante de soluciones a los conflictos emergentes, así como el respeto por las diferencias y el reconocimiento de la diversidad cultural, de la existencia de diferentes estilos de aprendizaje, que tanto enriquecen las experiencias individuales y colectivas, experiencias que tanto embellecen nuestras vidas” (Moraes, 2010, p.17).

De manera más o menos acertada y en distintos niveles de complejidad metodológica, en todo el profesorado entrevistado subyace la idea de que, como profesionales de la educación, deben apostar por pensar y actuar de otra manera de como se venía haciendo hasta ahora. La sociedad ha cambiado y los retos que esta nos plantea trae consigo la necesidad de mantener “una actitud de apertura hacia la vida y todos sus procesos. Una actitud que consiste en la curiosidad, la reciprocidad, la intuición de posibles relaciones entre los fenómenos, eventos, cosas y procesos que normalmente escapan de la observación común” (Moraes, 2010, p.9–10). Por ello, todos/as ven en el patrimonio y en el contacto directo del alumnado con él, una

oportunidad para poder comprender otros modos de vida, otras realidades, esas relaciones invisibles pero que han hecho que ese elemento patrimonial sea como es; al tiempo que se estimula el aprecio por estos bienes, tomándolos como parte de su identidad y asumiendo su compromiso para conservarlos.

De esta forma, la mayor parte del profesorado entrevistado realiza salidas de aula a su patrimonio local, considerándolo un recurso fundamental para el trabajo e interpretación del contexto histórico y poder tratar, a partir de él, problemas socialmente relevantes como puede ser los problemas de género, de clases, la destrucción de los bienes patrimoniales por la especulación urbanística o la discriminación laboral, entre otros.

Sin embargo, tenemos que recordar que P.6 y P.7 son los dos únicos docentes que no trabajan el patrimonio en sus clases y, por tanto, esta forma de entender la enseñanza no es válida para ellos, por lo que los situábamos en el último escalón de nuestra hipótesis de progresión. No obstante, es destacable el hecho de que P.7 sí utiliza materiales específicos en relación a la educación para la ciudadanía; en el punto anterior veíamos que este docente participaba activamente en movimientos sociales.

Por otro lado, encontramos dos profesores – P.3 y P.9 – que apuestan por una metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos como la mejor intervención educativa para que sus estudiantes puedan tener un aprendizaje realmente significativo para su vida. A su parecer, los proyectos les permiten deconstruir el currículo a favor de la transdisciplinariedad y la incorporación de otras disciplinas, permitiendo a su alumnado entender la realidad tal como es, global y compleja, en la que intervienen múltiples dinámicas sociales que están fuera del aula, y a la que sus estudiantes pueden acceder a través de los procesos de indagación que llevan a cabo. En este sentido, tanto P.3 como P.9 aseguraban que su papel no sólo era el de facilitar y acompañar a sus alumnos/as, sino que en ocasiones ellos mismos se convertían también en aprendices, mostrándose así de acuerdo con Hernández (2000), quien asegura que es necesario “replantear la función docente teniendo en cuenta un nuevo papel de facilitador, que ayuda a problematizar la relación de los estudiantes con el conocimiento, en un proceso en el que el profesor actúa como aprendiz” (p.195).

- **Conclusión 5:** El profesorado innovador considera que la educación patrimonial es la mejor herramienta educativa para la formación de una ciudadanía crítica y comprometida; destacando la participación y el pensamiento crítico como las dos principales características que debe tener un ciudadano/a democrático y, por tanto, es el aprendizaje principal que deben conseguir que adquiera su alumnado.

Los resultados del análisis de las entrevistas que recogíamos en el capítulo III dejaban en evidencia que la mayoría del profesorado innovador entendía que la educación patrimonial permitía la construcción de aprendizajes nuevos y más eficaces (Calaf y Fontal, 2010) relacionados con el fomento de habilidades como la participación y el compromiso que, a su vez, supone la adquisición de un pensamiento más reflexivo y crítico que les hace tomar conciencia de su realidad y asumir así su rol como ciudadano/a.

Y es que, todo el profesorado entrevistado tiene muy en cuenta que “trabajar el patrimonio implica partir de los sujetos que aprenden, conformar sus identidades, hacer que se apropien simbólicamente de ese patrimonio” (Fontal, 2008, p.104) y, a partir de ahí, comprometerse activamente en su defensa; incluso puede llevar a cabo acciones de gestión para ponerlo en valor y generar riqueza y rentabilidad económica en el presente.

Pero para ello, los/as docentes tienen que entender el patrimonio de una manera holística, tal y como decíamos en líneas anteriores, asumiendo la última definición dada por la UNESCO (2003) y que ampliaba el concepto, teniendo en cuenta no solo los monumentos y las colecciones de objetos, sino que comprende también tradiciones o expresiones vivas heredadas de nuestros antepasados y transmitidas a nuestros descendientes, como tradiciones orales, artes del espectáculo, usos sociales, rituales, actos festivos, conocimientos y prácticas relativos a la naturaleza y al universo, y saberes y técnicas vinculados a la artesanía tradicional. Todo este corpus de elementos y practicas patrimoniales facilita que el alumnado pueda ver el patrimonio como fuentes vivas de la historia, con las que pueden dialogar y cuestionar ideas establecidas en su contemporaneidad para comprender los contextos históricos en las que fueron creadas y, en un proceso de reflexión y maduración, adquirir un pensamiento crítico que les permita posicionarse en el presente, cuestionar estructuras establecidas y promover cambios sistémicos que lleven a una sociedad más justa y equitativa.

Sin embargo, no todo el profesorado entrevistado era capaz de llevar estas concepciones teóricas a su praxis. Para P.6 la conservación es la actitud principal que se puede enseñar a través del tratamiento del patrimonio en el aula; refiriéndose siempre a una conservación desde una actitud pasiva, siendo las administraciones públicas las encargadas de hacerlo y no teniendo la ciudadanía ninguna posibilidad de intervención. Por su parte, P.7 consideraba a nivel teórico que a través del patrimonio se puede potenciar la identidad del alumnado y su sentimiento de pertenencia a una comunidad, consiguiendo así que sus estudiantes respeten y valoren los referentes patrimoniales; sin embargo, en su praxis, no tenía cabida la educación patrimonial.

En el lado opuesto estaban P.2, P.3, P.8 y P.9. Los cuatro se posicionaban en la línea de Ávila y Duarte (2005), considerando que es necesario evidenciar el valor social del estudio del patrimonio, su utilidad didáctica como organizador de los contenidos en base a problemáticas presentes y como estrategia para formar a un alumnado crítico y comprometido con su realidad. Sin embargo, recordemos que P.2 lo hacía así con el alumnado de bachillerato, pero no con sus estudiantes de secundaria; y P.8 sólo trabajaba en clase el patrimonio histórico-artístico. Por tanto, P.3 y P.9 son los dos docentes que se postulaban como modelos de referencia de buenas prácticas, situándose en el tercer nivel de nuestra hipótesis de progresión.

Finalmente, ya hemos visto que P.3 fue el profesor elegido para nuestro estudio de caso y que realmente, estas concepciones teóricas a nivel declarativo, tuvieron casi en su totalidad, reflejo en su praxis de aula. En el apartado que viene a continuación, a partir de esas prácticas de enseñanza, intentaremos aportar una guía de buenas prácticas docentes desde una metodología innovadora y transdisciplinar, que pueda servir de referencia a todo el profesorado de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de educación secundaria, para conseguir aprendizajes auténticamente significativos y funcionales en su alumnado en relación con la ciudadanía y el patrimonio.

1.2. Conclusiones del análisis en relación con la observación de aula, los grupos de discusión y la entrevista de reflexión final

No es fácil realizar estudios de caso a pie de aula. Son muy pocas las tesis doctorales publicadas que así lo hacen y más difícil es aún encontrar un caso de buenas prácticas cercano a un modelo deseable en relación con nuestro objeto de estudio. En nuestra revisión bibliográfica sólo pudimos encontrar una tesis doctoral que se enmarcaba en esta línea, la del profesor Pablo de Castro (2016), sin embargo, era un estudio autoetnográfico y, por tanto, puede no tener esa objetividad que un observador externo puede proporcionar en estos casos. Por ello, nos permitimos decir que las conclusiones que se presentan a continuación pueden considerarse especialmente importantes por su originalidad y profunda reflexión de la que proceden.

El texto que se presenta a continuación puede ser coincidente con lo señalado en líneas anteriores o en los capítulos IV y V en la discusión de los datos; sin embargo, intentamos resumir aquí las ideas que nos parecen más importantes para ese guión de buenas prácticas docentes deseables para el profesorado de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de educación secundaria, que mencionábamos en el apartado anterior.

Queremos aclarar que en las líneas sucesivas llamaremos a ese modelo deseable *profesor posmoderno* (Efland, Freedman y Stuhr, 2003; De Castro, 2016), que consideramos una variante del modelo de profesor investigador, retomando la revisión bibliográfica que hicimos en el capítulo I, concretamente en el apartado 4.3, que consideramos que es el que mejor define a nuestro caso de estudio.

Por último, decir que estas conclusiones responden a su vez a los objetivos y problemas de investigación marcados al inicio de la tesis y de los que, como veremos, hemos podido dar cuenta con satisfacción.

- **Conclusión 1:** El profesor posmoderno tiene una concepción holística y simbólico-identitaria del patrimonio, así como una concepción de ciudadanía crítica, participativa, orientada a la justicia social y con una fuerte presencia de la tecnología en ella.

Esta conclusión responde al subproblema 1: ¿cuál es la concepción de ciudadanía y de patrimonio que tiene el profesor innovador y qué reflejo tiene en su práctica?

Para nuestro docente, los elementos patrimoniales forman parte de la identidad cultural de una comunidad y son una vía de acción por la que los ciudadanos/as de una sociedad pueden empoderarse como agentes activos de la misma y formular acciones que lleven, incluso, al desarrollo en un territorio. Por tanto, para un profesor posmoderno, el patrimonio es un recurso inagotable y diverso que acoge, dentro del ámbito de la educación formal, no sólo las áreas específicamente humanas, sino también las científicas y tecnológicas (Cuenca, 2003; Estepa, Wamba y Jiménez, 2005; Ponce, Molina, Ortuño, 2015). Entender el patrimonio y asumir su praxis y programación didáctica desde esta perspectiva, supone atribuir un papel plenamente activo a los procesos educativos y a sus protagonistas (Fontal, 2008).

Estas concepciones se corresponden y complementan con la idea de ciudadanía que manifiesta nuestro caso en su praxis, siendo predominante una ciudadanía crítica, poniendo el acento en dotar al alumnado de comportamientos que permitan una socialización crítica representada por la participación y el compromiso con su comunidad. Se fomenta así, una participación ciudadana orientada a la justicia social, definida por la idea de responsabilidad cívica y de participación.

Y es que, para un profesor posmoderno, el concepto de ciudadanía tiene que estar en el plano de la acción. Una buena ciudadanía es aquella que reconoce las diferencias como un valor positivo, tanto desde el punto de vista social como personal, entendiendo el conflicto como bien político y defendiendo la horizontalidad en todas las relaciones sociales, incluso recurriendo a la reivindicación ciudadana como mecanismo para lograrlo.

Así mismo, es significativo el peso que la ciudadanía digital tiene en el desarrollo de las clases, poniendo especial atención a que el alumnado adquiera los comportamientos necesarios para el uso responsable, ético, legal y seguro de internet y de las tecnologías disponibles. Según De Castro (2016), el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) es una de las asignaturas pendientes de la educación formal ya que, en la mayoría de los casos, los ordenadores, pizarras electrónicas, tabletas informáticas y/o PDA sustituyen al libro de texto, pero no modifican sustancialmente la metodología de la enseñanza tradicional (Aiestaran, Ugalde e Ibáñez Etxeberria, 2013).

Como señala Rivero Gracia (2011) “las reticencias respecto a la eficiencia didáctica de los materiales digitales empiezan a ser superadas” (p.186) y cada vez son más los profesores y centros escolares los que empiezan a introducirlas e incluso se comienza a realizar investigaciones de campo sobre la eficacia de las mismas – como las realizadas por el grupo DHIGECS (Didáctica de la Historia, la Geografía y otras Ciencias Sociales) de la Universidad de Barcelona –, pero creemos que todavía queda camino por recorrer en este sentido; y más, si tenemos en cuenta lo aportado por Santacana y Martínez (2014), quienes aseguran que los jóvenes consideran aburrido el empleo de la tecnología en el aula.

Sin embargo, para el profesor posmoderno el uso de las TIC es inherente a su praxis, utilizándolas “para realizar una labor de documentación, tratamiento de la información recogida, puesta en contacto entre diferentes grupos que trabajan de manera cooperativa o la difusión de los trabajos realizados (Ibáñez Etxeberria y Vicent, 2012, p.23). De forma que, para De Castro (2016), y en la misma línea consideramos a nuestro docente, “las TIC aparecen como medio y como fin en mis propios proyectos de educación patrimonial y van debatiéndose por hacerse más estables y eficaces en su aplicación, depender menos de mis propias capacidades y más de las desarrolladas por mis alumnos/as, multiplicar sus ámbitos de afectación y convertirse más claramente en estrategias para generar nuevos conocimientos” (p.477).

- **Conclusión 2:** El profesor posmoderno a través de un proceso de indagación basado en los referentes patrimoniales, busca que su alumnado comprenda conceptos relevantes del plano social, histórico, científico y ambiental, dando respuesta al planteamiento de problemas actuales. De forma que, para él, lo más importante que tienen que aprender sus estudiantes es poder desarrollar un pensamiento crítico y fundamentado en valores como la igualdad, la libertad, la cohesión social, la dignidad y la justicia social, así como la participación real en sus comunidades.

Esta conclusión responde al subproblema 2: ¿qué enseña el profesor innovador de educación patrimonial y qué enseña de educación para la ciudadanía en Ciencias Sociales, Geografía e Historia?

En coherencia con lo manifestado en la entrevista inicial y en la praxis, nuestro docente tiene un tratamiento interdisciplinar del patrimonio. A través de los proyectos que se desarrollan en torno a los referentes patrimoniales intenta que su alumnado entienda y pueda dar respuesta a problemas actuales relacionados con la organización económica, política, social y cultural del

presente, pero siempre comparando presente–pasado, con la intención de que sus estudiantes puedan desarrollar una actitud crítica y reflexiva. Es por ello que, para este docente, la participación es el contenido de educación para la ciudadanía fundamental que se debe desarrollar en el aula.

Por ello, el profesor posmoderno debe situarse en la línea señalada por De Castro (2016), entendiendo la educación desde su capacidad transformadora y cuestionando en todo momento “la educación exclusivamente reproductiva, cognitivista, orientada solo al conocimiento intelectual–racional” (Barragán Rodríguez, 2005, p.56), superando así el simple conocimiento del patrimonio y situando al alumnado en su realidad presente para saber actuar e influir en ella. De ello se deduce que este modelo de profesor tiene muy presente que el fin último de todo sistema educativo es la formación de una ciudadanía democrática y como tal, la participación y el compromiso social son los dos comportamientos básicos que debe de aprender su alumnado.

Fontal (2006) asegura que “el patrimonio permite indagar sobre los distintos tiempos de la cultura: la cultura del presente, la cultura del pasado, la cultura desde el presente, la cultura desde el pasado; lo que posibilita una gran diversidad de enfoques y acciones que incluyen utilizar la educación patrimonial para configurar una base cultural para el futuro”; y configurando esta cultura del futuro es cómo el alumnado ejerce y se entrena en los mecanismos de participación que tendrá que asumir, entender e interiorizar para su posterior desarrollo como futuro ciudadano/a adulto/a.

Destacable también es la importancia que nuestro profesor da a la inteligencia emocional. A lo largo de la observación de las distintas sesiones pudimos comprobar cómo el conocimiento del patrimonio genera aprendizajes relacionados con la conciencia emocional, tales como la asertividad, el respeto por uno mismo, la empatía, el compromiso social, flexibilidad ante los problemas o el control de impulsos. Todas ellos son habilidades necesarias en ciudadanos/as críticos y participativos, y ayudan, además, a adquirir los conocimientos propios de esta materia que anunciábamos anteriormente como son los principios cívicos de igualdad, libertad, dignidad, así como cohesión y justicia social.

Por eso, coincidimos con Calaf (2009) cuando proponemos que la educación patrimonial y la educación para la ciudadanía que imparte el profesor posmoderno debe recuperar las propuestas de educación experiencial dadas por Dewey – usando el juego y despertando el interés como estrategias de conocimiento –; las presentadas por Freire (1975) – situaciones de aprendizaje en torno a problemas de la vida real que el alumnado debe resolver a partir del patrimonio – y la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner.

- **Conclusión 3:** Consideramos que el profesor posmoderno, tiene que entender la educación patrimonial como el eje transdisciplinar de la educación. Tanto en la praxis como en el pensamiento del docente existe una imbricación plena entre el patrimonio, los contenidos de Ciencias Sociales y la realidad sionatural del alumnado.

Esta conclusión responde al subproblema 3: ¿cómo enseña el profesorado innovador educación patrimonial y cómo enseña educación para la ciudadanía en Ciencias Sociales, Geografía e Historia?

La didáctica del patrimonio no constituye un fin en sí mismo, sino que se integra en el proceso educativo. En palabras de De Castro (2016) y citando textualmente la frase que él mismo ha denominado como su mantra, “el patrimonio es la piedra filosofal de la educación. Todo lo que toca se convierte en una línea de trabajo tan intensa como hermosa. La educación

patrimonial es la alquimia que hace esto posible” (p.455). Lo mismo ocurre con la educación para la ciudadanía que, como ya hemos dicho anteriormente, debe ser el fin último de todo sistema educativo desde la perspectiva crítica que adoptamos, por lo que es transversal a todas las áreas y materias educativas.

Teniendo en cuenta estas premisas, nuestro profesor adopta el Aprendizaje Basado en Proyectos como su metodología de trabajo. A partir del trabajo por proyectos, “las materias se desvanecen, las clases dejan de ser exclusivamente magistrales y los alumnos/as se ven inmersos en nuevas formas de aprender, con tareas de aula que tienen sentido y son significativas” (De la Calle, 2016).

Como vimos en el capítulo IV, los proyectos que desarrolla el alumnado se basan en una investigación histórica que tiene como punto de partida los elementos patrimoniales, con el fin de dar respuesta a problemas actuales. Estos problemas sociales están muy relacionados con aspectos propios de la ciudadanía: desequilibrios existentes entre producción–recursos naturales–satisfacción de necesidades, desigualdades socioeconómicas, diversidad cultural, identidades, convivencia en las sociedades multiculturales, cambios sociales y ejercicio de la democracia (Cuenca, 2014). Con tales proyectos se pretende la adquisición de los comportamientos y conocimientos propios de una ciudadanía democrática por parte del alumnado, tal y como hemos podido comprobar a lo largo de toda esta investigación.

Además, esta metodología de trabajo permitía al docente adecuar los ritmos de enseñanza/aprendizaje en función del alumno/a o los/as alumnos/as que integran el grupo, tratando de conectar con sus ideas previas, con sus inquietudes, necesidades emocionales o intelectuales, etc. Por ello, no es de extrañar que diferentes estudios (Sánchez, 2013; Vega, 2012) señalan que en los centros donde se lleva a cabo esta metodología han mejorado los resultados académicos, ya que el aprendizaje que se obtiene es significativo porque está en relación con el interés del alumnado.

Por otro lado, los materiales alternativos y diseñados por él tienen una fuerte presencia en la realidad del aula, así como el empleo de distintos recursos didácticos como puede ser internet, videos o fotografías. Las salidas o visitas a elementos patrimoniales también tienen presencia en la praxis del docente, pero siempre contextualizados con el diseño didáctico y con los contenidos curriculares.

Por ello, consideramos que el profesor posmoderno debe adoptar el Aprendizaje Basado en Proyectos como metodología de enseñanza/aprendizaje y elaborar materiales didácticos alternativos al libro de texto para que su alumnado pueda conseguir un aprendizaje significativo y útil para su vida real. Vallés Villanueva y Vayreda (2008) señalan la conveniencia de que “las prácticas y las acciones educativas se formalicen en experiencias colectivas e innovadoras, donde la investigación, la experimentación, el diálogo y el intercambio de ideas permitan unas prácticas dinámicas e interactivas”.

- **Conclusión 4:** El profesor posmoderno de Ciencias Sociales, Geografía e Historia parte de una didáctica del patrimonio que facilita en el alumnado la creación de una identidad individual pero también colectiva, asumiendo los conocimientos, comportamientos y actitudes propios de una ciudadanía planetaria, comprometiéndose con su entorno a partir de la conservación y la gestión de los elementos patrimoniales.

Esta conclusión responde al subproblema 4: ¿Qué papel tiene la educación patrimonial en la formación de una ciudadanía crítica y comprometida para el profesorado innovador en Ciencias Sociales, Geografía e Historia?

Nuestro docente entiende que la identidad es un aspecto fundamental para la formación de una ciudadanía democrática. Parte de un nivel de identificación social, a partir de los referentes patrimoniales relativos a la cultura propia (país), pero haciendo especial hincapié en adquirir una poliidentidad, conociendo y valorando los elementos patrimoniales de culturas ajenas. Asume, por tanto, el modelo integral para enseñar y aprender el patrimonio expuesto por Fontal (2003), el cual se sustenta en una estructura de percepción de círculos concéntricos de identidad que visualizan al patrimonio como un proceso que va desde la valoración de los bienes individuales hasta llegar al patrimonio mundial. Esto implica trabajar a partir de los bienes que nos identifican en lo inmediato, para luego poder proyectarnos hacia el pasado y el futuro que queremos que nos identifique.

Además, destaca el interés de este docente en que su alumnado tome conciencia en conservar el patrimonio como testimonio vivo de la historia, con el fin de que desarrolle un pensamiento crítico que lleve a actitudes ciudadanas para su conservación y gestión. Pero para que esto pueda darse, los estudiantes deben aceptar de manera consciente y voluntaria esos bienes, ya que “sin dicha aceptación, el legatario es incapaz de reconocer su herencia como un cuerpo integrado de bienes que le pertenece, mientras que, al aceptarlo, reconoce en dichos bienes elementos constitutivos, signos y señas, de su identidad” (Cantón y González Sáez, 2009, p.2). Según Cantón y González Sáez (2009) nadie ama lo que no conoce y nadie defiende lo que no ama; por lo que entendemos que la educación debe ser fuente de conocimiento y amor hacia lo propio, pero también hacia lo ajeno, porque sólo en el reconocimiento de tu propia identidad se puede reconocer y comprender el valor de lo ajeno.

Sin embargo, un profesor posmoderno va un paso más allá y entiende la conservación según los postulados que aportan Domínguez y Cuenca (2005), quienes defienden que es necesario repensar la historia desde la información que los elementos patrimoniales nos aportan, atendiendo a una historia social que lejos de la historia institucionalizada, nos permite entender el modo de vida de una sociedad dada, en un momento dado y su influencia en un devenir colectivo. Sólo así los/as estudiantes podrán entender lo que hay de ruptura y continuidad entre las vidas de unos antepasados y la suya propia y lo que queremos como sociedad dejar a las generaciones futuras.

Para ello debemos formar ciudadanos/as capaces de intervenir en el proceso de selección con sentido crítico, es decir, percibiendo su dimensión histórica y los intereses político-ideológicos que se ponen en juego (Teixeira, 2006; Estepa, 2009a). Por eso, nuestro profesor, y lo que entendemos que debe de hacer un profesor posmoderno, es favorecer canales de participación en la gestión del patrimonio; de manera que, mediante el planteamiento de problemáticas patrimoniales, conectadas con la realidad de los estudiantes, éstos tienen que posicionarse y asumir comportamientos propios de una ciudadanía participativa.

- **Conclusión 5:** A pesar de que el profesor posmoderno cumpla con todos los postulados expuestos hasta ahora y que garantizan una buena praxis, van a existir siempre condicionantes externos que influyen en su práctica docente y obstaculizan el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Esta conclusión responde al subproblema 5: *¿Qué obstáculos de enseñanza/aprendizaje existen para el profesorado innovador en la formación de ciudadanos críticos y participativos a través de la educación patrimonial en Ciencias Sociales, Geografía e Historia?*

Este problema pudimos abordarlo desde la reflexión final del docente (E2) y desde el pensamiento discente (G.D) tras la praxis. De esta forma, constatamos que, a pesar de la concepción holística y simbólico-identitaria desde la que el docente parte de su praxis, los distintos grupos de investigación de alumnos/as elegían los elementos patrimoniales a tratar, en sus respectivos trabajos de investigación, basándose en criterios de antigüedad, al ser los más conocidos o ser los que mayor interés turístico despiertan. Del mismo modo, recordemos que, cuando preguntábamos a los discentes qué principios tenía que cumplir un bien para ser considerado patrimonio, aluden al prestigio, ser conocido o pertenecer a épocas pasadas.

La explicación que da el docente a estas concepciones en la E2, tienen que ver con las ideas previas del alumnado. A su parecer, están basadas en los medios de comunicación y en la cultura dominante. Cultura dominante que, en el caso del contexto escolar, responde a un currículo que limita en cuestiones patrimoniales. Es por ello que, a su parecer, los estudiantes diferencian entre dos tipos de patrimonio: el institucionalizado o el que está recogido en los libros de textos; y el patrimonio no institucionalizado, es decir, el patrimonio local y más cercano. Por otro lado, el profesor manifiesta que, su propia formación docente, limita su praxis, no sabiendo, en algunas ocasiones, cómo trasladar sus propias concepciones simbólicas-identitarias a la realidad del aula, dejándose llevar por las propias ideas de su alumnado.

En relación con las cuestiones de ciudadanía, los datos recogidos en los grupos de discusión ponían de manifiesto que, más allá del plano actitudinal, los estudiantes no habían logrado adquirir, en algunas cuestiones – como el problema de Cataluña – un pensamiento crítico que les permitiera entender las causas estructurales de esta realidad. En este punto, el docente, en la E2, menciona la temprana edad de sus estudiantes y la dificultad que tiene entender la razón – muchas veces multicausal y compleja – que ha llevado a esta realidad. Sin embargo, afirma que admite este obstáculo y muestra su interés en mejorar su praxis; asumiendo las palabras de Huerta (2013) y haciéndolas suyas: “mi interés por mejorar cada día en las clases que imparto tiene un impresionante valor motivador, algo que intento gestionar como un verdadero patrimonio de carácter profesional” (p.11).

De forma que, en un intento de justificar y resolver en un futuro este contratiempo, el profesor considera que es importante partir de las ideas previas del alumnado para que ellos/as mismo puedan legitimarlas o invalidarlas, pero que, en esta ocasión, por motivos de tiempo, no se detuvo a ello, anteponiendo su programación de aula a los intereses discentes.

En cuanto a los obstáculos que se manifiestan a la hora de desarrollar una metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos, el docente muestra su plena confianza en esta metodología, pero también dice que le gustaría poder ampliar sus conocimientos en educación patrimonial ya que, a veces, se siente inseguro para tratar aspectos relacionados con la didáctica del patrimonio. Sin embargo, nosotros estamos de acuerdo con De Castro (2016) cuando afirma que “en todo rumbo certero, hay también desajustes, desorientaciones y rumbos errados que son absolutamente imprescindibles para el propio manual de uso de la intuición educativa” (p.459).

Otra cuestión que dice limitarle en su praxis es la existencia de trabas burocráticas, como es el currículo oficial y el carácter impositivo que éste tiene en determinados aspectos conceptuales, aunque no metodológicos. Afirma sentirse en un debate personal entre lo que la ley impone y lo que él, como profesional, entiende que tiene que hacer.

Habla también de la inspección, de las familias y de los compañeros/as de profesión que siguen una metodología tradicional. Éstos últimos dificultan las salidas de aula por la falta de acuerdo y de implicación, aunque los obstáculos más significativos a este respecto, son los burocráticos e institucionales a nivel del instituto. Una vez más, en relación con este asunto, el docente hace autocrítica de su praxis y comenta que la asignatura pendiente para él es programar salidas al entorno de la localidad.

Por otro lado, comenta que es consciente de las dificultades de su alumnado a la hora de llevar a cabo sus labores de investigación, por no disponer en el centro escolar de los medios necesarios para ello. En este sentido, hace referencia a la falta de recursos de la escuela pública como otro impedimento de su praxis.

Pero el obstáculo más significativo que dice tener en el desarrollo de su docencia es la falta de motivación y el escaso interés que muestran algunos estudiantes, a pesar de tener siempre en cuenta sus ideas previas y sus motivaciones. Afirma que no sabe cómo estimularles para que puedan sentir emoción en el aprendizaje, de manera que puedan desarrollar estos vínculos de identidad, que comentamos a lo largo de todo este estudio, y que son necesarios para alcanzar una formación de ciudadanía democrática.

Por último, en la O1 nos dimos cuenta que no se producía en el alumnado una asimilación de escalas de identidad desde un nivel inicial, correspondiente con la identidad local, hasta una identidad nacional, por lo que creímos conveniente tratar esta cuestión en la entrevista final y registrar la opinión del docente sobre este asunto. Sus respuestas apuntan, nuevamente, a la influencia de los medios de comunicación y de la sociedad en general; y se muestra apenado por el escaso grado de identidad que los discentes muestran hacia la cultura andaluza. Sin embargo, vuelve a mostrar un espíritu crítico para hacer un análisis de su práctica y encontrar aquellos puntos en los que ha fallado y poderlo reparar en años sucesivos. Uno de estos puntos dice ser el escaso protagonismo que ha tenido el patrimonio local en su praxis, a pesar del interés mostrado por sus alumnos/as. A este respecto afirma, como ya hemos apuntado en líneas anteriores, que el motivo de esta ausencia son sus limitaciones formativas en contenidos patrimoniales.

2. PROYECCIONES FUTURAS DE LA INVESTIGACIÓN

En los apartados anteriores hemos determinado los resultados generales de nuestra investigación, dando respuesta a los problemas que nos planteábamos al inicio de la misma. Sin embargo, es evidente que a lo largo de los diferentes análisis que hemos ido planteando, se nos han abierto nuevos problemas y campos de investigación relacionados con el estudio desarrollado en esta tesis.

Recordemos además que esta tesis forma parte del proyecto de investigación “Educación Patrimonial para la inteligencia territorial y emocional de la ciudadanía” del grupo de investigación EPITEC (MINECO/FEDER, con código de referencia EDU2015-67953-P). Una de las fases de este Proyecto es elaborar un catálogo de buenas prácticas Escuela-Museo, siendo esta tesis parte de los estudios realizados en el ámbito de la educación formal. Concretamente, trata de indagar sobre el uso de los museos (qué, cómo y para qué) que el profesorado innovador de Ciencias Sociales, realiza en su praxis y cómo se desarrolla a partir de la educación patrimonial aprendizajes propios de la educación para la ciudadanía, siendo la inteligencia emocional un puente indispensable entre ambas disciplinas.

Por otro lado, y a tenor de los resultados obtenidos y la escasa investigación existente en coeducación, creemos conveniente investigar cómo la educación patrimonial puede ser una herramienta didáctica eficaz para llevar prácticas coeducativas a las aulas. Prácticas tan necesarias en la sociedad del siglo XXI y que pasan desapercibidas dentro de los contenidos tan amplios que conforman la educación para la ciudadanía.

Desde un punto de vista práctico, hemos podido comprobar que existen carencias en la formación del profesorado, así como obstáculos administrativos y curriculares que dificultan que el patrimonio y la ciudadanía sean tratados con un carácter integrador y como un fin en sí mismos en las clases de Ciencias Sociales. Es por ello que consideramos necesario investigar la presencia de las didácticas específicas en los programas formativos del profesorado de educación secundaria, de manera que el análisis epistemológico de las materias en relación con su enseñanza implique una mejora del conocimiento de los contenidos patrimoniales y de ciudadanía que en su futuro van a tener que trabajar con su alumnado, valorando su relevancia educativa como objetivo, contenido y recurso.

Así mismo, es necesario seguir profundizando en las concepciones que tiene el alumnado de educación secundaria obligatoria respecto al patrimonio y a la ciudadanía, de tal manera que nos permita completar la investigación sobre el conocimiento didáctico del contenido de los docentes.

Con todo ello, se podrán diseñar y experimentar nuevos recursos y procedimientos didácticos patrimoniales que lleven a la formación ciudadana de los/as jóvenes, y de modelos de integración didáctica de ambos en el currículo de Ciencias Sociales, bajo la perspectiva que hemos defendido en este trabajo. Para eso, es necesario continuar analizando la praxis docente para detectar los obstáculos que existen, así como conocer el pensamiento y el aprendizaje del alumnado para proponer un modelo de buenas prácticas educativas más completo, que logre hacer funcionar los recursos y procedimientos que se puedan proponer.

Igual de importante es asentar qué conocimientos sobre el patrimonio y la ciudadanía, así como de su didáctica, debe construir el profesorado, tanto en formación inicial como en ejercicio, para favorecer en sus estudiantes la adquisición de un pensamiento crítico que lleve a

su compromiso y participación en la gestión y conservación del patrimonio y con él a la mejora de la comunidad de la que forma parte.

Por último, cabe señalar la necesidad de seguir indagando en la relación existente entre educación patrimonial, educación para la ciudadanía y educación emocional. Tercer eslabón de esta cadena y posiblemente la clave que facilite la conexión entre estos dos temas tan específicos, para la formación de futuros ciudadanos/as capaces de comprometerse socialmente y promover cambios sistémicos que lleven a un sistema de derechos y deberes de alcance universal.

3. EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN: LOGROS Y DEBILIDADES

Para finalizar queremos hacer una pequeña reflexión de lo que ha supuesto este trabajo de investigación. Destacar aquellos logros que nos han llevado a poder realizarlo, pero también creemos necesario dejar constancia de las debilidades detectadas, con el fin de aprender de ellas y poder solventarlas en futuros trabajos.

En primer lugar, debemos de hacer referencia a nuestro sistema de categorías dentro de los obstáculos que queremos destacar, pues se trata de un tipo de instrumento de investigación y como tal, responde a unas categorías que nacen del plano conceptual. Por ello, tuvimos que rediseñarlo y afinarlo a medida que íbamos avanzando en nuestro proceso indagativo, a partir de los datos que fuimos obteniendo de los primeros instrumentos de recogida de información utilizados, como fue el cuestionario inicial y la entrevista exploratoria. Por lo que interpretar, comprender y reflexionar sobre cada una de las anotaciones registradas fue una tarea compleja y, por supuesto, revisable desde otros planteamientos y perspectivas.

De igual forma, el hecho de ser un único estudio de caso no permite profundizar en aspectos relevantes como poder comprobar si los aciertos que encontramos en este docente pueden darse en otros sujetos y/o situaciones.

Además, la necesidad de limitar esta tesis a un volumen de datos que permitiera un trabajo razonable, nos ha obligado a no tener en cuenta algunas informaciones que pueden considerarse relevantes en educación y que hemos de decir que no esperábamos encontrar. Nos estamos refiriendo a cuestiones de coeducación y educación en igualdad, que hemos señalado en líneas anteriores. En cualquier caso, esto no es impedimento para que estos datos puedan ser utilizados en investigaciones futuras que complementen y enriquezcan la investigación actual.

En cuanto a las fortalezas de nuestro trabajo, consideramos que la variedad y cantidad de los instrumentos de recogida de información utilizados, han aportado una gran riqueza de matices que nos han ayudado a acercarnos con bastante precisión a una realidad de aula que suele ser bastante compleja de analizar y que hubiera sido difícil hacerlo con otros instrumentos. No nos estamos refiriendo únicamente a las grabaciones y observaciones de aula, sino también a los cuestionarios y a las entrevistas, que nos han permitido conocer con bastante precisión las concepciones docentes. Pero, sin duda alguna, el instrumento que más nos ha sorprendido de manera positiva, por la dificultad que suele entrañar el ponerlo en práctica, pero sobre todo por la riqueza de las informaciones que nos ha proporcionado, ha sido los grupos de discusión discentes. Consideramos que la reflexión que cada estudiante ha realizado de su propio aprendizaje tiene un gran valor, ya que rara vez se le da voz a uno de los agentes más importantes del proceso educativo como son los propios alumnos/as. Conocer lo que piensan de su proceso de aprendizaje, del modo en el que se produce y de lo que más interés les despierta, es fundamental para tenerlo en cuenta a la hora de formular innovaciones y mejoras, pues son ellos y ellas el objetivo de estos cambios.

Asimismo, y a pesar de haber considerado anteriormente el sistema de categorías un elemento que nos ocasionaba cierta dificultad en su manejo, también es necesario destacarlo como una fortaleza por haber conseguido que fuera un instrumento abierto y flexible que nos ha permitido analizar cada uno de los datos obtenidos. Su diseño, a partir de una exhaustiva revisión bibliográfica de investigaciones precedentes, pero también, su continua reelaboración durante todo el proceso de este estudio, ha permitido un análisis relativamente sencillo al conseguir que fuera siempre el punto de partida y de retorno de los instrumentos de recogida de información utilizados.

Para ir cerrando este amplio relato, no podemos dejar de mencionar como la mayor de las fortalezas de esta tesis, al propio docente protagonista del estudio de caso. Destacable y de agradecer ha sido la total disposición que ha tenido en todo momento y las facilidades que nos ha dado para que se pudiera hacer. No me refiero únicamente a los aspectos más técnicos como puede ser el acceso al aula, las grabaciones o las entrevistas que mantuvimos con él y con su alumnado; sino también a los aspectos más humanos, destacando su amabilidad y comprensión. Teniendo en cuenta, por su parte, en todo momento, la distancia entre mi lugar de residencia y su centro educativo, con las dificultades que ello supone.

Por último, los resultados obtenidos han supuesto una gran satisfacción. Encontrar un ejemplo de buenas prácticas docentes en cuestiones de ciudadanía y patrimonio, cercano a un modelo deseable, y poder dar respuesta a los objetivos que nos planteamos al inicio de este estudio, nos ha hecho conocer, valorar y apasionarnos, aún más, por nuestra propia docencia y trabajo de investigación ■



BIBLIOGRAFÍA |

BIBLIOGRAFÍA

- ADELMAN, C., JENKINS, D. y KEMMIS, S. (1980). Rethinking case study: Notes from the Second Cambridge Conference. En Simon, H. (Ed.). *Towards a Science of the Singular*. Centre for Applied Research in Education, University of East Anglia.
- AGUDO, J. (1997). Patrimonio Etnológico. Problemática en torno a su definición y objetivos. *Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 18, pp. 97–108. Sevilla.
- AGUIRRE, I. (2000) Estereotipo, integración cultural y creatividad. En M. Hernández Belver (Ed.), *Educación artística y arte infantil*. pp. 243–258. Madrid: Fundamentos.
- AIESTARÁN, O., UGALDE, A.I. e IBÁÑEZ ETXEBERRÍA, A. (2013). Metodologías activas en Google Earth. Un complemento deseable en la enseñanza de la geografía en 2º de bachillerato. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 73, p.18–25.
- ALBERT, M. J. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: Mc Graw Hill.
- ALDEROQUI, S. y VILLA, A. (2002). La ciudad como construcción social: una propuesta de enseñanza para el segundo ciclo. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 32, p.197–124.
- ALIVIZATOU, M. (2008). Contextualising intangible cultural heritage in heritage studies and museology. *International Journal of Intangible Heritage*, 3, pp. 43–54.
- ALMAZÁN, I. (2008). *Didáctica del patrimonio. Campos de batalla en la tercera guerra carlista*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- ANGULO F. y VÁZQUEZ R. (2003). *Introducción a los Estudios de Casos: Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga: Aljibe.
- ANON, (2017). [ebook] Recuperado de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001543/154373s.pdf> [Accessed 12 Jul. 2017].
- ÁLVAREZ MÉNDEZ (2001) *Entender la Didáctica, entender el Currículo*. Madrid: Miño y Dávila
- ÁLVAREZ ZAPATA, D. (2003). *Exploración de las relaciones entre la lectura, formación ciudadana y cultura política: una aplicación a las propuestas de formación ciudadana de la escuela de animación juvenil*. Tesis doctoral. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
- APPLE, M. y BEAN, J. (1995). *Democratic Schools*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- ARIAS, F. (1976). *Lecturas para un curso de metodologías de investigación*. México: Trillas.
- ARMENTO, B. J. (1996) The Professional Development of Social Studies Educators. En J. Sikula, Th. Butterly y E. Guyton (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. Second Edition. A Project of the Association of Teachers Educators, pp. 485–502. New York: Simon & Schuster.

- ARTHUR, J., DAVIES, I. y HAHN, C. (2008). *The Sage Handbook of Education for Citizenship and Democracy*. California: Sage Publications.
- ASHWORTH, G. & HOWARD, P. (1999). *European Heritage Planning and Management*. Exeter–Portland: Intellect.
- ASTOUL, G. (2003). *50 activités pour d’couvrir le patrimoine à l’ècole et au collège*. Toulouse: CRDP Midi–Pyrénées.
- ATKINSON, T. y CLAXTON, G. (2002). *El professor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.
- AUDIGIER, F. (2000). *Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship*. Council of Europe Publication. Recuperado de:
http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/basic_conc_ed-oth-enl-t07.pdf
- AUDIGIER, F. (2002). L’éducation civique dans l’école française. *Online journal for Social Sciences and their Didactics*. Recuperado de:
<http://www.jsse.org/2002/2002-2/france-audigier.htm>.
- ÁVILA, R. M. (1998). *Aportaciones al conocimiento profesional sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia del Arte*. Universidad de Sevilla. Tesis doctoral inédita.
- ÁVILA, R. M. (2001). *Historia del arte, enseñanza y profesores*. Sevilla: Díada.
- ÁVILA, R. M. (2003). Dificultades, obstáculos y necesidades formativas de la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio histórico–artístico. En E. Ballesteros, C. Fernández Fernández, J.A. Molina y P. Moreno (Eds.), *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*, pp. 165–177. Cuenca: Universidad de Castilla–La Mancha.
- ÁVILA, R. M. (2005). Repensando la Enseñanza del Arte desde una perspectiva multicultural. Implicaciones didácticas. En C. García, E. Gómez Rodríguez, M. D. Jiménez Martínez, J. M. López Andrés, J. M. Martínez López y C. Moreno (Eds.), *Enseñar Ciencias Sociales en una sociedad multicultural. Una mirada dese el Mediterráneo*, pp. 33–42. Almería.
- ÁVILA, R. M y DUARTE, O. (2012) Salvemos el patrimonio, patrimonio en peligro. Una actividad para la formación docente y ciudadana. En De Alba, N., García Pérez, F.F. y Santiesteban, A. (Eds.) *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*, 2, p.471–480. Sevilla.
- ÁVILA, R. M. y MATTOZZI, I. (2009). La didáctica del Patrimonio y la Educación para la ciudadanía. En R. Ávila, B. Borghi, B. y I. Mattozzi (Eds.), *L’educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la “strategia di Lisbona*, pp. 327–352. Bologna: Pàtron editore.
- AZCÁRATE, P. y CUESTA, J. (2005). El profesorado novel de secundaria y su práctica. Estudio de un caso en las áreas de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 23(3), pp. 393–402.

- BABBIE, E. (1999). *Fundamentos de la investigación social*. Universidad Chapman: International Thomson Editores.
- BAENA, J.M. (2106). Patrimonio y educación obligatoria. Deseos y realidades. *Universidad, escuela y sociedad (UNES)*, 1, pp. 6–20.
- BALLART, J. (1997). *Patrimonio histórico y arqueológico: Valor y uso*. Barcelona: Ariel.
- BALLART, J. (2001). *El patrimonio histórico y arqueológico: valor y uso*. Barcelona: Ariel.
- BALLART, J. y TRESERRAS, J. (2007). *Gestión del patrimonio cultural*. Barcelona: Ariel.
- BANKS, J. A. (2004). *Diversity and citizenship education*. San Francisco: Jossey – Bass.
- BARDAVIO, A. y GONZÁLEZ MARCÉN, P. (2003): *Objetos en el tiempo: Las Fuentes materiales en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Barcelona: ICE Horsori.
- BARQUÍN, J. (1999) La investigación sobre el profesorado. Estado de la cuestión en España. En A. Pérez, J. Barquín y J.F. Angilo (Eds.) *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*, pp. 399–44. Madrid: Akal.
- BARRAGÁN, J.M. (1997). Educación artística: objeto de estudio, ámbitos disciplinares y tendencias. En A. López, F. Hernández y J. M. Barragán (Eds.) *Encuentros del arte con la antropología, la psicología y la pedagogía*, pp. 149–220. Barcelona: Angle Editorial.
- BARRAGÁN RODRÍGUEZ, J. M. (2005). Educación artística, perspectivas críticas y práctica educativa. En Marín Viadel, R. (Ed.). *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*, p. 43–80.
- BARTOLOMÉ, M. (1984). La pedagogía experimental. En Sanvisens A. (Ed.). *Introducción a la pedagogía*, p. 381–404. Barcelona: Barcanova.
- BARTOLOMÉ, M. (1986). La investigación cooperativa. *Cooeducar*, 10, p.51–78.
- BARTOLOMÉ, M. y CABRERA, F (2003). Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía interculturales. *Revista de Educación*, nº extraordinario, pp. 33–56. Madrid.
- BATLLORI, R. (1994). Léstudí del medi. *Perspectiva Escolar*, 182, pág. 21–26.
- BAYONA, B. (2005). El principio “político” de la Ley en la filosofía de Marsiliode Padua. *Anales del seminario de historia de la filosofía*, nº 22, pp. 125 – 138.
- BAZDRESCH, M. (2003). Intuiciones educativas. *Sinéctica*, 22, p.1–2. Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/309/0>
- BENITO, J. (2006). Educación y Ciudadanía. *Eikasia. Revista de Filosofía*, II, 6. Recuperado de: <http://www.revistadefilosofia.org>
- BENEJAM, P. (1986) *La formación de maestros, una propuesta alternativa*. Barcelona, Laia.

- BENEJAM, P. (1994). Léstudi del medi a léscola. En I Jornades de les Ciències Naturals i Socials al Baix Llobregat. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- BENNET, W.J. (1985). *First Lesson. A reporto in Elementary Education in America*. Washington, DC: Secretary of Education. Department of Education.
- BENNET, N.A.; SANDORE, B. Y PIANFETTI, E.S. (2002). Illinois Digital Cultural Heritage Community–Collaborative interactions among libraries, museums and elementary schools. *D–Lib Magazines*, vol.8, 1. Recuperado de:
<http://www.dlib.org/dlib/january02/bennett/01bennett.html>.
- BENTON, T., CLEAVER, E., FEATHERSTONE, G. *et al.* (2008). *Citizenship Education Longitudinal Study (CELS): Annual Report. Young People's Civic Participation In and Beyond School: Attitudes, Intentions and Influences*. Londres: Department for Children, Schools and Families (DCSF).
- BERNAL, A. y VELAZQUEZ, M. (1989). *Técnicas de investigación educativa: Procedimientos auxiliares*. Madrid: Alfar.
- BERNARDO, J. y CALDERERO, J.F. (2000). *Aprendo a investigar en educación*. Madrid: Rialp.
- BESTARD, M. C. (2002). *Formación del profesorado y la enseñanza de la historia a través del patrimonio cultural local*. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo.
- BILBENY, N. (1998): *Política sin Estado*. Barcelona: Ariel.
- BINGHAM, W. V. D. y MOORE, B. V. (1924). *How to interview*. Nueva York: Harper and Row.
- BISQUERRA, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- BLANCO, N. (1992). *Las rejas invisibles. El contenido y la enseñanza de la Historia: Estudio de un caso*. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga.
- BLUMENDFELD, P.C., SOLOWAY, E., MARX, R.W., KRAJCIK, J. S., GUZDIAL, M. y PALINCSAR, A. (1991). Motivating Project–based learning: Sustaining the doing supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26, 3, p.369–398.
- BOGDAN, R y BIKLEN, S. (1982). *Investigación cualitativa para educción. Una introducción a teorías y métodos*. Boston: Allyn Bacon.
- BOLÍVAR, A. (2005). *La ciudadanía a través de la educación*. Ponencia en Seminario Internacional 2005. Año europeo de la Ciudadanía a través de la educación. Junio, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- BOOTH, W. COLOMB, G. y WILLIAMS, J. M. (2001). *Cómo convertirse en un hábil investigador*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- BORGHI, B., MATOZZI, I. y MARTÍNEZ, R. (2012) Percepciones de ciudadanía entre el profesorado de Historia. En N. De Alba, F.F. García Pérez y A. Santiesteban (Eds.), *Educación*

- para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*, 2 pp. 241–248. Sevilla.
- BORING, E. G. (1953). *The role of theory in experimental psychology*. In Amer, J. (Ed.) *Psychol*, 66, p.169–184.
- BOURDIEU, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- BRAVO, M. (2001). Patrimonio y cultura: Políticas y Pedagogías, apuestas y propuestas hacia la construcción de ciudadanía cultural. En Calvo, A. (Ed.), *Políticas y gestión para la sostenibilidad del patrimonio urbano*, pp. 95–134. Bogotá: CEJA.
- BRAVO, L. (2002). *La formación inicial del profesorado de secundaria en didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad autónoma de Barcelona: un estudio de caso*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- BREWER, J. y HUNTER, A. (1989), *Multimethod research: a synthesis of styles*. Londres: Sage.
- BROMME, R. (1988). Conocimientos profesionales de los profesores. *Enseñanza de las Ciencias*, 6, p. 19–29.
- BRUSA, A. (2000). Verso una nuova storia generale nel contesto della mondializzazione e nella prospettiva interculturales. *Ricerche storiche*, 89. Recuperado de: <http://www.storiairreer.it/Materiali/Materiali/dibattito/2000brusa.pdf>
- BRYMAN, A. (2004). *Social Research Methods (2nd edition)*. USA: Oxford Universty Press.
- BUENDÍA, L.; COLAS, P. y HERNÁNDEZ, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw–Hill.
- BUESA, A. (2001). Patrimonio cultural y Ciencias Sociales. Aspectos didáctico–prácticos para la enseñanza en secundaria. En J. Morales, M.C. Bayod, J. Prats y D. Buesa. (Eds.), *Aspectos didácticos de Ciencias Sociales*, 15, pp. 171–183. Zaragoza: ICE–Universidad de Zaragoza.
- BURTON ADAMS, G. (1914). *Civilization during the middle Ages especially in relation to Modern Civilization*. New York: New York Scribner.
- CABRERA RODRÍGUEZ, F. A. (2002). Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural. En M. Bartolomé Pina (Eds.): *Identidad y ciudadanía*. Madrid: Narcea.
- CALAF, R. (2000). Entender la ciudad como instalación: la ciudad de Barcelona. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 26, p. 85–101.
- CALAF, R. (2009). *Didáctica del patrimonio. Epistemología, metodología y estudios de casos*. Gijón: Trea.
- CALAF, R. y FONTAL, O. (2006). *Miradas al patrimonio*. Gijón: Trea.
- CALAF, R. y FONTAL, O. (2010). *Cómo enseñar en la escuela*. Madrid: Síntesis.

- CALBÓ, M; JUANOLA, R. y VALLÉS, J. (2011). *Visiones interdisciplinarias en educación del patrimonio*. Gerona: Documenta Universitaria.
- CALLEJO, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel Practicum.
- CAMP J. y FISHER, E. (2004). *El mundo de los antiguos griegos: Nuevo y contrastado estudio de la historia y la cultura de la Antigua Grecia*. Barcelona: Blume.
- CAMPAM, A. (1997). Educação Patrimonial: uma experiência em busca de uma inovação no ensinar e no Aprender. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Recuperado de: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/243/243>
- CAMPS, V. (1993): *Paradojas del individualismo*. Barcelona: Crítica.
- CANDREVA, A., y SUSACASA, S. (2003) El valor del patrimonio en el currículo de la formación docente. En E. Ballesteros, C. Fernández, J. A. Molina y P. Moreno, (Eds.), *El Patrimonio y la didáctica de las Ciencias Sociales*, pp. 41–50. Cuenca.
- CANTÓN, V. y GONZÁLEZ SÁEZ, O. J. (2009). Notas para una aproximación a la educación patrimonial como creadora de identidad y promotora de la calidad educativa. *Correo del maestro*, 161. Recuperado de: <http://www.correodelmaestro.com/anteriores/2009/octubre/2incert161.htm>
- CARRILLO, J.; CORIAT, M y OLIVEIRA, H. (1999) Teacher Education and Investigations into Teacher's Knowledge. En K. Krainer y F. Groffree (Eds.), *On Research in Teacher Education. From a Study in Teaching Practices to Issues in Teacher Education*. Osnabrück, Alemania: Forschungsinstitut für Mathematikdidaktik.
- CARTER, K. (1990) Teacher's Knowledge and Learnins to teach. En R. Houston (Ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*, pp. 291–310. New York: Macmillan.
- CASTELLS, M. (1999). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura, Vol. II: El poder de la identidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- CASTLES, S. (2004). Migration, citizenship, and education. En BANKS J. A. (Ed.). *Diversity and citizenship education: Global perspective*. San Francisco: Jossey – Bass.
- CENAL, L. (2009). Patrimonio musical en la educación secundaria obligatoria. Estudio de casos. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo.
- CHAPARRO, J. (2001). Apropiación social de espacios públicos: Diseño, construcción y mantenimiento. En *Políticas y gestión para la sostenibilidad del patrimonio urbano*, pp. 137–147. Bogotá: CEJA.
- CLARK, C.M. y YINGER, R.J. (1979). *Three studies of teacher planing*. (Research series n.º 55). East Lansing MI: Institute for Research on Teaching. Michigan State University.
- CLARK, C. M. y PETERSON, P. (1986). Teachers' Thought Processes. En M.C. Wittrock (Ed.) *Handbook of research on teaching*, 3. Nueva York: Macmillan.

- CLIMENT, N. (2002) *El desarrollo profesional del maestro de Primaria respecto de la enseñanza de la matemática. Un estudio de caso*. Tesis Doctoral. Universidad de Huelva.
- COGAN, J. y DERRICOTT, R. (2000). *Citizenship for the 21st Century: An International Perspective on Education*. London: Kegan Paul.
- COHEN, L. y MANION, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- COLÁS, M. P. y BUENDÍA, L. (1994). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- COLLAO, D., VERDEJO, A. y JARPA, M. (2017). ¿Qué hemos heredado? *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 88, p.13–18.
- COLOM, A. J. (1998). Educación ambiental y la conservación del patrimonio. En J. Sarramona, G. Vázquez y A. J. Colom (Eds.), *Educación no formal*, pp. 127–150. Barcelona: Ariel.
- COMA, L. (2011). *Actividades educativas y didáctica del patrimonio en las ciudades españolas. Análisis, estado de la cuestión y valoración para una propuesta de modelización*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Comisión Europea (2003). *Open Learning Environment, Active Citizenship and Social Inclusion. Implementation of Education and Training 2010 Work Programme: Progress Report*. Bruselas.
- CONEJO, F; MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, R; SÁNCHEZ AGUSTÍ, M. (2013). Compromiso democrático y participación ciudadana de los futuros profesores. Un estudio de caso. *Investigación en la escuela*, 80, pp. 80–102. Sevilla.
- CONVERY, A. E. y KERR, K., (2007). Acting locally to have global impact: citizenship education in theory and practice in England Children's Social and Economic Education. *An International Journal*. 7(3).
- CORNBLETH, C. (1982). Citizenship education. En E. Mitzel (Ed.), *Encyclopedia of educational research*, pp. 259–265. Nueva York: Macmillan.
- CORREA, J.M., IBÁÑEZ, A y JIMENEZ DE ABERASTURI, E. (2006). Lurquest: aplicación de tecnología m-learning al aprendizaje del patrimonio. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales*, 50, pp. 109–123. Recuperado de:
<http://www.histodidactica.es/nuevastecnologias/Alex.pdf>
- CORTINA, A. (1997): *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- CORTINA, A. (2002). Ciudadanía intercultural. En J. Conil (Ed.), *Glosario para una sociedad intercultural*, pp. 35–42. Valencia: Bancaja.
- CORTINA, A. (2004). Ciudadanía activa en una sociedad mediática. En J. Conil y V. González (Eds.), *Ética de los medios. Una apuesta por una ciudadanía audiovisual*, pp. 11–32. Barcelona: Gedisa.

- COTTON, K. (2001). *Educating for Citizenship*. Portland. Ore.: Northwest Regional Educational Laboratory.
- CREESE, A., BHATT, A., BHOJANI, N. y MARTÍN, P. (2006). Multicultural, heritage and learner identities in complementary schools. *Language and Education*, 20 (1), pp. 23–43.
- CRÈMIEUX, C. (1998). *La citoyenneté à l'école*. Paris: Sylos.
- CRESWELL, J.W (2008) *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson International Edition.
- CRICK, B. (2007). Citizenship: The political and the democratic. *British Journal of Educational Studies*, 55 (3), pp. 235–248.
- CRISTOBAL ROJO, M. (1982). Mi descubrimiento de Alexandre Galí. *Maina*, 5, p. 56–59.
- CRUCES, E. (1996). El archivo como servicio público para la información, la investigación y la educación. *Difusión del Patrimonio Histórico*, pp. 132.141. Sevilla: Junta de Andalucía.
- CUENCA, J. M. (2003). *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva.
- CUENCA, J. M. (2010) El Patrimonio en la didáctica de las Ciencias Sociales: análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria. Universidad de Huelva.
- CUENCA, J. M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Nº 19, pp. 76–96.
- CUENCA, J. M y ESTEPA, J. (2002). Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. En J. Estepa, M. De la Calle y M. Sánchez (Eds.) *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*, pp. 79–96. Madrid. ESLA.
- CUENCA, J. M.; ESTEPA, J., y MARTÍN, M. (2006): *La imagen de Andalucía transmitida por los museos andaluces*. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces, Junta de Andalucía.
- CUENCA, J. M. y LÓPEZ CRUZ, I. (2014). La enseñanza del patrimonio en los libros de texto de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. *Cultura y educación. Revista de teoría, investigación y práctica*, vol, 26, pp. 1–43.
- CUENCA, J. M. y MARTÍN M. (2009) La formación del profesorado para formar ciudadanos: el papel de la educación patrimonial. En R.M. Ávila, B. Borghi e I. Matozzi (Eds.), *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti*, pp. 507–514. Bolonia: Pàtron editore.

- D'ASSUNÇÃO, J. (2009). Cristianismo e política na Idade Média: as relações entre o papado e o imperio. *Horizonte: revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião*, nº 15, vol. 7, pp. 53 – 72.
- DE ALBA, N: (2003). Desigualdad y currículo. Propuestas y reflexiones acerca de un concepto clave en los proyectos curriculares innovadores. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 2, pp. 85–92.
- DE ALBA, N. (2004). *La desigualdad social como contenido escolar. Un análisis desde la perspectiva del conocimiento profesional en la Educación Secundaria*. Tesis doctoral. Sevilla.
- DE ALBA, N. (2005). Educación para el Desarrollo, ¿una oportunidad para cambiar la educación? *Investigación en la Escuela*, 55, pp.63–71.
- DE ALBA, N. (2007). ¿Qué ciudadanía? ¿Qué educación para la ciudadanía? En R. M. Ávila, R. López Atxurra, y E. Fernández de Larrea (Eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza–aprendizaje de la Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*, pp. 345–352. Bilbao: AUPDCS/Universidad del País Vasco.
- DE ALBA, N. (2009). El Parlamento Joven: una experiencia de educación para la ciudadanía democrática. *Investigación en la Escuela*, 68, pp. 73–84.
- DE ALBA, N. y GARCÍA PÉREZ, F. F. (2008). *Manuels scolaires et Éducation à la Citoyenneté en Espagne*. Trabajo presentado al Colloque International des didactiques de la géographie, de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté: Enjeux du Monde, enjeux d'apprentissage en histoire, géographie, éducation à la citoyenneté. Quels apports des didactiques? Décembre, Nantes.
- DE CASTRO MARTÍN, P. (2016). *Cartografía autoetnográfica de una genealogía de programas de educación patrimonial desde la perspectiva del aprendizaje basado en proyectos y la investigación–acción*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid.
- DE LA CALLE, M. (2016). Aprendizaje basado en proyectos (ABP): posibilidades y perspectivas en ciencias. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales*, 82, pp. 7–12.
- DE LANDSHEERE, G. (1988). History of educational research. En Keeves, J. P. (Ed). *Educational research, methodology and measurement: An international Handbook*. Oxford: Pergamon.
- DE MIGUEL, M. (1988). Paradigmas de investigación educativa española. En Dendaluze, I. (Ed). *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid: Narcea.
- DEL RINCÓN, D. (1997). *La metodología cualitativa orientada a la comprensión*. Barcelona: EDIOUC.
- DELGADO ALGARRA, E. (2014). *Educación para la ciudadanía en la enseñanza de CCSS y su vinculación con las dimensiones de la memoria. Estudio de caso*. Universidad de Huelva. Tesis doctoral. Universidad de Huelva.

- DELORS, J. (1999). *La educación entierra un tesoro*. París: UNESCO.
- DENDALUCE, I (1995). Avances en los métodos de investigación educativa en la intervención psicopedagógica. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (2), p. 13–41.
- DENZIN, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods (second edition)*. New York: McGraw–Hill.
- DERRIDA, J. (1981) *Positions*. Chicago: University of Chicago Press.
- DOMÍNGUEZ, C. y CUENCA, J. M. (2005). Patrimonio e identidad para un espacio educativo multicultural. Análisis de concepciones y propuestas didáctica. *Investigación en la Escuela*, 56, pp. 27–42.
- DOMÍNGUEZ MONEDERO, A. J. (2003). La Grecia Arcaica. En J. Gómez Pantoja (Ed.), *Historia Antigua: Grecia y Roma*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.
- EFLAND, A. D., FREEDMAN, K. y STUHR, P. (2003). La educación en el arte posmoderno. Barcelona: Paidós. Arte y Educación.
- EISNER, E.W. (1985). *Educational Imagination: On the design and evaluation of school program*, 2nd edn. New York: Macmillan Publishing Company.
- EISNER, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- EISNER, E. W. (1990). The meaning of alternative paradigms of practice. En GUBA, E. G. (Ed.) *The paradigm dialog*. Londres: Sage.
- ESCAÑO, C. (2002). Desarrollando una Pedagogía artística. Propuesta educativa horizontal desde una pedagogía crítica, artística y mediática: desarrollo del proyecto web documental basado en relaciones pedagógicas P2P. *EARI. Educación Artística Revista de Investigación*, 2, p. 17–30. Institut de Creativitat i Innovations Educatives. Universitat de València.
- ESCUDERO, J. M. (1999). La calidad de la educación: grandes lemas y serios interrogantes. *Acción pedagógica*, vol. 8, nº 2, pp. 4–29.
- ESCUDERO, J. M. y MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ, B. (2016). La formación continuada: precisiones, propuestas y advertencias. *Cuadernos de pedagogía*, 469, pp. 48–50.
- ESCUDERO, J.M. (2006) La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos. En J.M. Escudero y A. Luis (Eds.) *La formación del profesorado y la mejora de la educación*, pp. 21–51. Barcelona: Octaedro.
- ESTEPA, J. (2000) El conocimiento profesional de los profesores de Ciencias Sociales. En J. Pagés, J. Estepa y G. Travé (Ed.) *Modelos, contenidos y experiencias en la formación de profesores de Ciencias Sociales*, pp. 313–334. Huelva: Universidad de Huelva.
- ESTEPA, J. (2001) El patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales*, 30, pp. 93–105.

- ESTEPA, J. (2003) Investigando las sociedades actuales e históricas. *Investigación en la Escuela*, 51, pp. 71–82.
- ESTEPA, J. (2004a) *Concepciones sobre las sociedades actuales e históricas y su enseñanza en la Educación Primaria. Implicaciones para el diseño del ámbito de Investigación Escolar*. Trabajo de Investigación inédito para concurso de CU. Universidad de Huelva
- ESTEPA, J. (2004b) *Proyecto Docente e Investigador*. Trabajo inédito para concurso de CU. Universidad de Huelva.
- ESTEPA, J. (2007) Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo. *Investigando las sociedades actuales e históricas*, pp. 6–12. Sevilla: Díada Editora.
- ESTEPA, J. (2009a). Aportaciones y retos en la didáctica de las Ciencias Sociales. *Investigación en la Escuela*, 69, pp. 19–30.
- ESTEPA, J. (2009b). La educación del patrimonio y la ciudadanía en el contexto español. En R.M Ávila, B. Borghi e I. Matozzi (Eds.), *L'edificazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti*, pp. 353–362. Bolonia: Pàtron editore.
- ESTEPA, J. (2011). Entre la práctica reflexiva y la investigación educativa. Hacia un nuevo perfil profesional. En J. Vallés, D. Álvarez y R. Rickecmann (Eds.), *L'activitat docent: intervenció, innovació, investigació*, pp. 335–344. Gerona: Documenta Universitaria.
- ESTEPA, J. (2012). La formación del profesorado para enseñar la participación en el Grado de Maestro y en el Master de Profesorado de Secundaria. Una alternativa basada en los problemas prácticos profesionales. En N. De Alba; F. F. García Pérez y A. Santiesteban (Eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, pp. 211–220. Sevilla: Díada Editora.
- ESTEPA, J. (Octubre de 2012). Enfoques de investigación en educación patrimonial desde la didáctica de las ciencias sociales: el taller EDIPATRI. En Fontal, O. (Coor.) 1º Congreso Internacional de Educación Patrimonial. Madrid.
- ESTEPA, J. (2013). *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias*. Huelva.
- ESTEPA, J, ÁVILA, R. M. y FERRERAS, M. (2008). Primary and secondary Teacher's Conceptions about Heritage and Heritage Education: a comparative analysis. *Teaching and Teacher Education*, 24, pp. 2095–2017.
- ESTEPA, J. y CUENCA, J.M (2006). La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica. En R. CALAF y O. FONTAL (Eds.) *Miradas al patrimonio*, pp. 51–71. Oviedo: Trea.
- ESTEPA, J; CUENCA, J.M y ÁVILA, R. M. (2006). Concepciones del profesorado sobre la didáctica del patrimonio. En A. E. Gómez y M. P. Núñez (Eds.) *Formar para investigar, investigar para formar en Didáctica de las Ciencias Sociales*, pp. 57–66. Málaga: AUPDCS.

- ESTEPA, J., DE LA CALLE, M. y SÁNCHEZ, M. (2002) *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Madrid: E.S.L.A.
- ESTEPA, J; DOMÍNGUEZ, C. Y CUENCA, J.M. (1998). La enseñanza de valores a través del patrimonio. *Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales*, pp. 327–336. Lleida: Universitat de Lleida–AUPDCS.
- ESTEPA, J.; FERRERAS, M.; LÓPEZ CRUZ, I., y MORÓN, H. (2011). Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas. *Revista de Educación*, 355, pp. 227-228.
- ESTEPA, J.; WAMBA, A. y JIMÉNEZ, R. (2005). Fundamentos para una enseñanza y difusión del patrimonio desde una perspectiva integradora de las ciencias sociales y experimentales. *Investigación en la Escuela*, 56, pp. 19–26.
- EURYDICE. (2005). *La Educación para la Ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Madrid: Consejo de Europa/MEC.
- EURYDICE (2012). *La Educación para la Ciudadanía en Europa*. Madrid: Consejo de Europa/MEC
- EVANS, M y HUNDEY, I. (2004). Instructional approaches in Social Studies education: From “what to teach” to “how to teach”. En A. Sears, A. e I. Wright, (Eds.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*, pp. 218–235. Vancouver: Pacific Education Press.
- EVANS, M. (2008). Citizenship Education, Pedagogy and School Contexts. En J. Arthur, I. Davies y C. Hahn (Eds.), *The Sage Handbook of Education for Citizenship and Democracy*, pp. 519–532. California: Sage Publications.
- FELIU, M. (2010). *Metodologies d'ensenyament i aprenentatge i factors de percepció de l'art en l'educació primària*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- FERNÁNDEZ DE PAZ, E. (2001). El concepto de patrimonio cultural desde la perspectiva de la antropología. En J. M. Iglesias (Ed.), *Cursos sobre el patrimonio histórico*, 6, pp. 39–52. Reinosa: Universidad de Cantabria–Ayuntamiento de Reinosa.
- FERNÁNDEZ–BERROCAL, P. y EXTREMERA PACHECO, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, pp. 1–6.
- FERNÁNDEZ SALINAS, V. (2005). Finalidades del Patrimonio en la educación. *Investigación en la Escuela*, 56, pp. 7–18.
- FERNÁNDEZ–SALINAS, V. y ROMERO–MORAGAS, C. (2008). El patrimonio local y el proceso globalizador. Amenazas y oportunidades. En J. Alonso y M. Castellano (Eds.). *La gestión del patrimonio cultural. Apuntes y casos en el contexto rural andaluz*, pp. 17–29. Granada: Asociación para el Desarrollo Rural de Andalucía (Ara).
- FEYFANT, A. (2010). L'éducation à la citoyenneté. *Dossier d'actualité de la VST*, 57, pp. 1– 15.

- FONTAL, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, en el museo y en internet*. Gijón: Trea.
- FONTAL, O. (2006). Claves del patrimonio cultural del presente y desde el presente para abordar su enseñanza. *Pulso*, 29, p. 9–31.
- FONTAL, O. (2008). La importancia de la dimensión humana en la didáctica del patrimonio. En S. M. Mateos (Ed.), *La comunicación global del patrimonio cultural*, pp. 53–105. Gijón: Trea.
- FONTAL, O. (2012). Patrimonio y educación: una relación por consolidar. *Aula de innovación educativa*, 208, pp. 10–13.
- FONTAL, O. (2013). *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea.
- FONTAL, O. (2016). Educación patrimonial: retrospectiva y prospectiva para la próxima década. *Estudios pedagógicos*, XLII, nº2, pp. 415–436.
- FONTAL, O.; FERNÁNDEZ, H. y CUENCA, J. M. (2011). Situación general de las plataformas Web en Cultura y educación. En Asensio, M. y Asenjo, E. (Eds.). *Museos y Tecnologías 1, 2 y 3.0*, p.101–114. Barcelona: UOC.
- FONTAL, O., GARCÍA CEBALLOS, S. y IBÁÑEZ ETXEBERRÍA. (2015). *Educación y patrimonio. Visiones caleidoscópicas*. Gijón: Trea.
- FONTAL, O. y MARÍN, S. (2011). Enfoques y modelos de educación patrimonial en programas significativos de OEPE. *Educación artística: revista de investigación*, 2, p.91–96.
- FONTAL, O., y VALLE, R.E. (2007). Del museo al aula: disfrutar la cultura desde la diversidad. En R. Calaf, O. Fontal y R. E. Valle (Eds.), *Museos de arte y educación: Construir patrimonios desde la diversidad*, pp. 361–385. Gijón: Trea.
- FRAZER, E. (2007). De politicising citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 55 (3), pp. 249–263.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogy of the Opresses*. New York: Continuum Publishing Company.
- FREIRE, P. (1975). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI editores.
- FREIRE, P. (1985). *The Politics of Education: Culture, Power and Liberation*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey Publishers.
- FREIRE, P. (1998). *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare teach*. Boulder, CO: Westview Press.
- FREIRE, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.
- FUENTES, E. J. (1998) *Aprendiendo a enseñar historia*. Diputación Provincial de Lugo, Lugo.

- GABARDÓN, J.F. (2007) Educación y Patrimonio. La concienciación patrimonial en el ámbito educativo. En R. M. Ávila; J. R. López Atxurra y E. Fernández de Larrea (Eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*, pp. 427–436. Bilbao.
- GABBARD, D.A. y ROSS, E. W. (2008). *Education under the secundarity state*. Nueva York: Teacher Collage Press.
- GALICHET, F. (1998). *L'éducation à la citoyenneté*. París: Anthropos.
- GALICHET, F. (1999). L'éducation citoyenne dans tous ses états. *Les Sciences de l'éducation*, 32 (2), pp. 63–94.
- GALINDO, R. (1996). *El conocimiento del profesorado de secundaria y la enseñanza de la Historia. Cuatro estudios de caso*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.
- GALINDO, R. (2005). Cambios curriculares en Ciencias Sociales para responder a la multiculturalidad. En C. García Ruíz, E. Gómez Rodríguez, M. D. Jiménez Martínez, J.M. López Andrés, J. M. Martínez López y C. Moreno Baro (Eds.), *Enseñar Ciencias Sociales en una sociedad multicultural*, pp. 305–344. Almería: Universidad de Almería.
- GÁNDARA, M. (1988). La interpretación temática y la conservación del patrimonio cultural. En B. Cárdenas (Ed.) *Memoria 60 años de la ENAH*. México: ENAH.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1987) ¿Quiénes usan el patrimonio? Políticas culturales y participación social. *Antropología*. Boletín oficial del Instituto Nacional de Antropología e Historia, México, vol. 15–16, pp. 11–24.
- GARCÍA CANCLINI, N. (2000). *Consumidores y Ciudadanos. Conflictos Multiculturales de la Globalización*. México: Grijalbo.
- GARCÍA GUAL, C. (2005) *Introducción en las Meditaciones*. Madrid: Gredos.
- GARCÍA PÉREZ, F. F. (1999) El medio urbano en la Educación Secundaria Obligatoria. Las ideas de los alumnos y sus implicaciones curriculares. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.
- GARCÍA PÉREZ, F. F. (2002) Concepciones de los alumnos y conocimiento escolar. Un estudio en el ámbito del medio urbano. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, pp. 17–25.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (2006) ¿Qué retos le plantean al profesor las nuevas realidades sociales que nos envuelven? ¿Qué perfil de profesor se considera necesario para una escuela pública, democrática e inclusiva? *Conciencia Social*, 10, 40–45.
- GARCÍA PÉREZ, F. F. (2009). Educar para la participación ciudadana: Un reto para la escuela del siglo XXI. *Investigación en la Escuela*, n 68, p. 5–10.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. y DE ALBA, N. (2007). Educar en la participación como eje de una educación ciudadana. Reflexiones y experiencias. *Didáctica Geográfica*, nº 9, p. 243–258.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. y DE ALBA, N. (2008): “¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI?”. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y*

- Ciencias Sociales*, vol. XII, núm. 270 (122) (1 de agosto de 2008). <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-270/sn-270-122.htm>> (consultado el 14 de marzo de 2013).
- GARCÍA PÉREZ, F.F. y PORLÁN, R. (2000). El Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar). *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 205. Recuperado de <http://www.ub.es/geocrit/sn-205.htm>
- GARCÍA PÉREZ, F. F.; MORENO FERNÁNDEZ, O. y RODRÍGUEZ MARÍN, F. (2015). Problemas del mundo y educación: hacia una ciudadanía planetaria. En B. Borghi, F.F. García Pérez y O. Moreno Fernández (Eds.) *Novi Cives. Cittadini dall'infanzia in poi*, pp. 33–41. Bologna: Pàtron Editore.
- GARCÍA RUIZ, C. R. (2012). Ciudadanía global y educación. Un reto para la enseñanza de las Ciencias Sociales”. En N. De Alba, F. García Pérez y A. Santiesteban (Eds.) *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*, 2, pp.335–344. Sevilla.
- GARCÍA RUIZ, C. y JIMÉNEZ MARTÍNEZ, M^a D. (2003). El Patrimonio y la didáctica de las Ciencias Sociales. En E. Ballesteros, C. Fernández, J. A. Molina y P. Moreno (Eds.), *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*, pp. 271–280. Cuenca.
- GARCÍA VALECILLO, Z. (2008) Educación y apropiación en Ciudades Patrimonio Mundial: Espacios para un aprendizaje dialógico. *Iber*, 55, pp. 72–78.
- GARCÍA VALECILLO, Z. (2012). *La educación patrimonial en Venezuela desde una visión latinoamericana. Una propuesta de modelo teórico*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.
- GARDNER, H. (1987). *Arte, Mente y Cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Buenos Aires. Paidós
- GARDNER, H. (1998). *Inteligencias Múltiples*. Barcelona: Paidós.
- GAZZETTA UFFICIALE (2004). 4^a Serie Speciale–Concorsi ed Esami, n°50.
- GILROY, P. (1994). Diaspora. *Paragraph* 17 (1), pp. 207–212.
- GIMENO, J. (1988). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GIMENO, J. (2003). Volver a leer la educación desde la ciudadanía. En J. Martínez Bonafé (Ed.), *Ciudadanía, poder y educación*, pp. 11– 34. Barcelona: Graó.
- GIMENO, J. Y PÉREZ, A.I. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata, Barcelona.
- GLASER, B. y STRAUSS, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- GOETZ, J. y LECOMPTE, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Editorial Morata.
- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.

- GOLEMAN, D. (1998): *La práctica de la Inteligencia emocional*. Ed. Kairós. Barcelona.
- GÓMEZ REDONDO, C. (2013). *Procesos de patrimonialización en el arte contemporáneo: diseño de un artefacto educativo para la identización*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid.
- GÓMEZ RODRÍGUEZ, E. (1996). *De la concepción a la acción: La práctica docente de una profesora de Ciencias Sociales. Un estudio de caso*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.
- GÓMEZ RODRÍGUEZ, E. (2004). Ciudadanía y enseñanza de las CCSS. *Revista Asociación Universitaria de Profesores de CCSS*, 3, pp. 1–10.
- GÓMEZ RODRÍGUEZ, E. (2007). La educación para la ciudadanía y los programas de didáctica de las ciencias sociales. En R. M. Ávila Ruíz, J. R. López y E. Fernández Larrea (Eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*, pp. 187–204. Bilbao.
- GÓMEZ RODRÍGUEZ, E. (2008). Educación para la ciudadanía: una aproximación al estado de la cuestión. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, nº 7, pp. 131–140.
- GÓMEZ RODRÍGUEZ, E. (2009). La escuela y la educación para la ciudadanía europea. En R. M. Ávila, B. Borghi e I. Mattozzi (Eds.). *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazioni degli insegnanti*, pp. 48–55. Bologna: Patron Editore.
- GÓMEZ RODRÍGUEZ, A. (2014). La educación para la ciudadanía activa. En V. Ballesteros Alarcón (Eds.) *Implicaciones de la educación y el voluntariado en la formación de una ciudadanía activa. Perspectiva internacional*, pp. 19–32. Granada: GEU Editorial.
- GONZALES, M. H., RIEDEL, E., WILLIAMSON, I., AVERY, P., SULLIVAN, J. L. y BOS, A. (2004). Variation of citizenship education: A content analysis of rights, obligations and participation concepts in high school civic. *Theory and Research in Social Education*, vol. 32, pp. 301–325.
- GONZÁLEZ MONFORT, N. (2006). *L'ús didàctic i el valor educatiu del patrimoni cultural*. Tesis doctoral. Barcelona, Universidad autónoma de Barcelona.
- GONZÁLEZ MONFORT, N. (2008). Una investigación cualitativa y etnográfica sobre el valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 7, pp. 23–36.
- GONZÁLEZ MONFORT, N. y PAGÉS, J. (2003). La presencia del patrimonio en los currículos de Historia y Ciencias Sociales en la Enseñanza Obligatoria. En E. Ballesteros, C. Fernández Fernández, J. A. Molina y P. Moreno (Eds.). *El patrimonio y la didáctica de las Ciencias Sociales*, pp. 123–134. Cuenca.
- GONZÁLEZ MONFORT, N. y PAGÉS, J. (2005). La presencia del patrimonio cultural en los libros de texto de la ESO en Cataluña. *Investigación en la Escuela*, 56, pp. 55–66.
- GONZÁLEZ REY, F. L. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad. Los procesos de construcción de la información*. México: McGraw–hill.

- GOROSTIAGA, A; BALLUERKA, N. y SOROA, G. (2014). Evaluación de la empatía en el ámbito educativo y su relación con la inteligencia emocional. *Revista de Educación*, pp.12–38.
- GRAPPIN, S (2000). Du patrimoine local aux classes européennes du patrimoine. En *Recerca, ensenyament i patrimoni local: una visió des d'Europa*. Actes del III Seminari Arqueologia i Ensenyament. Treballs d'Arqueologia, 6, pp. 5–12.
- GRUPO INVESTIGACION EN LA ESCUELA (1991): Proyecto curricular "Investigación Renovación Escolar" IRES. Introducción y cuatro Vols. Sevilla, Díada.
- GUBA, E. G. (1981). Criteria for Assessing the truthworthiness of naturalistic inquiries. *ERIC/ECTJ Anual*, 29 (2), p.75–91.
- GUBA, E. G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (Eds.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*, p.148–165. Madrid: Akal.
- GRUPO CRONOS. El conocimiento socialmente relevante: la enseñanza de las Ciencias Sociales entre problemas y disciplinas. *Aula de innovación educativa*, 61, pp. 6–8.
- HABERMAS, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus Ediciones.
- HABERMAS, J. (1994). Citizenship and National Identity. En B. V. Steenberg (Ed.). *The condition of Citizenship*, pp. 20–35. London: Sage.
- HALL, S. Y DU GAY, P. (2003). *Cuestiones de identidad cultural*. España: Amorrortu Editores.
- HAMMERSLEY, M. (1992). *What's wrong with ethnography?* Londres: Routledge.
- HANCOCK, D. R. y ALGOZZINE, B. (2006). *Doing case study research*. New York and London: Teacher College Press.
- HARAWAY, D. (1991) *Simians, Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature*, Nueva York: Routledge. [*Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*, Madrid: Cátedra, 1995.]
- HARGREAVES, A. (1998) *Profesorado, cultura y postmodernidad: Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- HART, R. (1993). *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica*. Bogotá: UNICEF.
- HAYMAN, J. L. (1984). *Investigación y educación*. Barcelona: Paidós.
- HEATER, D.B. (2007). *Ciudadanía: Una breve historia*. Madrid: Alianza Editorial.
- HÉBERT, Y.M. (2002). *Citizenship Education Research Network. Evolution Report*. University of Calgary.
- HERNÁNDEZ, F. (2002). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

- HERNÁNDEZ, A; BARANDICA, E. y QUINTELA, J. (2009). Ciudad, educación y valores patrimoniales: un compromiso de municipios de la RECE. *Aula de innovación educativa*, 182, p. 52–53.
- HERNÁNDEZ CARDONA; F.X. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Graó.
- HERNÁNDEZ CARDONA; F.X. (2003) Epistemología y diversidad estratégica en la didáctica de las ciencias sociales. *Iber*, 24, pp. 19–31.
- HERNÁNDEZ CARDONA, F.X. (2004). Didáctica e interpretación del patrimonio. En R. Calaf y O. Fontal (Eds.). *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*, pp. 35–49. Gijón. Trea.
- HERNÁNDEZ CARDONA, F.X. (2005) Criterios de intervención y diseño en museografía didáctica. En J. Santacana y N. Serrat (Eds.) *Museografía didáctica*, pp. 207–252. Ariel.
- HERNÁNDEZ CARDONA, F.X. y SANTACANA, J. (2009). Las museographies emergentes en el espacio social europeo. *HER&MUS*, 1, pp.8–20.
- HERNÁNDEZ DE LA TORRE, E. y MEDINA, P. (2014). Análisis de los obstáculos y barreras para el cambio y la innovación en colaboración en los centros de secundaria: estudio de caso. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), pp. 269–287.
- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, F. (2002). *El patrimonio cultural: la memoria recuperada*. Oviedo. Ediciones TREA.
- HERNÁNDEZ MARTÍNEZ, A. (1998). El tratamiento didáctico del patrimonio artístico en la ESO y en el Bachillerato. En R. Calaf y otros (Eds.), *Aspectos didácticos de Ciencias Sociales (Arte)*, pp. 215–262. Zaragoza.
- HEYD, T. (2005). Nature, culture and natural heritage: Toward a culture of nature. *Environmental Ethics* 27, pp. 339–354.
- HICKS, D. (2002). Citizenship Education in England: The Recommendation of the Crick Advisory Group on Citizenship and the Challenges to Policy Implementation. *The International Journal of Social Education*, vol.17, nº 1, pp. 67–80.
- HILTON, R. H. (2008). *A Medieval society. The west midlands and the end of the Thirteenth Century*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HOAGLIN, D. C., MOSTELLER, F. and TUKEY, J. W. (1983) (Eds.). *Understanding Robust and Exploratory Data Analysis*. New York: Wiley.
- HOAGLIN, D. C., MOSTELLER, F. and TUKEY, J. W. (1985) (Eds.). *Exploring Data Tables, Trends, and Shapes*. New York: Wiley.
- HOAGLIN, D. C., MOSTELLER, F. and TUKEY, J. W. (1991) (Eds.). *Fundamentals of Exploratory Analysis of Variance*. New York: Wiley.

- HOPE, M. (2004) Variations of citizenship education: a content analysis of rights, obligations and participation concepts in high school civic. *Theory and Research in Social Education*, vol. 32, nº 3, pp. 301–325.
- HORTA, M; GRUNBERG, E y MONTEIRO, A. (1999). *Guía básica de educação patrimonial*. Brasilia: Instituto do Patrimônio Histórico y Artístico Nacional.
- HUERTA, R. (2013). Innovando en educación patrimonial. La creación del concepto de patrimonios migrantes. En Huerta, R. y De la Calle, M. (Eds.). *Patrimonios migrantes*, p. 9–26.
- HURSH, D. W. y ROSS, E. W. (2000). *Democratic social education: Social studies for social change*. Nueva York: Falmer.
- IBÁÑEZ, J (1979). *Más allá de la sociología*. Madrid: Siglo XXI.
- IBÁÑEZ ETXEBERRIA, A. (2005) *Educación y patrimonio. El caso de los campos de trabajo en la CAPV*. Tesis doctoral.
- IBÁÑEZ ETXEBERRIA, A. y VICENT, A. (2012). El uso de las nuevas tecnologías y el patrimonio en el ámbito escolar. *Aula de Innovación Educativa*, 208, p. 22–27.
- IMBERNÓN, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Graó, Barcelona.
- INNERARITY, D. (2008). *Las ciudades en un mundo globalizado: hacia una nueva forma de ciudadanía*. XII Encuentro Ibérico de Directores de Planes estratégicos Urbanos y Territoriales. Ebrópolis.
- IEA, (2010a) ICCS 2009 International report. Civic Knowledge, attitudes, and engagement among lower–secondary students in 38 countries. Amsterdam: IEA.
- IEA, (2010b). ICCS 2009 European Report. Civic Knowledge, attitudes, and engagement among lower– secondary students in 24 European countries. Amsterdam: IEA.
- JARES, X. (2005). Reflexiones y propuestas. *Cuadernos de pedagogía*, 350, pp. 88–93.
- JIMÉNEZ, J. C. (1997). El Patrimonio Industrial. Algunas consideraciones relativas a su concepto y significado. *Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 21, pp. 99–105. Sevilla.
- JIMÉNEZ, R.; CUENCA, J. M., y FERRERAS, M. (2010): Heritage education: Exploring the conceptions of teachers and administrators from the perspective of experimental and social science teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26 (6), pp. 1319–1331.
- JIMÉNEZ DE MADARIAGA, C. (2002): La comercialización del Patrimonio Cultural. En VI Jornadas Andaluzas del Patrimonio Histórico. Sevilla: Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía, pp. 63–107.

- JIMÉNEZ SAN CRISTÓBAL, M. (2002). La versión castellana del *Isagogicon moralis disciplinae* de Leonardo Bruni conservado en el incunable 1704 de la Biblioteca Nacional de Madrid. *Cuadernos de Filosofía Clásica. Estudios latinos*, nº 1, vol 22, pp. 87 – 175.
- JOVER, J. y ALMISAS, S. (2015). Recuperando espacios y resignificando el concepto patrimonio desde los movimientos sociales. El caso del CSOA La Higuera (Cádiz, Andalucía). *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, vol. 61/1, pp. 91–112.
- KEATING, A., BENTON, T. y KERR, D. (2012) *Evaluating the impact of citizenship education in schools: what works and what are we measuring? In: Schools, Curriculum and Civic Education for Building Democratic Citizens*. Rotterdam: Sense Publishers.
- KELLE, U. (2001). Sociological Explanations between Micro and Macro and the Integration of Qualitative and Quantitative Methods. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 2, (1).
- KELLY, T. (1986). Discussing controversial issues: Four perspectives on the teacher's role. *Theory and Research in Social Education*, nº 14, pp. 113 – 138.
- KERLINGER, F. N. (1987). *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología*. México: Interamericana.
- KERR, D. (1999). *Citizenship Education: An International Comparison*. Londres: OCA/NFER.
- KERR, D. (2000). *The Making of Citizenship in the National Curriculum (England): Issues and Challenges*. Paper Presented at European Conference on Educational Research (ECER). University of Edinburgh.
- KERR, D. (2002). An Historic Shift in Policy, or a Blind Leap of Faith: The Work of the Citizenship Advisory Group in England. *The International Journal of Social Education*, vol. 17, nº1, pp. 81–92.
- KERR, D. (2003). *Developing effective citizenship education in England: using the IEA civic education study to inform policy, practice and research*. Symposium paper presented at AERA Conference. Chicago. National Foundation for Educational Research.
- KERR, D., KEATING, A. y IRELAND, E. (2009). *Pupil Assessment in Citizenship Education: Purposes, Practices and Possibilities. Report of a CIDREE Collaborative Project*. Slough: NFER/CIDREE.
- KHUN, T. S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE. (Versión original 1962).
- KHUN, T. S. (1977). *The essential Tension: Selected Studies in Scientific Tradition and Change*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- KOSELLECK, R. (1993): *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*, Barcelona: Paidós.

- KREBS, R. (2006). *Breve historia universal hasta el año 2000* (14ª edición). Santiago de Chile: Editorial Universitaria S.A.
- KRUEGER, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- KUHN, H. W. (2006). *European Approaches to Civic Education for the Promotion of Democracy, Paper presented at the German–American Conference “Democracy Promotion and International Cooperation*, cosponsored by the Center of Civic Education and the Bundeszentrale für politische Bildung, September 24–29. Denver, Colorado, USA.
- KYMLICKA, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Madrid: Paidós.
- KYMLICKA, W. (2011). Multicultural citizenship within multinational states. *Ethnicities*, vol. 11, nº 3, pp. 281–302.
- LACLAU, E. (1990). *New Reflections on the Revolution of our Time*. Londres: Verso. [Nuevas Reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1993].
- LATORRE, A., DEL RINCÓN, D. y ARNAL, J. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- LATORRE, A., DEL RINCÓN, D. y ARNAL, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.
- LE GOFF, J (ed) (1998). *Patrimoine et passions*. París: Fayard.
- LEIGHTON, R. (2012). Superar el efecto nocebo. Un enfoque radical de educación para la Ciudadanía. *Revista Internacional de educación para la Justicia Social*, 2, pp.15–33. Recuperado de <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2Ynum1/art1b.pdf>
- LEÓN BONILLO, M. J. (2012). Influencia de la NN.TT en el docente universitario de topografía: estudios de casos. Tesis Doctoral. Universidad de Huelva.
- LEY 16/1985 de 25 de junio de Patrimonio Histórico Español. Publicada en «BOE» núm. 155, de 29/06/1985.
- LICERAS, A. (2004). La investigación sobre formación del profesorado en didáctica de las ciencias sociales. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8, (1), p.1–14.
- LINCOLN, Y.S. y GUBA, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- LISTER, R. (1997). *Citizenship: feminist perspective*. Basingtoke: Macmillan.
- LLANO, A. (1999). El humanismo cívico y sus raíces aristotélicas. *Anuario Filosófico*, nº 32, pp. 443 – 468.
- LLEIDA, M. (2008). *El patrimoni arquitectònic, una Font per l'ensenyament de la Historia i les Ciències Socials*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.

- LLINARES, S. (1996). Conocimiento profesional del profesor de matemáticas: Conocimiento, creencias y contexto en relación a la noción de función. En J. P. Da Ponte, C. Monteiro, M. Maia, L. Serrazina y C. Loureiro (Eds.), *Desenvolvimento profissional dos professores de matemática. Que formação*, pp. 47–82. Secção de Educação Matemática. Lisboa, Portugal: SPCE.
- LLONCH, N. (2010). *Espais de presentació de la indumentària com a recurs didàctic: Problemàtica i estat de la qüestió*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- LLONCH, N. y MOLINA, E. (2012) *Del desván a la escuela. Investigar la educación para la ciudadanía basada en el patrimonio: el aula como museo*. En De Alba, N., García Pérez, F.F. y Santiesteban, A. (Eds.) *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*, 1, p. 420–421. Sevilla.
- LOISON, M. (2008). Obstáculos epistemológicos, didácticos y pedagógicos para una enseñanza articulada de patrimonio–historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 57, pp. 84–97.
- LÓPEZ ARROYO, T. (2013). La enseñanza del patrimonio a partir del entorno próximo a los centros educativos. Análisis documental. *Clío* 39. Recuperado de <http://clio.rediris.es>
- LÓPEZ BARGADOS, A. (1997). La antropología del arte y el sistema de los objetos. En A. López, F. Hernández y J. M. Barragán (Eds.), *Encuentros del arte con la antropología, la psicología y la pedagogía*, pp. 11–48. Barcelona: Angle Editorial.
- LÓPEZ CRUZ, I. (2009). Parámetros para la comunicación patrimonial. En J. M. González, y J.M. Cuenca (eds.). *La musealización del patrimonio*, pp. 47–63. Huelva. Universidad de Huelva.
- LÓPEZ CRUZ, I. (2014). *La educación patrimonial. Análisis del tratamiento didáctico en los libros de texto de CCSS en la Enseñanza Secundaria*. Tesis doctoral. Huelva.
- LÓPEZ CRUZ, I.; MORÓN, H.; LORCA, A.; FERRERAS, M. Y MORÓN, M. C. (2011). *Reflexión teórica para la investigación educativa: análisis sobre los paradigmas y su aplicación didáctica*. Huelva: Grupo DESYM. Universidad de Huelva.
- LÓPEZ FACAL, R. (2010). Didáctica para profesorado en formación: ¿Por qué hay que aprender a enseñar ciencias sociales? *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 65, pp. 75–82.
- LÓPEZ FACAL, R. (2011). Aprender de los conflictos. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, pp. 5–7.
- LÓPEZ GORRIZ, I. (2004). Investigación educativa: algunos enfoques e instrumentos de investigación cualitativa. En Villegas, E. L. y Llibres, N. (Eds.). *Investigación y práctica en la educación de personas adultas*, p.61–96. Valencia: Nau Llibres.
- LOWENTHAL, D. (1985). *The past is a foreign country*. Cambridge: University Press.
- LOWENTHAL, D. (1998). *El pasado es un país extraño*. Madrid: Akal.

- LOZANO, E (2013). Patrimonio, arte y didáctica de las ciencias sociales. análisis y reflexiones sobre una estrategia de aprendizaje en el marco de la innovación docente. *Clío. History and History Teaching*, nº 39, pp. 1–18.
- LUCAS, L. y ESTEPA, J. (2016). El patrimonio como instrumento para la formación de la ciudadanía crítica y participativa. *Investigación en la Escuela*, 89, pp. 35–46.
- MACHADO E. (2008). Textos y Contextos de la Investigación Educativa. *Revista Pedagogía Universitaria*, VIII (1), pp. 5–9.
- MAESO RUBIO, F. (2003). Todo el mundo es un artista. Creatividad, imaginación, percepción visual y otras conductas artísticas. En Marín Viadel, R. (Ed.). *Didáctica de la educación artística en Primaria*, pp. 107–141. Madrid: Pearson Educación.
- MAQUIAVELO, N. (2005). *Discursos sobre la primera década de Tito Livio*. Madrid: Alianza Editorial.
- MALDONADO, F. (2010). La doctrina de Séneca en el opúsculo “a los jóvenes de Basilio”. *FlorentiaI liberritana: Revista de estudios de la antigüedad clásica*, nº 21, pp. 227 – 245.
- MALDONADO ESTERAS, M. E. (2015). Educación patrimonial y redes sociales. Análisis y evaluación de acciones en los medios de comunicación social para la definición de una cartografía educativa. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid.
- MANTECÓN, A.R (1999). La participación social en las nuevas políticas para el patrimonio cultural. En E. Aguilar (Ed.) *Patrimonio etnológico. Nuevas perspectivas de estudio*. Granada: Instituto Andaluz de Patrimonio Histórico.
- MARCELO, C. (1993). Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre el conocimiento didáctico del contenido. En L. Montero y J. M. Vez (Eds.) *Las Didácticas Específicas en la formación del profesorado (I)*, pp. 151–185. Santiago de Compostela: Tórculo.
- MARCO, B. (2002). *Educación para la ciudadanía. Un enfoque basado en el desarrollo de competencias transversales*. Madrid: Narcea.
- MARÍ YTARTE, R.M; MORENO, R; HIPÓLITO, N. (2016). Educación y ciudadanía. Propuestas educativas desde la controversia. *Foro de Educación*, v. 14, n. 20, pp. 49–69.
- MARÍN CEPEDA, S. (2013). Una investigación para abordar y entender nuestro patrimonio desde la perspectiva de la diversidad. *Pulso*, 36, pp. 115–132.
- MARÍN CEPEDA, S. (2014). *Educación patrimonial y diversidad: evaluación de programas y definición de un modelo basado en los procesos de patrimonialización*. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid.
- MARTÍN CÁCERES, M., y CUENCA, J. M. (2011). La enseñanza y el aprendizaje del patrimonio en los museos: la perspectiva de los gestores. *Revista de Psicodidáctica*, 16 (1), pp. 99–122.

- MARTÍN CÁCERES, M., CUENCA LÓPEZ, J. M. y BEDÍA GARCÍA, J. (2012) Educación para la participación ciudadana a través del patrimonio: experiencias en el museo de Huelva. En De Alba, N., García Pérez, F.F. y Santiesteban, A. (Eds.) *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*, 2, p. 19–26. Sevilla.
- MARTÍN CÁCERES, M. (2012). *La educación y la comunicación patrimonial: una mirada desde el museo de Huelva*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva.
- MARTÍN GORDILLO, M. (2006). Conocer, manejar, valorar, participar: los fines de una educación para la ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, pp. 69–83.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, R. (2013). *Profesores entre la historia y la memoria. Un estudio sobre la enseñanza de la transición dictadura–democracia en España*. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid.
- MARTÍNEZ RIVERA, C.A. (2001). *Las propuestas curriculares de los profesores sobre el conocimiento escolar: dos estudios de caso en el área de conocimiento del medio*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, R. (2013). *Profesores entre la historia y la memoria. Un estudio sobre la enseñanza de la transición dictadura–democracia en España*. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid.
- MARSHALL, T. H. (1950). *Citizenship and social class*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MARSHALL, T.H. y BOTTOMORE, T. (1998). *Ciudadanía y Clase Social*. Madrid: Alianza Editorial.
- MASSÓ, E. (2006). La identidad cultural como patrimonio inmaterial: relaciones dialécticas con el desarrollo. *Theoría*, (1) 15, pp. 89–99.
- MATEOS RUSILLO, S. M. (2008). *La comunicación global del patrimonio cultural. Del marco teórico al estudio de caso*. Gijón: Trea.
- MATHISON, S. y ROSS, E. W. (2008). *The nature and limits of standards based reform assessment*. Nueva York: Teacher Collage Press.
- MATTOZI, I. (2001). La didáctica de los bienes culturales. A la búsqueda de una definición. En J. Estepa, C. Domínguez y J. M. Cuenca (Eds.). *Museo y patrimonio en la didáctica de las Ciencias Sociales*, pp. 57–96. Huelva: Universidad de Huelva.
- MEDINA, I. (2011). Significados de la política en la Grecia clásica. *Utopía y praxis latinoamericana*, nº 52, vol. 16, pp. 13–37.
- MEDINA, A. y CASTILLO, S. (2003). *Metodología para la realización de proyectos de investigación y tesis doctorales*. Madrid: Editorial Universitas.

- MEDINA, A. y VILLAR, L. M. (1995). *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Madrid: Universitas.
- MERCHÁN, J. (2001). *La producción de conocimiento escolar en la clase de Historia. Profesores, alumnos y practicas pedagógicas en la educación secundaria*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Sevilla.
- MERCHÁN, F.J. (2007). El papel de los alumnos en la clase de historia como agentes de la práctica de la enseñanza. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 21, pp. 33–51.
- MERRIAM, S. B. (2001). *Qualitative research and case study applications in Education*. San Francisco: Jossey–Bass.
- MESSICK, S. (1989). Validity. En Linn, R.L. (Ed.). *Educational measurament*, p.13–103. Nueva York: Manmillan.
- METTAS, A. y NORMAN, E. (2011). A Grounded Theory Approach to the Development of a Framework for Researching Children's Decision–Making Skills within Design and Technology Education. *Design and Technology*, vol. 16 (2), p. 8–19.
- MILLER, J. (1996, 2007). *The Holistic Curriculum* 2nd edn. Toronto: OISE Press.
- MINGOTE CALDERÓN, J. L. (2004). A propósito de la terminología que define al Patrimonio Etnológico en la legislación española. *Patrimonio Cultural y Derecho*, 8, pp.75–115.
- MIRALLES, P., MOLINA, S. y ORTUÑO, J. (2011). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Educatio. Siglo XXI*, vol. 29, nº 1, pp. 149–174.
- MIRANDA, F. (2005). Capítulo 21: La gran “Guerra de occidente”. En V. A. Álvarez Palenzuela, (Ed.). *Historia Edad Media Universal*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.
- MOLANO, L. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Revista Opera*, 7, pp. 69–84. Universidad Externado de Colombia Bogotá, Colombia.
- MOLINA, J; SALAZAR, R.A y SÁEZ–ROSENKRANZ, I. (2014). Leyes, normas sociales y participación política: ¿patrimonio cultural inmaterial). *HER&MUS*, VI, nº 11, pp. 29–37.
- MOLINA GIRÓN, L. A. (2013). ¿Cómo la escuela educa para una ciudadanía activa? Una experiencia de educación cívica ciudadana en Canadá. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3, pp. 296–326.
- MONTEAGUDO, J. y OLIVEROS, C. (2016). La didáctica del patrimonio en las aulas. Un análisis de las prácticas docentes. *Universidad, Escuela y Sociedad (UNES)*, 1, pp. 64–79.
- MORA, F. (2013). *Neuroeducación. Lo que nos enseña el cerebro*. Madrid: Alianza Editorial.
- MORAES, M. C. (2010). Transdisciplinariedad y educación. *Rizoma Freiriano*, 6. Recuperado de: <http://www.rizoma-freireano.org/transdisciplinariedad-y-educacion—maria-candida—moraes>

- MORENO, I. (1999). El patrimonio cultural como capital simbólico: valoración y usos. En *Anuario Etnológico de Andalucía. 1995–1997*, pp. 325–333. Sevilla: Junta de Andalucía.
- MORENO, M. y AZCÁRATE, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de Matemáticas acerca de la enseñanza de las Ecuaciones Diferenciales. *Enseñanza de las ciencias*, 21(2), pp. 265 – 280.
- MORENO , J. R. y VERA MUÑOZ, M. I. (2012). *Utilizando el retrato artístico para enseñar ciudadanía. Una propuesta didáctica*. En De Alba, N., García Pérez, F.F. y Santiesteban, A. (Eds.) *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*, 1, p. 489–494. Sevilla.
- MORGAN, D.L. (1991). *Focus groups as qualitative research*. Newbury park: Sage.
- MORGAN, D.L. (1998). *Panning Focus Groups*. Thousand Oaks: Sage.
- MORÍN, E. (2002). *Educación en la era planetaria: el pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y en la incertidumbre humana*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- MORO GONZÁLEZ, R. M. (2007). Ciudadanía de la Unión y educación para la ciudadanía. *Eikasia. Revista de Filosofía*, año 2, nº 11.
- MOROZ, W. (1996). Social Studies: The Vehicle for Civics and Citizenship Education? *Curriculum Perspectives*, vol. 16, nº 1, pp. 62–65.
- MOUFFE, CH. (1999). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*, Barcelona: Paidós Ibérica.
- MUÑOZ, M.I, CAÑIZARES, F y LÓPEZ, M.C. (2012). ¿Están preparados los futuros profesores de ciencias sociales para formar ciudadanos democráticos? En N. De Alba, F.F: García Pérez y A. Santiesteban (Eds.) *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*, 2, pp.463–475. Sevilla.
- MUÑOZ CATALÁN, A. (2002). El desarrollo profesional en un entorno colaborativo centrado en la enseñanza de las matemáticas: el caso de una maestra novel. Tesis Doctoral. Universidad de Huelva.
- MUÑOZ, J. y SAHAGÚN, M.A. (2011). Análisis cualitativo asistido por ordenador con ATLAS.ti. En Izquierdo, C.; Perinat, A. (Eds.) *Investigar en Psicología de la Educación. Nuevas Perspectivas Conceptuales y Metodológicas*. Barcelona: Amentia.
- MUTCH, C. (2002). The Contestable Nature of Citizenship in the New Zealand Curriculum. *The International Journal of Social Education*, 17 (1), pp. 54–66.
- NAVARRO, E. (2012). *La Enseñanza de la Historia de España y el Desarrollo de las Competencias Ciudadanas. El conocimiento del alumnado al finalizar el Bachillerato*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.

- NUÑEZ CUBERO, L. y ROMERO PÉREZ, C. (2003). *Pensar la educación: conceptos y opciones fundamentales*. Madrid: Pirámide.
- OLLER, M. (2010). Métodos y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias sociales. En Santisteban, A. y Pagés, J. (Eds.). *Didáctica del conocimiento social y cultural en la Educación Primaria*, p.163–182. Madrid: Síntesis.
- O'SHEA, K. (2003). *Glosario de términos de la Educación para la Ciudadanía Democrática*. Recuperado de: <http://www.educacionciudadania.mec.es/recursos.html>
- OSLER, A. (2005). *Teachers, Human Rights and Diversity*. Stoke-on-Trent: Trentham.
- OSLER, A y STARKEY, H. (2005). *Changing citizenship: democracy and inclusion in education*. Milton Keynes: Open University Press.
- PAGÉS, J. (1997). Capítulo VII: la formación del pensamiento social. En P. Benejam y J. Pagés (Eds.). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: Editorial Horsory.
- PAGÉS, J. (2000) El currículo de Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial del profesorado: investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la DCS. En J. Pagés, J. Estepa y G. Travé (Eds.) *Modelos, contenidos y experiencias en la formación de profesores de Ciencias Sociales*, pp. 41–57. Huelva: Universidad de Huelva.
- PAGÉS, J (2005) Educación cívica, formación política y enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 44, pp. 45–56.
- PAGÉS, J. y OLLER, M. (2007). Las representaciones sociales del derecho, la justicia y la ley de un grupo de adolescentes catalanes de 4º de ESO. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, nº 6, pp. 3–19.
- PAGÉS, J. y SANTISTEBAN, A. (2008). La Educación para la Ciudadanía hoy. En J. Pagés y A. Santisteban (Eds.). *Educación para la ciudadanía. Guías para Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Wolters Kluwer.
- PALENZUELA, P. COBACHO, M.A. y GUZMÁN, M. (2000). *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Huelva: Universidad de Huelva–AUPDCS.
- PARKER, W. (2003). *Teaching democracy: Unity and diversity in public life*. New York: Teachers College.
- PARRILLA, A. (1990). La integración escolar como experiencia institucional: estudio cualitativo del programa de integración del C.E.P. Reina Sofía de Morón de la Frontera. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.
- PASTOR, I. (2004). *Pedagogía museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Barcelona.

- PATEMAN, C. (1992). Equality, Difference, Subordination: The Politics of Motherhood and Women's Citizenship. En G. Bock y S. James (Eds.), *Beyond Equality and Difference*, pp. 14–27. New York: Routledge.
- PEARSON, M. L. (2008). *Perils of Empire: The Roman Republic and the American Republic*. United States: Algora Publishing.
- PEDRÓ, F. (2003). “¿Dónde están las llaves?” Investigación politológica y cambio pedagógico en la educación cívica. En J. Benedicto y M. L. Morán (Eds.), *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes* pág. 235–257. Madrid: Injuve, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I (1981). Aprendizaje, desarrollo y enseñanza. En A.I. Pérez Gómez y J. Almaraz Carretero (Eds.) *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*, pp. 9–32. España: Zero.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1985). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En GIMENO y PÉREZ (Eds.). *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- PÉREZ LÓPEZ, S. (2013). Interpatrimonio: relaciones e interrelaciones en/con la educación patrimonial. En Fontal, O (Ed.) *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*, pp. 59–71. Gijón: Trea.
- PÉREZ LUÑO, A. E. (2002). Ciudadanía y Definiciones. *Doxa. Cuadernos de filosofía del Derecho*, 25, pp. 177–221.
- PÉREZ SERRANO, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- PÉREZ SERRANO, G. (2000). Nueva ciudadanía para el tercer milenio. *Revista de educación*, 325, pp. 341–364.
- PINEDA ALFONSO, J. A. (2011). Las concepciones de los alumnos sobre el conflicto y la convivencia. Un estudio con alumnado de 4º de ESO. *Investigación en la Escuela*, nº 75, pp. 35–47.
- PINEDA ALFONSO, J. A. (2015). Educar para la ciudadanía trabajando con temas controvertidos en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, nº 33(2), pp.353–367.
- PINTO, H. (2011). *Educação Histórica e Patrimoial: conceções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. Tesis doctoral, Universidades do Minho.
- POL MÉNDEZ, E. (2001). Vivir en las Ciudades Históricas, un programa de aprendizaje actitudinal. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 27, p.49–65.
- PORLÁN, R; MARTÍN DEL POZO, R; MARTÍN, J; y RIVERO, A. (2001). *La relación teoría–práctica en la formación permanente del profesorado*. Sevilla: Díada Editora.
- PORLÁN, R. y RIVERO, A. (1998) *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Diada.

- PORLÁN, R. y otros (1996) Conocimiento profesional deseable y profesores innovadores: fundamentos y principios formativos. *Investigación en la Escuela*, 29, pp. 23 – 38.
- PORLÁN, R., RIVERO, A. y MARTÍN DEL POZO, R. (1998). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores II: Estudios empíricos y conclusiones. *Enseñanza de las Ciencias*, 16, (2), pp. 271–288.
- POZO, J. L. y CARRETERO, M. (1989) Las explicaciones causales de expertos y novatos en Historia. En M. Carretero, J. I. Pozo y M. Asensio (Eds.). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, (1), pp. 83–94.
- PRATS, LL. (1996). Antropología y Patrimonio. En J. Prats y A. Martínez (Eds.) *Ensayos de antropología cultural*, pp. 294–299. Barcelona: Ariel.
- PRATS CUEVAS, J. (1997). El nuevo modelo curricular y la elección del libro de texto. En L. Arranz (Ed.). *Actas del 5º Congreso sobre el Libro de Texto y Materiales Didácticos*, Tomo I, pp. 71–85. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- PRATS CUEVAS, J. (2002). Hacia una definición de la investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 1, pp. 81–89.
- PRATS CUEVAS, J. (2009). La didattica della Storia nell'Università Spagnola: la situazione attuale. En B. Borghi y C. Venturoli (Eds.) *Patrimoni culturali tra storia e futuro*, pp. 13–25. Bologna: Pàtron Editore.
- PRATS CUEVAS, J. (2010). El estudio de caso único: de la ciencia a la didáctica. *Quaderns Digital*, 37.
- PRATS CUEVAS, J. y HERNÁNDEZ, A. (1999). Educación por la valoración y la conservación del patrimonio. *Por una ciudad comprometida con la Educación*. Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona.
- PRATS CUEVAS, J.; TATJER, M.M. y VILARRASA, A. (2000). El proyecto Icaria: nuevas formas e instrumentos para conocer la ciudad. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 24, p.87–97.
- PRATS CUEVAS, J. y VALLS, R. (2011). La didáctica de la historia en España: estado reciente de la cuestión. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, pp. 17–35.
- PRIETO, J. (1991). Concepto y otros aspectos del patrimonio cultural en la Constitución. *Estudios sobre la Constitución española*, pp.1522–1572. Madrid: Civitas.
- PUIG, M. (2011). *Los centros educativos ante la educación para la ciudadanía: Experiencias en Andalucía*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Sevilla.
- QUEROL, M. A. (2010). *Manual de gestión del Patrimonio Cultural*. Madrid: Akal.
- QUEROL, M. A. y MARTÍNEZ, J. J. (1996). *La gestión del Patrimonio Arqueológico en España*. Madrid: Alianza.

- QUIROZ, R.E. y JARAMILLO, O. (2009) Formación ciudadana y educación cívica: ¿cuestión de actualidad o de resignificación? *Enseñanza de la Ciencias Sociales*, 8, pp. 101–108.
- RAMÍREZ ESPEJO, P. (2009) Concepciones del profesorado de Ciencias Sociales. *Revista Innovación y experiencias educativas*, vol. 15, pp. 1–18.
- REDONDO, J. L. (2016). Diseña tu parque temático. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 82, p. 13–19.
- REIGELUTH, C. F. y FRICK, T. W. (1999). Formative research: a Methodology for creating and improving design theories. In Reigeluth, C. F. (Ed.). *Instructional–Design Theories and Models* (vol II). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- RICO, L. (2009). *La difusión del patrimonio en los materiales curriculares. El caso de los gabinetes pedagógicos de Bellas Artes*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.
- RICO, L. y ÁVILA, R.M. (2003). Difusión del Patrimonio y Educación. El papel de los materiales curriculares. Un análisis crítico. En E. Ballesteros Arranz, C. Fernández, J.A. Molina Ruiz y P. Moreno Benito (Eds.). *El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*, pp. 31–40. Cuenca.
- RIVERO GRACIA, M. P. (2011). Materiales digitales para la enseñanza de las Ciencias Sociales. En Prats, J. (Ed.). *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas*, p.185–202. Barcelona: Grao.
- RODRÍGUEZ ADRADOS, F. (2006). *El reloj de la Historia: homo sapiens, Grecia antigua, y mundo moderno*. Barcelona: Ariel.
- RODRÍGUEZ DE GRACIA, H. (2004). Una experiencia didáctica por el patrimonio toledano para alumnos de magisterio. *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 14, p.213–236.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.; GIL FLORES, J.; y GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- ROJAS, E. (1997). *El Amor Inteligente*. Madrid: Temas de Hoy.
- ROUSSO, H. (2003). *Le regard de l’histoire*. Paris: Fayard.
- ROSE, E.W. y VINSON, K.D, (2012). La educación de una ciudadanía peligrosa. *Enseñanza de las Ciencias Sociales* 11, pp. 73–86.
- ROSS, A. (2000). *Curriculum: Construction and Critique*. London: Falmer Press.
- RUGET, V. (2001). *The Renewal of Civic Education in France and in America: Comparative Perspectives*. Annual Meeting of the American Political Science Association. The American Political Sciences Association. Recuperado de <http://www.apsanet.org>
- RUIZ, C.; CALDERÓN, I. y TORRES, F. J. (2011). Construir la identidad en los márgenes de la globalización: educación, participación y aprendizaje. *Cultura y educación*, 23 (4), pp. 5849–600.

- RUÍZ GARCÍA, A. y RUÍZ PÉREZ, R. (2002). Hacia una pedagogía para el conocimiento del patrimonio histórico a través de los itinerarios. En *Jornadas Andalusas de Difusión. III, IV y V Jornadas* (p. 164). Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Cultura.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J. I., e ISPUZUA, M. A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- RUSSI, B. (1998). Grupos de discusión: de la investigación social a la investigación reflexiva. En Galindo, J. (Ed.). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*, p.75–115. México: Addison Wesley Longman.
- SALOVEY, P. y MAYER, J. (1990). *Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and Personally*, 9, pp.185–210.
- SALVADOR, C. (1985). *Un proceso de investigación en la práctica*. ICE, Universidad de Navarra.
- SÁNCHEZ, J. (2015). Qué dicen los estudios sobre el aprendizaje basado en proyectos. Recuperado de: http://actualidadpedagogica.com/estudios_abp/
- SÁNCHEZ AGUSTÍ, M. (2011). El patrimonio urbano como recurso para desmontar estereotipos históricos. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70, pp. 79–87.
- SÁNCHEZ MARCOS, F. (2000). La práctica del absolutismo en la época de Luis XIV (1661 – 1715). En P. Molas, J. Bada, E. Martín, F. Sánchez Marcos, V. Gual, M. A. Martínez (Eds.). *Manual de Historia Moderna*. Barcelona: Editorial Ariel.
- SANCHEZ RIESCO, O. (2001). Entrenamiento en habilidades sociales incorporado al currículum escolar. *Psicología educativa*, vol. 7, nº 2, pp. 133–152. Madrid.
- SANDÍN, M. P. (2003). *Investigación educativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGrawHill.
- SANJO FUENTES, L. (2007). Mirando al pasado con futuro: la educación patrimonial. En *Educación Patrimonial, propuestas creativas desde el espacio educativo 03/04*, Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes, Go– bierno de Canarias.
- SANJO FUENTES, L. (2008). La proyección social del Patrimonio: Notas para la construcción de una teoría de la gestión. En *XII Jornadas de Estudios sobre Lanzarote y Fuerteventura*. Lanzarote.
- SANJO FUENTES, L. (2016). *La educación patrimonial en Lanzarote. Teoría y práctica en las aulas. Manú de recetas patrimoniales*. Lanzarote: Concejalía de Cultura y Turismo y Concejalía de Juventud y Deportes del Ayuntamiento de Arrecife.

- SANTACANA, J. (2013). El patrimonio, la educación y el factor emocional. En Solé, G. (Ed.). *Educação Patrimonial: Contributos para a construção de uma consciência patrimonial*. Vol. I, pp. 17–34. Brasil: Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- SANTACANA, J. y HERNÁNDEZ, F. X. (2009). Las museografías emergentes en el espacio occidental. *Revista de museología Hermes*, 1, pp. 8–20.
- SANTACANA, J. y LLONCH, N. (2016). *El patrimonio cultural inmaterial y su didáctica*. Trea: Gijón.
- SANTACANA, J. y MARTÍNEZ, T. (2014). Cerebro, inteligencia, educación y revolución digital. En Santacana, J. Y López, V. (Eds.). *Educación, tecnología digital y patrimonio cultural. Para una educación inclusiva*, p. 47–52. Gijón: Trea.
- SANTISTEBAN, A. (2007). La educación democrática de la ciudadanía: una propuesta conceptual” En R.M. Ávila Ruíz, J. R. López y E. Fernández Larrea (Eds.) *Las competencias profesionales para la enseñanza de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*, pp. 353–368. Bilbao.
- SANTISTEBAN, A. y PAGÉS, J. (2007). Una propuesta conceptual para la investigación en educación para la ciudadanía. *Revista Educación y Pedagogía*, nº 53, vol. 1, pp. 15 – 31.
- SANTISTEBAN, A. y PAGÉS, J. (2009). Una propuesta conceptual para la investigación en educación para la ciudadanía. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 21, nº 53, pp. 15–31.
- SANTACANA, A. y PRATS CUEVAS, J. (2014). Patrimonio y educación cívica en las aulas interculturales. *HER&MUS*, vol. IV, nº 2. Gijón: Trea.
- SANVICÉN, P. y MOLINA, F. (2014). La interculturalidad como base conformadora del propio patrimonio colectivo. Reflexiones y propuestas. *HER&MUS*, VI, nº11, pp. 23–28.
- SANZ, F. (2003b). Educar para el desarrollo sostenible y el comercio justo. *Revista de Educación*, Nº Extraordinario, pp. 240–270.
- SCAZZOSI, L. (2004). Reading and assessing the landscape as cultural and historical heritage. *Landscape Research*, 29, pp. 335–355.
- SCHUGURENSKY, D. (2009), Apprendre en faisant: démocratie participative et éducation à la citoyenneté. En G. Brougère y A.L. Ulmann (Eds.), *Apprendre de la vie quotidienne*, pp. 207–219. París: PUF.
- SCHUGURENSKY, D. (Marzo 2012). *El profesorado y la enseñanza de la educación ciudadana*. En Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales. XXIII Simposio Internacional sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales. Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica en las Ciencias Sociales. Sevilla.
- SCHUGURENSKY, D. y MYERS, P. (2003). Learning to Teach Citizenship: A Lifelong Learning Approach. *Encounters on Education*, vol. 4, pp. 145–166.

- SCHULMAN, L. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. En WITTROCK (Eds.). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.
- SCHULZ, W. (2012). Educación para la ciudadanía y participación ciudadana. Una presentación del estudio ICCS 2009 y sus resultados. En N. De Alba, F. F. García y A. Santisteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales, Volumen I* (pp. 47–63). Sevilla.
- SCHULZ, W., AINLEY, J., FRAILLON, J., y LOSITO, B. (2010). *Initial Findings from the IEA Inter– national Civic and Citizenship Education Study*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- SERRA R. y FERNÁNDEZ CERVANTES, M. (2005). Musealización didáctica de conjuntos monumentales. En J. Santacana, y N. Serrat (eds.) *Museografía didáctica*, pp. 395–471. Barcelona: Ariel.
- SERRANO SÁNCHEZ, R. C. (2010). Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza–aprendizaje en la Educación Superior. *Revista de Educación*, 352, pp.267–287.
- SEVA, F., SORIANO, M. C. y VERA, M. I. (2010). La práctica docente en Ciencias Sociales: un análisis cualitativo. En ÁVILA, R. M.; RIVERO, M. P. y DOMÍNGUEZ SANZ, P. L. (Eds.). *Metodología de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Institución “Fernando el Católico”.
- SHAVELSON, R.J. y STERN, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior. *Review of Educational Research*, 51, pp. 455–498.
- SHANKER, A. (1986). Education and Democratic Citizenship. Speech to meeting of the American Federation of Teachers, as quoted in Shanker, A. 1997. Education and Democratic Citizenship: Where We Stand. *International Journal of Social Education*, nº 12, pp. 1–10.
- SIBONY, D. (1998). Le patrimoine. Un lie d’être autrement. En J. Le Goff (Eds.) *Patrimoine et passions identitaires*, pp. 33–41. París: Fayard.
- SIMONNEAUX, L. (2007). Argumentation in socio–scientific contexts. In S. Erduran y M. P. Jiménez Aleixandre (Eds.). *Argumentation in science education: Perspectives from classroom – based research*. United Kingdom: Springer.
- SHULMAN, L. S. (1986) *Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching*. *Educational Researcher*, 15, pp. 4–14.
- SHULMAN, L., y GROSSMAN, P. (1988). *The Intern Teacher Casebook*. San Francisco, CA: Far Wets Laboratory for Educational Research and Development.
- SMITH, H. W. (1975). *Strategies of Social Research: The methodological Imagination*. London: Prentice–Hall.

- SOBEJANO, M. J. y TORRES, P.A. (2010). Enseñanza de la Historia en Secundaria. Historia para el presente y educación ciudadana. Madrid: Tecnos.
- STAKE, R. E. (1994). Case studies. En Denzin, N. K y Lincoln, Y. S. (Eds.). *Handbook of qualitative research*, p.236–247. Londres: Sage.
- STAKE, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- STAKE, R. E. (2005). Qualitative Case Studies. En Denin, N.K. y Lincoln, Y.S. (Eds.). *The Sage handbook of qualitative research* (third edition). London: Sage Publications.
- STERNBERG, R. J. (1990). *Más allá del Cociente Intelectual*. Bilbso: Desclée de Brouwer.
- STERNBERG, R. J. (1997). *Inteligencia Exitosa*. Barcelona: Paidós.
- STRAUSS, A.L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Nueva York: Cambridge University Press.
- TANI, S. (2004). Interpretations of environment, place, space and culture: Geography in the textbooks of Environment and Nature Studies. *Terra*, 116 (3), pp. 131–141.
- TATJER, M. y FERNÁNDEZ, M. (2005). La ciudad como taller. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 43, p.58–66.
- TEJERA C. (2013). *La cibermuseografía didáctica como contexto educativo para la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio. Estudios de páginas web educativas de museos virtuales de arte*. Tesis doctoral, Universidad de Sevilla.
- TEXEIRA, S. (2006). Educación patrimonial: alfabetización cultural para la ciudadanía. *Estudios Pedagógicos*, 32, pp. 133–145.
- THORNTON, S. J. (1991). ¿Hay que enseñar más historia? *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3, pp. 55–60. Recuperado de http://www.didactica-ciencias-sociales.org/boletines_archivos/3_4-1991.pdf
- TORNEY–PURTA, J., SCHWILLE J. y AMADEO J. (1999). *Civic Education across Countries: Twenty-Four Case Studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam. The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- TORNEY–PURTA, J.; SCHWILLE, J. y AMADEO, J. (2001). *Civic Education Across Countries: twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam. The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- TORREGROSA, A. y FALCÓN, M. (2013). Patrimonios instintivos. En Huerta, R. y De la Calle, R. (Eds.). *Patrimonios migrantes*, p.125–132. Valencia: PUV.
- TRAVERS, R. M. W. (1989). *Introducción a la investigación educacional*. Barcelona: Paidós.
- TUTIAUX–GUILLON, N. (2003a). *L'Histoire enseignée entre coutume disciplinaire et la formation de la conscience historique*. Saint Etienne: Université de Saint Etienne.

- TUTIAUX–GUILLON, N. (2003b) Le patrimoine, objet d'enseignement: un défi? En E. Ballesteros, C. Fernández Fernández, J. A. Molina Ruíz y P. Moreno Benito (Eds.) *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*, pp. 327–337. Cuenca.
- TURNET–BISSET, R. (2001). *Expert TEaching: Knowledge and Pedagogy to Lead the Profession*. London: David Fulton Publishers.
- UNESCO (2003). Indicadores UNESCO de cultura para el desarrollo. Recuperado de: <http://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/digital-library/cdis/Patrimonio.pdf>
- VALLÉS, M. S. (2002). Entrevistas cualitativas. *Cuadernos metodológicos*, 32, p.85–94. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- VALLÉS, M.S. (2009). *Entrevistas Cualitativas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- VALLÉS VILLANUEVA, J. (2005). *Competencia multicultural en educación artística. Contextos y perspectivas de futuro en la formación de las maestras y los maestros*. Tesis doctoral. Universidad de Girona.
- VALLÉS VILLANUEVA, J. y VAYREDA PUIGBERT, M. (2008). Experiencias en la educación del patrimonio. Construyendo puentes para un futuro inclusivo. *Patrimonio y sociedad*, p. 69–85. Pamplona: Cederna–Garalur.
- VALMAÑA, A. (2010). Principios democráticos en Atenas y en la República Romana. *Vía Inveniendiet Educandi*, 2, vol. 5, julio – diciembre.
- VÁZQUEZ, R. y ANGULO F. (2003) *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Archidona: Aljibe.
- VASILACHIS DE GIALDINO, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- VEGA, V. (2015). Project–Based Learning Research Review. Recuperado de: www.edutopia.org/pbl-research-learning-outcomes
- VELAZCO, J. C. (2010). Civita sine sufragio. Sobre el derecho a voto de los extranjeros. En J. M. Bermudo (Ed.). *Derechos, libertades, emancipación*. Barcelona: Editorial Horsori.
- VELDE, P. y COGAN, J.J (2002). Civics Education Pedagogy and assement in the Pacific rim: Six Cases. *International Journal of Social Education*, vol. 17, nº 1, pp. 16–30.
- VERA MUÑOZ, M^a. I.; SEVA, F. y SORIANO, M^a.C. (2012). ¿Están preparados los futuros profesores de Ciencias Sociales para formar ciudadanos democráticos? En N. De Alba, F. F. García Pérez y A. Santisteban (Eds.) *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*, 2 pp. 321–331. Sevilla.
- VICENT, N. (2013). *Evaluación de un programa de educación patrimonial basado en tecnología móvil*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.

- VILLALÓN, G. (2012). Las representaciones sociales y las perspectivas prácticas sobre la ciudadanía de los profesores y estudiantes de profesor en Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Chile. En N. De Alba, F. F. García Pérez y A. Santisteban (Eds.) *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*, 2 pp. 303–313. Sevilla.
- VINSON, K.D. (2006). Oppression, anti-oppression and citizenship education. En E. W. Ross (Ed.). *The social studies curriculum: Purposes, problems and possibilities*, pp. 51–75. Albany: State University of New York Press.
- WAYNE, E. y ROSS, E. W. (2001). Waiting for the Great Leap Forward: From Democratic Principles to Democratic Reality. *Theory and Research in Social Education. Special issue: Connected Citizenship—Perspectives on Democratic Education*, 29 (3), pp. 394–399.
- VINSON, K.D. y ROSS, E. W. (2003). *Image and Education*. Nueva York: Peter Lang.
- WAMBA, A.M. y JIMÉNEZ PÉREZ, R. (2005). La enseñanza y difusión del patrimonio y la alfabetización científica: relaciones ciencia, tecnología, sociedad y patrimonio. *Enseñanza de las Ciencias. Número extraordinario, VII Congreso*. Publicación papel y CD.
- WAYNE, E. y VINSON, K.D. (2012). La educación para una ciudadanía peligrosa. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, nº 11, pp. 73–86.
- WESTHEIMER, J. Y KAHNE, J. (2002). *Educating the good citizen. The politics of school-based civic education programas*. Paper to be presented at the annual meeting of the American Political Science Association. Boston: APSA.
- WESTHEIMER, J. y KAHNE, J. (2004). Educating the Goog Citizen: Political Choices and Pedagogical Goals. *PSOnline*. Recuperado de www.apsanet.org
- WILLIAMSON, C (2003) Collectivistic values and individualistic language as predictors of endorsement of citizenship activities among high school students. *Theory and Research in Social Education*, vol 31, nº 2, pp. 203–217.
- WILSON, M. (2007). Mapping New Brunswick: The impact of heritage on the design and production of a pedagogical Wall map. *Geomatica*, 61 (2), pp. 109–116.
- WOOLF, C. N. S. (1913). *Bartolus of Sassoferrato his position in the history of medieval political thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WOLF, J. (1998). *La producción social del Arte*. Madrid: Istmo.
- YIN, R. K. (1994). *Case study research: desing and methods*. Thousand Oaks: Sage.