Universidad de Huelva

Departamento de Didáctica de las Ciencias y Filosofía

Educación para la ciudadanía en la enseñanza de las Ciencias Sociales y su vinculación con las dimensiones de la memoria : estudio de caso en ESO

Memoria para optar al grado de doctor
presentada por:

Emilio José Delgado Algarra

Fecha de lectura: 5 de mayo de 2014

Bajo la dirección de los doctores

Jesús Estepa Giménez
Francisco F. García Pérez

Huelva, 2014

Universidad de **Huelva**

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS Y FILOSOFÍA

TESIS DOCTORAL

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y SU VINCULACIÓN CON LAS DIMENSIONES DE LA MEMORIA.

Estudio de caso en ESO

Presentada por Emilio José Delgado Algarra

Dirigida por:

Dr. Jesús Estepa Giménez

Dr. Francisco Florentino García Pérez

Huelva 2014

AGRADECIMIENTOS

A lo largo de estos años de trabajo han sido varias las personas sin las cuales no hubiese llegado a completar la presente investigación. En primer lugar, debo agradecer a mis directores de tesis el esfuerzo que han puesto para que pudiese dar lo mejor de mí. En cuanto al Dr. Jesús Estepa Giménez debo destacar que su labor docente, desde mi etapa de formación inicial universitaria, ya se convertiría en un referente para mí, a raíz de lo cual desarrollé un gran interés por el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales. En relación con el Dr. Francisco Florentino García Pérez debo agradecer su disponibilidad y sus orientaciones a lo largo de este proceso que, junto con la del Dr. Estepa, han hecho que esta investigación pueda ser hoy una realidad. Igualmente, quiero agradecer el apoyo de los miembros del Departamento de Didáctica de las Ciencias y Filosofía, y, especialmente, a los miembros del Grupo de Investigación DESYM, con los cuales he podido compartir los avances de la presente investigación y de los cuales he recibido valiosas orientaciones. Por otro lado, no quiero dejar de reconocer la importancia de todos y cada uno de los profesores y compañeros que han contribuido a mi formación inicial y continua, y con los que me he compartido experiencias en el campo de la docencia a lo largo de estos últimos años; ya que, en definitiva, todos y cada uno de ellos han contribuido a mi desarrollo intelectual y humano.

Por otro lado, siendo mi paso por Bari una experiencia de la que guardo un recuerdo maravilloso, no puedo dejar de agradecer al Dr. Antonio Brusa y al Dr. Pasquale Cordasco su acogida durante los meses de estancia de investigación en la Università degli Studi di Bari Aldo Moro; ya que, además de permitirme acceder a información muy valiosa para la Tesis consiguieron que la lejanía de mi hogar fuese más llevadera. Igualmente, debo agradecer al profesor de Educación Secundaria Marco Cecalupo su hospitalidad durante mi estancia de investigación en la ciudad de Reggio Emilia.

Por supuesto, no puedo dejar de mostrar mi agradecimiento a todos los profesores de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de los centros de Huelva y Provincia que han cumplimentado los cuestionarios de concepciones docentes; debido a que sin su colaboración hubiese sido imposible hacer el estudio cuantitativo de la Tesis. No obstante, dentro de dicho grupo, debo destacar la implicación del profesor de

Educación Segundaria Juan de Mata Toledo que aceptó colaborar como caso de estudio para la fase cualitativa de la presente investigación. Sin duda su flexibilidad, cercanía y predisposición a colaborar fueron claves en el proceso.

Igualmente, debo agradecer el apoyo de mi padre, mi madre, mi hermana, mis amigos y mi pareja, especialmente en los duros momentos de finalización de la Tesis; puesto que, centrado en la investigación, no he podido atenderlos como se merecen.

Muchas gracias
Thank you very much.
Grazie mille
どうもありがとうございました

ÍNDICE

SYNTHESIS ……..……..….. p.23

INTRODUCCIÓN ……..……..……..….. p.43

CAPÍTULO 1: CONFIGURACIÓN HISTÓRICA DEL CONCEPTO DE CIUDADANÍA Y CONCEPTUALIZACIÓN DE LA MEMORIA

1.- ORÍGENES REMOTOS DE LA CIUDADANÍA ……..……...….... p.53

1.1.- Grecia ……..……..….. p.53

1.2.- Roma ……..……..….. p.54

1.3.- Edad Media ……..…….**.....** p.56

2.- SIGLO XVI: EL NACIMIENTO DEL HUMANISMO CÍVICO ……..….. p.58

3.- SIGLO XVIII COMO IMPULSO HACIA LA CIUDADANÍA CONTEMPORÁNEA ……..…….. p.58

3.1.- La revolución americana ……..……..….. p.59

3.2.- La revolución francesa ……..……..……..….. p.59

3.3.- Robespierre y el Terror ……..……..……..….. p.60

4.- SIGLO XIX Y CIUDADANÍA NACIONAL ……..……....….. p.61

5.- CUESTIONES CÍVICAS CONTEMPORÁNEAS ……..…….. p.63

5.1- Primera mitad del siglo XX desvirtualización del concepto de ciudadanía: la ley de ciudadanía del Reich y el régimen Apartheid ……..….. p.63

5.2.- Ciudadanía estratificada y federalismo ……..…..……..….. p.64

5.3.- La configuración de la Unión Europea como molde de la ciudadanía de

Europa ……..…….……...….. p.65
5.4.- Concepto actual de Ciudadanía …….……...……... p.67
5.5.- Las Claves del Buen Ciudadano ……..……..….. p.68
5.6.- Tipos de Ciudadanía …….……..…...….. p.69

6.- CIUDADANÍA, MEMORIA E HISTORIA ……..……..….. p.71
6.1.- Obstáculos de la historia con memoria ……..……...….. p.73
6.2.- Los conflictos de la memoria histórica ……..…….…..….. p.74
6.3.- Dimensiones de la memoria ……..……...….. p.78
6.3.1.- Memoria individual ……..……..….. p.80
6.3.2.- Memoria social ……..……...……..….. p.81
6.3.3.- Memoria histórica …….……..….. p.81
6.3.4.- Memoria conflictiva ……...…..……..….. p.82
6.3.5.- Memoria selectiva ……...……..….. p.83

7.- MEMORIA E IDENTIDAD CIUDADANA …….……..…….....…. p.83
7.1.- El caso de Europa: conflicto de identidades y configuración de la ciudadanía europea ……..……..…..... p.86
7.1.1.- Conflicto de identidades en Europa y la educación para la ciudadanía ……..…..……..….. p.86
7.1.2.- El papel de la memoria histórica en la configuración de la ciudadanía europea ……..……..….. p.89
7.2.- El caso de España: ¿recuerdo u olvido? ……..…….….. p.93
7.3.- El caso de Italia: la gestión del olvido ……..…….....…….. p.95
7.4.- El caso de Japón: la revisión de la memoria y su repercusión en la escuela ……..…….……...…….…..…..... p.98

8.- RECAPITULACIÓN ……...……...….. p.101

CAPÍTULO 2: EDUCACIÓN CIUDADANA Y ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

1.- INVESTIGACIÓN Y EXPERIENCIAS INNOVADORAS EN EDUCACIÓN CIUDADANA Y MEMORIA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES ……..…….…….…….…...……..….. p.105

1.1.- Investigación en educación ciudadana y memoria ……..……..….. p.106

1.1.1.- Investigación en Estados Unidos ……..……..….. p.106

1.1.2.- Investigación en Europa y en España ……...…..…...…….. p.109

1.2.- Experiencias innovadoras y materiales didácticos ……..…...…...….. p.113

1.2.1.- El libro de texto ……..……..……..….. p.113

1.2.2.- Experiencias didácticas innovadoras y materiales alternativos ……..……..….. p.118

2.- EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN EL CURRÍCULUM OFICIAL DE CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA …….....…...….. p.125

2.1.- Educación para la Ciudadanía en el marco legislativo de España y Andalucía ……...……..……...….. p.126

2.1.1.- Educación ciudadana en el currículum oficial de España p.126

2.1.2.- Educación ciudadana en el currículum oficial de Andalucía ……..…….……..….. p.129

2.1.3.- La competencia social y ciudadana en el currículum oficial ……..……...….. p.129

2.2.- Educación para la Ciudadanía en los Estados miembros de la Unión Europea ……...….. p.130

2.2.1.- Formación del docente europeo y contenidos cívicos escolares ……..……...….. p.131

2.2.2.- Enfoques y especificidades de la educación ciudadana en el contexto de la Unión Europea …….……..…..…….…... p.134

3.- EDUCACIÓN CIUDADANA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: ¿PARA QUÉ? ¿QUÉ? Y ¿CÓMO? ……..……..….. p. 137

3.1.- Orígenes del área y estado de la cuestión: relación del área con la realidad social ……..…….…….. p.138

3.2.- ¿Para qué enseñamos?: Finalidades y objetivos ……..……...….. p.140

1.2.1.- Tradiciones epistemológicas ……..……..…...….. p.140

1.2.2.- Finalidades ……..…….....….. p.142
3.3.- Objetivos ……..…….…….…….…..….. p.144
3.4.- ¿Qué enseñamos?: Contenidos ……..……..…….…... p.145
1.4.1.- Selección ……..…….. p.145
3.4.2.- Secuenciación y organización ……..…….....….. p.147
3.4.3.- El papel de la memoria en la formación de una ciudadanía crítica ……..... p.150
3.5.- ¿Cómo enseñamos? Metodología ……..…..……..…….. p.152
3.6.- ¿Qué y cómo evaluamos?: la evaluación como elemento curricular formativo ……..……..……..….. p.156

4.- DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES ……..……..….. p.157
4.1 Desarrollo profesional del profesorado en general: modelos de desarrollo profesional ……..…….……..….. p.157
4.1.1.- Conocimiento profesional ……..…….….. p.157
4.1.2.- Modelos de profesorado …….……..…….……...….. p.159
4.2.- El profesorado de Ciencias Sociales y la educación para una ciudadanía democrática ……..……..….. p.160
4.3.- Cómo enseña ciudadanía el profesorado de Ciencias Sociales. Hipótesis de progresión ……..…….. p.162
4.3.1.- Hipótesis de progresión de desarrollo profesional del profesorado de Ciencias Sociales ……...……..……..….. p.162
4.3.2.- Dificultades del profesorado de Ciencias Sociales para enseñar ciudadanía ……..……...……..….. p.165

5.- RECAPITULACIÓN ……..…….……..….. p.166

CAPÍTULO 3: DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

1.- INTRODUCCIÓN ……..….. p.171

2.- FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN ……..……..…... p.172

2.1.- Referentes histórico – filosóficos de la investigación ……..…..….. p.172

2.2.- Investigación educativa: antecedentes y fuentes epistemológicas del conocimiento científico ……..….. p.173

2.2.1.- Antecedentes de la investigación ……..... p.173

2.2.2.- Fuentes epistemológicas del conocimiento científico ……. p.174

2.3.- Paradigmas de investigación ……..……...….. p.175

2.4.- Concreción de nuestra perspectiva ontológica, epistemológica y metodológica ……..…….…...…..…..….. p.176

2.4.1.- Nuestra perspectiva ontológica y epistemológica …….. p.176

2.4.2.- Nuestra perspectiva metodológica ……..….. p.178

3- IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN, HIPÓTESIS Y OBJETIVOS ……..…….....….. p.179

3.1.- Estado de la problemática ……..……..……..... p.180

3.2.- Formulación del problema ……..……..……..... p.183

3.3.- Hipótesis de investigación: concepciones del investigador …….... p.184

3.4.- Objetivos ……..…….…….….. p.187

3.4.1.- Objetivo general …….…….….. p.187

3.4.2.- Objetivos específicos ……...……..…….…….. p.187

4.- DISEÑO DE INVESTIGACIÓN ……..……...……....….. p.188

4.1.- Fases de la investigación ……..……....…... p.190

4.2.- Estado de la cuestión en Huelva y provincia ……..……..….. p.196

4.3.- El estudio de caso: conceptualización y selección del sujeto de estudio ……...…….…….. p.197

4.3.1.- Antecedentes de estudios de caso en didáctica de las Ciencias Sociales ……..…….….. p.197

4.3.2.- Conceptualización del estudio de caso ……...……. p.198

4.3.3.- Seleccionando nuestro caso ……..……..….. p.201

4.3.3.1.- Perfil de respuesta deseado para seleccionar nuestro caso ……..……..…..….. p.201

4.3.4.- Interacciones entre investigador y profesional de referencia ……..….. p.204

5.- MÉTODOS, INSTRUMENTOS Y PROCESOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN ……..……...….. p.205

5.1.- Criterios para asegurar el rigor de la investigación ……..……...…... p.205

5.2.-Métodos e instrumentos de recogida de información ……..…….. p.207

5.2.1.- Cuestionario inicial de la investigación ……..…….. p.208

5.2.2.- Observación de la praxis docente ……..……..….. p.209

5.2.3.- Entrevista inicial y de reflexión docente ……...….. p.211

5.2.4.- Estudio del libro de texto ……..….. p.214

5.2.5.- Cuestionario sobre pensamiento discente ……..…...….. p.214

5.2.6.- Categorizacion de las informaciones ……...…...…...….. p.215

5.2.6.1.- Categorización de las informaciones de la entrevista inicial (E1) ……..……..……...….. p.215

5.2.6.2.- Categorización de las informaciones de la entrevista final (E2) ……..……..…….…….. p.216

5.2.6.3.- Categorización de las informaciones de la observación de aula (O1) ……..……..……...…. ……..... p.216

5.2.6.4.- Categorización de las informaciones del libro de texto (M1) ……..……..….……...…….. p.217

5.2.6.5.- Cuestionario final discente (C1) ……..……..…..... p.217

5.3 Temporalización del proceso de recogida y triangulación de las informaciones ……..……..... p.217

5.3.1.- Temporalización del proceso de recogida de información p.217

5.3.2.- Conceptualización de la estrategia de triangulación ……..... p.219

5.3.3.- Nuestra propuesta de triangulación …….…….....….. p.220

6.- SISTEMA DE CATEGORÍAS ……..…….. p.221

7.- ANÁLISIS DE DATOS E INFORMACIONES ……..……..……..….. p.223

7.1.- Análisis cuantitativo de datos ……..……..….. p.223

7.1.1.- Análisis exploratorio de datos ……..…..……...…... p.223

7.1.2.- Análisis multivariante: análisis factorial ……..……...….. p.226

7.1.3.- Análisis de la matriz de correlaciones: justificación del análisis factorial ……..……...…..….. p.228

- Determinante de la matriz de correlaciones ……...…..….. p.228
- Test de esferidad de Barlett ……..……..……..….. p.229
- Medidas de adecuación de la muestra: KMO y MSA ..….. p.230
- Comunalidades ……..…..……..….. p.231
- Parsimonia e interpretabilidad ……..…….…..….. p.232
- Residuos del modelo ……..……...….. p.232

7.2.- Análisis cualitativo de información ……..…….…...….. p.232

7.2.1.- Convergencias y divergencias existentes entre la concepción docente de ciudadanía y el modelo de ciudadano que se construye a través praxis ……..……..…...….. p.232

7.2.2.- Qué enseñanza profesor sobre educación ciudadana y qué contenidos aparecen en los materiales didácticos ……..…….. p.233

7.2.3.- Cómo enseña educación ciudadana el profesor y cómo se propone dicha enseñanza desde los materiales curriculares ……..…..... p.234

7.2.4.- Qué se enseña sobre las diferentes dimensiones de la memoria, tanto en los materiales curriculares como en la práctica del profesor y cómo se implementa en el aula ……..…..……..….. p.235

7.2.5 Reflexión docente y pensamiento discente tras la praxis …..... p.236

8.- RESULTADOS ESPERADOS ……..…..……..….. p.236

CAPÍTULO 4: ANÁLISIS CUANTITATIVO: CONCEPCIONES DEL PROFESORADO SOBRE CIUDADANÍA, EDUCACIÓN CIUDADANA Y DIMENSIONES DE LA MEMORIA

1.- INTRODUCCIÓN ……..….. p.241

2.- DEFINICIÓN DE LA MUESTRA ……...……..……..….. p.242

3.- ANÁLISIS EXPLORATORIO DEL PENSAMIENTO DEL PROFESORADO ……..…..….. p.246

3.1.- Concepción docente de ciudadanía …….……..….. p.248

¿Qué piensa el profesorado en relación con los modelos de ciudadanía? ……..……...….. p.249

3.2.- Contenidos de educación ciudadana …….……..……...….. p.257

¿Cuál es el papel de la educación ciudadana en la práctica del profesorado? ……..…….....….. p.257

3.3.- Metodología de educación ciudadana ……...……..….……..….. p.264

3.3.1.- Compromiso del profesor ……..……..…..…..….. p.264

3.3.2.- Papel del alumno ……..……..... p.265

¿Qué pretende el profesorado con la educación ciudadana desarrollada en su práctica docente? ……..…..……...….. p.266

3.3.3.- Materiales curriculares ……..……...….. p.271

¿Por qué analizar el uso de los libros de texto? …….…….. p.271

¿Cómo usa el profesor los libros de texto? …….…...….. p.274

3.4.- Contenidos y metodología para la enseñanza de las dimensiones de la memoria ……..……...….. p.281

¿Qué papel cumple cada una de la dimensiones de la memoria en la práctica del profesorado? ……..…..……..…..….. p.284

4.- ANÁLISIS FACTORIAL POR BLOQUES ……....…...…...….. p.295

4.1.- Concepción docente de ciudadanía ……..……..….. p.296

4.2.- Contenidos de educación ciudadana …….……....….. p.302

4.3.- Metodología de educación ciudadana ……..……..…..…..….. p.306

4.3.1.- Compromiso profesor y papel del alumno ……...…...….. p.306

4.3.2.- Materiales curriculares ……..……...……..….. p.311

4.4.- Contenidos y metodología para la enseñanza de las dimensiones de la memoria ……..……...….. p.319

5.- ANÁLISIS FACTORIAL DEL INSTRUMENTO C_0 COMPLETO ..…..... p.333

6.- ANÁLISIS DE LAS PALABRAS CLAVES VINCULADAS CON LA ENSEÑANZA DE CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA ……..…….…..….. p.347

5.1.- Palabras clave que definen a un buen ciudadano en la enseñanza de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (Bloque G) ……..….. p.348

5.2.- Palabras clave que definen la educación ciudadana en la enseñanza de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (Bloque H) ……..…...….. p.349

5.3.- Palabras clave que definen la inclusión de la memoria en la enseñanza de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (Bloque I) …….. p.351

7.- RECAPITULACIÓN ……..……...….. p.355

CAPÍTULO 5: EDUCACIÓN CIUDADANA Y DIMENSIONES DE LA MEMORIA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. ESTUDIO DE CASO

1.- INTRODUCCIÓN ……..……..…..... p.363

2.-CONVERGENCIAS Y DIVERGENCIAS EXISTENTES ENTRE LA CONCEPCIÓN DOCENTE DE CIUDADANÍA Y EL MODELO DE CIUDADANO QUE SE CONSTRUYE A TRAVÉS DE LA PRAXIS ……..……...…..…... p.366

- Ciudadanía liberal ……..…….…….....….. p.367
- Ciudadanía republicana ……..…….…..….. p.370
- Ciudadanía comunitarista ……..…….....….. p.375
- Ciudadanía cosmopolita ……..……..….. p.380
- Democracia radical ……..……..…..….. p.384

2.1.- Conclusiones parciales sobre el modelo de ciudadanía predominante ……..……..……..... p.391

3.- QUÉ ENSEÑA EL PROFESOR SOBRE EDUCACIÓN CIUDADANA Y QUÉ CONTENIDOS APARECEN EN LOS MATERIALES DIDÁCTICOS …….. p.392

- Sociedades y sistemas ……..……...…... p.393
- Principios cívicos ……..……...…... p.423
- Identidades cívicas ……..……..….. p.428
- Participación cívica ……..……...…..….. p.434

3.1.- Conclusiones parciales sobre los contenidos de educación ciudadana predominantes ……..…….……...……..….. p.440

4.- CÓMO ENSEÑA EDUCACIÓN CIUDADANA EL PROFESOR Y CÓMO SE PROPONE DICHA ENSEÑANZA DESDE LOS MATERIALES CURRICULARES ……..……..….. p.441

- Compromiso del profesor ……..……..……....….. p.442
- Materiales curriculares ……...……..…...….. p.445

4.1.- Conclusiones parciales sobre la metodología de educación ciudadana predominante ……..…….…...….. p.458

5.- QUÉ SE ENSEÑA SOBRE LAS DIFERENTES DIMENSIONES DE LA MEMORIA, TANTO EN LOS MATERIALES CURRICULARES COMO EN LA PRÁCTICA DEL PROFESOR Y CÓMO SE IMPLEMENTA EN EL AULA ……..……..…... p.459

- Dimensión individual …….……...….. p.460
- Dimensión social …….…….…..…..……..….. p.464
- Dimensión histórica ……..……..…...…..….. p.467
- Dimensión conflictiva ……..……..……...…..….. p.469
- Dimensión selectiva …….……..……..….. p.474

5.1.- Conclusiones parciales sobre los contenidos y la metodología en relación a las dimensiones de la memoria ……..……..……...….. p.479

6.- REFLEXIÓN DOCENTE Y PENSAMIENTO DISCENTE TRAS LA PRAXIS ……..……..….. p.480

6.1.- Tipos de ciudadanía ……...……..…..……..….. p.481

6.2.- Qué se enseña de educación ciudadana en Ciencias Sociales …...….. p.497

6.3.- Cómo se enseña educación para la ciudadanía en Ciencias Sociales ……..……...….. p.512

6.4.- Qué y cómo se enseñan las dimensiones de la memoria en la educación ciudadana ……..……..….. p.515

7.- RECAPITULACIÓN ……..….. p.523

CHAPTER 6 : CONCLUSIONS OF RESEARCH

1.- INTRODUCTION……..……..….. p.533

2.- CONCLUSION REGARDING THE SPECIFIC PROBLEM 1: "WHAT IS THE CONCEPT OF CITIZENSHIP THAT HAS THE TEACHER AND WHAT IS THE REFLECTION IN HIS PRACTICE?"……..……...….. p.535

3.- CONCLUSION REGARDING THE SPECIFIC PROBLEM 2: "WHAT IS TAUGHT ABOUT CITIZENSHIP EDUCATION IN SOCIAL EDUCATION, GEOGRAPHY AND HISTORY?" ……..……....….. p.537

4.- CONCLUSION REGARDING THE SPECIFIC PROBLEM 3: "HOW IS TAUGHT CITIZENSHIP EDUCATION IN SOCIAL EDUCATION, GEOGRAPHY AND HISTORY?"……..…….…….…….….. p.539

5.- CONCLUSION REGARDING THE SPECIFIC PROBLEM 4: "WHAT AND HOW ARE TAUGHT THE DIFFERENT DIMENSIONS OF MEMORY IN THE CLASS OF SOCIAL EDUCATION, GEOGRAPHY AND HISTORY?" ….. p.540

6.- CONCLUSION REGARDING THE MAIN PROBLEM: "WHAT AND HOW IS TAUGHT CITIZENSHIP EDUCATION IN SOCIAL EDUCATION, GEOGRAPHY AND HISTORY IN SECONDARY EDUCATION, AND WHAT IS THE RELATIONSHIP OF CONTENTS AND TEACHING METHODOLOGY WITH THE DIMENSIONS OF MEMORY?" ……..……..….. p.542

7.- SITUATION OF TEACHERS REGARDING OUR PROGRESSION HYPOTHESIS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT …..……..…….. p.546

8.- RESEARCH PROCESS DEVELOPMENT AND NEW PROBLEMS .….. p.550

BIBLIOGRAFÍA ……..……..……..….. p.553

ANEXOS

Anexos del capítulo 3

- ANEXO 3.1 C_0 Cuestionario inicial (borrador) ……..……...….. p.603
- ANEXO 3.2 C_0 Cuestionario inicial ……..…….……..….. p.609
- ANEXO 3.3 Presentación general de C_0 ……..…….…...….. p.615
- ANEXO 3.4 E_1 Entrevista inicial de concepciones del docente ..……..….. p.619
- ANEXO 3.5 E_2 Entrevista final de reflexión del docente …….....….. p.623
- ANEXO 3.6 C_1 Cuestionario final de percepción del alumnado de 4º de ESO p.627
- ANEXO 3.7 Sistema de categorías ……..……..... p.633
- ANEXO 3.8 Anagramas del sistema de categorías ……....……...….. p.641

Anexos del capítulo 4

- ANEXO 4.1 Estadísticos descriptivos [CD] ……..... p.649
- ANEXO 4.2 Frecuencias [CD] ……..... p.653
- ANEXO 4.3 Matrices de correlación anti imagen (por bloques A-E) [CD] ……..... p.671
- ANEXO 4.4 Comunalidades (por bloques A-E) [CD] ……...….. p.675
- ANEXO 4.5 Varianza total (por bloques A-E) [CD] ……..…..... p.681
- ANEXO 4.6 Matriz de componentes rotados (por bloques A-E) [CD] ….. p.687
- ANEXO 4.7 Matriz de correlaciones (por bloques A-E) [CD] ……..... p.693
- ANEXO 4.8 Matriz correlación anti imagen completo (C_0) [CD] ……... p.703
- ANEXO 4.9 Capítulo 4 Comunalidades (C_0) [CD] ……....…. p.707

- ANEXO 4.10 Capítulo 4 Varianza total completo (C_0) [CD] ……..... p.713
- ANEXO 4.11 Capítulo 4 Matriz de componentes rotados (C_0) [CD] …..... p.717
- ANEXO 4.12 Capitulo 4 Matriz de correlaciones (C_0) [CD] ……...…... p.723
- ANEXO 4.13 Capítulo 4 Palabras clave del Boque G [CD] ……... p.731
- ANEXO 4.14 Capítulo 4 Palabras clave del Bloque H [CD] ……...…... p.737
- ANEXO 4.15 Capítulo 4 Palabras clave del Bloque I [CD] ……..……... p.743

Anexos del capítulo 5

- ANEXO 5.1 Tablas de triangulación [CD] ……..……... p.749
  - Categoría 1: E1-O1 ……...……...…... p.751
  - Categoría 2: E1-O1-M1 …….……....…..... p.763
  - Categoría 3: E1-O1-M1 ……...……..... p.867
  - Categoría 4: E1-O1-E2 …….……...….. p.881
  - Categorías 1: C1-O1-E2 ……....……..... p.931
  - Categorías 2: C1-O1-E2 ……...…...……..... p.943
  - Categorías 3: C1-O1-E2 ……...……..... p.967
  - Categorías 4: C1-O1-E2 ……...……..... p.973
- ANEXO 5.2 Prensa – La derrota más amarga del Ejército español [CD] ……..…..…… p.985
- ANEXO 5.3 Prensa – Gaspar cavó su propia fosa [CD] ……..…. p.989
- ANEXO 5.4 Documento – autarquía [CD] ……..…..…. p.995
- ANEXO 5.5 Memoria recuperada de la República (preguntas video) [CD] ……..….…...…... p.999
- ANEXO 5.6 Examen de Historia [CD] ……..…...….. p.1003
- ANEXO 5.7 Transcripción de la entrevista inicial de concepciones del docente (E_1) [CD] ……..…..…... p.1007
- ANEXO 5.8 Transcripción de la entrevista final de reflexión del docente (E_2) [CD] ……..……...….. p.1023
- ANEXO 5.9 Transcripción del desarrollo de las clases de 4º de ESO (O_1) [CD] ……...…..….. p.1035
  - Sesión 01/12 [08/04/2013] ……..……..... p.1037
  - Sesión 02/12 [09/04/2013] …….……..…..... p.1055
  - Sesión 03/12 [16/04/2013] …….……...….. p.1068

- Sesión 04/12 [22/04/2013] ……..……...….... p.1082
- Sesión 05/12 [23/04/2013] ……..……...….... p.1097
- Sesión 06/12 [29/04/2013] ……..……...….... p.1108
- Sesión 07/12 [30/04/2013] ……..……...….... p.1114
- Sesión 08/12 [06/05/2013] ……..……...….... p.1128
- Sesión 09/12 [07/05/2013] ……..……...….... p.1142
- Sesión 10/12 [13/05/2013] ……..……...….... p.1155
- Sesión 11/12 [14/05/2013] ……..……...….... p.1170
- Sesión 12/12 [21/05/2013] ……..……...….... p.1180

❖ ANEXO 5.10 Transcripción de las páginas trabajadas en el aula de los temas 9 y 14 del libro de texto (M_1) [CD] ……..……...….... p.1197

❖ ANEXO 5.11 Transcripción de los cuestionarios finales de percepción del alumnado (C_1) [CD] ……..……..... p.1227

❖ ANEXO 5.12 Tema 9 del libro de texto "*España: primer tercio del Siglo XX*" -fotocopia- [CD] ……..... p.1261

❖ ANEXO 5.13 Tema 14 del libro de texto "*España: dictadura y democracia*" -fotocopia- [CD] ……..... p.1285

TABLAS, FIGURAS, IMÁGENES Y GRÁFICAS

Tablas

✓ Tabla nº 1.1: Articulación de los múltiples significados del término "memoria" ……..……..……..….. p.79

✓ Tabla nº 1.2: Dificultades y retos para la construcción de una ciudadanía europea ……..……..…..…….. p.90

✓ Tabla nº 2.1: Comparativa de categorías de contenidos de educación ciudadana propuestas por Eurydice (2005) y por la IEA (2008) ……..…..….. p.132

✓ Tabla nº 3.1: Características metodológicas de los paradigmas de investigación ……..……..…..…. p.178

✓ Tabla nº 3.2: Métodos, instrumentos de recogida y registro de información ……..……...….. p.208

✓ Tabla nº 3.3: Tipos de observación y criterios de clasificación ……..…….. p.210

- ✓ Tabla nº 3.4: Categorización de los intervalos de tiempo de las grabaciones de aula ……...……...….. p.216
- ✓ Tabla nº 3.5: Temporalización del proceso de recogida de información ……...……...….. p.218
- ✓ Tabla nº 4.1: Clasificación de la población de centros donde se imparte ESO ……...……...….. p.243
- ✓ Tabla nº 4.2: Relación entre los bloques del cuestionario y el sistema de categorías ……..……..……..….. p.247
- ✓ Tabla nº 4.3: Medidas de tendencia central del bloque A: "*¿qué entiende por ser un buen ciudadano*?" ……...……...….. p.249
- ✓ Tabla nº 4.4: Medidas de tendencia central del bloque C "*¿qué papel cumple la educación ciudadana en su práctica docente*?" ……..……..….. p.258
- ✓ Tabla nº 4.5: Medidas de tendencia central del bloque B "*¿qué finalidades relaciona con la educación ciudadana desarrollada a través de su práctica docente?*" (b.1 – b.5, b.9 –b.12) ……..……..….. p.267
- ✓ Tabla nº 4.6: Uso del libro de textos en los centros educativos oficiales donde se imparte Educación Secundaria Obligatoria (Huelva y Provincia) …….. p.272
- ✓ Tabla nº 4.7: Editoriales de los libros de textos usados por la muestra de profesorado de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (Huelva y Provincia) ……..……..….. p.273
- ✓ Tabla nº 4.8: Medidas de tendencia central del bloque D "*¿qué criterios valora en unlibro de texto?*" ……..……..……..….. p.275
- ✓ Tabla nº 4.9: Medidas de tendencia central del bloque B "*¿qué finalidades relaciona con la educación ciudadana desarrollada a través de su práctica docente?*" (b.3 – b.12) ……..……..….. p.284
- ✓ Tabla nº 10: Medidas de tendencia central del bloque E "*¿qué importancia da a cada uno de los aspectos de la memoria en su práctica profesional?*" ….. p.285
- ✓ Tabla nº 5.1: Pensamiento discente en torno al sistema de Gobierno más adecuado y menos adecuado (cuestión 6) ……..……..….. p.501
- ✓ Tabla nº 5.2: Modelo de intervención frente a un país cuyo modelo de Gobierno se considerada inadecuado (cuestión 12) ……..……..….. p.503
- ✓ Tabla nº 5.3: Intereses del alumnado en relación con los materiales y recursos usados en el aula ……..……..….. p.515

- ✓ Tabla nº 6.1: Conclusiones respecto a los objetivos ……..……...….. p.535
- ✓ Tabla nº 6.2: Deseabilidad del perfil docente de nuestro estudio de caso respecto a nuestra hipótesis de progresión de desarrollo profesional ……....…... p.550

Figuras

- ✓ Figura nº 1.1: Estados Unidos de América como modelo de ciudadanía nacional en el siglo XIX ……..……...…...….. p.62
- ✓ Figura nº 1.2: Lealtad cívica y ciudadanía ……..…….…...….. p.64
- ✓ Figura nº 1.3: Conflictos de la Educación para la Ciudadanía en un contexto globalizado ……..…….……..…….. p.87
- ✓ Figura nº 2.1: Condicionantes de la conexión entre alumnado responsable y buen ciudadano ……..……..…….…... p.127
- ✓ Figura nº 2.2: Educación ciudadana en Ciencias Sociales, Geografía e Historia, y ámbitos de participación ciudadana ……..…….…...….. p.136
- ✓ Figura nº 2.3: Propuesta de finalidades de las Ciencias Sociales ...….....….. p.141
- ✓ Figura nº 2.4: Resolución de problemas desde la memoria y la ciudadanía crítica ……..……..…….. p.151
- ✓ Figura nº 2.5: Actitud de los profesores frente a la inclusión de problemas relevantes en el aula …….……...….. p.154
- ✓ Figura nº 2.6: Componentes del conocimiento profesional del profesor ……..…..….... p.158
- ✓ Figura nº 2.7: Relación entre los diferentes modelos docentes ……..….. p.159
- ✓ Figura nº 2.8: Propuesta para una educación democrática de la ciudadanía ……..……..….. p.161
- ✓ Figura nº 3.1: Fuentes epistemológicas del conocimiento práctico profesional ……..…….…….. p.175
- ✓ Figura nº 3.2: Proceso de investigación ……..……...….. p.189
- ✓ Figura nº 3.3: Esquema y planificación de la investigación ……....…….. p.195
- ✓ Figura nº 3.4: Triangulación multimetódica y de fuentes múltiples ..... p. 220
- ✓ Figura nº 3.5: Análisis comparativo A → $E_1 – O_1$ …….....…... p.233
- ✓ Figura nº 3.6: Análisis comparativo B → $E_1 – M_1$ / C → $M_1 – O_1$ ……... p.233
- ✓ Figura nº 3.7: Análisis comparativo B →$E_1 – M_1$ / C → $M_1 – O_1$ ……..... p.234
- ✓ Figura nº 3.8: Análisis comparativo C → $M_1 – O_1$ / E → $O_1 – E_2$ …..….. p.235

- ✓ Figura nº 3.9: Análisis comparativo D ($O_1 – C_1$) → F ← E ($O_1 – E_2$)…..... p.236
- ✓ Figura nº 3.10: análisis final ……..……...….. p.237
- ✓ Figura nº 4.1: Vinculación entre las dimensiones de la memoria en la enseñanza y el bloque B "*¿qué finalidades relaciona con l educación ciudadana desarrollada a través de su práctica docente?*" (b.3 – b.12) . (* *Se vinculan con todos los ítems de la mitad derecha*) ……..…….…...….. p.283
- ✓ Figura nº 4.2: Competencias del buen ciudadano (1) ……..….. p.300
- ✓ Figura nº 4.3: Competencias del buen ciudadano (2) ……..….. p.301
- ✓ Figura nº 4.4: Competencias del buen ciudadano (3) ……....….. p.301
- ✓ Figura nº 4.5: Importancia de la educación ciudadana en el currículum de Ciencias Sociales, Geografía es Historia ……..……..……..…... p.305
- ✓ Figura nº 4.6: Papel de la educación ciudadana en la realidad social ..…..... p.306
- ✓ Figura nº 4.7: Compromiso del alumnado ……..…….…..….... p.310
- ✓ Figura nº 4.8: Investigación discente (factor 1) y adaptación (factor 2) ……....….. p.314
- ✓ Figura nº 4.9: Intención y significación ……..…….…...….. p.316
- ✓ Figura nº 4.10: Estructura del libro de texto ……..……....….. p.317
- ✓ Figura nº 4.11: Guía docente ……..……...….. p.318
- ✓ Figura nº 4.12: Crítica e intervención social (discente) [organización 1] ……..……..….. p.323
- ✓ Figura nº 4.13: Crítica e intervención social (discente) [organización 2] ……..……...….. p.327
- ✓ Figura nº 4.14: Aceptación de no consenso ……..……..…….. p.330
- ✓ Figura nº 4.15: Contexto y recuerdo ……..……....….. p.332
- ✓ Figura nº 4.16: Tiempo y memoria histórica ……...……...….. p.332
- ✓ Figura nº 4.17: Educación ciudadana y compromiso ……..…….. p.341
- ✓ Figura nº 4.18: Análisis de problemas y conflictos ……..…...…..….. p.343
- ✓ Figura nº 4.19: Consenso y reivindicación ……..……..…..….. p.343
- ✓ Figura nº 4.20: Estructuración y fuentes orales ……..…..…….….. p.345
- ✓ Figura nº 5.1: Análisis comparativo A → $E_1 – O_1$ ……..…..…….….. p.366
- ✓ Figura nº 5.2: Análisis comparativo B → $E_1 – M_1$ / C → $M_1 – O_1$ ……..... p.392
- ✓ Figura nº 5.3: Análisis comparativo B →$E_1 – M_1$ / C → $M_1 – O_1$ ……... p.442
- ✓ Figura nº 5.4: Análisis comparativo C → $M_1 – O_1$ / E → $O_1 – E_2$ ……... p.459

- ✓ Figura nº 5.5: Análisis comparativo D ($O_1 – C_1$) → F ← E ($O_1 – E_2$) ……. p.481
- ✓ Figura nº 6.1: Análisis final ……..……..……...…..... p.534

Imágenes

- ✓ Imagen nº 5.1: Franco con Eisenhower ……..……...….. p.392
- ✓ Imagen nº 5.2: Sistemas de gobierno ……..…….. p.399
- ✓ Imagen nº 5.3: Alegoría de la Segunda República ……...…..……..…..... p.427
- ✓ Imagen nº 5.4: Cartel de propaganda del sindicato UGT …….……..... p.450

Gráficas

- ✓ Gráfica nº 4.1: Porcentaje de centros participantes respecto al total de centros públicos y concertados donde se imparte ESO: Huelva capital ……...…... p.244
- ✓ Gráfica nº 4.2: Porcentaje de centros participantes respecto al total de centros públicos y concertados donde se imparte ESO: Huelva provincia …...…... p.244
- ✓ Gráfica nº 4.3: Porcentaje de centros participantes respecto al total de centros públicos y concertados donde se imparte ESO: Huelva capital y provincia ……...….. p. 244
- ✓ Gráfica nº 4.4: Comparación de la proporción de los subtipos de centros entre la población y la muestra ……..……...….. p.245
- ✓ Gráfica nº 4.5: Comparación de la proporción de los tipos de centros entre la población y la muestra (sin hacer distinción entre Capital y Provincia) ……..…….…..….. p.246
- ✓ Gráfica nº 4.6: Porcentaje de respuesta del compromiso del profesor ……..……...….. p.265
- ✓ Gráfica nº 4.7: Porcentaje válido del uso del libro de textos en los centros educativos oficiales donde se imparte Educación Secundaria Obligatoria (Huelva y Provincia) ……...…..…….. p.272
- ✓ Gráfica nº 4.8: Editoriales de los libros de textos usados por la muestra de profesorado de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (Huelva y Provincia) ……..……...….. p.273

SYNTHESIS

Historical configuration of the concept of citizenship and memory

The concept of citizenship is largely determined by subjectivity. Since the first known sociopolitical organization, Sparta, until today there has been a significant evolution of the concept of citizenship (Heater, 2007) depending on the role that acquire the rights, duties, the community, the individual, linking individual the nation - state and the universality of rights and duties. Analyzing these diverse conceptualizations of citizenship has great relevance, as both training teachers about their conceptions of citizenship and citizen participation will shape the construction of civic profiles of students. That is, as indicated González Valencia (2010), there is a close link between teaching conceptions of citizenship and aims to prioritize the training of students.

In this regard, based on the proposal of Marshall (1950), liberal citizenship it would be understood by the increase of civil rights (freedom, right to property and right to justice), political (the right to participate in public power) and social (welfare rights), that citizens get to be recognized by the State; considering citizenship from a passive point of view. To give an active character to citizenship, Habermas (1994) incorporates the importance of the duties on citizens, understanding that to be free in the individual field is necessary to be active in the social sphere. Thus republican citizenship was born. Later, represented by Michael Walzer, Alasdair MacIntyre or Charles Taylor, among others, the model of communitarian citizenship appears, a model where a concept of community is claimed (Moro Gonzalez, 2007), without responding to previously defined principles of justice and reinforcing the national loyalty and community links to the blurring of national identities. David Held (1997) and Adela Cortina (1997) represent the model of civic cosmopolitanism, where a comprehensive system of rights and duties is defended. Finally, the model of radical democracy, which is represented by political scientist Chantal Mouffe (1999) among others, understands that citizenship is constructed on the basis of ideological positions, the struggle between these positions and claim and conflict understood as political and social value.

The concept of citizenship that can handle teachers of Social Education determines the characteristics of the participation of students in their classes. It is therefore necessary both initial and lifelong training, to promote the teacher reflection about various models of citizenship and the sort of activities and resources that would help better to educate the students on the basis of the model which has been chosen.

Regarding the "*rupture of memory*", there is a plurality of memories and it make very difficult to identify democratic and officially a memory to be transmitted to all national and international community, being very significant for the European Union, where it has been impossible to construct a community citizenship. This places the school as one of the main institutions responsible for this break. This break is determined by a number of problems (Rinaldi, 2008): lack of efficacy in the teaching of history, which is closely linked with the school schedule; the failure of the teaching of civic culture, due to the difficulty to transmit a shared civic religion, to which the rigidity of the content when developing a civic education in the classroom and the role of the exam the one evaluation tool are added (Brusa, 2010), all without forgetting the real role of schools in the actual transmission of memory (in a broad and plural sense) from one to another generation.

We decided to take as a reference for our research five strategic dimensions of memory for its importance in education (Mainer, 2010; Cuesta, 2011): individual dimension, social dimension, historical dimension, conflict dimension and selective dimension. In the individual dimension, the person is considered "*individual footprint*" of a collective history (Bourdieu, 1990, Donati, 1993); that is, it involves memory and interpretation of himself, others and the world around him (Mainer, 2010), emerging inseparable from social or collective memory.

In the social dimension, the memories are understood as social fragments (Koselleck, 2012) related to class, gender, ethnicity and practices socially and historically determined. The historical dimension refers to the memory of the traumatic moments (such as the Civil War, the Franco regime and the transition in Spain) to which Julio Aróstegui (2004) calls "*matrix moments in the history of Spain*". In the conflict dimension the relevance of consensus as the highest phase of oblivion is

significant (Moulian, 1998). In general, it is difficult to reconcile the conflicting memories, because they are carriers of values with a weak tendency to be contrasted with the facts (Lerner, 2007). Individual memory and group memory involve selection and forgetting, in this way, walked into the dimension of selective memory.

Citizenship education and teaching of Social Education in Secondary Education

There are numerous researches about citizenship education and teaching of memory, but most of the educational proposals that are designed in our area are not put into practice. Similarly, many authors proposed a school as an engine of social change, being remarkable the potential use of interactive methods to include relevant issues and connect past, present and future (Pagés and Oller, 2007). However, there are made few didactic experiences, such as the "*PADEA Project*" (Democratic Participation Now) in Valencina (Sevilla) (Álvarez, 2011), "*Participatory Budgets in Sevilla for Children and You*th" or "*Youth Parliament*" (García Pérez, 2006; García Pérez and De Alba, 2009, Ruiz Morales, 2009).

As regards the official curriculum of Social Education, Geography and History at the state level, direct or indirect presence of contents linked to citizenship in the objectives of Secondary Education reaches approximately 40%, which does not happen with memory, whose presence is quite more diffuse. Citizenship education in public education has a great importance in other countries of the European Union as as demonstrated in Eurydice research (2005) and IEA (2008). Regarding the content of citizenship education, we have chosen to take as a reference domains proposed by IEA for our categories: society and system, civic principles, civic participation and civic identities.

We understand that the interaction between Social Education, Geography and History allows us to understand the changes and continuities over time (Pagés, 2008; Britz, 2004), thereby constructing a collective memory and education for democratic, competent and critical citizenship, which is linked to resolve current and historical issues. In line with the DESYM research group, we also positioned towards the use of interactive methods to solve these problems; further we understand that the teacher

should not be subordinated to textbooks, which, as indicated Bennetta (1997) Curtis (2007) and Mejia (2009), are victims of a process of intellectual impoverishment. Furthermore, we emphasize the importance of formative assessment understood as part of the teaching methodology. For this, we consider indispensable an adequate teacher training and the assumption of a model of committed impartiality (Kelly, 1986) with the object of study, encouraging discussions in the classroom and giving his opinion on them.

From our critical approach, based on a school understood as engine of social change, we think that assumption of a model of radical democracy where none exist immovable elements and everything can be worked and constructed by debate are remarkable. Thus, both citizenship and memory must be understood within the dialogue and exchange of ideas, in which people must be positioned firmly and must be open to change these positions facing a good argument. In other words, the model of critical and democratic school aims to construct a model citizen able to make decisions within a participatory democracy, either through social movements, either through experiences such as participatory budgeting, which according Schugurensky (2009), in addition to function in over 1000 cities, implies benefits for Democracy in the field of equality, democratization of the state, solidarity and concern for the common good, the co-governance, the mobilization Community and civic learning.

Nevertheless, the school faces the problem of a double attitude towards memory. Recognizing as remarkable the position of Rinaldi (2008), we understand that the school is the institution where the memory should more be transmitted and processed, but it is also the institution where should strive to dilute the negative and doubtful effects of the excesses of memory.

In relation to the professional development of teachers of Social Education regarding the teaching and learning of citizenship education, we start with a progression hypothesis developed according to the guidelines of IRES Project (Porlán and Rivero, 1998), so that routes than a teacher can follow in their professional development consider both the professional knowledge of teachers and their conceptions, and can be

structured in five professional progression hypothesis (Steppe, 2004 a, 2004 b), taking as reference also our categories system.

In relation to the view of school knowledge, Martín del Pozo (1999) provides three levels of complexity: encyclopedist view of knowledge, where the school subject is understood as adding closed and not subjective knowledge; compartmentalized and hierarchical view of knowledge, in that scientific knowledge is considered an opened reference of school knowledge that is considered closed, and relative, evolutionary and integrative view of knowledge, where in from a "moderate" relativist approach, it is understood that professional knowledge enables the integration of scientific and everyday knowledge , ensuring social construction of school knowledge (Porlán, 1999 b).

Regarding the role of conceptions and experiences of teachers, the three levels, according to Diaz and Garcia Cubero (2000), would be: "*simple*" additive learning, where students learn only if they are paying attention to teacher explanations; "complex" additive learning, where there is interest in the views of students on the basis that all of them are wrong and must be replaced by scientific knowledge; and constructivism, desirable level at which converge processes of interpretation, integration and restructuring of the ideas of the students.

Regarding the treatment of school contents, the two levels, according Porlán (1999), would be: content as simplified and encyclopedic version of disciplinary concepts, where an impoverished and stereotyped everyday knowledge is used and school knowledge is understood as a simplified version of scientific knowledge; and contents understood as integration of several sources for enrichment of everyday knowledge, where an enrichment of everyday knowledge is produced and it is understood that school knowledge should draw on different sources (discipline, interests and ideas of the learners and socio-environmental issues) and metadiscipline.

As for teaching methodology, it goes from not contemplate the methodology as a professional problem to a desirable level of methodological strategies focused on school research problems, where participation is negotiated and, progressively, students make

more decisions; all through two intermediate levels of closed design of sequences and answers or development of improvised activities based on discovery of reality (Estepa 2004a, 2004 b).

Regarding the evaluation, it passes from mechanics verification of the fixing of contents by test to the desirable level, where the evaluation is understood as research on the fit between curricular hypothesis of teacher, student learning, dynamics in the classroom and teaching (Porlán and Rivero, 1998). Also through two intermediate levels, one where the achievement of the programmed objectives is measured by a not subjective test at the beginning and the end of the teaching - learning process and another based in learner participation and improvised observations of teacher.

Research Design

The process of literature review, schedule of research , design of collection instruments, data and information collection, data and information analysis, presentation of results and conclusion is configured through a series of phases, however, it should be clarified that all elements of this thesis have been modified while the research progressed, not being, in any case a closed sequence. Therefore, we must understand these stages as a guideline. Here, for simplicity, we follow the proposal of Hancock and Algozzine (2006) who claim that the architecture of a research should answer the following questions: What do we investigate?, which corresponds to the problem; How do we investigate, which corresponds to the design; Who do we want to study?, which corresponds to the case; How do we collect the information?, which corresponds to the data collection techniques; how do we analyze information?, which corresponds to the means and techniques for data analysis; how and with whom to share our discoveries?, which corresponds to the diffusion process, and how do we confirm our discoveries?, which corresponds to the verification process (in our case, it is directed more to the understanding). That is, the presentation of our guidance phase is set by reference to the proposed of these two authors, combined with the contributions of Porlán and others (2001), and Latorre, Rincon and Arnal (1996).

Phase 1: What do we investigate and what we know about the subject?

Sub-phase 1.1: Identification of the research problem

- We are interested in the status of the issue regarding the teachers of Social Education, Geography and History in secondary schools in Huelva, which is where we will carry out our case study.
- We want to learn more about the practice of a teacher of Social Education, Geography and History, his conceptions on specific issues of citizenship and civic education, and contents and methodology proposal from curriculum materials used in the classroom.
- Formulation of the problem (central problem and sub-problems) in respect of which revolve decisions throughout the research process.

Sub-phase 1.2: Literature review

- The historical evolution of the concept of citizenship and its conceptualization is reviewed.
- The conceptualization of the role of memory in history from the different dimensions and the differences related to the diversity of memories is set.
- The state of the issue in research and innovative experiences in education for citizenship and memory in the teaching of Social Education, Geography and History is identified.
- The role that citizenship education has in the official curriculum of Social Education, Geography and History is identified and delves into the role of citizenship education in the school curriculum of Social Education responding to the researcher position.

Sub-phase 1.3: Proposed hypotheses and objectives

- Flexible hypotheses that respond to the initial conceptions of the researcher are made explicit.
- Research objectives, contents focuses on the understanding of issues raised in the problem and conceptions expressed in the hypotheses, are set.

Phase 2: Who do we want to study?

Sub-phase 2.1: Development and distribution of initial questionnaires

- A questionnaire with short question and selection (C0) is developed, and applied to the Secondary Education teachers of Social Education, Geography and History in public and concerted private schools in Huelva and its province.

Sub-phase 2.2: analysis of state of issue

- Data and information of more general aspects contained in the questionnaire using SPSS are analyzed. The results of this analysis allow us to diagnose the status of the issue at large.

Sub-phase 2.3: Selecting a professor of Social Education, Geography and History

- Pre-selection: the analysis of the data and information contained in the more general aspects in initial questionnaire enables us to preselect three teachers that best fit to the professional profile that we consider desirable.
- Selection: Interview by selecting one of the three preselected teachers, allowing us to define who is the subject of our case study.

Phase 3: How to collect information?

Sub-phase 3.2: Collection of information

- The initial questionnaire of research is developed (C_0).
- Interview for teachers regarding their conceptions is made (E_1).
- The recorder for recording teaching praxis is selected (O_1)
- The questionnaire of thought that the student about development of classes is designed (C_1).
- Interview for the teacher regarding the self-assessment of their practice and interpretation of the results of the questionnaire about the student thinking is designed (E_2).

Sub-phase 3.1: choice and design of data collection instruments

- Data are collected through the initial questionnaire of research.
- Information is collected through the initial interview about teacher conceptions.

- Development of classes is recorded.
- Curriculum materials used in the classroom are copied.
- Data are collected through the questionnaire of thought that the student about development of classes.
- Information is collected through the final interview about teacher reflection.

Phase 4: How do we investigate?

Sub-phase 4.1: Quantitative research

- In order to check the status of the issue in Huelva and its province, we want to make an exploratory and factorial quantitative study design using the initial questionnaire.

Sub-phase 4.2. Qualitative research

- To investigate issues related to the conceptions and practice of a teacher, we want to make a design of a case study where, through interviews and registers in audio of classes development, qualitative elements acquire great importance.
- To confirm, reinforce or refine our interpretations related to conceptions and practice of teacher, we want to integrate the learner perception (final questionnaire about student thinking) in our case study design.

Phase 5: How to analyze the information?

Sub-phase 5.1: Analysis of quantitative information

- Data is passed from the initial questionnaire to statistical analysis program "*SPSS*".
- The data and their interrelations are analyzed through descriptive and correlational methods supported by the statistical analysis program "*SPSS*".

Sub-phase 5.2: Analysis of qualitative information

- The information from the teacher conceptions interview, classroom recordings, textbook topics worked in the classroom during the registration period, students perception questionnaires and teacher reflection interview are transcribed.

- Transcribed information is categorized with the help of the qualitative analysis "*Atlas.ti*" taking as reference the anagrams included in our categories system.
- Previously categorized information is triangulated and compared using two-way tables.

Phase 6: Who and how to share our discoveries?

Sub-phase 6.1: Recipients of results

- The findings are especially targeted to educational researchers and teachers of Social Education, Geography and History in Secondary Education..

Sub-phase 6.2: Sharing the results

- Conclusions with the highlights of the analysis are made.
- Research results are published through different ways.

Phase 7: How to confirm our findings?

- The interaction between the results of our analysis and perception of students gives us information that helps us to reinforce or refine those results.

Quantitative analysis: teacher conceptions about citizenship, citizenship education and dimensions of Memory

This quantitative phase of research in relation to teachers of Social Education, Geography and History of Secondary Education in Huelva and its province continues the characterization of didactic models that is set in the Project IRES (Porlán and Rivero, 1998; García Pérez and Porlán, 2000; Estepa 2011), allowing us to establish models of social studies teacher regarding what and how to teach citizenship education and memory. Thus, the defining aspects of a good citizen prioritized by the teachers of the sample (48.60% of all public and private schools in Huelva and its province where is taught Secondary Education) implies awareness of their rights, assumption of responsibilities, commitment to sustainable development and claim their rights and freedoms, which corresponds respectively to a model of liberal citizenship, republican

citizenship, cosmopolitan citizenship and radical citizenship, and reveals that at the level of teacher conceptions and defining a good citizen, commitment plays an important role.

This teacher conception about good citizenship converge with concern of educators and researchers shown by increased invidualism and lack of social responsibility on the part of students (Hope et al, 2004). However, Some researches have shown how the desire of teachers to democratic educate students collides with a classroom practice does not encourage such attitudes (Tutiaux-Guillon, 2003), something that is reinforced with extensive study carried out by Trafford (2008), which concluded that the model of democratic school is a model minority, and converging with the positioning of authors like Schugurensky and Myers (2009). In connection with the factors reduction in the set A we have obtained *legal citizenship* defined by the law of our citizens in democracy; *dynamic citizenship*, defined by the idea of change; *static citizenship*, defined by the absence of change, and *group citizenship* defined by the importance of group decisions over individual decisions.

As to the relevance of the content of citizenship education, the desired importance in the curriculum of our area is almost the same as the perceived importance, which seems to conflict with the fact than in self-assessment of their practice, teachers says conferring a greater role to citizenship education; interpreting this as a softening of self-assessment in their practice regarding valuation of the official curriculum or the existence of a certain indifference to legislative sources. Regarding the functionality of such citizenship education contents, interpretation of reality is the option in which teachers shows slightly greater agreement, and transformation of reality is slightly less popular option, so that, starting with the synthesis of epistemological traditions in our area exposed by Benejam (1997), we would talk about a slightly higher prevalence of the humanistic paradigm, where highlight the role of the subjective interpretation of the world. In connection with the factors reduction factors in the set C we obtained: *curricular importance*, defined by the value given to citizenship education in different curricular areas, and *social function*, defined by the relationship between citizenship education in Social Education, Geography and History and social reality. Teachers of Social Education should ensure a deliberative and participatory democracy

(De Alba, 2007, Sobejano and Torres, 2010). Consistent with this idea and in relation to the teachers commitment, we have confirmed that while about a third of the teachers adheres to the neutral impartiality claiming that encourages debate without giving their point of view, the remaining two thirds of our sample adhere to commitment impartiality, admitting that encourages debate and give their point of view, so that the results of this item are quite positive.

Regarding the role of students, although the teacher conception about good citizen, that highlighted for a significant portion of teachers, would fit into a model of democratic school, there is evidence that public education as a means of transforming social reality (opposite positions no emancipatory) and that the purpose of democratic action of students in the classroom go to the background. Furthermore, the assessment of teachers about participation and using of learning in everyday life of students not necessarily keeps a strong link to the impact that these actions have on the cultural environment of students. Regarding the factors reduction in the set B (b.1 - b.5 b.9 - b.12) we obtained: *committed students*, defined by the importance of such education in different curriculum areas, *students and historical time*, defined by historical time, and *conformist students*, defined by a single variable of cultural reproduction.

Regarding the curriculum materials, we emphasize that only 5.4% do not use the textbook. On the other hand, issues less influence in the choice of textbooks is that the book is the main reference for the actions of teachers in the classroom and, in particular, that is the only instrument to develop the curriculum, giving low values on the issues that limit the possibilities of making decisions regarding classroom programming. Regarding the factors reduction in the set D, we obtained: *student's research*, defined by some essential aspect of the research methodological approach; *adaptation*, defined by the adaptability of textbooks; *attention*, defined by the intentions and meanings that contents are for students; *structure*, defined by the structure issues, and *teaching guide*, defined by the role of the book as a guide to the didactic action.

As for the importance given to the different aspects of memory, teachers, with their answers, have evidenced that selective memory dimension is one of the most widely ignored aspects. As for the memory of the victims, almost half of teachers shows

their full agreement on one aspect that, although included in the selective dimension of memory, it is perfectly linkable to other dimensions. That is, we talk in terms of content selection ("to remember a memory of the victims [...]), a content that is a focus of intense debates and positions in favor of memories (select) and in favor of oblivion (not select). In the conflict dimension, the existence of no consensus in classroom is highlighted. In the historical dimension, we note that the lowest value is 4 ("neither agree nor disagree"), which could be interpreted in several ways: these teachers are responding to social desirability criteria; they really do not have a clear positioning for certain items or they have a positioning but they do not want to externalize issues considered taboo because evokes some personal emotion. Historical memory, in many cases, is associated with a not cicatrized memory (Prats, 2008). Both the social dimension and the individual dimension seem to be taken into consideration, to a much lesser extent, the memory of another through oral sources, emphasizing the role of individual memory. In connection with the reduction of factors due to the combination of the set B (b.3-b.12) and the set E, we have obtained: *criticism and social intervention* (of students), defined by the critical attitude of students and intervention in society; *acceptance of non-consensus*, defined by aspects related to the diversity of opinions, where implicitly includes the study of conflict; *context and memory*, defined by the context and the memory; *time and historical memory*, defined by time and historical memory, and *forced consensus*, defined by the item with the same name.

In short, some aspects of the majority profile of respondent teachers assume the existence of very significant differences between conceptions and practice of teachers that could be influencing the construction of the democratic attitude of the students. This may be a reflection of the existence of a disciplinary tradition where _ experiences in which students assume the role of participatory citizen is minority (Pérez García and De Alba, 2009), also, disciplinary logic difficult to understand social problems and citizens in all its complexity, which negatively affects the education of citizens involved with social improvement (Estepa 2012).

So, against this mainstream model of teachers, helping the contrast between the analysis of Likert scale and open response sections (keywords), study to characterize a model of minority teacher in relation to the goals, highlights to foster of students

commitment, regarding the contents, for the need to implement citizenship education in classes of History; and, regarding the role of the dimensions of memory, is characterized by the importance of the inclusion of conflictive aspects and deliberative methodologies for the construction of social thought. Therefore, we observe some of the desirable features of teachers identified by Estepa (2011, 2012): critical, committed and who takes his role as an educator. That is, a teacher who understands that the school should enhance its emancipatory character, for which the teachers of Social Education should ensure a deliberative and participatory democracy in the classroom (Sawayanagi, 1978), implying an social change and social improvement. The teacher's role is essential in this model because, as research of Ros, Goikoetxea, Garin and Lekue (2012) shows: commitment profoundly influences the involvement of high school students. However, as we have seen throughout this paper, there is a prevailing model in which the transformation of society has a secondary role, which means that the treatment given to citizenship education and dimensions of memory in classrooms is not focused towards the emancipation of future citizens.

Citizenship education and dimensions of Memory in teaching of Social Education. Case Study

Focusing on our case study, in relation to the main objective, "*understand the relationships between education for citizenship in the teaching of Social Education, Geography and History and dimensions of memory regarding the what is taught and how taught*"; we have a teacher who is concerned by what he teaches and how he teaches being the debate a means not only to internalize knowledge, but to make a thoughtful use of it and build turn new knowledge. During their classes, indeed, we have seen almost all descriptors from indicators, considering than descriptors involving a limitation on the freedom of the student are very insignificant.

Overall, what is taught within the descriptors related to state and civil institutions, especially governments and parliaments, and security forces are featured, also have a significant presence of political parties and the information related to citizens : rights, responsibilities and roles, being particularly highlighted the role of women throughout history and civic participation. The latter two are linked at the same

time with very elaborate indicators within the civic principles: equality, freedom and justice. Recognition of the voices of those who have been historically marginalized, including women, is a constant in the development of the classes. This attention to those who have traditionally been silenced diverges with the trend discussed in the "*Disrupt, Transgress and Investigation Possibilities: Feminists' Interpretations of Educating for Democratic Citizenship*" research, conducted by Shinew (2001) in the United States with four teachers of Social Education and one research, because they conclude that there is a need to promote the inclusion of the voices of women and other historically marginalized groups in teaching, because the teaching of history is very limited by the vision of the white men who has had a hegemonic power in their hands.

Among the civic identities, specifically in relation to civic self-image, individual experiences in each civic community have a particularly high importance; in terms of civic interconnections, both in conceptions and in practice, the teacher emphasizes the importance of tolerance for diversity, and in relation to civic participation, we have tested as decision making is a process that is considered necessary in the discussions that take place in the classroom, when students participate in voting simulations or proposals for participation by alternative pathways (demonstrations and participation in the public debate) in front of real problems such as economical cuts or political corruption, not to mention the reference to the existence of conflicting interests and forces that seek to prevent social changes. Basically, we find information about the importance of the specificity of each experience, respect to the diversity and the need to make decisions in conceptions, reflection and their teaching practice, which corroborate their own students in questionnaire of thinking of students. That is, the teacher intended that students know the ways to influence in society and to participate in political life, although participation in the community through volunteering, religious, cultural, sports, etc. passes to a second plane.

Returning to the fact that real problems and controversial issues are worked in the classroom, in our case, controversial issues of ethnicity, political corruption or memory of the victims are included, highlighting the fact that, as the teacher adds, unlike Germany, in relation to victims of the Holocaust, in Spain there has been no repair in terms of what happened to the victims of the Franco regime. The teacher

generally shows naturally when he treat problems related to ethnicity, in convergence with research Yeager and Humphries (2011), or linked with the memory of the victims of Franco regime in approach with a similar study about teaching of Holocaust, conducted by Waterson (2009) with four teachers Social Science Secondary Education.

That is, in both studies conclude how from memory and experience of classroom, teacher can have enough autonomy to give his point of view to controversial issues. In this line, and to further strengthen the importance of the inclusion of memory in our case study, Ivo Mattozzi (2008), in their research, concludes that memory is a historical resource for training, which, in turn, allows us to be critical with the representations of mnemonic traces. Por otra parte, de acuerdo con la investigación llevada a cabo por Santisteban (2007) acerca de cómo se aprende el tiempo histórico, encontramos que el profesor defiende abiertamente y aplicar en la práctica una visión de la enseñanza de la historia que une pasado, presente y, a veces, el futuro. Esto se refleja en los estudiantes en el desarrollo de las clases y en los cuestionarios de pensar de los estudiantes (en cuestiones tales como reclamo ciudadano o sugerencias para la mejora de nuestra democracia). Como Santisteban nombra, la mayoría de los estudiantes son colocados como "*pensador crítico y constructor del futuro*", siendo una minoría que está en el perfil de "*observador indiferente y descriptor del presente*".

More directly related to the dimensions of the memory, within the individual dimension, it is remarkable the importance given to the memories of the student and the memories of another through oral sources; within the social dimension emphasizes the linking of memories with gender (male - female), socio-historical practices (national - Republicans) , etc.; within the historical dimension, the historical events are treated chronologically, accompanied by the opinions about these events; within the conflict dimension, the teacher includes actual and historical problems, and their interconnections and analogies, and finally, within the selective dimension, highlights the memory of the victims of Spanish Civil War and Franco regime, being the latter very present during the sessions where these contents are worked. In this sense, we must emphasize that we observe convergence to the report by McCary (2002) "*Investigating the Use of Narrative in Affective Learning on issues of Social Justice*", which concludes with the teachings connected with personal memory promotes empathy and fall of

stereotypes, which leads to the development of consistent behavior with social justice and with respect to those who have been silenced or forgotten. Information of this influence have been observed when analyzing the questionnaires, where 12 of the 14 students critically recognized the benefits of remembrance of the victims of the Spanish Civil War and Franco regime against forgetfulness of them. Finally, we see how the amnesty and reconciliation during the transition to democracy are so delicate aspects that are not included in the textbook, which also happens in classroom, where the teacher teaches this content very fast and in encyclopedist manner. In fact, the teacher refers to how in Spain the memory of the victims of Franco regime has not been repaired, though without connect openly this situation with the Transition.

If we look at the phrase "*an important part of teachers still think that historical knowledge is fundamentally oriented towards political processes and great characters and not a social science in which the lives of people (...) has a place*" (Valls, 2007, p 69), we found that our case besides giving importance to the political basis, makes constant allusion to victims the Franco regime and the Spanish Civil War , meaning that the teacher teaches a history in which it addresses the lives of people (and its analysis) as a resource for teaching the subject.

Overall, within how it is taught, the teacher is shown engaged in debates, he never tell if an opinion is right or wrong, simply seeks the students can defend their position based on questions that guide interventions and allow students hone in their arguments. There are many expository moments, but our case constantly asks questions so that students participate. In this sense, thought, reflection and teaching practice reflects the importance of the debates in a subject like history, and this aspect is perfectly justifiable for researches as managed by Joan Pagés and Montserrat Oller (2007) with students of 4th of secondary education which highlights the potential of interactive methods, inclusion of relevant problems and the need to connect past - present - future in order to minimize stereotyping and prejudices.

In connection with our progression hypothesis of professional development regard to vision of school knowledge, the teacher shows a relative, evolutionary and integrative view of knowledge, meeting at a "moderate" relativistic approach where it is

understood that professional knowledge enables integration of scientific and everyday knowledge, in order to ensure social construction of school knowledge, but this is contradicted by an exam where the reproduction of conceptual content of the textbook is valued. This would imply that the evaluation is largely understood from an encyclopedist view of knowledge, where the school subject is understood as adding of closed and not subjective knowledge, establishing a manifest inconsistency between methodology and final evaluation.

Regarding the treatment of school content knowledge is understood from the integration of various sources (discipline, interests and ideas of students and relevant social and environmental issues) to enrich school knowledge. Thus, we have seen how information from a textbook understood as a main guide for action in the classroom has been complemented by the speech audio Alfonso XIII (to deepen political and military concerns of Spain under their reign), information from the article "t*he bitterest defeat of Spanish Army*" (in relation to the war in Morocco), the video "recovered memory of the Republic" (in relation to the proclamation of the same), texts about autarky and ration cards (to further the ideals and socio-economic problems of Spanish postwar) and the article "*Gaspar dug its own grave*" (relative to the Franco regime), all accompanied by debates and deliberative strategies. Regarding the role of conceptions and experiences, the desirable level of constructivism predominates, converging processes of interpretation, integration and restructuring of the ideas of the students, all across multiple debates and issues that seek to know the interests of students and to guide the development of classes.

In terms of teaching methodology, based on the four levels we collected, we must place the teaching action straddling the two intermediate levels: nor is there a disregard for methodological issues, nor can we say that we are at the desirable level of methodological strategies focused on school research with negotiated participation. Thus, in the classes, coexist in the design of closed sequences and prescribed responses (example, answers to resolve questions in activity about the article "*Gaspar dug its own grave*" or Video "*recovered memory of the Republic*") with the improvised development of activities based on the discovery of reality (example, some discussion).

Tutiaux-Gillon (2003), shows the results of several studies which concluded that the teaching intention of forming democratic citizens in the classroom often collides with a teaching practice that does not promote this model of citizenship. However, in our case, during the development of classes, democratic and critical exercise is very present, which is diluted in an exam of reproductive style. In terms of teaching methodology, focusing on the activities, the teacher is at a level of middle desirability. So, ultimately, we understand that the teacher (our case study), in practice, would be at a medium-high desirability with regard to what to teach and how to teach.

INTRODUCCIÓN

Desde hace bastantes años la educación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia ha sido un tema que me ha apasionado; es por ello por lo que, en 2009, decidí que mi tesis estuviese relacionada con dicho asunto. Lo que hice fue acudir a las numerosas publicaciones que había al respecto, puesto que no tenía realmente definida la temática concreta a investigar. Me interesaba mucho saber qué se enseña y cómo se enseña de educación ciudadana en nuestra área dentro del contexto de la Educación Secundaria Obligatoria. En este proceso de lectura, me vi especialmente interesado en conocer qué y cómo se enseñan las dimensiones de la "*Memoria*".

En general, estas lecturas me llevaron a partir de que la educación ciudadana se ha convertido, desde una perspectiva didáctica crítica, e incluso desde el currículum oficial todavía vigente, en la principal finalidad de la enseñanza de las Ciencias Sociales, al menos en los niveles obligatorios; comprendí, asimismo, que el papel del profesorado era fundamental para el logro de aquella meta. Por ello, entendí que era de gran interés para la investigación didáctica conocer el pensamiento y la práctica del profesorado de Ciencias Sociales en relación con la formación para la ciudadanía democrática y, en particular, para una ciudadanía activa y participativa. Se trataba de obtener información sobre las dificultades de enseñanza, sobre todo en relación con los valores y actitudes democráticos, para incidir en ellas en los procesos de formación del profesorado y en el diseño de materiales curriculares. Así, algunas investigaciones a las que alude Tutiaux-Guillon (2003) demuestran que, en muchas ocasiones, los deseos del profesorado de formar alumnos en actitudes democráticas choca con su práctica. Estudios realizados por autores como Hess (2002), Waterson (2009) o Yeager y Humphries (2011) dejan constancia de que la mayoría del profesorado que incluye temas controvertidos en el aula, lo hace porque piensa que este tipo de asuntos vuelve a los alumnos participantes activos más eficientes en una sociedad democrática, si bien no siempre el profesorado se halla preparado para afrontar este tipo de enseñanza, como han mostrado diversos estudios (Schugurensky y Miers, 2003). También, Pagés y Oller (2007) han incidido en que la inclusión de problemas relevantes, el uso de métodos interactivos y la conexión pasado – presente – futuro en las clases de Ciencias Sociales,

influye en la promoción de la justicia social y en la eliminación de los prejuicios en el alumnado.

Entendemos que la memoria se vincula con la educación ciudadana y se podría configurar en torno a cinco dimensiones: individual, social, histórica, conflictiva y selectiva (Mainer, 2010; Cuesta, 2011). Sin embargo, asuntos como el "olvido" y la "amnistía legal" durante la transición española, como afirma Valls (2007), no suelen ser tratados ni por los libros ni por los docentes, debido a las dificultades de gran parte del profesorado para aprovechar las posibilidades formativas de dicho contenido. No obstante, este tipo de olvido no es exclusivo de España; por ejemplo, en cuanto a las escuelas japonesas –por ser Japón un país en que este asunto resulta especialmente sensible-, hemos revisado literatura de investigación que indica la existencia de dos posicionamientos opuestos en relación al tratamiento de la memoria: el de los que piden una mayor conciencia crítica (Ienaga, 2001) y el de los que defienden las contra-narrativas patrióticas de la "*Japanese Society for History Textbook Reform*" (Abe, 2006). Por otro lado, en relación a la memoria personal, ésta es imprescindible a la hora de resolver problemas contemporáneos, como demostró la investigación de McCrary (2002), la investigación de Valls (2007) nos indica que la mayoría de los docentes piensa que la vida y experiencia de las personas no tiene cabida en el conocimiento histórico.

En definitiva, entendiendo la memoria como multidimensional; en efecto, la tendencia actual se dirige a la realización de investigaciones y experiencias sobre su dimensión histórica y su dimensión conflictiva. En cuanto a la conexión entre la inclusión de la memoria y la educación para una ciudadanía crítica, el número de investigaciones no es abundante; y es en ese terreno donde queríamos incidir, haciéndolo a través de estudios que se desarrollan en dos fases: una cuantitativa (tomando una muestra del profesorado de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de Huelva y provincia) y una cualitativa (mediante estudio de caso de un profesor de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de Huelva).

En relación con estos intereses hemos desarrollado esta Tesis Doctoral que hemos estructurado en 6 capítulos. El *capítulo 1*, "Configuración histórica del concepto

de ciudadanía y conceptualización de la Memoria", se divide en siete puntos principales. En un primer punto, se hace un escueto repaso de los orígenes remotos de la ciudadanía en Grecia, Roma y durante la Edad Media. En los puntos 2, 3 y 4 se describe la evolución de la ciudadanía desde el siglo XVI, con el nacimiento del humanismo cívico, hasta el siglo XIX, momento en que se concretan las bases de la ciudadanía nacional. Ya en el punto 5, se profundiza en cuestiones que afectan a la ciudadanía del siglo XX, abordando asuntos polémicos como las concepciones desvirtuadas de ciudadanía de mediados del siglo XX en Europa y Estados Unidos o las claves de la configuración de una ciudadanía europea. Continuando dentro del punto 5, finalmente, se hace una revisión del actual concepto de ciudadanía y de buen ciudadano, sin olvidar una tipología ciudadana cuya concreción y agrupamiento se ha derivado de una tarea de reflexión teórica cuyos resultados han pasado a configurar el sistema de categorías que se utilizará para el análisis en la parte empírica de la investigación. El punto 6 supone una transición de la revisión de los conceptos vinculados con la ciudadanía a los conceptos vinculados con la memoria, sus obstáculos y los conflictos emergentes, realizándose una descripción de cada una de las dimensiones de la memoria, cuya concreción y conceptualización ha pasado a formar parte igualmente de nuestro sistema de categorías.

El *capítulo 2*, "Educación ciudadana y enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Secundaria Obligatoria", se divide en cuatro puntos principales. En el punto 1, se hace un repaso a las investigaciones y experiencias en educación ciudadana y memoria en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En el punto 2, se hace una revisión del estado de la educación ciudadana en el currículum oficial de Ciencias Sociales, Geografía e Historia dentro del marco legislativo de la Comunidad Autónoma de Andalucía, de España y en Europa. En dicha revisión focalizamos nuestra visión en la formación docente, los contenidos escolares y en los enfoques de la educación ciudadana en el contexto de la Unión Europea, aspectos que serán recogidos, asimismo, en nuestro sistema de categorías. En el punto 3, nos ocupamos del para qué se enseña, qué se enseña y cómo se educa para la ciudadanía dentro del área de las Ciencias Sociales en la Educación Secundaria Obligatoria; en otras palabras, nos centramos en una concreción de las finalidades, objetivos, contenidos, metodología y evaluación que consideramos deseables, apareciendo representada parte de esta información en nuestro

sistema de categorías. Finalmente, en el punto 4, dedicado al desarrollo profesional del profesorado de Ciencias Sociales, se hace un repaso general de los modelos de desarrollo profesional y conocimiento profesional de los docentes, además de una concreción para el caso del profesorado del área. Finalmente, dentro de dicho punto, se diseña una "hipótesis de progresión" de desarrollo profesional siguiendo los presupuestos del Proyecto IRES, que nos sirve de referente para posicionar a nuestro caso de estudio en determinados modelos en función de diferentes aspectos de su praxis.

El *capítulo 3*, "Diseño de investigación", se divide en 7 puntos principales. Este capítulo explicita la concreción del proceso de trabajo de campo e investigación. Los puntos 1 y 2 son introductorios y enmarcan nuestra investigación en el marco de una determinada perspectiva ontológica, epistemológica y metodológica. En el punto 3 se concretan la problemática central y específica y su estado actual. Igualmente, en dicho punto, se formulan las hipótesis de investigación en términos de concepciones del investigador en relación con la problemática investigar, sin olvidar la concreción de un objetivo central y de una serie de objetivos específicos vinculados a la problemática antes mencionada. El punto 4 se refiere el diseño de investigación en cuanto al estudio de caso, definiendo los antecedentes, conceptualizando el caso, su selección y las interacciones deseables entre investigador y profesional docente investigado. En el punto 5 se definen los criterios para asegurar el rigor de la investigación, los métodos e instrumentos de recogida de información, entre los que se encuentra: el cuestionario inicial de la investigación, que nos permite obtener información del profesorado de Secundaria de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en Huelva y provincia para, por un lado, realizar el estudio cuantitativo del capítulo 4 y, por otro lado, preseleccionar nuestro caso para el estudio cualitativo del capítulo 5; la observación de la praxis docente, cuyo registro se realiza mediante grabadora de audio; entrevista de concepciones, que nos permite conocer y seleccionar finalmente el caso y obtener información triangulable con la praxis; entrevista de reflexión docente, reflexión sobre la percepción de sus alumnos en relación con sus clases; estudio sobre materiales didácticos; y cuestionario sobre pensamiento discente, en relación con el desarrollo de las clases. Finalmente, dentro del mencionado punto, se concreta la temporalización del proceso de recogida de información, a la par que conceptualizamos y concretamos nuestra propuesta de triangulación. En el punto 6, se concreta nuestro sistema de

categorías en categorías, subcategorías, indicadores, descriptores, sin olvidar los ítems relacionados con los diferentes instrumentos que se vinculan con cada subcategoría. En el punto 7, se definen, por un lado, los aspectos metodológicos sobre análisis exploratorio y factorial para la realización del capítulo 4 y, por otro lado, se reflejan aquellos aspectos en los que nos vamos a centrar de cara al análisis cualitativo para la realización del capítulo 5: convergencias y divergencias existentes entre la concepción docente de ciudadanía y el modelo de ciudadano que se construye a través de la praxis; qué enseña el profesor sobre educación ciudadana y qué contenidos aparecen en los materiales didácticos; cómo enseña educación ciudadana el profesor y cómo se propone dicha enseñanza desde los materiales curriculares; qué se enseña sobre las diferentes dimensiones de la memoria, tanto en los materiales curriculares como en la práctica del profesor y cómo se implementa en el aula, reflexión docente y pensamiento discente tras la praxis. En el punto 8, se describen los resultados que esperamos obtener en base a una serie de interacciones entre las realidades estudiadas que, desde nuestro posicionamiento, entendemos que van a arrojar luz sobre nuestra problemática específica y central.

En el *capítulo 4*, "Análisis cuantitativo: concepciones del profesorado sobre ciudadanía, educación ciudadana y dimensiones de la Memoria", tras un apartado introductorio, dentro del punto 2, definimos la muestra de nuestro estudio cuantitativo y la población estudiada. Dentro del punto 3, llevamos a cabo el análisis exploratorio del pensamiento del profesorado en relación a aspectos que toman como referente nuestro sistema de categorías. Dentro del punto 4 se lleva a cabo el análisis factorial por bloques, tomando como referente nuevamente nuestro sistema de categorías, diseñado en el capítulo 3. En el punto 5 del capítulo se realiza un análisis factorial del instrumento (cuestionario C_0) completo. En el punto 6, se analizan las palabras claves vinculadas con la enseñanza de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, agrupándose la terminología usada por el profesorado en conjuntos afines con otros bloques del cuestionario inicial, con objeto de matizar o reforzar los resultados de nuestros análisis.

En el *capítulo 5*, "Educación ciudadana y dimensiones de la memoria en la enseñanza de las ciencias sociales. Estudio de caso", se lleva a cabo el análisis cualitativo de nuestro caso de estudio en relación con el análisis cuantitativo realizado

previamente en el capítulo 4. Dentro de dicho capítulo, en general, se establece una serie de triangulaciones de las informaciones extraídas a través de diferentes instrumentos, informaciones categorizadas según una serie de criterios, desarrollados en el capítulo 3. Tras un punto introductorio, los siguientes cuatro puntos constituyen la triangulación de informaciones en el marco de cada uno de los subproblemas de la investigación. El punto 2 implica la triangulación de la concepción y la praxis docente para conocer las convergencias y divergencias existentes entre la concepción docente de ciudadanía y el modelo de ciudadano que se construye a través de la praxis. En los puntos 2 y 3 se triangulan las informaciones sobre las concepciones docentes, el desarrollo de la praxis y los materiales curriculares para saber, respectivamente, qué enseña el profesor sobre educación ciudadana y qué contenidos aparecen en los materiales didácticos, además de cómo enseña educación ciudadana el profesor y cómo se propone dicha enseñanza desde los materiales curriculares. En el punto 4, se triangulan las informaciones de la praxis docente, los materiales curriculares y la reflexión docente para saber qué se enseña sobre las diferentes dimensiones de la Memoria, tanto en los materiales curriculares como en la práctica del profesor, y cómo se implementa la enseñanza en el aula. En el quinto punto, tomando como referente nuestro sistema de categorías, se realiza una comparativa entre las informaciones obtenidas en el aula, la percepción discente y la reflexión docente, para reforzar o matizar algunos resultados del análisis referente a cada uno de los subproblemas. Al igual que en el resto de capítulos (excepto el 3), se incluye un último punto de recapitulación que recoge los elementos más destacados de cada capítulo.

En el capítulo 6, tomando los elementos más relevantes de la investigación, se da respuesta a cada uno de los subproblemas y al problema central de la investigación, lo que nos permite situar al docente estudiado dentro de la hipótesis de progresión de desarrollo profesional diseñada en el capítulo 2. En el último punto se recogen los aspectos más significativos, obstáculos y potencialidades que han surgido durante la realización de la tesis.

Finalmente, en cuanto a los anexos, hemos incluido en papel los más básicos, como el modelo final de los instrumentos de recogida de datos e informaciones, añadiendo en CD los anexos de gran volumen de información como las transcripciones

o las tablas de triangulación. Por otro lado, cada anexo ha sido numerado en función del tema donde se hace alusión por primera vez y/o donde tiene un uso más significativo seguido de su orden de alusión dentro de dicho tema (ejemplo: "anexo 3.2" es el segundo anexo al que se hace alusión [por primera vez] en el capítulo 3). En este sentido, en relación al capítulo 3 hemos anexado todos los instrumentos de recogida de información cuestionario inicial del profesorado (borrador y versión final), la carta de presentación dirigida al directos del Departamento de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de cada centro donde se imparte Secundaria en Huelva y provincia, la entrevista de concepciones del docente (previo al registro de la praxis), la entrevista de reflexión del docente (posterior al registro de la praxis), sistema de categorías final vinculado con los ítems de cada instrumento y anagramas de dicho sistema. Seguidamente, en relación con el capítulo 4, construido a raíz de los datos obtenidos de los cuestionarios iniciales del profesorado, hemos incluido los estadísticos descriptivos y los estadísticos vinculados con el análisis factorial (primero por bloques (A-E y después de todo el instrumento): las frecuencias, las matrices de correlación anti imagen, comunalidades, varianza, matriz de componentes rotados, matriz de correlaciones. Finalmente, se añade la transcripción de las palabras claves vinculadas con los bloques G, H e I). En cuanto al capítulo 5, hemos anexado las transcripciones de la entrevista inicial, entrevista de reflexión, registro del desarrollo de las clases, páginas usadas en clase del tema 9 y 14 del libro de texto y cuestionario de percepción discente. Por otro lado, se anexan las tablas de triangulación de informaciones de los diferentes instrumentos en función de los parámetros descritos en el capítulo 5y los materiales y recursos usados en clase a parte del libro de texto: artículos, textos, preguntas y el examen final.

CAPÍTULO 1:

CONFIGURACIÓN HISTÓRICA DEL CONCEPTO DE CIUDADANÍA Y CONCEPTUALIZACIÓN DE LA MEMORIA

1.- ORÍGENES REMOTOS DE LA CIUDADANÍA

1.1.- Grecia

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) y que se basaba en la opresión de los ilotas (Domínguez Monedero, 2003). Como afirma Plutarco en su obra *Plutarco en Esparta*, la tradición griega estaba aferrada fuertemente a la figura de un (presunto) gran legislador llamado *Licurgo* que formalizó el papel de ciudadanos privilegiados conscientes de sus deberes y que llevó a cabo una serie de reformas de tipo socioeconómico (Oliva, 1972). Estas reformas, como afirman Domínguez Monedero (2003) y Heater (2007), trajeron consigo la definición de una "ciudadanía" espartana basada, entre otros asuntos, en la realización del servicio militar y en la participación en el gobierno del estado. Así, la educación de los ciudadanos consistía en llevar a cabo hazañas militares al cumplir la veintena, como la de Leónidas en las Termópilas (Heater, 2007). Para no perder la ciudadanía debía participarse obligatoriamente en las Asambleas; sin embargo, las estrictas normas para convertirse en ciudadano de Esparta, llevaron a que el número de espartiatas se redujese considerablemente (Domínguez Monedero, 2003; Fornis, 2003; Camp y Fisher, 2004).

Platón (428 – 347 a.C.), en su obra *La República* del año 395 a. C., demostró ser un fiel seguidor del sistema espartano, aunque en su obra *Las leyes* fue mucho más realista al limitar el número de ciudadanos de las Polis a 5.040. Aristóteles (384 – 322 a. C.), que mantenía grandes similitudes con su maestro Platón; definía la ciudadanía en torno a naturalidad, mínimo común denominador y virtud cívica (Hernández Castro, 2009) aunque, se mostró más sensible a la discriminación entre ciudadanos ricos y pobres (Hegel, 2005). Aristóteles (2005), en su obra *Política*, afirma que: "*Ciudadano, en general, es el que puede mandar y dejarse mandar, y es en cada régimen distinto; pero el mejor de todos es el que puede y decide dejarse mandar y mandar en orden a la vida acorde con la virtud*". Este filósofo defendió una educación pública y una educación de la ciudadanía para todos los ciudadanos pero, dado su desconocimiento sobre política, confió al legislador ateniense Solón la tarea de elaborar una constitución mixta para Atenas (Camp y Fisher, 2004), en la cual, los tetes (personas humildes) únicamente tenían la posibilidad de formar parte de la asamblea y de los tribunales (Medina, 2011). Pese a que se permitía el ascenso social a través del pago de tributos y se acercó el Derecho a los ciudadanos, aún existía una fuerte y pronunciada división de la sociedad.

A finales del siglo VI a.C, tras un largo periodo de tiranías, Clístenes (isonomía o igualdad legal), llevó a cabo una serie de reformas constitucionales que darían luz verde al nacimiento de la Democracia en *Atenas* cuyos principios eran la igualdad, la libertad y la participación (Domínguez Monedero, 2003; Rodríguez Adrados, 2006; Valdaña, 2010; Medina, 2011). En cuanto a la Asamblea, ésta tenía el poder de exiliar durante 10 años a un alto cargo que no estuviese cumpliendo con sus obligaciones (Aristóteles, 1988, 2005); sin embargo, sólo los hombres eran considerados ciudadanos de pleno derecho, existiendo igualmente miles de metecos y esclavos (Rosenberg, 2006).

1.2.- Roma

Con la abolición de la monarquía en *Roma* (507 a.C.) se dio paso a la República, naciendo con ello una ciudadanía más flexible que la ateniense, con varios grados y a la cual podían llegar a acceder los esclavos (Valdaña, 2010). Igualmente, pese a la

importancia de la Ley de las XII Tablas –*seguridad jurídica*-, las Leges Liciniae Sextiae –*igualdad*- o la lex Poetelia Papiria de nexis –*nueva libertad*-,es a partir del año 397 a.C. cuando hablamos de un sistema verdaderamente democrático (Rodríguez Adrado, 2006). Al profundizar en los tipos de ciudadanía romana, siguiendo a Duplá Ansuategui (2008), Monte L. Pearson (2008) y Harriet I. Flower (2011), nos encontramos con *Cives Romani* (ciudadanos de pleno derecho), *Cives Latini* (habitantes de la Liga Latina que no podían casarse con ciudadanos romanos), *Socii* (con ciertos derechos de la ley romana a cambio de servicios), *provinciales* (cualquier persona en el terreno del comercio internacional) y *Peregrini* (cualquiera que no era ciudadano romano, que se extendió con el Imperio) todo ello dentro de un riguroso orden jerárquico.

Ser ciudadano de Roma 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 virtus (similar al *areté* en Grecia). Las asambleas de ciudadanos se realizaban en espacios cerrados "*comitium*" llamados *leges*, existiendo tres tipos de asambleas (Adkins y Adkins, 2004): *comitia curiae*, de las cuales emergía la base de la organización política y militar hasta la llegada de la República tardía (Arranz, 2005); *comitia centuriata*, formados por militares y se encontraba controlada por las clases más ricas; y *comitia tributa*, estaban basadas en distritos electorales con poder para promulgar leyes. Dirigido exclusivamente a los plebeyos, teníamos el *concilium plebis*. Sus resoluciones (plebiscita) no estaban visibles a toda la ciudadanía romana. Las asambleas romanas nunca dieron tanto poder político a los ciudadanos como en el caso de la antigua Democracia griega; ya que, durante la República el poder recayó en manos del Senado o de los cónsules, y durante el Imperio el poder se situó en manos del emperador (Adkins y Adkins, 2004). Aunque en las asambleas sólo se podía votar, previamente eran comunes los *contiones*, discusiones públicas informales donde podían participar ciudadanos, mujeres, esclavos y extranjeros (Tan, 2008), además en los comicios debían estar presentes directamente los ciudadanos, no permitiéndose los representantes (Navarro, 2003).

Con la extensión de su ciudadanía, Roma inventó una nueva fórmula para diferenciar entre ciudadanos de pleno derecho (con derecho a voto) y ciudadanos sin

derecho a voto (*civitas sine suffragio*) (Velazco, 2010). Julio César, al final de la época republicana, flexibilizó la extensión de la ciudadanía fuera de Italia (Pina Polo, 2003; Hunt, 2009), lo cual llevó a la caída de muchas de las instituciones cívicas de la República y al surgimiento de nuevos problemas como el conflicto de la doble ciudadanía que en muchos casos no era asumida por los nuevos "*ciudadanos romanos*" (Rodríguez Adrados, 2006). Las medidas políticas de Augusto (27 a.C. – 14 d.C.) y los reinados de Claudio (41 d.C. – 54 d.C.) y Adriano (117 d.C. – 138 d.C.) supondrían un crecimiento considerable de la ciudadanía (Andrades, 2007); nada comparado con la promulgación de la *Constitutio Antoniana* por el Gobierno del emperador "*Caracalla*"/ Marco Aurelio Antoniano (Ardanaz, 2010). Con esta extensión de la ciudadanía del Imperio, la expresión "*Civis Romanus Sum*" (Cicero, 1966) perdió su valor, dando lugar a extremas desigualdades, que se materializaron en la aparición de los *honestiores* y *humiliores* (Teja, 1977).

Zenón, en el año 310 a.C., suscita gran interés con su filosofía (estoicismo) donde cualquier ciudadano lo era de la polis y de la cosmopolis (Boeri, 2004).Séneca, magistrado y, posteriormente, consejero de Nerón, plasmó grandes aportaciones en la difusión del estoicismo (Hegel, 2005). Más de medio siglo después de la muerte de Séneca, accedería al poder Marco Aurelio (161 d.C. – 180 d.C.), el cual hizo grandes aportaciones a la concepción estoica de ciudadanía, que dos siglos más tarde serían recogidas en su obra llamada Meditaciones. Esta dualidad cívica estoica estableció una dicotomía entre los dos tipos de ciudadanía que tuvo clara influencia en el pensamiento cristiano (García Gual, 2005; Maldonado, 2010).

1.3.- Edad Media

Habría que esperar a la entrada en la Edad Media para que se aunase más que nunca la ciudadanía y el cristianismo (Heater, 2007). La práctica de la ciudadanía perduró muy levemente gracias a la Iglesia cristiana, la cual asumió el liderazgo político (además del pastoral) tras la caída del Imperio (Burton Adams, 1914; D´Assunção, 2009). No obstante, el crecimiento y desarrollo económico de las ciudades llevó a la ciudadanía a alejarse de la autoridad eclesiástica, debido a la dualidad ciudadanía grecorromana – ciudadanía cristiana, creando sus propias instituciones cívicas laicas

(Tierney, 2004). Esta diferenciación se refleja en la obra "*la ciudad de Dios*" de San Agustín (2007), quien nos indica que lo que hacía bueno a un hombre no era cumplir con sus deberes como ciudadano, sino dedicarse a la oración. Paradójicamente esta dualidad en la existencia ("ciudad de Dios" frente a "*ciudad del Hombre*") llevó a la separación de la Iglesia y el Estado. Santo Tomás de Aquino, gran seguidor de Aristóteles y de su obra *Política*, trató de buscar un clima de convivencia entre ciudadanía y cristianismo (Cayuela, 2002; Ginzburng, 2010). Sin embargo, sin pretenderlo, Santo Tomás de Aquino hizo resurgir la idea de Estado y allanó el camino para que unas décadas más tarde Marsilio de Padua catalizase la modernización de una religión cívica y funcional al margen de una religión cristiana, perdiendo esta última su influencia en el funcionamiento político y social del Medievo (Mitre, 2003; Bayona, 2007; Chesterton, 2007); una idea que fue recogida posteriormente por prestigiosos pensadores como Rousseau (2003) o Maquiavelo (2005).

Prácticamente en paralelo al impulso de la ciudadanía secular aristotélica, el jurista Bartolo de Sassoferrato impulsó el renacimiento del Derecho romano como base legal para sostener la ciudadanía, siendo los mercaderes de las zonas económicamente más desarrolladas (norte de Italia, Provenza, Alemania occidental, Flandes y norte de Francia) los protagonistas de la primera liberación del poder eclesiástico (Woolf, 1913; Bayona, 2005). El florecimiento de la ciudadanía continuó en los siglos XII y XIII por toda Europa; y, debido a la alta organización de la Iglesia, ésta tuvo un papel fundamental (Krebs, 2006). Mientras se producía el diálogo entre el poder temporal frente al espiritual, se reconocía el poder del rey por encima de los señores dando lugar a una ciudadanía dinámica donde toman fuerza la burguesía y el comercio (Carta Magna, 1215, art. 39; Pascua Echegaray, 2002; Hilton, 2008), lo que permitió el disfrute de una ciudadanía plena en la cual los gremios se encargarían de la administración civil y la gestión económica, llevándonos al florecimiento y desarrollo del sentimiento de la identidad cívica (Miranda, 2005; Krebs, 2006).

Por motivos de espacio y por su importancia en la configuración ciudadana, nombraremos las comunas autónomas en *Francia* (Rodríguez Adrados, 2006)y de los fueros en *Inglaterra* (Aguadé Nieto, 2002). En *Italia* las ciudades se emanciparon del emperador y de los señores locales, tanto laicos como eclesiásticos (Álvarez Palenzuela,

2005); sin embargo, el ejercicio de una ciudadanía similar a la griega duró hasta el año 1100; momento en el cual las asambleas se empezaron a limitar a dar el visto bueno a las decisiones de los ayuntamientos (Duggan, 1996; Sabaté Currull, 2005). La ciudadanía, por su parte, como en la mayoría de las ciudades – estado medievales se dividía en habitantes del entorno rural o *contadino* y urbano o *civilità*.

2.- SIGLO XVI: EL NACIMIENTO DEL HUMANISMO CÍVICO

Florencia se convirtió en el mayor exponente de la ciudadanía en una ciudad – estado desde la antigua Grecia; lo cual se materializó en una revolución pedagógica de las escuelas secundarias en el seno del Humanismo cívico florentino (Aguadé Nieto, 2005). Por sus importantes aportes al concepto de ciudadanía, y por su origen florentino, resulta pertinente acudir a Leonardo Bruni y a Nicolás Maquiavelo, exponentes destacados de la corriente de pensamiento político del Humanismo cívico. Dicha corriente convirtió a Florencia en un ejemplo de ciudad donde los logros progresivos habían llevado a un estado de Gobierno libre y protagonizado por sus ciudadanos (Llano, 1999). Bruniabrió las puertas a un pensamiento político de corte renacentista en el que la participación ciudadana sería la base para la obtención de mejoras políticas (Jiménez San Cristóbal, 2002). Maquiavelo (2005), por su parte, reflexionó profundamente sobre la situación política de la Italia renacentista, dejando constancia de la corrupción y la violencia que inundaba la Italia del Renacimiento. Finalmente, hubo que definir la ciudadanía como un conjunto de obligaciones que fue acompañada con la creación de un conjunto de instituciones representativas que habría de reflejar los deseos del pueblo, limitándose el poder omnipresente del monarca absoluto de turno de los siglos XVI, XVII y XVIII (Sánchez Marcos, 2000).

3.- SIGLO XVIII COMO IMPULSO HACIA LA CIUDADANÍA CONTEMPORÁNEA

Desde el siglo XVII y, especialmente, XVIII, los derechos entran en la conceptualización de la ciudadanía. Locke fue el primero en plantear los derechos en la escena política a través de su *segundo tratado sobre el gobierno civil* de 1690. Dicho tratado inspiró posteriormente la Declaración de la Independencia de Estados Unidos

(Jefferson, 1776), en la que se habla de la vida, de la libertad y de la búsqueda de la felicidad. Por otro lado, en la Declaración Francesa de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (Mounier, 1789), se habla de la libertad, la propiedad, la seguridad y la resistencia a la opresión. Tanto Mostesquieu (2003), que equiparaba la virtud al amor a las leyes y a la patria, como Rousseau (2003), que entendía la propiedad como un símbolo de la virtud, tenían gran afinidad con las aportaciones de Maquiavelo.

3.1.- La revolución americana

El descontento generalizado de las colonias británicas en Norteamérica generó un cambio en la conciencia cívica de la población (Herrero, 2001). Así, los colonos, se reunieron en el Congreso de Filadelfia y, tras proclamar la Declaración de Derechos (1774), se declararon independientes (1776); instituyéndose el primer sistema político liberal y democrático (Aleinikoff, 2002), el cual aseguró el establecimiento de unos derechos y deberes de gobernantes y ciudadanos mediante la Constitución del 17 de septiembre de 1787. Esta búsqueda activa de la libertad desembocó en la Guerra de la Independencia de los Estados Unidos entre 1775 y 1783 (Herrero, 2001).La Declaración de la independencia alude básicamente a los derechos del hombre ante el Gobierno como se puede apreciar, como ejemplo, en el siguiente fragmento: "*(…) that all men are created equal, that they are end owed by their creator with certain unalienable rights, that among these are life, liberty and the pursuit of happiness*". Los habitantes de las colonias buscaban el ejercicio de una soberanía popular para protegerse de gobernantes despóticos como demuestra el siguiente fragmento de dicho documento: *"but when a long train of abuses and usurpations, pursuing invariably the same object evinces a design to reduce them under absolute Despotism, it is their right, it is their duty, to throw off such Government, and to provide new Guards for their future security*". Las noticias de la revolución americana tuvieron gran impacto en Europa (Heater, 2007), especialmente en Francia, cuyo apoyo militar a los estadounidenses fue más que considerable.

3.2.- La Revolución Francesa

En 1789, los franceses se decantaron por definir su ciudadanía (Tocqueville, 2004), así, la Asamblea Nacional de Francia dio forma a la Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano el 28 de agosto de 1789 que promulgó los derechos civiles fundamentales, tales como: la igualdad ante la ley, eliminación del sistema de detención discrecional y la libertad de expresión (Heater, 2007). Sin embargo, al hablar de libertad no nos referimos a la concepción postmodernista del "todo vale" (Estepa, 2007), como muestra el artículo IV de dicha Declaración: "*la liberté consiste à pouvoir faire tout ce qui ne nuit pas à autrui (...)*". Como ocurría en la Declaración de Independencia, el artículo III de la Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano recoge la idea de soberanía popular. En junio de 1790, la ciudadanía nacional estaba tan difundida que la Asamblea Nacional decidió abolir los títulos de rango social (Aston, 2004) pasando todos a ser ciudadanos y ciudadanas. Por su parte, Sieyès (2003) consideraba que todos los habitantes de un país debían disfrutar de sus derechos pasivos de ciudadano (integridad física, libertad, etc.); sin embargo, sólo los ciudadanos activos, eran los que deben formar parte de los poderes públicos (Forsyth, 1987) ejerciendo una influencia activa en el bien público.

Aunque la Asamblea Nacional aceptó la división de Sieyès para incorporarla en la Constitución de 1789, añadieron la necesidad de pago de un impuesto para ser ciudadano activo (Manin, 1998) abriendo las puertas a la discriminación por cuestiones económicas. Así, cuando se celebraron las elecciones en base a dicha Constitución en 1791, únicamente se consideró población activa a 4.298.360 de unos 26.000.000 habitantes (apenas un 16,5 %) (Heater, 2007). Unos cuantos diputados de la Asamblea Nacional criticaron el desigual sistema de votaciones; entre ellos, el más destacado fue Maximilien Robespierre, quien entró en política en el año 1789 y se convirtió en líder del club jacobino.

3.3.- Robespierre y el Terror

Los montañeses jacobinos gobernaron desde junio de 1793 hasta julio de 1794, imponiendo el Reinado del Terror y reprimiendo toda oposición al gobierno con una violencia implacable (Aguilar Blanc, 2010). Tanto Rousseau, defensor de la relación entre ciudadanía y educación, como Locke, que incorporó los derechos ciudadanos en

política, tuvieron gran influencia en la Revolución Francesa de 1789 liderada por Robespierre (Aston, 2004). Tomando como referente inicial el lema de Robespierre "*libertad, igualdad y fraternidad*" podemos ver reflejado claramente el pensamiento de Rousseau, quien entendía que los ciudadanos debían ser soberanos, debían gozar de los mismos derechos –pacto social– y sólo en comunidades pequeñas y cohesionadas era posible la igualdad de pensamiento; defendiendo con ello un modelo de ciudadanía que se iría convirtiendo en sinónimo de nación (Rousseau, 2003). En sus obra "*Emilio, o De la Educación*" y "*Del Contrato Social*", Rousseau destaca el papel de la escuela de cara educar a un ciudadano ideal y virtuoso, compartiendo con Maquiavelo la importancia dada a una *educación cívica vitalicia* (socialización) por medio de una "*religión civil*" que sirvió de inspiración a Robespierre para ponerla en práctica durante la Revolución Francesa (Aston, 2004).

En el seno del desarrollo de una nueva identidad ciudadana, en la primavera de 1789, se extendió el resentimiento contra las oligarquías lo que desembocaría en el nacimiento de la sociedad capitalista y el estado liberal burgués, ambos independientes entre sí (Durán, 2001; Romero Gabella, 2004).

Los nuevos ayuntamientos constituyeron sus propias milicias mientras mostraban su orgullo ante la nueva identidad cívica (Molas, 2000). Con la deposición de Luis XVI, la Convención pasó a elaborar una Constitución Republicana (Heater, 2007), que aunque nunca llegó a ponerse en práctica, ejerció una influencia considerable en el pensamiento político jacobino, que en su modalidad más radical consideraba que la familia, el apego regional y el cristianismo debían ser sacrificados por la ciudadanía (Bayly, 2004). Debido a las tensiones de 1793 y 1794. Robespierre añadió la necesidad de obligar a ejercer una auténtica ciudadanía a golpe de guillotina (Aguilar Blanc, 2010).Bien entrados en el siglo XVIII, la palabra "*nación*" se aproximaba al término de "*estado*". No obstante, debemos tener en cuenta que por esa época, no estaba claro si el concepto de nación debía definirse por criterios políticos o culturales.

4.- SIGLO XIX Y CIUDADANÍA NACIONAL

Habría que esperar al primer tercio del siglo XIX para que fuese, finalmente, Estados Unidos la que se convirtiese en referencia de *ciudadanía nacional* (Habermas, 1998), estableciéndose que para que los inmigrantes pudiesen ser ciudadanos de los Estados Unidos de América (Horrach, 2009), resultaba necesario que superasen dos exámenes: uno sobre la Constitución y otro de idioma (véase figura 1.1).

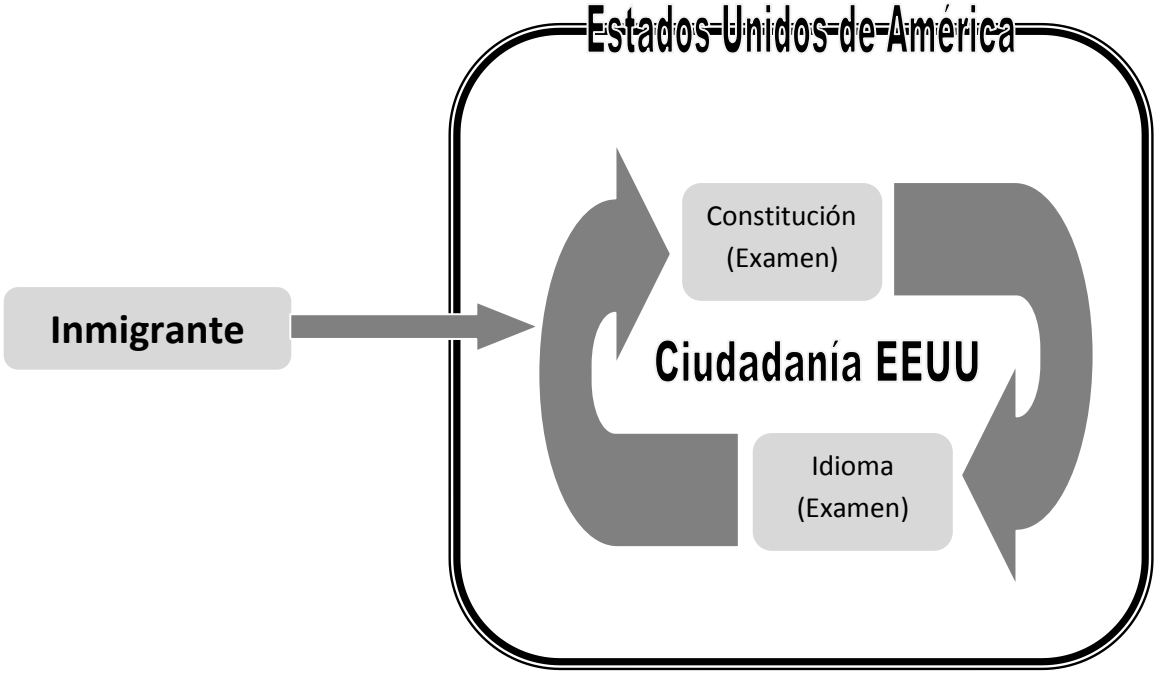


Figura nº 1.1: Estados Unidos de América como modelo de ciudadanía nacional en el siglo XIX (elaboración propia)

En Europa, las iniciativas de conformación de una ciudadanía nacional fueron muy diferentes, como el caso de la unificación nacional de Italia, con un 2% de conocedores de la lengua italiana, o Francia, con un 50% de desconocimiento del idioma francés (Macarntney, 1934). Más de 70 años después, en la década de 1870 se habría conseguido el ideal jacobino de identidad nacional conectada por una lengua común; sin embargo, la mayor parte de los ciudadanos de las zonas rurales aún sentían apego hacia su pueblo y lenguas locales (Mill, 2001).

Con la revolución industrial europea, el crecimiento y desarrollo de cada estado nación entraba en claro conflicto con los vecinos, lo cual desembocaría en la I y II Guerra Mundial en el siguiente siglo (Sanz, 2003 a; Morales Lezcano, 2003), un hecho histórico de nefastas consecuencias para la población europea.

5.- CUESTIONES CÍVICAS CONTEMPORÁNEAS

5.1- Primera mitad del siglo XX desvirtualización del concepto de ciudadanía: la ley de ciudadanía del Reich y el régimen Apartheid

A principios del siglo XIX, el filósofo Johann Gottlieb Fichte, considerado padre del idealismo alemán, trató de establecer una asociación de ciudadanía nacional – ciudadanía del estado (o legal), en la cual el amor de un individuo a la patria alemana fuese directamente proporcional a su calidad como ciudadano dentro del Estado (Fichte, 1977).No obstante, la división de Alemania (hasta 1871) y la emergencia del concepto del Volk, no dieron cabida al éxito de dicha teoría (Torre del Río, 2003; Schulze, 2005; Horrach, 2009). El concepto de *Volk* se radicalizó en el siglo XX, convirtiéndose en el origen de la doctrina nazi de la *Blut und Boden* adoptada para justificar la Ley de Ciudadanía del Reich de 1935, en el seno del gobierno nacional – socialista de Hitler. Esta Ley, que se encontraba incluida dentro de las Leyes de Nuremberg (*Nürnberger Gesetze*), negaba el derecho de la ciudadanía alemana por cuestiones de raza, siendo únicamente alemán, como versa en su artículo 2, el "*sujeto que sólo es de sangre alemana y afín* (…)".

La negación del derecho a ser ciudadanos por cuestiones de raza también se dio en la población negra de Sudáfrica o de los estados sureños de los Estados Unidos de América, sometidos al régimen apartheid. La convergencia de Sudáfrica en una nación multirracial de ciudadanos con los mismos derechos no llegó hasta 1996, momento en el que se promulga la Constitución postapartheid (Neocosmos, 2010). En cuanto a los Estados Unidos de América, se contemplaba a la población negra como esclava. La esclavitud sería abolida a raíz de la Enmienda Trece de la Constitución (1865); sin embargo, la verdadera igualdad de derechos legalmente reconocida vendría protagonizada por la Enmienda Catorce de la Constitución (1866), en la cual aparece: "*Todas las personas nacidas o naturalizadas de los Estados Unidos y sometidas a su jurisdicción son ciudadanos de los Estados Unidos y de los Estados en que residen. Ningún Estado podrá dictar o dar efecto a cualquier ley que limite los privilegios o*

inmunidades de los ciudadanos de los Estados Unidos". No obstante, en la práctica, tendrían que pasar al menos 100 años para que la población negra, mediante su lucha, pasase a tener derechos plenos (Hilton, 2003): voto, justicia imparcial, no segregación racial en autobuses y restaurantes y posibilidad de alcanzar el mismo nivel económico que los ciudadanos blancos de Estados Unidos.

5.2.- Ciudadanía estratificada y federalismo

Cuando fueron promulgados los Artículos de la Confederación en 1781, en la "cláusula de reciprocidad" del artículo IV se indicaba lo siguiente: "*the better to secure and perpetuate mutual friendship and intercourse among the people of the different States in this Union, the free inhabitants of each of these States, paupers, vagabonds, and fugitives from justice excepted, shall be entitled to all privileges and immunities of free citizens in the several States […]*".Madison y Hamilton [The Federalist, 1787], destacaron la ambigüedad existente a la hora de concretar los derechos de los habitantes de un Estado en los demás Estados; esta confusión llevó a los estadounidenses a concebir como necesaria la realización de una Constitución federal que fue objeto de numerosos debates y polémicas publicados como ensayos entre 1787 y 1788 bajo el nombre "The Federalist". El debate se centraba en qué estrato sería el que reclamaría más soberanía en todo este asunto, la nación o los estados. Esta discrepancia derivó en pocos años, hacia una guerra civil.

La implantación de constituciones federales en un número amplio de estados ha hecho que la ciudadanía actual haya evolucionado hacia modelos de ciudadanía estratificada donde se permite el reconocimiento de más de una identidad (Ornellas, 2003; Spiro, 2007). La ciudadanía estratificada supone un estatus de ciudadanía en dos capas o niveles: estatal y provincial; pudiéndose llegar a una tercera capa: local, municipal y/ o rural (Bauböck, 2007; Benhabib, 2007). No obstante, hay que ser cuidadosos en el reparto de las competencias entre ambas capas, ya que podría generarse la desintegración del estado. Así, las consecuencias derivadas de los desequilibrios en la lealtad cívica hacia el Estado o hacia la Provincia se resumen en la figura 1.2.

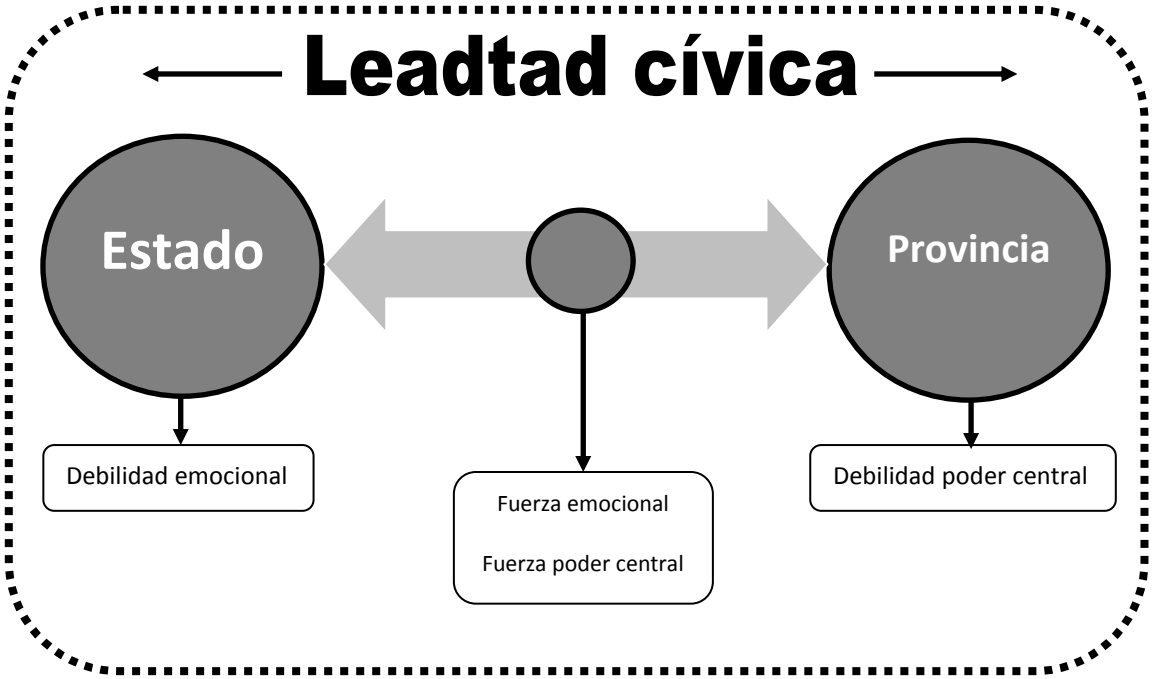


Figura nº 1.2: Lealtad cívica y ciudadanía (elaboración propia)

5.3.- La configuración de la Unión Europea como molde de la ciudadanía de Europa

Pese a todas estas adversidades, el sistema federal de los Estados Unidos de América tuvo una influencia más que considerable en Europa desde el siglo XIX, hasta el punto de llevar al florecimiento de la unión de los Estados europeos. La Primera Guerra Mundial (1914-1918) detonó el ideal de Europa unida y pacífica, pero no minó los ánimos de personas como el Conde Coudenhove Kalergi, fundador del Movimiento Pan-Europa en 1923, o Aristide Briand, primer ministro francés, que en 1929 pronunció un discurso ante la asamblea de la Sociedad de Naciones en el que defendió la idea de una federación de naciones europeas. Sin embargo, la situación de depresión económica y la entrada de Adolf Hitler en la cancillería alemana haría brotar un nacionalismo agresivo que arrasaría con cualquier intento de concordia entre los estados europeos (Azcona, 2005) desembocando en la II Guerra Mundial.

A modo de resumen, y por motivos de espacio, vamos a destacar los acontecimientos más influyentes en la configuración ciudadana de Europa. Tras la firma del *Tratado de Paris* el 18 de abril de 1951, se constituye una incipiente comunidad

europea a la que se unirían Francia, Alemania, Italia, y los países del Benelux (Sepúlveda, 2010). El 25 de marzo de 1957 con la firma del *Tratado de Roma* por parte de "*Los Seis*" se creó la Comunidad Económica Europea (CEE); lo cual implicó la libre circulación de bienes (no la de personas, capitales y servicios) y la creación de las principales instituciones supranacionales. El 9-10 de diciembre de 1991, se aprobó el *Tratado de la Unión Europea* (Tratado de Maastricht) para la aparición, por primera vez, del término Unión Europea con un objetivo económico y de creación de una estructura política común. La aprobación del *Tratado de Amsterdam***,** el 16 y 17 de junio de 1997, recibió duras críticas por el mantenimiento de un déficit democrático en el funcionamiento de la Unión. El 26 de febrero del 2001, se firmó el Tratado de Niza, no obstante, ante el atentado terrorista contra el *World Trade Center* neoyorkino el 11 de septiembre de ese mismo año, se dividió la supuesta unidad europea (Sepúlveda, 2010). Ante esta situación, en diciembre del 2001 el Consejo de la Unión promovió la *Declaración de Laeken*, que supuso el impulso definitivo a la redacción de una Constitución de la Unión acelerado por el atentado del 11 de marzo de 2004 en Madrid.

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*" (Tratado por el que se establece una Constitución Europea, parte I, título II, art. I-10.1), 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 (art. I-46), principio de Democracia representativa (art. I-47) y principio de Democracia participativa (art. I-48).Las carencias de representación y participación ciudadanas quedan plasmadas en la escasa transparencia del diseño del Tratado Constitucional. Si nos dirigimos a la parte II del Tratado Constitucional, "*Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión*", destacamos los macroapartados en los que se divide en cuanto a la configuración del ciudadano europeo (concepto que ya aparecía en el Tratado de la Unión Europea de 1992): dignidad (Título I), libertades (Título II), igualdad (Título III), solidaridad (Título IV), ciudadanía (Título V) y justicia (Título VI). Dentro del Título V cabe destacar el derecho de sufragio activo y pasivo en las elecciones al Parlamento Europeo, Derecho de sufragio activo y pasivo en las elecciones municipales, Derecho a una buena administración, Derecho de acceso a los

documentos, el Defensor del Pueblo Europeo, Derecho de petición, libertad de circulación y de residencia y protección diplomática y consular. Aunque la Constitución Europea no pudo entrar en vigor, no debemos olvidar que la Carta de Derechos antes mencionada data del año 2000, manteniéndose aún vigente tras la entrada en vigor del *Tratado de Lisboa* el 1 de diciembre de 2009, cuya finalidad principal era suplir los déficits democráticos de la Unión; siendo uno delos logros de la actualidad la igualdad entre hombres y mujeres, materializado en la EU *Gender Equality Law* (Burry y Prechal, 2008).

5.4.- Concepto actual de Ciudadanía

No existe una definición de ciudadanía universalmente aceptada; cada autor, como veremos en el apartado de "*tipos de ciudadanía*", la enfoca desde lo que considera más relevante. Es por ello que nos atrevemos a elaborar una definición de ciudadanía que plasma nuestra visión sobre la misma. Esto es, la ciudadanía sería un estatus legal que integra el 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 individuales sin limitar con ello los derechos del resto de ciudadanos; ya que, en esencia, todos los ciudadanos 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.

Por otro lado, cabe destacar que desde los 80 se lleva potenciando el debate en relación al concepto de ciudadanía y con ello el interés de las instituciones públicas, universidades, organismos internacionales y medios de comunicación por la educación para la ciudadanía (Maiztegui, 2008). Pese a todos estos esfuerzos, Hope y otros (2004, p. 303) afirman que 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*". Pero si se están tomando tantos esfuerzos desde las instituciones nacionales y supranacionales para que los sujetos sean

buenos ciudadanos, implicados, críticos y responsables ¿Qué puede estar pasando? ¿Dónde está el problema de esta desconexión con la vida pública?

5.5.- Las Claves del Buen Ciudadano

Como expone Delgado Cortada (2005), la escuela debe preparar a los alumnos como buenos ciudadanos caracterizados por *respetar* a los demás, *dialogar y debatir*, partiendo del *conflicto no violento* para resolver los problemas, buscando el *consenso* crítico y tomando *posturas no dogmáticas*, En consonancia con esta argumentación, Bartolomé y Cabrera (2003) entienden que un buen ciudadano debe respetar la diversidad, ser activo y responsable, además de crítico. Duplá (2003), por otro lado, afirma que un buen ciudadano debe tener conciencia de pertenecer a una sociedad donde funcionan las *libertades personales* y que el Estado debe fomentar la *igualdad de derechos y deberes*, incluyendo con ello el papel del Estado. García Moriyón (2003, p.151) entiende que "*(…) si queremos buenos ciudadanos es necesario que potenciemos los hábitos morales personales que definen a una buena persona (…) si queremos tener buenas personas, debemos ofrecerles una buena sociedad (…)*". Es decir, este autor nos hace entender que los ciudadanos tienen unas normas morales materializables en acciones concretas, estableciéndose de manera directa una relación *individuo – sociedad – gobierno* donde se promueva una conexión entre v*alores personales y valores universales*.

En un terreno más centrado en las actitudes personales, el Dr. Benido (2006), nos pone de manifiesto las exigencias para ser buenos ciudadanos, las cuales pueden resumirse en: desear y creer en el cambio, conocer las repercusiones de nuestros actos, poner de relieve la percepción de lo que se mantiene oculto en las sociedades, comunicación con los demás ciudadanos y ser realistas en la comprensión de lo posible y lo imposible. En definitiva, analizando las diferentes concepciones de buen ciudadano, presentamos una definición que expone nuestra visión personal como *aquel capaz de analizar críticamente las interacciones que se dan en su entorno, de manera que, conocedor de sus derechos y deberes, sea capaz de actuar en consecuencia, de una manera competente y dentro de un marco ético, con objeto de llevar a cabo acciones en el terreno social, político, económico y cultural; permitiéndose con ello el*

autodesarrollo funcional dentro de unas estructuras socioeconómicas no consideradas como definitivas.

Esto es, si entendíamos que la ciudadanía suponía hacer uso de unos derechos y unos deberes a través de la participación activa y crítica de los ciudadanos; ser un buen ciudadano supone conocer esos derechos y deberes de manera que las acciones cívicas que se lleven a cabo sean lo más eficientes posibles dentro de nuestro sistema, permitiendo la evolución y mejora de éste. El buen ciudadano, en definitiva, debe conocer los recursos con los que cuenta y tener en mente un marco ético que oriente el análisis y determine su toma de decisiones; de manera que un buen ciudadano permite un mejor buen funcionamiento de su sociedad, ya que implica una actuación eficiente en los terrenos social, político, económico y cultural.

5.6.- Tipos de Ciudadanía

En la historia contemporánea y actual los fenómenos de crecimiento económico y desarrollo han tenido una fuerte influencia en la construcción de la ciudadanía (Sanz, 2003 b) y en los orígenes de la propia Unión Europea, cuya denominación inicial fue Comunidad Económica Europea. Marshal en su obra "*ciudadanía y clase social*" (1949) destacaba los derechos civiles (libertad, derecho a la propiedad y derecho a la justicia), políticos (derecho a participar en el poder público) y sociales (derecho a una vida plena) del ciudadano, definiendo con ello la *ciudadanía liberal*. En relación a este modelo de ciudadanía, el Crack Report publicado en Inglaterra en 1998, liderado por Bernard Crack, tenía por objetivo dar respuesta a la *escasa participación* y al *desinterés en la política*, insistiendo en el aprendizaje a través de la acción (Marco, 2003). En general, cabe destacar que los orígenes recientes de las preocupaciones por la educación para la ciudadanía democrática se sitúan en la caída de muro de Berlín y en el establecimiento de la Democracia en los países de tradición comunista (Navas, 2003).

La UNESCO (1974, p.3) apuesta por una ciudadanía global a raíz de la cual Imbernon (2002) entiende que existe un crecimiento de una «educación para la ciudadanía mundial». Siguiendo las aportaciones de Jover (2003), la salud y estabilidad de los sistemas democráticos actuales, no depende sólo de condiciones estructurales,

sino también de las actitudes de los ciudadanos. En este sentido, la *ciudadanía republicana*, representada por Habermas (1994a), pone especial énfasis en el carácter activo (deberes) de los ciudadanos. Otros autores representativos dentro de la esfera de la ciudadanía republicana son Hannah Arendt, J.G.A. Pocock, Quentin Skinner y Philip Pettit.

A lo largo de la última década se ha intensificado el debate académico en torno a la ciudadanía, como consecuencia de los siguientes cambios (Kerr, 2008): rápido movimiento migratorio; reconocimiento de los derechos de las minorías; fracaso de estructuras políticas tradicionales y nacimiento de estructuras nuevas; impacto de la economía global; nuevos roles de la mujer en la sociedad; revolución de las tecnologías de la información y de la comunicación; incremento de la población global y creación de nuevas formas de comunidad. La *ciudadanía comunitarista*, representada por Michael Walzer, Alasdair MacIntyre, Charles Taylor, Michael Sander o David Miller, reivindica el concepto de comunidad (Moro González, 2007) sin responder a unos principios previamente definidos de justicia, y reforzando la lealtad nacional y los vínculos comunitarios ante la difuminación de las identidades nacionales.

En este sentido, y haciendo alusión directa a la idea de ciudadanía global de la que hablan Vázquez (2003) y Patterson (2004), destaca la importancia del ejercicio de una *ciudadanía multicultural*. Suautor más representativo es Will Kymlicka (2011), y permite el fomento del diálogo entre las diferentes culturas y de ósmosis social (Sartori, 2001), defendiendo un pluralismo cultural referido a grupos desfavorecidos (mujeres, discapacitados, etc.), grupos de inmigrantes, minorías étnicas o religiosas y minorías nacionales. Dentro de esta línea, Rubio Carracedo (2007) nos habla de dos tipos de ciudadanía: ciudadanía "*transnacional*" (donde los inmigrantes adoptan la ciudadanía del país emisor y receptor) y ciudadanía "transcultural" (donde se establece un diálogo intercultural entre individuos y grupos de diferentes culturas, naciones, religiones y etnias). Cabe mencionar, aunque sin profundizar, la *ciudadanía diferenciada* que, representada por Iris Young y Carole Pateman, pretende la búsqueda de la igualdad a través de mecanismos de discriminación positiva dirigidos hacia los grupos minoritarios o no dominantes (mujeres, negros, homosexuales, etc.). Dada la cercanía de ambos modelos de ciudadanía, nos centraremos en el primero para nuestro estudio.

Rompiendo con la vinculación entre ciudadanía y estado – nación (ciudadanía liberal) y con la mitificación del pasado de las teorías nacionalistas (ciudadanía comunitarista) surgen la *ciudadanía postnacional***,** con Habermas (1998) a la cabeza, y el *cosmopolitismo cívico*, defendido por David Held (1997) y Adela Cornina (1997). Sin embargo, por la proximidad entre ambos conceptos y por corresponderse con la visión más amplia de las dos concepciones anteriores de ciudadanía (multicultural y diferenciada), vamos a fijar nuestra mirada en el cosmopolitismo cívico, el cual defiende un sistema global de derechos y deberes de ámbito universal que se encuentre por encima el lugar de nacimiento o residencia del individuo (Horrach, 2009).

Concluimos con el modelo de *democracia radical*, representado entre otros por la politóloga Chantal Mouffe (1999). Para este modelo, la ciudadanía sería entendida en base a posicionamientos ideológicos de los sujetos, la lucha entre dichos posicionamientos y la reivindicación y el conflicto entendidos como valor político y social. Como indica Daniel Schugurensky (2009), la democrática participativa (entendida como un proceso de deliberación y toma de decisiones) requiere la participación ciudadana (ejemplo, movimientos sociales); sin embargo, la participación ciudadana puede tener lugar sin una democracia participativa (ejemplo, la elecciones). El primer caso, se vincula más directamente con el modelo de democracia radical, y además, como indica este mismo autor, desemboca en una ampliación de la democracia a través de la lucha contra las injusticias sociales y a favor de una sociedad más igualitaria.

6.- CIUDADANÍA, MEMORIA E HISTORIA

La memoria implica una vivencia del tiempo a través de la experiencia De este modo, además de recibir una herencia, debemos decidir con qué aspectos de esa herencia quedarnos de cara a usarlos en el presente y de impulsar el futuro. Como afirma Fernando Bárcena "*somos memoria, y la realidad se conforma desde ella, y por eso es importante la pregunta por la relación entre el tiempo de la memoria y el tiempo de la educación, que es el tiempo de una vida que se impulsa hacia adelante*" (2011, p. 122). Así, los hechos y la significación de éstos para los supervivientes forman parte

indivisible de una memoria que se enfrenta a "*proyectos de olvido*" como el de Auschwitz, mientras que, en caso de no existir supervivientes de episodios traumáticos del pasado, nos encontramos con lo que Reyes Mate (2011) define como posmemoria.

En cualquier caso, como afirma Hobsbawn, "*(...) la mayor parte de la acción consciente de los seres humanos que se basa en el aprendizaje, la memoria y la experiencia constituye un inmenso mecanismo que sirve para afrontar constantemente el pasado, el presente y el futuro (...)*" (1998, p.53). No obstante, pese a las potencialidades de la memoria en la historia y del estudio de las controversias actuales e históricas de cara a la formación de una ciudadanía responsable; cabe matizar que la diversidad de factores que han construido las diferentes memorias colectivas ha dificultado la construcción de una memoria histórica común. Paralelamente, la ciudadanía ha adoptado una visión dispar respecto a la pertinencia o no pertinencia de su rememoración en el presente existiendo un debate social donde chocan dos posturas contrapuestas. Ante una amnesia en la memoria, lo que unos llaman "*reconciliación*" otros lo llaman "*olvido*" (Valls, 2007), mientras que ante una memoria traída al presente, lo que unos llaman "*apertura de viejas heridas*" otros lo llaman "reparación". Sin embargo, Antoni Santisteban, en su propuesta de estructura conceptual del tiempo histórico, incluyó la memoria y el recuerdo como parte del pasado, dentro del bloque "*la temporalidad humana*" (2007, p.23). Apoyándonos en dicha propuesta, optar por la "*reconciliación*" que defienden los sectores conservadores implica la construcción de una conceptualización del tiempo histórico incompleta que puede desembocar en una tendencia a la descripción sin interpretación del presente, por encima de cualquier otra acción relacionada con el pasado y el futuro.

A grandes rasgos, y tomando como ejemplo el caso de España, el presente ha sido el referente social de la ciudadanía, generándose un desinterés por el pasado y por el futuro, un fenómeno que Hartog (2003) denominó "*presentismo*". Vinculado directamente con dicho fenómeno, José F. Colmeiro (2005) revela la existencia de un alarmante desconocimiento de la reciente historia por parte de la sociedad española. No obstante, también ejemplifica las diferentes posiciones con autores que critican públicamente la falta de memoria, confirman la necesidad de recuperarla y de combatir la amnesia histórica existente en la España contemporánea (Ramoneda, Vázquez

Montalbán, Marc Carrillo); autores que critican la inflación de las memorias, acusándola de subjetividad y de situarse en el campo de la tergiversación (Miret Magdalena), y de estar asociada a una compulsión rememoriadora generalizada (Lamo de Espinosa); autores que hacen alabanzas al olvido como parte catártica de la memoria colectiva (Álvarez Junco); y autores que llaman al equilibrio entre memoria y olvido (Jorge Edwars).

6.1.- Obstáculos de la historia con memoria

La visión crítica y la acción en supuestos prácticos de aula, requieren volver a sucesos históricos similares; es decir, debemos conocer las reglas implicadas en situaciones conflictivas pertenecientes a la memoria histórica (Argibay, Celorio y Celorio, 2009) de cara a realizar trabajos grupales destinados a buscar solución a conflictos del mundo actual que se propongan en el aula. Sin embargo, es necesario advertir que existen una serie factores que limitan el uso funcional de la memoria en la escuela: la falta de experiencia de profesores noveles, las concepciones docentes o el miedo a la reacción de la comunidad educativa (Hess, 2002, 2008). Factores como la búsqueda del consenso en debates moralistas ya predecibles de antemano, el escaso interés casi generalizado que el alumnado tiene por el pasa doy la falta de tradición de acudir a la memoria en la enseñanza de la Historia, son cuestiones que, como veremos a continuación, generan dificultades a la hora de desarrollar un currículum de historia donde tenga cabida la memoria.

En primer lugar, como afirma Carlos López, cuando hablamos de pensar la ciudadanía como un problema educativo relevante "*no se trata de perder el tiempo con un argumentario de tópicos corporativos, sino de reflexionar sobre las armaduras éticas y políticas con las que una ciudadanía crítica debe dotarse*" (2008, p.41); afirmando que en algunos textos escolares, con un corte liberal, se hace uso de enfoques moralistas ante la temática del Holocausto o se consideran los derechos humanos como algo consolidado y dependiente de enfoques humanitarios.

El filósofo Gustavo Bueno (2007), introduce el término de "papilla humanista" a la hora de referirse al perfil predominante en la educación ciudadana configurada por

nuestro sistema político – educativo, una educación ciudadana construida con fuentes del humanismo cristiano sobre el trasfondo de una ética de los derechos humanos. En segundo lugar, en las culturas escolares predomina un presentismo desde una mirada bipolar (el reformismo socioliberal y el contrarreformismo conservador) que, como afirma Carlos López (2008), se logra a raíz de la legitimidad conseguida por la combinación del cientifismo pedagógico, el consenso político y la ocultación de la discordancia clasista entre escuela pública, concertada y privada. En tercer lugar, no hay tradición ni en España ni en muchos países de nuestro entorno de recurrir a la memoria individual en el contexto educativo. Como afirma Pagés (2008), existe un cierto temor casi generalizado sobre el tratamiento que hay que dar a la memoria histórica en la enseñanza y las relaciones que deben establecerse entre enseñanza de la Historia y enseñanza de la memoria histórica, especialmente cuando esta se refiere a hechos traumáticos del pasado.

Son muchas las preguntas que pueden surgir al referirnos a la memoria ¿Por qué hacer un uso didáctico de la memoria en la escuela?, ¿Qué potencialidades supone la rememoración de la memoria histórica en la educación ciudadana dentro de la enseñanza de la Historia?,¿Es siempre justo el consenso?, ¿Hay que huir del conflicto?, ¿Hay que huir de los temas controvertidos?, ¿Hay que recordar o, por el contrario, hay que olvidar?, ¿A quién beneficia y a quién perjudica el olvido?, etc. Las respuestas a estas cuestiones no son triviales y, aunque en ocasiones se encuentren mediatizadas acríticamente por la mitificación de posiciones sesgadas ideológicamente, es necesario un posicionamiento individual flexible donde se eviten tópicos asociados a estos sesgos.

6.2.- Los conflictos de la memoria histórica

Reforzando el apoyo a la inclusión de la memoria histórica en la forja de una ciudadanía tolerante que busque la reconciliación entre Estados, sociedades y grupos a través de una didáctica crítica, resulta pertinente hacer alusión a la bilateralidad en los textos escolares (Lässig, 2009). De este modo, el ejemplo más inmediato y representativo lo encontramos en Alemania, país que históricamente se ha forjado enemigos en diferentes naciones y que ha hecho numerosos esfuerzos para superar la sombra del Holocausto. Siguiendo esta línea de búsqueda del consenso y la cohesión

social que nos propone Lässig, podemos añadir que "*los enfoques alemanes y europeos hacia la superación de recuerdos que causan conflictos y prejuicios nacionales/éticos a través de los textos escolares también podrían ser de interés general para otras partes del mundo*" (p. 9, 2009). El análisis de las situaciones conflictivas que nos propone la autora es el siguiente:¿Por qué y cómo se produce el conflicto? y ¿Quién (persona o grupo) debe asumir la responsabilidad?.

Estas cuestiones han de verse como oportunidad para mejorar la inclusión y la cohesión político-cultural en contextos sociales conflictivos; tal es así que se concibe la relevancia de la memoria histórica para el desarrollo de dicha cohesión como prioritaria en la edad escolar en consonancia con la importancia que, desde las esferas políticas, se está dando a la interculturalidad, a la tolerancia y a la Educación para la Paz. Especialmente en la situación de diversidad de memorias históricas que caracteriza al continente europeo se torna como necesario fomentar un proceso cohesivo, basado en la negociación, que permita construir una memoria histórica compartida sin que con ello se neutralicen las características culturales propias de cada estado – nación. Las posturas tomadas desde los gobiernos pueden facilitar la respuesta a estas cuestiones o, por el contrario, pueden usar todas las estrategias posibles para evitar que se respondan. Esto es, el sesgo gubernamental puede determinar en exceso un modelo educativo que beneficie posiciones exaltadas, como pudo ser la decisión de crear un libro único de historia en Rusia por su presidente Vladimir Putin en el año 2007. Según este libro, mientras que algunas personas lo consideran el demonio, otros lo reconocen como un héroe por su papel en la *Gran Guerra Patriótica* (la Segunda Guerra Mundial) y la expansión territorial de la URSS (Walter, The Independant, 20/08/2007).

El conflicto forma parte del día a día. Éste puede ser de origen social, cultural, político o económico. El conflicto, en palabras de Anna, Santi y Rocasalbas es "*normal e inevitable, tanto para las personas como para las sociedades*" y añaden "*Caracterizado por la incompatibilidad entre los objetivos que pretenden dos o más partes –personas, grupos, gobiernos…– a menudo se resuelve por medio de acuerdos obtenidos a base de diálogo y negociación, y sólo a veces se enfoca por la vía de la violencia*" (2008, p. 142). Como vimos anteriormente, la memoria se convertía en "histórica" cuando se refería a hechos traumáticos del pasado reciente, además ante la

misma vimos que se enfrentaban dos posiciones opuestas (no las únicas): una de corte amnésico y otra de corte revisionista. Sin embargo, aunque nos hayamos centrado anteriormente en el caso español, como afirman Mario Carretero y Marcelo Borrelli, España no es el único país inmerso en debates sobre los conflictos y las controversias vinculados con los usos de la memoria histórica; en todos ellos encuentran aspectos comunes y contradictorios que se resumen en las tendencias que estos autores han detectado (2008, p.22):

- "*La búsqueda en el pasado representado de contenidos significativos para la identidad propia (sea nacional, local o cultural). La demanda de historias más objetivadas y menos míticas.*
- *La elaboración de conflictos pasados con vistas a emprender proyectos futuros (como en el caso de la reelaboración de los conflictos nacionales europeos vinculados al futuro de la Unión Europea).*
- *La incipiente práctica que compara versiones históricas alternativas de un mismo pasado.*
- *La centralidad de la enseñanza de la historia como espacio de lucha para las memorias en disputa, entre otros*".

Por ello, resulta evidente la extensión de los conflictos y controversias relacionados con la gestión del pasado y la enseñanza de la historia por encima de las fronteras nacionales. Esta tendencia a evitar temas conflictivos, se complementa con otra tendencia a no incluir los conflictos del presente en el aula, como demuestra la investigación de Rafael Valls sobre la forma en que los hechos traumáticos y conflictivos de la historia reciente de España han sido tratados en los manuales de historia y en las aulas: "*la mayor parte de los alumnos encuestados pone de manifiesto la escasa relación establecida por el profesorado entre el estudio de este pasado problemático reciente y las características de la sociedad española actual*" (2007, p.66).

Existe una evidente contradicción entre lo que los profesores dicen que hacen y lo que los investigadores han observado que los profesores hacen. Esta es la conclusión a la que llega la profesora Diana Hess (2008) de la Universidad de Wisconsin –

Madison, quien afirma que mientras muchos profesores dicen fomentar la discusión sobre temas controvertidos o conflictivos, la realidad es que en pocas ocasiones se trabaja la discusión o se incluyen temas controvertidos en el aula (Hess, 2008, Waterson, 2009). Igualmente, confirma que, aunque la inclusión de los temas controvertidos en el aula responde a las concepciones que el profesor tiene de la educación democrática, los profesores con menos experiencia no seleccionarán temas controvertidos por miedo a que puedan generar algún tipo de polémica en la comunidad educativa o por la inseguridad que supone dirigir asuntos, como el caso de una profesora que se niega a hablar de los derechos de los homosexuales por miedo a que el alumnado hiciese comentarios carentes de sensibilidad (Hess, 2002). Es decir, ante la duda y la inseguridad que generan los temas conflictivos, la tendencia es a omitirlos en lugar de analizarlos desde un punto de vista crítico.

La memoria histórica, que tanta conexión guarda con la formación cívica, debe tratarse desde todos los puntos de vista posibles (Mejía, 2009). Hay que recordar que las concepciones de ciudadanía, historia y sociedad están determinadas, en gran medida, por el factor humano; una variable extraña más que significativa que obliga a contemplar, por ejemplo, la visión de un conflicto desde el punto de vista de los diferentes sectores implicados. Sin embargo, cuando alguien habla de memoria histórica; suele entenderse que existe un posicionamiento ideológico definido. Al igual que ocurre en Japón, donde existe una tendencia al análisis de la memoria histórica por parte de los sectores progresistas, mientras se extiende una tendencia a la ocultación o distorsionamiento de la memoria histórica por parte de los sectores nacionalistas (Nozaki, 2001, 2008); en España ocurre algo similar.

A la hora de analizar la polémica suscitada por los sectores conservadores en España en relación a la memoria histórica, encontramos diversas explicaciones. En este terreno, Ruiz – Vargas (2008) define la memoria histórica (y la polémica) personalizando al caso de España, entendiéndola como reivindicación que busca "*poner de manifiesto que algo de nuestra historia, cercana o relativamente cercana, aún no se ha cerrado, (…) pendiente de algún tipo de restitución y, por eso, aún sigue doliendo su evocación*" (Ruiz – Vargas, 2008, p. 72), A la hora de construir una ciudadanía responsable, partimos de la realidad de que la simple "instrucción funcional" no implica

el cambio (J. H. King, 2000). El alumnado debe tener la posibilidad de participar de cara a desarrollar competencias que le permita enfrentarse a problemas sociales reales. Un ejemplo concreto de interdisciplinariedad y de potenciación del cambio social lo encontramos en los llamados "*Community Writting Projects*" (Simmons, 2010), donde se entiende que la instrucción debe hacerse en el ámbito de un foro cívico con objeto de potenciar la participación activa y, en consecuencia, el cambio social; todo ello, a través del diálogo y teniendo en cuenta los contextos sociales, políticos y éticos.

Por otro lado, los factores que determinan el pensamiento crítico son, según Yinger (1980) y Hervás y Miralles (2004): conocimiento, experiencia, destrezas, actitudes, disposiciones y entorno. Dichos factores, igualmente, van a permitir la construcción de conductas prosociales mediante el análisis de las actitudes de odio irracional (género, tendencia sexual, etnia o religión), sin olvidar odios basados en la intransigencia de grupos radicales (extrema izquierda y extrema derecha, fundamentalismo religioso y fundamentalismo laico, etc.) que, en muchas ocasiones son el reflejo de una memoria no cicatrizada. En otras palabras, no conviene omitir la existencia de situaciones conflictivas, sino que se debe partir de una actitud racional de moderación y de aplicación de un principio de escucha activa hacia los demás, no para buscar un consenso, sino para comprender los diferentes puntos de vista.

8.- DIMENSIONES DE LA MEMORIA

Raimundo Cuesta (2011) argumenta que los graves acontecimientos del siglo XX (catástrofes irreparables, colonialismo, totalitarismo, guerras mundiales y transiciones a la Democracia) deben catalizar de manera natural el acercamiento entre la historia, explicada por los historiadores, y la memoria, experimentada y narrada; todo ello defendiendo la rememoración del pasado (razón anamnética) desde las experiencias del presente y destacando las cegueras ideológicas del profesorado como parte del problema escolar. En este sentido, frente a una historia estática y monumentalista, Julio Aróstegui (2004) defiende nuevas formas de conectar historia y memoria ("*historia del tiempo presente*") donde los cambios sociales y culturales son considerados como profundos e inacabados. Como indica este autor, la crítica de nuestra cultura responde a un proceso de rupturas como, por ejemplo, las que llevaron a la crisis del socialismo

soviético entre 1989 y 1991. Por otro lado, Walter Benjamin (2008) consideró que la historia estaba construida por las clases dominantes, la de los vencedores; reivindicando tanto la historia y la memoria de los vencidos como el rechazo al olvido. En esta línea, resulta muy frecuente, tanto en el ámbito académico como en el cotidiano, la creencia en el progreso y en un tiempo pasado que tiende a ser recordado como mejor (Montero y Pérez Guerrero, 2011); sin embargo, tanto el olvido como la "dulcificación" de la memoria dificulta el acceso a una racionalidad crítica.

	Memoria entendida como facultad	**Memoria entendida como recuerdo (en singular)**	**Memoria entendida como recuerdo (en plural)**	
			Dentro del mismo grupo	**Entre diferentes grupos**
Nivel individual	La facultad de la memoria individual	Lo que se recuerda de la memoria individual	Pluralidad de recuerdos dentro del mismo individuo	Pluralidad de recuerdos entre individuos de grupos (a veces en conflicto)
Nivel colectivo	El dispositivo de la memoria colectiva (la tecnología del texto, de la escritura, el apoyo nemotécnico	El conjunto de memorias colectivas (o el contenido de la memoria colectiva). Lo que un grupo decide que hay que recordar (como elemento identitario)	Pluralidad de recuerdos dentro del mismo grupo (a veces en conflicto)	Pluralidad de recuerdos entre grupos diversos (a veces en conflicto)
Nivel colectivo y público	La actividad de celebración oficial	Lo que el Estado considera que se debe recordar	Pluralidad de recuerdos oficiales dentro de la misma institución (a veces en conflicto)	Pluralidad de recuerdos oficiales entre diversas instituciones (a veces en conflicto)
Nivel científico	La historiografía científica	La reconstrucción de la historiografía	Unicidad de la reconstrucción historiográfica (no es posible una reconstrucción histórica alternativa, hay debates entre historiadores)	

Tabla nº 1.1: Articulación de los múltiples significados del término "memoria" (extraído y traducido de Rinaldi, 2008, p.59)

Conviene distinguir entre diferentes niveles de agrupación de la memoria (Rinaldi, 2008): memoria individual, memoria colectiva y memoria pública. La memoria colectiva se transmite en el ámbito de un grupo social, mientras que la memoria pública implica un reconocimiento oficial por parte de la institución. Igualmente, la memoria puede entenderse como singular o plural, así mientras la primera se refiere a su valor absoluto, la segunda implica una renuncia a dicho valor absoluto y la aceptación de la existencia de múltiples memorias dentro de un mismo grupo social o dentro de diversos grupos, lo cual afectará al grupo social de referencia (tabla 1.1). Las dimensiones de la historia son casi exclusivamente cognitivas (el ámbito de "*lo que es*"), mientras que las dimensiones de la memoria parecen ser prevalentemente valorativas (el ámbito de lo que "*debe ser*").

Como podemos observar, al hablar de memoria, no nos referimos únicamente a la memoria histórica. Por ello, y por su importancia en el ámbito educativo, hemos decidido tomar como referencia para nuestra investigación cinco dimensiones estratégicas de la memoria (Mainer, 2010; Cuesta, 2011): dimensión individual, dimensión social, dimensión histórica, dimensión conflictiva y dimensión selectiva.

6.1.- Memoria individual

Cuando nos referimos a una memoria equiparable a la dotación cerebral de cada individuo hacemos alusión a la *dimensión individual*. En esta dimensión, el sujeto es considerado como "*huella individual*" de una historia colectiva (Bourdieu, 1990, Donati, 1993); es decir, implica el recuerdo y la interpretación de sí mismo, de los demás y del mundo que le rodea (Mainer, 2010), surgiendo inseparable de la memoria social o colectiva. Así, las relaciones de hegemonía se interiorizan de manera subjetiva y se materializan en estructuras de emociones individuales que ordenan la vida en el contexto social; considerándose el acto de recordar como memoria subjetiva de la que debe partir cualquier proceso de didáctica crítica (Cuesta, 2011), aunque cabe matizar

que la construcción social de la memoria resulta especialmente relevante para la mencionada didáctica crítica al considerar una identidad del individuo más flexible.

6.2.- Memoria social

Durkheim y Marcel Mauss concibieron el espacio y el tiempo como representaciones colectivas elaboradas socialmente y transmitidas a través de la familia y la educación (Huici, 2007). En esta línea, en los años 20 del siglo XX, tras la crisis del progreso abanderada por la modernidad ilustrada, Maurice Halbwachs (2004) demostró que la *dimensión social* (o colectiva) de la memoria y la memoria individual compartían los mismos marcos sociales, superando igualmente la tradición de inalterabilidad de la historia. Sin embargo, habría que esperar al curso 1977 – 1978, cuando Nora consiguió captar el interés de la escuela francesa con su presentación de la memoria colectiva de la mano de la historia del presente en su seminario de la Escuela de Altos Estudios de Ciencias Sociales. De este modo, los recuerdos son entendidos como fragmentos de tipo social (Koselleck, 2012) vinculados a la clase, el género, la etnia y a prácticas determinadas social e históricamente.

Sin embargo, sería en los años 80 (o los años 90, en el caso de España) cuando se expande el interés por la memoria colectiva, un conjunto de imágenes y ritos en los que, según Roger Simons (2008), se basa el sentido de unidad y la individualidad de un grupo. Morris – Suzuki (s/f) se refiere a la memoria colectiva como una narrativa mayor de la sociedad nacional en el que deben encajar narrativas más pequeñas de la memoria individual, familiar o local como un rompecabezas; es por ello, que dicho autor indica la existencia de un preocupación reiterada a la hora de adoptar una posición crítica ante el pasado de la nación, ya que puede llegar a verse como una traición de la memoria de nuestros padres, abuelos y de la de nosotros mismos.

6.3.- Memoria histórica

Este interés desembocó en la creación de un movimiento asociativo dedicado a la recuperación de la memoria histórica a finales del siglo XX, cuyo planteamiento era coherente con el de Walter Benjamin, al destacar la importancia de recuperar la

memoria social de las víctimas, un aspecto imprescindible para implementar una didáctica que pueda entenderse como crítica (Mainer, 2010). La *dimensión histórica* está referida a la memoria de los momentos traumáticos (como pueden ser la Guerra Civil, el franquismo y la transición en España) a los cuales Julio Aróstegui (2004) denomina "*momentos matriciales de la Historia de España*". El estudio de dichos momentos traumáticos, como ha demostrado Cuesta (2007) en su programa de enseñanza "*deberes de la memoria*", potencia el despertar de la conciencia histórica y el fomento de una educación democrática dentro del espacio público escolar. Por su parte, la escuela, como esfera pública, posibilita la formación de una opinión civil independiente del poder estatal (Habermas, 1994b) a través de la deliberación. Es decir, la escuela debe potenciar un conocimiento público con utilidad social de cara a la construcción y la transmisión de las memorias colectivas (Cuesta, 2011), permitiendo con ello la rememoración del pasado desde el presente de cara a actuar en el futuro. Este uso público de la memoria es reclamado desde una práctica docente donde interactúan tres elementos (Martínez Bonafé, 2004; Cuesta, 2011): la hegemonía (proceso cultural donde confluyen las relaciones de poder), la esfera pública (espacio abierto a la deliberación como puede ser la escuela) y la didáctica crítica (actividad de tipo teórico – práctico que busca la emancipación del poder hegemónico). Esto es, mediante una didáctica crítica que parte de sucesos traumáticos del pasado se trata de repensar las ideas de estética, moral, política y verdad, con las potencialidades que esto supone para la conciencia social y la educación ciudadana de los estudiantes. En definitiva, las palabras y formas de pensar son el producto de un proceso dinámico, fragmentado y resistente de "toma de significados colectiva"; donde el objetivo del discurso posestructuralista es encontrar rupturas ante tales resistencias (Schmeichel, 2011).

6.4.- Memoria conflictiva

A la hora de recordar el pasado siempre hay posiciones que entran en conflicto por lo que, como afirma Benjamin (2008), la memoria se entiende como un espacio de tensiones contrapuestas. De esta forma, entramos en la *dimensión conflictiva*, en la cual toma gran relevancia el consenso como fase superior del olvido (Moulian, 1998). Es decir, la memoria no debe dirigirse al consenso como ya ocurrió durante la transición a la Democracia en España (Democracia consensual), ya que es imposible que la memoria

pueda ser consensuada. Pese a esto, la escuela tiende a simplificar las problemáticas mediante la aplicación de "*éticas blandas*" que desemboquen en un "*consenso feliz*" con escasas distancias entre la versión laica y religiosa (Bueno, 2007). Este consenso, derivado de la papilla humanista de la que hablaba Gustavo Bueno, ni es justo ni es eterno, ya que las "*fuerzas naturales*" opuestas a dicho consenso terminarán desembocando en una necesidad de revisión de la memoria, como lleva ocurriendo desde mediados de la década de los 90 del siglo XX en España ante el idealizado proceso de la transición a la Democracia. Por ello, autores como Carlos López (2008) anuncian que los deberes con la memoria en la escuela, como con la realidad, pasan por el estudio de casos reales de víctimas con nombres y apellidos, y por un ejercicio de autocrítica de posiciones ilustradas de la modernidad que conducían felizmente a un tiempo futuro de progreso (Rancière, 2004, 2007); todo ello, evitando ocultar el totalitarismo nacional católico de Franco tras fotografías de Hitler (nacional socialismo) y Stalin (comunismo).En general, resulta difícil conciliar las memorias en conflicto, ya que éstas son portadoras de valores que con una escasa predisposición a contrastarse con los hechos (Lerner, 2007).

6.5.- Memoria selectiva

Tanto la memoria individual como grupal implican, por un lado, selección y, por otro lado, olvido, de este modo entramos en la *dimensión selectiva* de la memoria. Así, mientras que Marx (1968) invita a que los "*muertos entierren a sus muertos*", optando por una concepción de memoria donde predomina el olvido y donde el futuro se dirige hacia la configuración lineal de un estado comunista, Benjamin (2008) opta por el recuerdo, traer críticamente a la memoria un pasado impregnado de actualidad y donde el futuro no tiene una configuración lineal prescrita.

7.- MEMORIA E IDENTIDAD CIUDADANA

Como es sabido, el siglo XX ha sido uno de los siglos más sangrientos dela historia humana. Un siglo en el que se han producido eventos sin precedentes, como genocidio, crímenes contra la humanidad y desastres humanitarios. A continuación, vamos a presentar algunos factores típicos del siglo XX, que son capaces de explicar

por qué hoy tendemos a representar nuestra relación con el pasado reciente como un deber de la memoria (Assmann, 1992):

- El hecho de que los acontecimientos del siglo XX han involucrado brutalmente a un gran número de individuos anónimos y desconocidos como víctimas.
- Muchos estados (o muchas instituciones) -a menudo responsables o corresponsables en el papel de verdugos o asesinos- hacían todo lo posible para ocultar lo que pasó.
- La cultura de la sociedad de masas parece haber entregado la cosa del pasado con las leyes del mercado: las personas tienden a recordar sólo lo que subjetivamente nos cuenta, o lo que es inmediatamente útil, en la sobreabundancia de comunicación, en el inmenso volumen de datos que podrían ser recordado, olvidar todo lo demás.
- El deber de la memoria se asocia con necesidades no satisfechas aún por hacer justicia a menudo las víctimas o sus herederos siguen esperando una compensación por los daños material eso el reconocimiento moral, los verdugos (ya sea de los individuos en las instituciones) a menudo sólo siguen en circulación impunes.
- Testigos individuales de los eventos están desapareciendo de la cifra de negocios biológica de las generaciones, incluyendo, en virtud de lo que a menudo se ha hecho hincapié en la necesidad urgente de salvar de alguna manera los testimonios individuales de la ofensa de las veces. con el paso del Tiempo nos encontramos con el problema de la Continuidad de los testimonios.
- La historia del Siglo XX, habiendo enormes áreas involucradas, ha sembrado la zona de lugares que, en cierta medida representan algo en términos de memoria de las cosas(de las trincheras, los restos de los campamentos, los restos de las torres gemelas de Nueva York).

Por su parte, "*La memoria histórica, un tema socialmente vivo hoy, es un posible tema de estudio escolar maravilloso: permite discutir los estereotipos, falso conocimiento, la modalidad de uso de la historia social*" (Brusa, 2008, p.18); sin embargo, es necesario destacar que las normas y los modelos de interacción social y escolar, y las "cegueras" docentes en relación a la memoria funcionan como piezas de

un puzle que dan forma a la identidad ciudadana y que, en consecuencia, implica la construcción de un determinado tipo de ciudadanía. Los casos de Italia, Japón y Alemania son comparables en algunos aspectos, aunque en el caso italiano el grado de convicción de los adeptos a la dictadura era menor que en el caso de Alemania. En convergencia con esta idea, Eric Gobetti (2007) y Thomas Schlemmer (2007) entienden que la menor eficiencia de Italia frente a Alemania en cuando a la represión política llevada a cabo por ambos países en Yugoslavia se debió a la falta de medios de Italia y, especialmente, a la fuerte convicción ideológica y sentimiento de superioridad alemán. Un ejemplo de comparativa entre diferente momentos históricos vinculados con la memora lo encontramos en el trabajo de Hisashi Yano (2007) quien, por su parte, compara los trabajos forzados de coreanos y chinos en Japón con el caso alemán.

La identidad es un proceso dinámico que requiere no caer en la generalización de los modelos identitarios por parte del profesor. Esto es, en palabras de Del Olmo y Hernández Sánchez (2006) es adecuado cuestionarse desde la escuela el papel que tiene el entorno y las posibilidades que implica para el alumno; incrementando con ello sus expectativas acerca de los estudiantes. Este cuestionamiento es especialmente relevante en el caso de alumnos que presentan crisis de identidad tras un proceso migratorio (De Olmo, 1990), ya que se requiere de la empatía docente ante un necesario proceso de redefinición de la identidad. Según Galindo (2005), la escuela debe difundir unos saberes para una ciudadanía compartida, ya que la construcción de una identidad ciudadana es un objetivo fundamental de ésta.

Sin embargo, ante la necesidad de construcción de un identidad ciudadana no debemos olvidar el medio y las experiencias del alumnado teniendo en cuenta las distintas historias personales y partiendo del presente (Del Olmo y Hernández Sánchez, 2006). De esto surgen varias conclusiones en relación a la identidad cultural: las normas orientan las conductas de las personas, por lo que es importante conocerlas; además, las normas son condicionantes, pero en ningún caso son determinantes. Así, el funcionamiento de estas normas depende de la situación y de la interacción con las personas. Entendiéndolos como condicionantes directos de la interacción con las personas, estos autores nos hablan del papel de los estereotipos los cuales, en esencia, implican una serie de cegueras antes mencionadas (Armas y López Facal, 2012). Dichas

cegueras serían análogas a las cegueras ideológicas del profesorado que menciona Cuesta (2011) y que se presentan como parte del problema escolar.

La identidad debe entenderse desde diferentes niveles, de manera que, ésta se encuentra igualmente condicionada por la memoria en todas sus dimensiones. En este sentido, como afirma Brusa, la memoria "*se ha convertido en un tema candente de la vida social, en general, en todas sus dimensiones, de local a lo global*" (2008, p.18). Finalmente, como afirma Fernández Valencia (2006) debemos distinguir entre identidad personal e identidad social, siendo ésta última la que mayor interés debe suponer para el profesorado de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

7.1.- El caso de Europa: conflicto de identidades y configuración de la ciudadanía europea

7.1.1.- Conflicto de identidades en Europa y la Educación para la Ciudadanía

La Unión Europea apuesta por una educación a lo largo de la vida, lo que ha hecho que en un periodo de tiempo relativamente corto se hayan puesto en marcha estrategias y herramientas para la "Europeización" de los ciudadanos (Hozjan, 2009). Este proceso de "Europeización" parte de un ideal de formación común basado en "*competencias clave*" (Comisión Europea, 2004). La inmigración, por su parte, supone un fenómeno muy importante en un contexto en el que, por contacto con personas del país receptor, se construyen identidades híbridas, lo cual ha generado "verdaderas guerras culturales" (Carretero, 2006, 2007).

La construcción de la identidad europea comienza desde las escuelas, siendo las consecuencias de regímenes totalitarios del pasado (tanto fascistas como comunistas) aspectos de nuestra historia que pueden facilitar al alumnado la comprensión de la evolución política y social que ha supuesto la interiorización de la Democracia como forma de gobierno en Europa; así como los logros que esta situación ha supuesto para el bienestar de los ciudadanos. Sin embargo, a modo de matización, resulta interesante la aproximación que Josep Otón (2006, 2008) formula al concepto de totalitarismo tras la

revisión de la obra de la filósofa francesa Simone Weil. Así, el totalitarismo, donde el pasado se interpreta según los principios del régimen presente, es concebido como una forma de organización social que no es exclusiva de los fascismos europeos de la década de los años 30 y 40. Esto es, se podría ver, pues, este tipo de modelos unidireccionales en organizaciones políticas (funcionamiento interno de los partidos políticos dentro del sistema democrático), en organizaciones religiosas (las iglesias), y en organizaciones económicas contemporáneas (producción en cadena).

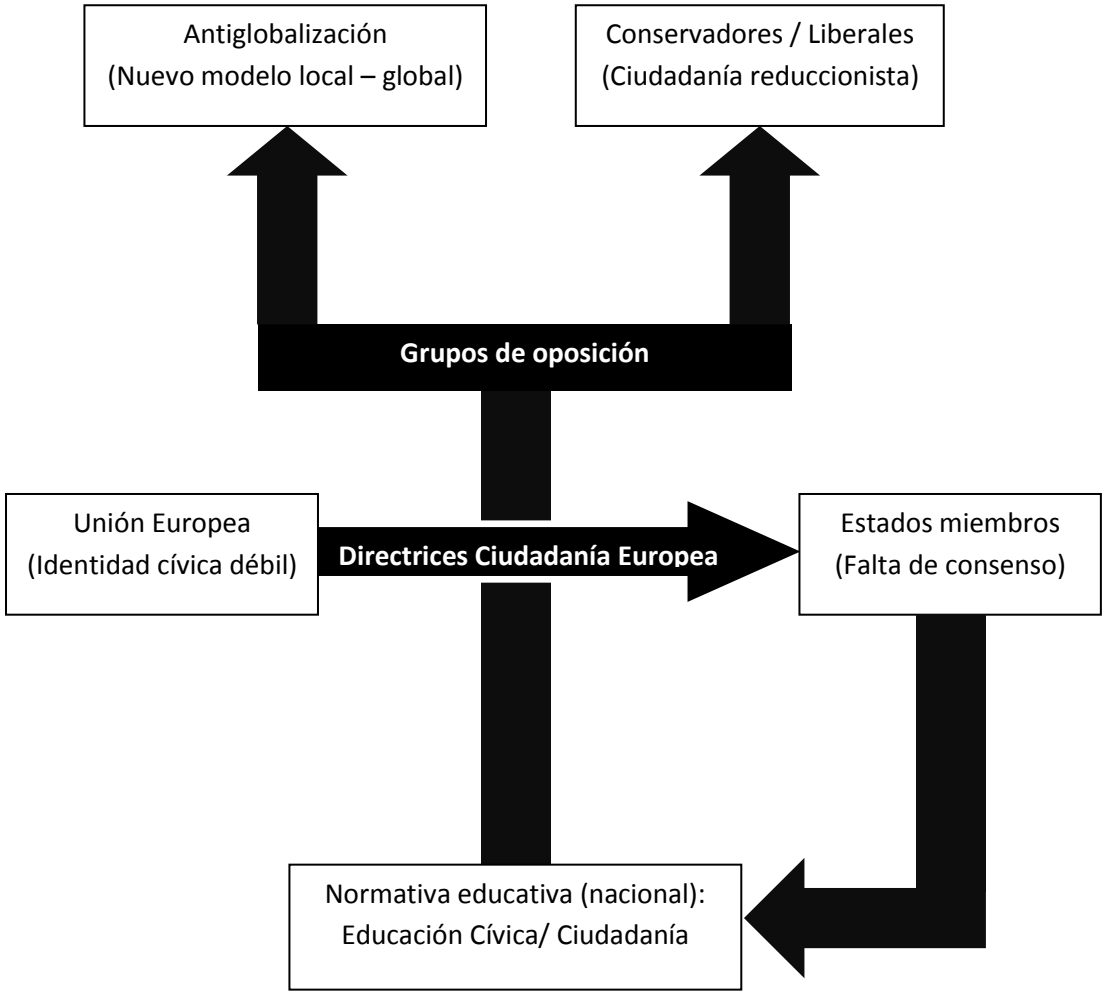


Figura nº 1.3: Conflictos de la Educación para la Ciudadanía en un contexto globalizado (Elaboración propia)

Sin embargo, el principal problema con el que se ha enfrentado la Unión Europea es con la extrema diversidad existente entre los Estados miembros, la cual ha dificultado siempre la construcción de una *identidad europea* fuerte y consolidada. En

otras palabras, y como afirma Carretero, "*(...) Los significados en pugna son nada menos que la imagen colectiva de la sociedad, del pasado común, del proyecto futuro. La escuela y la historia vuelven a ser arena de tales luchas en momentos en que las identidades nacionales entran en crisis, y cuando el concepto de Historia única se confronta con el de memorias múltiples*" (2007, p. 20). Por ello, con objeto de hacer frente a esta situación, la Unión Europea ha puesto en marcha el llamado "*Open Method of Coordination*" (Tratado de Maastricht, 1993 y Tratado de Lisboa, 2007) basado en fases bien diferenciadas: la definición de unas directrices comunitarias, establecimiento de indicadores, concreción de las directrices a ámbitos nacionales y regionales, y monitoreo periódico.

Y aunque, la priorización que se da a la soberanía de los Estados nación hace que este método sea caracterizado por autores como Syrpis (2002) a modo de "*Caballo de Troya*" para la construcción comunitaria; lo cierto es que hace pocos años sería impensable la inclusión de la ciudadanía supranacional en la Educación Obligatoria al modo que se está implementando actualmente en los Sistemas Educativos de los Estados miembros (Hozjan, 2009). No obstante, existe un conflicto entre las directrices de la Unión Europea en cuestiones de identidad comunitaria y la diversidad de identidades ciudadanas de los estados miembros, que se halla resumido en la figura 1.3.

Este conflicto de identidades ha motivado la normativización en muchos países de una asignatura escolar dedicada expresamente a la Educación Cívica o Ciudadana, lo que en ningún caso entra en conflicto con la formación ciudadana a través de las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia. Sin embargo, esta potenciación de la formación ciudadana en las escuelas de los países miembros ha encontrado grupos de oposición tanto en las corrientes conservadoras y liberales como en los grupos antiglobalización. Mientras los primeros conciben la ciudadanía desde un punto de vista reduccionista, los segundos mantienen que lo local debe prevalecer sobre lo global, ya que, en última instancia, los cambios locales van a determinar los cambios globales. Como indica López Facal (2006) los ciudadanos suelen compatibilizar diferentes identidades las cuales, en ocasiones, son conflictivas entre sí; desde las que se generan en ámbitos de socialización próximos (familias, grupos profesionales), a las que derivan de opciones ideológicas (políticas, religiosas), lingüísticas, étnico-culturales, etc.;

pudiendo abarcar todos ellos esferas humanas y territoriales muy dispares, desde lo local hasta lo transnacional. Igualmente, indica que la mayor potencialidad social de las identidades se debe a que permiten a un ciudadano poner en marcha una serie de elementos afectivos. Estos elementos están directamente vinculados con referentes simbólicos que, en caso de ser compartidos, pueden llevar a convertir a un desconocido en parte de su comunidad; pudiendo generar con ello relaciones solidarias.

7.1.2.- El papel de la memoria histórica en la configuración de la ciudadanía europea

Pese a que una identidad europea colectiva podría facilitar el entendimiento internacional, con una historia compartida a través de los libros de texto y con la integración de la nuevos Estados; la realidad es que no se cumplen las expectativas por una serie de razones (Lässing, 2010):

- Falta de claridad en la definición de "Europa" y las fronteras del continente.
- La existencia de memorias históricas interpretadas de manera diversa.
- El brote nacionalista, que proviene especialmente del antiguos Estados socialistas.
- La Democracia y los Derechos Humanos no ha sido un rasgo continuo en toda Europa.
- La concepción del pasado está fuertemente determinada por intereses, prejuicios, miedos e intereses.

Si además de tener en cuenta todo lo anterior, acudimos a fuentes y documentos oficiales de la Unión Europea y a la "*ECSA World Conference: Europes Challenges in a Globalised World*", celebrada en Bruselas el 24 y 25 de noviembre de 2006, podemos definir de manera muy sintética los principales retos y dificultades que afectan directamente a la construcción de una ciudadanía europea (véase tabla 1.2), aspectos que no sólo afectan al ámbito escolar, sino también al entorno sociocultural de cada estado – miembro de la Unión.

Sirviendo como base al proceso de "europeización" de la Educación Cívica y Social, conviene destacar el hecho de que, mientras unos consideran que una persona educada necesita un conocimiento base, unas competencias y unas actitudes para contribuir a la sociedad global (Hendershot y Sperandio, 2009); otros entienden que la educación debería contemplar los ideales cosmopolitas en la que el alumnado deba verse a sí mismo como "*ciudadano del mundo*" (Nussbaum, 1996). Ambas ideas son complementarias y orientan la mirada hacia una moral universal considerada hoy por hoy inseparable de nuestro mundo globalizado. No obstante, hay que tener en cuenta las situaciones que contribuyen a la cimentación de esa ciudadanía global. En ese terreno, cabe mencionar el estudio de Schattle (2009) donde explicita los elementos que intervienen en dicha construcción: experiencias durante la niñez, experiencias de inmigración, activismo político, oportunidades profesionales y programas educativos. De todos estos elementos resulta oportuno destacar el relacionado con las experiencias durante la niñez, puesto que en este sentido, la escuela tiene un peso más que significativo.

	Dificultades	**Retos**
Identidad europea	Identidad europea débil	Reforzar la identidad europea
Identidad nacional	Diversidad de identidades	Potenciar una Democracia laica
Comunicación	Diversidad lingüística	Potenciar la comunicación
Cultura	Diversidad cultural	Potenciar la interculturalidad
Educación	Disparidad educativa	Potenciar la homologación
Participación ciudadana	Escasa participación	Incrementar la participación

Tabla nº 1.2: Dificultades y retos para la construcción de una ciudadanía europea (elaboración propia)

No obstante, al hablar de identidad, no podemos obviar uno de los debates actuales que causan más controversia en los sectores político – sociales: el de la recuperación de la *memoria histórica* como ejercicio de una ciudadanía crítica en la escuela. En esencia, la revisión de la memoria histórica, el análisis de las tragedias históricas más representativas en relación a la violación de los Derechos Humanos, aparece tanto en el contexto escolar europeo como en el de todo el planeta (Bromley,

2009). Con ello, se debe entender que la inclusión de la memoria histórica como fuente de debate crítico para la construcción de una ciudadanía democrática no es un hecho trivial ni arbitrario; sino que lleva a reforzar la interiorización del respeto a los demás, considerándose de gran interés los debates relacionados con la situación de la mujer, la inmigración, las minorías raciales y étnicas, los discapacitados, los ancianos.

Sin embargo, fomentar valores democráticos a través del análisis crítico de la memoria histórica requiere unos aprendizajes previos. Esto es, el alumnado construye su memoria inicialmente a través de los adultos de su familia, a su vez, el tiempo vivido se complementa con el tiempo histórico el cual se identifica inicialmente a través de la historia familiar. En consonancia con este planteamiento, Saturnino Sánchez (1997) nos habla de la imposibilidad de separar la memoria histórica de la historia familiar y del tiempo vivido; una memoria histórica en la que no nos interesan únicamente los sucesos, sino el papel del tiempo en la evolución de los acontecimientos.

En otras palabras, la evolución natural de este proceso de preparación para el análisis crítico de la memoria histórica parte de un ámbito individual para dirigirse hacia el terreno colectivo; conectándose en definitiva, el recorrido de la vida familiar con los sucesos históricos que sirven de marco para el análisis crítico y la interiorización de una concepción de ciudadanía democrática. En este sentido, la escuela debe asegurar el puente hacia una ciudadanía deseable y en continua reconstrucción a través de un proceso de reflexión "alumno – sociedad – alumno" dentro del área de las Ciencias Sociales. En Letonia, por ejemplo, la memoria histórica adquiere un papel más explícito en la escuela hasta el punto de celebrarse anualmente las "Jornadas en Memoria de las Víctima de Regímenes Totalitarios". En España, si nos dirigimos al Real Decreto 1631/ 2006 se habla de "*cultura de la paz*", "*fundamentos de nuestros actuales sistemas democráticos*" o "*importancia actual de la cooperación y del respeto a la pluralidad*" que, en cierto modo, nos condiciona a remontarnos a situaciones pasadas desde un punto de vista constructivo y con objeto de fundamentar las preocupaciones de las sociedades democráticas de nuestro siglo, pero se evita hacer alusión directa a la memoria histórica. Es decir, el papel de la memoria histórica para la construcción de una ciudadanía crítica y responsable no tiene la misma significatividad en todos los estados miembros de la Unión Europea. Sin embargo, ni el papel de dicha memoria es el

mismo en todos los estados miembros ni la memoria histórica a recordar es la misma. Dada la pluralidad de realidades vividas en el continente europeo, existen diferencias significativas entre la memoria histórica trabajada en el este y el oeste de Europa, y en la memoria de países que, en su historia contemporánea, han estado gobernados por regímenes totalitarios (como puede ser el caso de España).

En este sentido, mientras en las escuelas de los estados miembros de la Unión Europea del oeste de Europa se suelen analizar los horrores del Holocausto nazi y se enfatizan los Derechos Humanos y la importancia de la interculturalidad; en los países de la Unión que pertenecen a la Europa del este se suelen analizar las injusticias de la dictadura comunista. Europa se caracteriza por tener una pluralidad de memorias que dividieron y unieron a países en el pasado (Lässig, 2009); esto ha llevado a que la identidad entre países no sea paralela. No obstante, volviendo a la investigación realizada por Patricia Bromley (2009) sobre los libros de texto, ningún país puede entenderse como unidad independiente de análisis; por lo que podemos entender que, pese a la pluralidad de memorias históricas, la identidad ciudadana que se construye en la escuela tiende a ir más allá de la identidad con el Estado – nación.

La posición más defendida entre los historiadores es que no debería confundirse la historia científica con la memoria histórica, al igual que no podemos caer en posiciones simplistas que confundan la memoria, en sentido amplio, con la memoria histórica. Es precisamente la presencia social e institucional de ésta última en España y el deseo de superar el olvido a quienes fueron invisibles durante la dictadura, la que está generando mayor controversia sociopolítica. Como afirma Joaquín Prats (2008), hay quienes señalan que la exhumación de la memoria potencia la crispación al tratarse de un recuerdo no cicatrizado que aún incide en la vida de los recuerdos familiares; igualmente, aunque dicho autor considera que la historia de "*victimas*" y "*verdugos*" puede fomentar el debate y fijar un compromiso, ésta, añade, no contribuye a la aceptación y comprensión del otro. Por otro lado, Carlos Loma indica que "*(…) los apologistas del olvido intentan (…) eliminar las obvias diferencias entre verdugos y víctimas y afirmar categóricamente el absurdo de vindicar, aunque sea de manera simbólica, el derecho de las víctimas a la justicia y a la memoria*" (2011, p.11).

Asumiendo una posición análoga, pero significativa, a la premisa feminista de "*hacer visible lo invisible*".

Seixas (2006), por su parte, nos habla de reflexionar históricamente sobre la construcción de lo "*propio*" y del "*nosotros*", analizando diferentes regímenes y abriendo un enfoque desde la visión del "*otro*" hacia la visión de "*otro*". Hoepken (2005), por otro lado, sostiene que, en las sociedades democráticas que han sufrido conflictos civiles internos o guerras, la revisión del pasado se ha convertido en un asunto necesario, ya que permite el funcionamiento de dichas sociedades e implica la obligación moral de asumir responsabilidades.

7.2.- El caso de España: ¿recuerdo u olvido?

Centrándonos en el caso de España, y a diferencia de las recomendaciones anteriores, el franquismo construyó una historia en la que todos los que no comulgasen con su concepción unitaria de una España imperial quedaban excluidos. Es decir, se "*invisibilizó*" al "*otro*"; se intentó crear una cultura de la memoria con una interpretación única y sesgada de la historia (Colmeiro, 2005). Para ello, tras la Guerra Civil, los vencidos que no pudieron escapar fueron capturados, torturados, fusilados o enjuiciados por tribunales militares con sentencia de antemano. Otros, los topos, estuvieron encerrados en sus casas durante 30 años y fueron encubiertos por sus familiares; igualmente, como afirma Fraser (1986), sólo las familias de aquellos que murieron en el bando nacional recibían indemnización.

Tras la derrota de los fascismos en la II Guerra Mundial, España se posicionó como defensora de los valores de la religión católica. Su rechazo al liberalismo parlamentario heredado del S.XIX impuso un modelo de disciplina militar que fue matizado en función de las coyunturas (Paniagua, 2008). Este mismo autor recoge los argumentos defendidos en la historiografía franquista, los cuales se fueron modelando a medida que se iban estableciendo las democracias parlamentarias tras la victoria de los aliados. Dichos argumentos, en líneas generales, se resumían en las siguientes ideas: los partidos no estaban hechos para los españoles, ya que éstos buscarían su interés particular; el liberalismo, las ideologías de izquierda y los nacionalismos (catalán,

gallego y vasco) anulaban la nacionalidad española; el ejército se encargaba de imponer unas normas basadas en la disciplina, siendo la disciplina y el trabajo de los técnicos las bases del régimen.

España experimentó un desarrollo espectacular desde la implantación del plan de estabilización (1959) hasta la muerte de Franco (1975), convirtiéndose en un país industrial y de servicios. Sin embargo, para los franquistas era muy importante generar una amnesia histórica que, sin dejar de recordar que habían sido los vencedores de la guerra, se ocultase lo sucedido en la misma (Paniagua, 2008). Tras la muerte de Franco, y por miedo a la reacción del ejército, tiene lugar la transición hacia un sistema parlamentario y la legalización de los partidos políticos a la par que se produce un proceso de omisión intencionada de los ajustes de cuentas con el pasado. Dada su significatividad, cabe matizar que dicha transición daría paso a la reforma política (1977) y la Constitución Española (1978). Sin embargo, desde mediados de la década de los 90 del siglo XX, se han intensificado posturas que piden una revisión de la memoria y, por tanto, una superación del olvido. En esencia, como indica Julio Aróstegui (2006), podemos hablar de tres fases de la memoria oficial en España. Una primera fase, llamada memoria de la exaltación, que abarca desde el final de la Guerra Civil Española (1939) hasta el fallecimiento de Francisco Franco (1975); una segunda fase, llamada memoria de la reconciliación, que abarca desde la muerte de Francisco Franco hasta mediados de los 90 del siglo XX; y una tercera fase, llamada memoria de la reparación, que abarcada desde mediados de los 90 del siglo XX hasta la actualidad.

Pero ¿Por qué ocurre esto? ¿Por qué no se revisó en profundidad la memoria histórica durante la transición?. Esta cuestión ha sido parcialmente respondida con anterioridad, cuando hablábamos del miedo a la reacción del ejército; sin embargo, resulta imprescindible hacer alusión al hecho de que el recuerdo de los conflictos recientes es diferente en cada país en función de la perspectiva de lo que sucedió en el pasado, la situación presente desde la que se recuerda y el horizonte de futuro (Carretero, 2006; Carretero y Borrelli, 2006, 2008). Es decir, si en el presente existen conflictos sociales irresueltos pero el futuro es esperanzador, se tiende al olvido, a las amnesias políticamente organizadas y apoyadas, en muchos casos, por una gran parte de la ciudadanía. No obstante, si el presente es conflictivo y el futuro es incierto se produce

un rechazo al olvido. Ejemplos del primer caso los tenemos en España y en Letonia. Si en España, por miedo a la reacción del ejército, se optó por el olvido y el enaltecimiento del presente (MainerBaqué, 2006), en Letonia se debió a una carencia de valentía por parte del gobierno post-comunista (Misco, 2007, 2008, 2010). Un ejemplo del segundo caso lo tenemos en la Alemania Occidental de la postguerra. Esto es, ante un país completamente destruido y con un futuro incierto, Alemania Occidental realizó una revisión activa de los crímenes del Holocausto nazi con objeto de llevar a cabo una recuperación moral (Wegner, 2000).

Por su parte, Juan Mainer (2006) hizo una crítica a los usos mediáticos de la memoria histórica por parte de los poderes públicos en los rituales conmemorativos con el 75 aniversario de la II República y el 70 aniversario del comienzo de la Guerra Civil. Su crítica se centra en que los poderes públicos y privados diseñan una versión acrítica y conformista de nuestro pasado en favor de un enaltecimiento del presente; y, por el contrario, propone una nueva política cultural que reivindique el uso público de la historia escolar y que obligue a contemplar un uso público de la memoria con el fin de fomentar la movilización social por un presente más justo.

Desde un sentido fáctico, el uso sistemático de las memorias públicas supone un instrumento privilegiado de control social y, desde un punto de vista ético, la memoria de los traumas colectivos no puede quedarse al margen del poder político, ya que es un asunto demasiado importante como para dejarlo bajo el arbitrio de los movimientos sociales. Sin embargo, las políticas activas de la memoria no son exclusivas de las políticas totalitarias. En los sistemas democráticos, los partidos políticos que ejercen el poder llevan a cabo mecanismos de control social a través de una interpretación del pasado que se extrapola a la enseñanza de la historia en los centros educativos. Frente a este asunto, Raimundo Cuesta (2006) afirma que el uso público de la memoria histórica en la escuela implica la promoción de una "*contramemoria crítica*", la cual debe realizarse a través de la promoción de un conjunto de prácticas pedagógicas generadoras de una conciencia social pública frente a problemas de actualidad.

7.3.- El caso de Italia: la gestión del olvido

En la educación cívica italiana se mantiene la rigidez de los contenidos del resto de disciplinas, generándose una divergencia entre los temas estudiados y evaluados, cuya motivación es inexistente o se centra en la aprobación del examen, y los problemas del mundo actual; por lo que, lejos de solucionar el problema con la incorporación de una nueva asignatura, la solución se encuentra en el cambio de los contenidos curriculares que se dan en la escuela (Brusa, 2010). Como indica Pivato (2007), a esto debemos sumar el carácter maleable que presenta la memoria colectica a raíz de la acción llevada a cabo por políticos y periodistas que buscan modelar el pasado, ignorando cualquier aportación científica. Igualmente, destaca que Italia es, probablemente, el único país del mundo en el cual los ciudadanos jamás han estudiado la historia de la posguerra. Como afirma Rinaldi (2007), si se hubiese atendido a las profundas diferencias entre las "*razones de la historia*" y las "*razones de la memoria*" se podrían haber evitado muchos de los recientes conflictos entre ambas.

La eliminación de la memoria puede entenderse como un fenómeno individual, colectivo o institucional. No referimos al olvido como fenómeno individual cuando las víctimas como, por ejemplo, un prisionero de guerra vuelve a su país y tiende a eliminar eventos traumáticos de su memoria; o cuando alguien que ha apoyado el fascismo, bajo el nuevo régimen, tiende a olvidar los episodios de mayor implicación y tiende a recordarlos momentos más críticos en su relación con el régimen que apoyó anteriormente (Demaria, 2006). No referimos al olvido como fenómeno colectivo en casos como el uso inconsciente, según Oliva (2003) de la Resistencia que usan los italianos como coartada para sentirse más lejos del fascismo y fingir que no han perdido la guerra. Estas son las razones por las cuales, dicho autor, entiende que Italia no ha llegado a un acuerdo con su pasado destacando el hecho de que en todas las ciudades en donde los italianos lucharon junto a Hitler (1940 – 1943), se recuerda por su opuesto, la guerra antifascista contra Hitler (1940 – 1945) de manera que las lápidas en memoria delos soldados que murieron en las campañas de los Balcanes o dispersos por Rusia están junto a las lápidas en memoria a los guerrilleros caídos y las víctimas delos campos de concentración. Finalmente, nos referimos al olvido como fenómeno institucional (en ese caso de cancelación) cuando, por ejemplo, una comunidad decide destruir un monumento religioso para cancelar cualquier referencia a una religión considerada herética o peligrosa, la eliminación de cualquier referencia monumental a

un dictador, etc., eliminando con ello un determinado momento de su historia. Este tipo de actuaciones es muy común en el desarrollo histórico de estados – nación donde, con objeto de nacionalizar a las masas desde cero, se han destruido el patrimonio y los recuerdos considerados incompatibles con la nueva identidad nacional (Mosse, 1974; Anderson, 1983; Hobsbawm e Ranger, 1983). En relación con esto, el patrimonio, (situado en el ámbito de los social y lo natural) nos deja evidencias de la eliminación, evolución y permanencia de sistemas de normas, instituciones, restos monumentales, restos derivados de las actividades humanas, vegetación, etc. en el espacio y en el tiempo (Borghi 2010). En cuanto al proceso de atribución de significado del patrimonio, aunque sea colectivamente, entendemos que éste es una construcción social, siendo los poderes políticos los encargados de seleccionarlo e interpretarlo (Estepa, 2009 b); siendo ejemplo de ello el caso de zonas de Italia como Reggio Emilia, una ciudad que tuvo gran relevancia en la lucha contra el fascismo de Mussolini, donde el patrimonio en memoria de las víctimas está muy presente tanto en las calles y donde, adoptándose la idea expuesta en 1961 por el educador progresista Bruno Cari (recogida a su vez por la revista digital Altablero en el año 2007) se entiende que la educación debe promover las áreas "*comunicativa, social, afectiva, y un pensamiento crítico y científico*".

La preocupación por el uso mediático (o dogmático) de la memoria de la que hablaba Mainer al referirnos al caso español, hace acto de presencia en el caso italiano. En este sentido, el recuerdo de los traumas puede facilitar argumentos a los grupo smás radicales para continuar el conflicto, en esos casos, el olvido se convierte en la elección racional que permite a todos a deshacernos del pasado y comenzar sobre unas nuevas bases (Lerner, 2007). Cuando nos deshacemos dela retórica del valor y empezamos a preguntarnos por el problema de la selección de la memoria, la falta de memoria muestra evidencias de ser una posibilidad nefasta, ya que dicha memoria se conecta con nuestra libertad y nuestra autodeterminación tanto individual como colectiva. Sin embargo, Todorov (2000), en el seno de la disyuntiva, traslada el debate más allá de la decisión de controlar el olvido o mostrar aprecio por el "*deber de la memoria*"; en otras palabras, dicho autor entiende que el "*deber de la memoria*" puede convertirse en una trampa, ya que la selección de unos hechos sobre otros (y los valores otorgados a los mismos) consigue asegurar a sus protagonistas el papel de héroes, victimas o de portadores de conductas moralizantes, cosa que puede relativizarse o incluso invertirse

si se seleccionasen otros hechos. En aparente oposición al "*deber de la memoria*", Rinaldi (2008) se refiere al "*deber del olvido*" no como un acto de eliminación de hechos y eventos, sino como un proceso de minimización de las connotaciones subjetivas que involucran al valor y a la pasión; en otras palabras, el "*deber del olvido*" implicaría adoptar la distancia necesaria para que la memoria pueda ser tenida en cuenta como fuente documental para la reconstrucción historiográfica. Una tercera posibilidad es la "*conciliación*" de la memoria en conflicto, un proceso arduo y difícil dado que la memoria está cargada de valores muy diversos y difíciles de conciliar, destacando como ejemplo el de la "*Truth and Reconciliation Commision*" (Brahm, 2007) en Sudáfrica donde, lejos de olvidar, la memoria de verdugos y víctimas del pasado racista del país se comparó con el objeto de consolidar la verdad histórica, superar la fijación en esa etapa de la historia y transformar la memoria en conflicto en memoria reconciliada.

La memoria tiende a aparcarse o a reinterpretarse en base a una serie de intereses; es por ello que, al hablar de los crímenes de guerra en Japón e Italia (en particular sobre la relación entre los crímenes cometidos desde el comienzo del siglo XX, en sus guerras y ocupaciones coloniales en Corea, China, Libia y Etiopía), Ken Ishida (2007) destaca las dificultades que ambos países encuentran a la hora de desarrollar una memoria crítica frente a los crímenes cometidos y a las evidentes limitaciones en cuanto al castigo de los criminales de guerra después del final de la Segunda Guerra Mundial, siendo esta limitación más acusada en el caso de Italia.

7.4.- El caso de Japón: la revisión de la memoria y su repercusión en la escuela

En líneas generales, durante el periodo Taisho [大正時代] (1912 – 1926), y los años que van de 1926 a 1937 dentro del periodo Shôwa [昭和時代] (1926 – 1989), el gobierno ejerció un fuerte control para asegurar el ensalzamiento valores tradicionales y morales, buscando, por otro lado, el inculcar una lealtad férrea al emperador a través de una política educativa militarizada (Beasley, 2007).La rendición de Japón en la II Guerra Mundial (1945) dio como resultado una serie de reformas educativas impuestas por el gobierno de las Fuerzas de Ocupación norteamericanas en Japón, con el apoyo de las misiones educativas realizadas en 1946 y 1950. El Edicto Imperial de

Educación de 1890 fue declarado nulo y retirado de las escuelas en 1948 a raíz del establecimiento de la Ley Fundamental de Educación (1947) que, en concordancia con la Constitución de Japón (1946), prohibía el intervencionismo estatal en educación religiosa, garantizaba la libertad académica y aseguraba la generalización del derecho a una educación básica obligatoria y gratuita para todos los ciudadanos (Delgado Algarra, 2012, 2013).

No obstante, como informa Alexander Bukh (2007) de la "*Japan Society for Promotion of Sciences*", tras la derrota de Japón en la Guerra del Pacífico / Asia Oriental, se llevaron a cabo reformas incompletas por parte de las fuerzas de ocupación norteamericanas. Este hecho llevó a una situación paradójica en la cual el personal académico estaba configurado predominantemente por progresistas e historiadores de izquierdas, mientas que los poderes políticos (incluido el Ministerio de Educación) y burocráticos habían quedado intactos, predominando en ellos las fuerzas conservadoras (Delgado Algarra, 2012). Esta divergencia ideológica hizo revivir una serie de conflictos que influyeron en la enseñanza de la Historia y que quedaron plasmados en los libros de texto de los años 1950.

A día de hoy, el conflicto existente entre revisionistas y contra-revisionistas en Japón deja evidencias del papel que los aspectos ideológicos juegan en la enseñanza de la Historia y en la interpretación de la memoria. En este sentido, tomamos como ejemplo significativo el caso del ex - Primer Ministro Shinzo Abe (2006 – 2007), que fue líder de la coalición conservadora del Partido Liberal Demócrata desde 2006, mostrando una visión de la Historia coherente con su apoyo (y antiguo liderazgo) a las controvertidas contra – narrativas de corte nacionalista de la "*Japanese Society for History Textbook Reform*" (conocida habitualmente por TsukuruKai); una visión que quedó plasmada en su obra "*Utsukushî kuni e*" o "*hacia una nación hermosa*" (Abe, 2006). La TsukuruKai, creada en 1997, protagoniza uno de los mayores capítulos en la controversia más actual en la enseñanza de la Historia en Japón desde que en 2001 el Ministerio de Educación japonés (actualmente Ministerio de Educación, Cultura, Deporte, Ciencia y Tecnología) aprobó un "*libro de texto revisado*" por esta sociedad, cuyo carácter nacionalista, conservador y parcial llegó incluso a movilizar la opinión pública de Japón, Corea del Sur y China (Beal, Nozaki y Yang, 2001; Nozaki, 2008). En cualquier caso, Tokuji Kasahara (2007) señala que, a día de hoy, en los libros de

texto predomina el intervencionismo estatal, cuya tendencia implica la negación o el "suavizado" de los errores cometidos por parte de Japón, asociando esta situación con la continuidad de la clase política desde la guerra y la insistente negación protagonizada por políticos como Abe Shinzo.

A diferencia del caso de España, en Japón, el revisionismo de la memoria es más característico del sector nacionalista - conservador. En esta línea, McNeill(2005) destaca la relevancia del desarrollo de una conferencia organizada en 2004 por este organismo donde se llega a declarar que Japón no fue un país agresor durante la Segunda Guerra Mundial, sino que luchó para defenderse de Estados Unidos y de las potencias europeas, entre otras declaraciones que, por motivos de espacio, no vamos a desarrollar. Igualmente, Nobukatsu Fujioka (2000), impulsor inicial del movimiento nacionalista de reforma del currículum de historia japonesa, entiende como necesaria la omisión de algunas temáticas controvertidas como la de las "*confort women*".

En una posición claramente opuesta, se encuentra la concepción progresista de la enseñanza de la Historia en Japón; donde podemos destacar la figura del historiador y pensador Saburô Ienaga, quien planteó con carácter crítico asuntos relacionados con la Democracia japonesa, la guerra, la memoria y la libertad académica (Ieanaga, 2001). Su crítica a los libros de texto se centra en la falta de remordimiento por el pasado (Ienaga, 1993); refiriéndose al daño infligido por Japón a Asia, las responsabilidades del emperador Shôwa, Hirohito, y las responsabilidades de los japoneses, en general, en la guerra. De manera divergente, los sectores conservadores han criticado continuamente la existencia de libros de texto sesgados por una visión "*visión americana*" o "*visión soviética*" de la Historia japonesa sin contar con un punto de vista propiamente japonés, por ello, la TsukuruKai busca desarrollar un nacionalismo japonés con carácter positivo y sin "*críticas importadas*", que ha potenciado la apertura a nuevos debates sobre la Historia moderna de Japón; unas críticas a las que Fujioka (2000) se refirió al hablar de "*Jigyakurekishi-kan*" o "*visión masoquista de la Historia*".

Por otro lado, por su vinculación directa con la memoria y su posterior repercusión en las escuelas, debemos destacar el hecho de que, en 1999, el parlamento japonés aprobó la "*Ley Concerniente a la Bandera y el Himno Nacional*" donde se

proclamaban como símbolos nacionales el Hinomaru (bandera blanca con círculo rojo en el centro) y el Kimigayo (himno nacional de 1868 a 1945), lo que ha llevado a algunos profesores a manifestarse y a luchar en favor de una educación pública y por una libertad de conciencia (Steffenhagen, 2008; Inouye, 2008; Myart-Cruz, 2009); basándose en que su obligación es moldear a sus alumnos como ciudadanos (artículos 9 y 19 de la Constitución de Japón de 1946), rechazando el intervencionismo estatal en materia de formación de la identidad nacional. El investigador de la Universidad de Tokyo, Yoshihiro Kokuni (2007, Onaha, 2009), por su parte, cuestionó las políticas del gobierno nacional y destacó el papel de la existencia de movimientos integrados por padres y profesores, y un mayor interés de los jóvenes para que se rescatase la Democracia en las escuelas.

8.- RECAPITULACIÓN

Observamos que el concepto de ciudadano se encuentra determinado por el posicionamiento de los sujetos. Desde nuestro planteamiento crítico y basado en una escuela entendida como motor de cambio social, entendemos como destacable la asunción de un modelo de democracia radical donde todo es objeto de debate y no existen elementos considerados inamovibles. La ciudadanía y la memoria deben entenderse en el seno del diálogo y del intercambio de ideas, un intercambio donde las personas deben posicionarse firmemente sin que esto implique la imposibilidad de reconocer la posibilidad de modificar dichos posicionamientos ante una buena argumentación. Este modelo de escuela requiere y/o anhela un modelo de un ciudadano que toma decisiones en el seno de una democracia participativa; ya sea a través de movimientos sociales, ya sea a través de experiencias como la de los presupuestos participativos que, según Schugurensky (2009), además de funcionar en más de 1000 ciudades, implica beneficios para la Democracia en el campo de la igualdad, la democratización del estado, la solidaridad y preocupación por el bien común, la co-gobernanza, la movilización comunitaria y el aprendizaje ciudadano.

Pese a ello, la institución educativa se enfrenta al problema de la adopción de una doble postura frente a la memoria. Reconociendo como destacable la postura de Rinaldi (2008), entendemos que la escuela es la institución en la que más debería

transmitirse y procesarse la memoria; sin embargo, es también la institución que más se debe esforzar por diluir los efectos negativos y dudosos derivados de los excesos de la memoria.

Entrando en el terreno de la "*rotura de la memoria*", dada la pluralidad de memorias existentes, resulta muy difícil identificar democrática y oficialmente una memoria digna de ser transmitida para toda la comunidad nacional e internacional, algo que queda especialmente palpable en casos como el de la Unión Europea, desembocando en el fracaso de la construcción de una ciudadanía supranacional. Este asunto, que en ocasiones responde más a cuestiones éticas que a cuestiones histórico – sociológicas, sitúa a la escuela en el punto de mira como una de las principales instituciones responsables de dicha ruptura. Esta ruptura se encuentra determinada por una serie de problemas (Rinaldi, 2008): falta de eficacia en la enseñanza de la historia, que se encuentra estrechamente ligada con la programación escolar; el fracaso de la enseñanza de la cultura cívica, debido a la dificultad de transmitir una religión cívica compartida, a lo que se suma la rigidez de los contenidos a la hora de desarrollar una educación cívica en el aula y el protagonismo del examen como instrumento de evaluación (Brusa, 2010); todo ello sin olvidar el papel real de las escuelas en la transmisión real de la memoria (en sentido amplio y plural) de una generación a otra.

CAPÍTULO 2:

EDUCACIÓN CIUDADANA Y ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

1.- INVESTIGACIÓN Y EXPERIENCIAS INNOVADORES EN EDUCACIÓN CIUDADANA Y MEMORIA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

La investigación en didáctica de la Historia ha crecido muchísimo en los años 90, pero con ello también lo ha hecho la dispersión de los temas y modelos de estudio (Santisteban, 2007). Además, como afirma Prats "*existe una cierta inflación de papel y una cierta escasez de métodos y reflexiones originales y rigurosamente realizadas*" (2003, p.8).

En este apartado vamos a hacer un breve repaso a algunas investigaciones sobre educación ciudadana y memoria llevadas a cabo en Estados Unidos, Europa y España; centrándonos en aspectos participativos de las minorías y de la evaluación de programas y experiencias de participación discente, sin olvidar aquellos aspectos de la educación para una ciudadanía comprometida asociados a la inclusión de la memoria en la historia. Posteriormente, recogeremos algunas propuestas didácticas, y experiencias y materiales puestos en práctica en relación a la educación ciudadana y a la memoria; dedicando un subpunto específico a análisis y estudios sobre libros de texto, debido a que es el material didáctico más extendido en el profesorado de ESO.

1.1.- Investigación en educación ciudadana y memoria

1.1.1.- Investigación en Estados Unidos

Antes de la proclamación de los derechos humanos, la escuela estadounidense no reflejaba las voces y la participación de los afro-americanos. Los profesores afro-americanos de escuelas a las que acudía gente marginada tenían un fuerte papel en la responsabilidad social, convirtiéndose en esos casos la educación cívica en una herramienta para dar oportunidad a los miembros de comunidades marginadas. Eso es lo que demuestra la investigación "*Civic Education in Georgia´s African American Schools (1930 – 1954)*" de Preston Grimes (2007). Dicha investigación se centra en el examen de los archivos oficiales del Estado de Georgia y dos bibliotecas de la Universidad de Georgia, sucesos del "*Georgia Educational Journal*", etc. En esa evaluación, se prestó especial atención a los ideales cívicos escritos y a la segregación entre blancos y negros.

Elizabeth Yeager y Emma K. Humphries (2011) llevan a cabo un estudio en el cual la primera autora investiga la conceptualización y manejo de las controversias sobre raza de la segunda autora dentro de un instituto de Secundaria en un área rural del norte de Florida. En dicha investigación sobre el tratamiento de los temas conflictivos se llegó a una conclusión similar a la investigación que dos años antes había llevado a cabo Waterson (2009) con cuatro prestigiosos profesores de Ciencias Sociales de Educación Secundaria que enseñaron el Holocausto.

Humphries, a partir de la memoria personal y de sus experiencias de aula, se sintió lo suficientemente autónoma como para dar su punto de vista en asuntos controvertidos relacionados con la raza, reflejando una actitud de imparcialidad comprometida (Kelly, 1986). También con objeto de definir el papel de la memoria personal en la concienciación ciudadana, cabe mencionar el informe de McCrary (2002). Si atendemos a las conclusiones de ambas investigaciones, podemos comprobar la existencia de una clara complementariedad entre las potencialidades de la inclusión de la memoria en las clases de Ciencias Sociales, Geografía e Historia y las ventajas de desarrollar una educación para una ciudadanía comprometida, justa y democrática.

No obstante, la comunidad negra no ha sido la única comunidad marginada históricamente. Las mujeres han sido también olvidadas tanto en la Historia oficial como en la enseñanza de la Historia. Para responder a esta cuestión, la investigación "*Disrupt, Transgress and Investigation Possibilities: Feminists´ Interpretations of Educatingfor Democratic Citizenship*" de Shinew (2001) explora las posibilidades creadas por las feministas y otras interpretaciones de ciudadanía en sociedades democráticas en el contexto de la Educación Secundaria. Para ello, la investigación partió de una muestra de cinco mujeres: cuatro profesoras de Ciencias Sociales y una investigadora. La finalidad del estudio era crear debate para conocer las concepciones vinculadas a la ciudadanía. A lo largo de dicho debate se reconocieron una serie de disrupciones y transgresiones, hasta que, finalmente, todas llegaron a la conclusión de que para crear una ciudadanía democrática, era necesario incluir perspectivas feministas integradas en los discursos. En la investigación de Shinew se demuestra igualmente que la definición general de ciudadanía en Estados Unidos estaba muy limitada por la visión del hombre blanco que histórica y hegemónicamente ha tenido el poder en sus manos; haciéndose finalmente un llamamiento a impulsar la inclusión de voces de los grupos y comunidades que históricamente han sido marginados y olvidados, entre los que se encuentra la mujer.

En general, existe desinformación sobre sexo y relaciones de género en medios de comunicación y en entornos familiares; ocurriendo algo similar en los libros de texto; por otro lado, algunas personas asumen la diversidad sexual (como por ejemplo la homosexualidad) como un problema. Esta problemática es la que se refleja en el artículo "*How Might Social Education Resist Heterosexism?: The Impact of Gender and Sexual Ideologyon Citizenship*" de Bickmore (2002), correspondiente con un estudio que hace referencia al incremento de actitudes sexistas y homófobas, y las acciones que pueden tomar los profesores de Ciencias Sociales ante dichas injusticias. El autor parte de la idea de una identidad sexual que, como cualquier otra identidad, está social e institucionalmente construida en un contexto en que el predominio de lo "*masculino - heterosexual*" es socialmente aceptado, dificultándose la participación e inclusión de las minorías. Como indica Bickmore, este asunto debe ser analizado críticamente desde la escuela y por parte del profesorado de Ciencias Sociales. Lo importante de esta

aportación es que es extensible no sólo a identidades sexuales minoritarias, sino a todo tipo de identidades.

Dada la importancia que tiene la identidad a la hora de definir nuestro apego a lo local, lo nacional o lo supranacional de la ciudadanía, resulta interesante que nos dirijamos a la investigación de Myers (2006). "*Education for Global Citizenship in the US*", que parte de la idea de que una ciudadanía global debe reconciliar lo universal y lo local. Para comprobar el estado de la cuestión, el autor realizó un estudio interpretativo de los programas "*Northeast Internacional High School"* (NIHS) y "*Midwest Program"* (MP) en sistemas de educación pública. Las limitaciones de dichos programas para la enseñanza del mundo quedaron demostradas; encontrándose incoherencias en el concepto de ciudadanía global que manejaban ambos programas, una incoherencia que imposibilitaba el desarrollo de la comprensión de cómo lo nacional influye en lo global.

Finalmente, y para cerrar con un estudio análogo a nuestro eje conductor, Gonzales (2004), en su investigación "*Analysis of Rights, Obligations and Participation Concepts in Citizenship Education in High School*" estudia los tres libros de texto de Educación para la Ciudadanía más usados en Estados Unidos enlos institutos norteamericanos: *Civics: responsabilities and citizenship*, *American Cívic*, y *Civics for Americans*. La significatividad de este estudio se debe a que se contabilizaron las veces que se usan las palabras "*Derechos*", "*Obligaciones*" y "*Participación*" (más otras subcategorías). La palabra "*Derechos*" apareció respectivamente 708, 700 y 694 veces; la palabra "*Participación*" 402, 377 y 475; sin embargo, la palabra "*Obligaciones*" aparece 529 veces sumando los tres libros. 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. Esta situación es perfectamente complementaria con la investigación de Williamson y colaboradores (2003): "*Collectivistic values and individualistic language as predictors of endorsement of citizenship activities among highschool*" en la que se concluye con que los escolares entienden la importancia de las acciones cívicas, pero no reconocen las obligaciones que les lleva a ser buenos ciudadanos, algo que es perfectamente correlacionable con el

hecho de que en los últimos 25 – 30 años, en Estados Unidos, ha decaído la participación pese a existir un incremento considerable de la población.

En la búsqueda de una educación democrática, la escuela, como espacio público, debe dirigirse hacia la participación competente en la esfera pública partiendo de los intereses privados del alumnado (Parker 2003, Hauver, 2010). En definitiva, todas estas investigaciones nos llevan a entender las relaciones que existen entre la escuela y la sociedad, y la importancia de formar ciudadanos responsables y críticos en la enseñanza de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Esto es, la praxis docente, el lenguaje, los contenidos, la inclusión de la memoria o la organización del aula y del centro van a condicionar el tipo de educación ciudadana, pudiéndose convertir la escuela en un reproductor desmemoriado que afiance las desigualdades y las injusticias o en un motor para el cambio social que, teniendo en cuenta el pasado, pueda buscar soluciones a los problemas del presente con miras a construir un futuro más justo donde no haya lugar para el olvido.

1.1.2.- Investigación en Europa y en España

Como demuestra la investigación realizada por Eurydice (2005) sobre Educación para la Ciudadanía en el contexto europeo, en el caso de la Educación Secundaria Obligatoria (donde no suelen haber profesores generalistas), en países que carecen de programas de formación inicial del profesorado en materia cívica y donde la "*Educación para la Ciudadanía*" se contempla desde un enfoque explícito como materia independiente; suelen ser los profesores de Ciencias Sociales, Historia, Ética o Filosofía los encargados de impartirla. En países como Austria, República Checa, Letonia, Lituania, Finlandia, Eslovaquia y Reino Unido (Inglaterra), la formación inicial adopta la forma de "*programa especial*" que convierte a los profesores recién titulados en especialistas en el área de "*Educación para la Ciudadanía*". Por su parte, únicamente coexistirían la formación inicial, la formación continua y los programas especiales en Austria, Letonia y Reino Unido (Inglaterra).

Muy vinculado con el mundo actual otro de los aspectos a considerar es la importancia de la multiculturalidad. Haciendo una clara crítica a los objetivos de una

ciudadanía diferenciada, una investigación sobre inmigración y educación ciudadana llevada a cabo por Ian Davies y Margaret Hearden (2010), Universidad de York, concluye con que si queremos negociar continuamente la categoría nación y pueblo (Kymlicka, 2011), debería realizarse con todos los miembros de una comunidad y no sólo teniendo en cuenta a las personas inmigrantes; un aspecto que, según dichos autores, supone la transformación hacia un modelo de ciudadanía deseable.

Acercándonos al ámbito español, Joan Pagés y Montserrat Oller (2007) a raíz de una investigación sobre las representaciones sociales del Derecho, la Justicia y la Ley, con un grupo de adolescentes catalanes de 4º de ESO, llegan a una serie de conclusiones entre las que cabe destacar las potencialidades que otorgan a los métodos interactivos, la inclusión de problemas relevantes y la necesidad de conectar continuamente pasado – presente – futuro de cara a reducir estereotipos y prejuicios. En relación a esta conexión de pasado, presente y futuro, Santisteban (2007) en su investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico, propone una estructura conceptual del tiempo histórico que se plantea desde una perspectiva crítica. La memoria queda recogida en dicha estructura, formando parte del pasado dentro de la temporalidad humana y destacando la importancia de las relaciones pasado – presente – futuro. Finalmente, concluye con una clasificación de las representaciones discentes del tiempo histórico que se resume en: pensador determinista y deslumbrado por el futuro; observador indiferente y descriptor del presente; pensador crítico y constructor del futuro; añadiendo que resulta necesario conocer las representaciones que tiene el profesorado en activo sobre el tiempo histórico.

Ivo Mattozzi (2008), profesor de la Universidad de Bolonia, ha estado trabajando durante más de 30 años con profesores de historia e historiadores, y con fuentes de la memoria y testimonios orales. A raíz de ese trabajo, el autor se plantea cuatro problemas a razonar sobre la relación entre memoria y formación histórica: cómo incluir la memoria para beneficiar a la formación histórica, cómo la memoria puede ser un recurso o un estorbo para la formación histórica, cómo hacer que la formación histórica beneficie a las representaciones sobre rastros mnemónicos y cómo hacer que la formación histórica pueda volvernos competentes para criticar las representaciones sobre rastros mnemónicos.

Directamente vinculado con la memoria histórica del pasado reciente de España (Guerra Civil y dictadura franquista), Rafael Valls (2007) lleva a cabo una investigación en la que se analiza cómo han sido tratados estos acontecimientos en la los manuales escolares y en el interior de las aulas. En dicha investigación se llega a la conclusión de que temas como la amnistía y la reconciliación legal son temas de tal complejidad y delicadeza que, al igual que ocurrió con los partidos políticos en la época de la transición, ningún libro de texto se atreve a tratar abiertamente. Igualmente, resulta muy significativa otra de las conclusiones a las que llega el autor en dicha investigación: "*una parte importante de los docentes sigue pensando que el conocimiento histórico es un saber orientado fundamentalmente a los procesos políticos y a los grandes personajes y no una ciencia social en la que la vida de las personas (…) tenga cabida*" (Valls, 2007, p. 69). Una visión que choca paradójicamente con los intereses de un alumnado que, según la investigación, demanda una historia más práctica vinculada con la vida real, en la que se pueda aprender críticamente de los errores del pasado.

A raíz de los trabajos que han realizado alumnos de 4º de ESO y de 1º y 2º de Bachillerato del IES Fray Luis de León de Salamanca "*los deberes de la memoria*" (de la Guerra Civil a la transición), Antonio Molpeceres (2011) demostró la existencia de una "*memoria rota*". Esto es, tras su experiencia con los alumnos, demuestra la existencia de errores como que la Guerra Civil Española surge por culpa de la II Guerra Mundial o como que la transición se llevó a cabo con Franco en vida. Dicho autor afirma que errores similares se dan en otros países del mundo como puede ser el caso de japoneses que atribuyen a los rusos la catástrofe de Hiroshima y Nagasaki; poniendo en marcha un proyecto, para solucionar esta rotura de la memoria, en el que la relevancia social de los problemas a trabajar por parte del alumnado se antepone a la relevancia pedagógica.

En el seno el Proyecto Alfa II 0296-A "*Enseñanza de la Historia y memoria colectiva*", dirigido por Mario Carretero en 2004, surge su obra (del mismo nombre) donde diferentes investigadores de Europa y Latinoamérica participan para estudiar el asunto de la construcción de la memoria, una temática que, como hemos observado, influye en el modelo de ciudadano que queremos educar. Entre otros asuntos, en el

marco de este proyecto se ha comprobado cómo en diferentes países (Estados Unidos, México o España), la entrada de los gobiernos de corte conservador ha cuestionado el trabajo de numerosos especialistas; igualmente, que en lo referido a la temas conflictivos de la historia reciente (II Guerra Mundial o Guerra de Vietnam), en países como Japón, Alemania o Estados Unidos, se omite información referida a la violencia estatal, a la derrota y a sus causas, y aparecen contenidos poco válidos desde el campo de la historiografía (Carretero, Rosa y González, 2006).

Cabe mencionar la importancia, no sólo del uso de fuentes, sino de la evaluación de la fiabilidad, la validez y el posible sesgo ideológico de las mismas por parte del alumnado. Esto es, una de las fuentes donde impactan estos sesgos con más evidencia son las vinculadas con los Mass Media. Así, una misma problemática puede trabajarse a través del análisis de fuentes diferentes (con sus respectivos sesgos). En este sentido, María Sánchez Agustí (2011) realizó una investigación con profesores de Primaria en formación, en la cual se presentaba la portada de El País y de El Mundo del 14 de mayo de 2009 además de unos criterios de análisis definidos. El estudio concluyó con que no existía interés discente ni en la noticia principal (relacionada con el debate de Zapatero y Rajoy) ni en sus claras divergencias, todo ello en favor del análisis de aspectos formales y de noticias deportivas. Este desinterés y falta de crítica a la hora de trabajar con diferentes fuentes, supone un hándicap importante en la participación y compromiso propio de una ciudadanía responsable.

El profesorado debe ser reflexivo y debe asegurar esa actitud en su alumnado de cara a formar ciudadanos activos y comprometidos; no obstante, Tutiaux-Guillon (2003) deja constancia de cómo algunas investigaciones han puesto de manifiesto que el deseo del profesorado en formar alumnos en actitudes democráticas en muchas ocasiones choca con una práctica docente que no favorece el desarrollo de dicha competencia. Por su parte, Bernard Trafford (2008), mediante una investigación extensiva realizada en el Reino Unido, demuestra que, pese a los avances en educación ciudadana y la importancia otorgada a la memoria en la enseñanza de la Historia desde la Unión Europea, la escuela democrática supone a día de hoy un modelo minoritario.

1.2.- Experiencias innovadoras y materiales didácticos

1.2.1.- El libro de texto

Los libros de texto de Ciencias Sociales condicionan la socialización del alumnado. Para ello, ponen de relieve diferentes concepciones de una ciudadanía que se construye a través de la definición y concreción de un conocimiento considerado legítimo, de unas cualidades sociales consideradas deseables y de una identidad tomada como marco de referencia cívica. De esta manera, dichos libros de texto pueden exacerbar conflictos étnicos y culturales (tanto nacionales como regionales) o centrarse en apoyar el desarrollo de una identidad comunitaria.

En este sentido, resulta interesante acudir a la investigación realizada por Patricia Bromley de la Universidad de Stanford en el año 2009, donde hace una exploración de investigaciones y estudios sobre las tendencias de los libros de Ciencias Sociales e Historia del mundo (desde 1970 hasta 2008) en relación al concepto de ciudadanía universal. En dicha investigación, Bromley observa que los libros de texto tienden a integrar un considerable aumento del universalismo en la construcción de las identidades cívicas y, en menor medida, un incremento de la noción de diversidad a la hora de orientar la socialización del alumnado en la Educación Secundaria. Sin embargo, durante la exploración, también se evidencia que las perspectivas cosmopolitas varían a la hora de seleccionar los procesos que conducen al desarrollo de dicha universalización del concepto de ciudadanía. Esto es, mientras algunos libros apuestan por una subida del universalismo como paso previo para el desarrollo de una única política global, otros apuestan por el reforzamiento del protagonismo de cada estado – nación como agentes globales más legítimos para el cambio hacia una ciudadanía universal. Por otro lado, mientras unos representan la política global como una utopía, otros omiten la idea o evitan tomar una postura definida ante la misma.

No obstante, pese a todas estas divergencias, esta investigación concluye con que los países, en ningún caso, se convierten en unidades independientes de análisis; reconociendo, durante la revisión, formas de identidad que van más allá de la identidad específica del Estado – nación. En conexión directa con esta concepción de identidad

que supera lo puramente nacional, resulta significativo hablar de cohesión social, un concepto que puede, según Lässig (2009), desarrollarse a través de la bilateralidad en los textos escolares de Historia y Ciencias Sociales. Una bilateralidad que, como se anuncia en la "*History Teaching Website*" del Consejo de Europa, elimina prejuicios en los libros de texto, moderniza los programas de enseñanza y los programas de formación del profesorado. Así, como explicitan los proyectos "*The Image of the Other" y "Shared Histories for a Europe without Dividing Line*" (publicados en la website antes mencionada) los conflictos y tensiones han dejado su impresión en la historia de Europa, siendo necesarias las convergencias tras la II Guerra Mundial.

Recordemos que el contenido "*recortado, seleccionado y tratado*" de los libros de texto que se usan en el aula tiende a crear concepciones "de lo propio y del otro"; una idea coherente con algunas de las características que expone dicha autora sobre libros de texto: gozan de una gran cobertura, el saber se muestra como selectivo y cerrado, muestran el saber como "*verdad absoluta*", son aprobados por el Estado y actúan como instrumentos de influencia política y control social, y pueden crear controversias si se produce un cambio radical de las estructuras sociales y de las hegemonías culturales, si se erosionan los sistemas políticos o si surgen conflictos de dimensión histórica. Por otro lado, sin establecer opiniones contrapuestas con Lässig, resulta interesante hacer una alusión a la aportación de Mejía (2009) en relación a la caracterización de los textos escolares: muestran unos datos y omiten otros, tienen carga ideológica, tratan de satisfacer intereses contrapuestos, son víctimas del "empobrecimiento intelectual", presentan dificultades propias del lenguaje textual e icónico, y generan controversias.

La selección de contenidos es un proceso imprescindible a la hora de realizar la transposición didáctica de los contenidos científicos (Benejam, 1997); esto lleva a que se muestren unos datos y que se omitan otros. Así, frente a la omisión de contenidos, la aparición de éstos puede hacerse de manera superficial, distorsionada, falseada, aséptica, o a través de imágenes y textos; siendo las interpretaciones diferentes en función del país. Por otro lado, concentrándose en representaciones sociales como la familia, la patria, la escuela, los grupos sociales minoritarios, trabajadores y sindicatos, expresiones religiosas o valores; los libros de texto tienen carga ideológica. No obstante, pese a su carga ideológica, se enfrentan a la difícil tarea de satisfacer intereses

contrapuestos. Para ello, ofrecen datos asépticos que, en general, generan escaso interés en los lectores. El caso extremo y modelo de esta tendencia la encontramos en Estados Unidos (Ravitch, 2004), donde la presión política resulta tan fuerte que existe un protocolo de control de vocabulario y contenidos en los libros de texto, tratando de evitar (a través de la censura) que se sientan ofendidos grupos culturales, raciales, religiosos y políticos; lo cual, paralelamente, asegura una mayor venta de ejemplares.

Por otro lado, los libros de texto son víctimas del "*empobrecimiento intelectual*" o "*dumbing - down*" (Bennetta, 1997, Curtis, 2007 y Mejía, 2009), lo cual se halla potenciado por el empobrecimiento intelectual que se da en los medios de comunicación de masas, cuyo objetivo es convertirse también en objetos de consumo masivo "para todos" (Coles y Amstrong, 2007). Como afirma López Facal: "*es prácticamente imposible tratar con alguna profundidad la Historia en unas 300 páginas si no es haciendo de cada uno de los capítulos una sucesión de hechos, fechas, conceptos y personajes inconexos y de difícil entendimiento*" (2011, p.9). Este problema ha sido muy estudiado por múltiples investigadores y va unido a las llamadas "*fórmulas de legibilidad*" (Boston, 1986), esto es, va unido a un proceso de mecanización del nivel de complejidad y extensión de las palabras en función del grado escolar del alumnado que, en general, es utilizado por autores y editores de libros de texto, un proceso que, lejos de ser nuevo, se remonta a los análisis literarios de Sherman en 1893 (Dubay, 2007).

A la accesibilidad del lenguaje con objeto de fomentar la motivación (que nada tiene que ver con el empobrecimiento intelectual), se oponen los problemas de vocabulario, redacción, explicación, coherencia, fiabilidad y organización (Ambruster, 1988). Con esta idea, entendemos que los libros de texto presentan dificultades propias del lenguaje textual e icónico, lo cual puede entenderse como la otra cara de la moneda al empobrecimiento intelectual antes mencionado. En definitiva, la dificultad del lenguaje de algunos libros de texto, lejos de motivar al alumnado, les obliga a hacer asumir un proceso de aprendizaje memorístico y no significativo.

La ausencia de temas controvertidos o el modo en que aparecen representados en los libros de texto es quizás uno de los puntos clave que se vincula con la inclusión de la memoria histórica en la enseñanza de la Historia, lo cual, condiciona de alguna manera,

el modelo de ciudadano que se pretende formar en el presente y su compromiso de futuro. Sin embargo, pese al esfuerzo por transmitir un conocimiento aparentemente aséptico, estos materiales generan controversias, llegando incluso a poder afectar a las relaciones entre países. Uno de los casos más significativos se hallaría en Japón, donde chocan dos corrientes de configuración de libros de texto: una progresista, que busca el entendimiento entre países a través del análisis crítico de la memoria histórica, y una corriente nacionalista - conservadora, que busca eliminar episodios oscuros de los libros de texto, como la masacre de Nankín (Zhao, Yali y Hoge, John, 2006) o la existencia de las "confort women" en los territorios colonizados (Nozaki, 2001); llegando incluso a distorsionar o magnificar errores del pasado como hazañas.

Sin embargo, no todas las corrientes nacionalistas apoyan la omisión de la memoria histórica en los libros de Historia. La doctora Yoshiko Nozaki, como vimos en el capítulo anterior, habla de la controversia diplomática surgida a raíz de la configuración de los libros de textos de historia japoneses por autores de corriente nacionalista (Beal, Nozaki y Yang, 2001; Nozaki, 2008), movilizando, en consecuencia, la opinión pública, política y diplomática de Corea del Sur, China y Japón. Recordemos que los libros de texto en general, y que los libros de texto de Ciencias Sociales e Historia en particular, con un uso acrítico y casi dogmático, pueden ser determinantes para la formación de un tipo de ciudadanía programada.

Es ahora cuando tendríamos que remontarnos a la I Guerra Mundial, durante la segunda década del Siglo XX, momento en el cual los gobiernos de los diferentes Estados comprendieron el gran potencial que los libros de texto podían llegar a tener como herramienta de adoctrinamiento, llegando a ser usados, en muchas ocasiones, como herramientas de "*demonización del enemigo*". Sin embargo, es en la II Guerra Mundial cuando esta tendencia se radicaliza hasta el punto de la promoción de libros de textos xenófobos y prejuiciosos hacia países enemigos. Cabe matizar que el contenido de los libros de texto relacionados con estas áreas siempre ha estado fuertemente vinculado al poder político. Los acontecimientos históricos de finales del siglo XVIII, generaron una evolución en los manuales escolares cuyos contenidos histórico – sociales fueron pasando de lo regio a lo mesiánico (North, G., 2006), facilitando que, tras la salida de los reyes de la mayor parte de Europa, líderes como Hitler, Lenin o

Stalin pasasen a adoptar el rol de gobernadores mesiánicos que ejercían una fuerte influencia en los contenidos de los libros de texto destinados a construir concepciones desvirtuadas de ciudadanía nacional.

Esta situación trató de solventarse sin éxito por la Liga de las Naciones, hasta que, tras las II Guerra Mundial, fue la UNESCO quien tomó las riendas del problema de la xenofobia en los libros de texto con el apoyo de profesores. En relación a este asunto, Lässig (2009) nos habla de la influencia que tuvo el historiador alemán Georg Eckert que, inmediatamente después de la guerra, organizó una serie de conferencias para buscar la reconciliación con los antiguos enemigos de Alemania (Francia, Gran Bretaña, Polonia, Israel) a través de textos compartidos. La relevancia de esta iniciativa se halla en que, en la actualidad, en el contexto de una sociedad globalizada donde las relaciones internacionales son básicas para el mantenimiento del bienestar social en el Estado-nación, los libros de texto de Ciencias Sociales, Geografía e Historia se han convertido en herramientas que buscan el desarrollo de la tolerancia y de la cohesión social entre países.

Frente a esta necesidad de que desde la escuela se fomentase la concordia y la cohesión social, tanto intranacional como supranacional, y en relación con las características de los libros de texto antes mencionadas; resulta pertinente parafrasear a William Mejía, quien afirma que "*para los editores, elaborar y publicar un libro de texto es un desafío, pues deben hacer frente a las exigencias de los currículos escolares y a sus posibles interpretaciones, a la tradición que quieren mantener unos docentes y al cambio que exigen otros, a las disyuntivas que plantean las tensiones entre un producto rentable que se venda bien y el servicio educativo que pide calidad pedagógica y de contenido, a los intereses de distintos grupos sociales y al cuidado en el tratamiento de los géneros, de los grupos étnicos, de los movimientos políticos, religiosos, ambientales, y de otros tipos*" (Mejía, 2009: 488). Como podremos entender, el interés que suscitan los libros de texto como recursos para la socialización de futuros ciudadanos adultos, se hace especialmente palpable en el caso de los libros de texto de Ciencias Sociales, Geografía e Historia; cuyo contenido curricular (y su uso en el aula), puede facilitar la configuración de una realidad social determinada por la fuerza política imperante. Esta situación, hace que los textos escolares de esta área siempre estén

sujetos a críticas de muy diversa índole, siendo especialmente conflictivos los factores ideológicos que pudiesen emerger de estos materiales hegemónicos.

1.2.2.- Experiencias didácticas innovadoras y materiales alternativos

En la web del Consejo de Europa, aparece el proyecto "*Learning and teaching about the history of Europe*" que fue puesto en marcha en mayo de 1997 por parte de los Ministros de Educación europeos con el objetivo de desarrollar recursos educativos innovadores para las escuelas de educación secundaria; recursos que permitiesen, entre otros objetivos, comprender los vínculos existentes entre pasado y presente. La preocupación por la búsqueda de dicha conexión se debe a que, como indica Ivo Mattozzi (2008), los mismos hechos pueden ser representados en la memoria de manera diferente y dichas representaciones condicionan los modos de actuar en sociedad, proponiendo simultáneamente una serie de fases y orientaciones para trabajar la construcción progresiva de la memoria colectiva en la clase de Ciencias Sociales. Estas fases se podrían resumir en:

- **Fase 1:** se da en Infantil y al inicio de la Primaria. Los niños construyen experiencias compartidas que se inscriben en la memoria personal. Pasado un tiempo largo se puede pedir que reconstruyan alguna experiencia pasada con apoyo de la conversación y otras fuentes. Permite sondear la memoria archivo.

- **Fase 2:** se da en el año de alfabetización de la Primaria. Se les puede pedir, cuando aprenden a escribir, que expliquen cómo han conseguido aprender a escribir. Para ello, se deben recordar las experiencias escolares y cotidianas y hacer uso de todos los recursos posibles: cuadernos, fotografías, murales, etc. Los niños manifiestan memorias diferentes e incluso contradictorias que interactúan para construir una memoria colectiva (representación integrada del pasado). Permite usar la memoria archivo.

- **Fase 3:** los niños pueden reconstruir el pasado generacional. La memoria archivo está constituida por hechos confusos y fragmentarios, por lo que se

genera la necesidad de integrar informaciones procedentes de diferentes fuentes, lo que permite construir la memoria colectiva.

- **Fase 4:** se parte de la memoria archivo y de las representaciones de la memoria de los adultos del pasado de su generación y/o de su territorio local durante 70 años. El alumnado puede darse cuenta de que el pasado está dentro de las memorias, pero que hacen falta otras fuentes que amplíen y verifiquen las informaciones orales. Se comparte, pues, una transmisión de una generación a otra, existiendo una memoria compartida entre alumnado y generaciones adultas.

- **En Secundaria:** se pueden hacer aproximaciones más variadas a las representaciones históricas. En las clases donde se quieren conocer aspectos relacionados con el pasado reciente, se pueden utilizar representaciones elaboradas por los adultos mediante entrevistas orales o consultando textos publicados que recojan dichas representaciones.

Esta propuesta de memoria e historia sigue la lógica de la didáctica que va de lo concreto a lo abstracto, de lo cercano a lo lejano. Una experiencia española de estudio de la memoria histórica de nuestro pasado reciente donde se hace uso didáctico de las fuentes orales, es la que ha desarrollado Milagros Benegas (2006) en el curso de 4º de la ESO del IES Margarita Xirgu. En dicha experiencia se lleva a cabo un aprovechamiento de los recuerdos de cara a reconstruir la historia reciente relacionada con el régimen de Franco. Entre dichas fuentes encontramos documentales, películas o la visita al archivo histórico de L´Hospitalet o al museo. Sin embargo, uno de los aspectos que más se relaciona con la construcción progresiva de la memoria que formula Mattozzi es la búsqueda de testimonios de personas de su entorno (normalmente abuelos y abuelas). La experiencia concluye con un debate en el aula y un dossier individual que incluye: portada, índice, contexto histórico, ficha biográfica, transcripción de la entrevista, resumen, conclusión, valoración personal y bibliografía.

Siguiendo esa misma lógica, y en el terreno de la educación ciudadana y la participación democrática, cabe mencionar la propuesta de Delgado (2005), quien propone el desarrollo de procesos de participación los discentes aprovechando las

potencialidades de los órganos de representación y Gobierno de las escuelas de la siguiente forma: aula, centro (consejo escolar) y entorno social más directo. Esto es, para que la escuela se convierta en un espacio democrático, es necesario que el alumnado participe en la gestión del centro, dé su opinión y sea escuchado (De Alba, 2009; Mora Oropeza y Estepa, 2012); todo ello a través de la constitución y puesta en marcha de un consejo de alumnos.

Como afirman López Atxurra y De la Caba, "*más allá de la educación "sobre" o "para" la participación, la "educación en la participación ciudadana" debe permitir que las alumnas y alumnos puedan participar en un marco heterogéneo (…) de la toma de iniciativas, de los espacios y tiempos de innovación y creación, de las formas de deliberación y consulta, de los tipos de ayuda e intercambio que pueden brindar, de las modalidades de acción e interacción en la comunidad, de la asunción de responsabilidades y del ejercicio de derechos, así como de los gestos y comportamientos de atención personal*" (2012, p.81). En relación a esto, en Sevilla se han puesto en marcha proyectos y programas destinados a facilitar la participación ciudadana. Cabe destacar el "*proyecto PADEA*" (Participación Democrática Ahora) en Valencina (Sevilla), cuyo objetivo es crear espacios de encuentro entre los diferentes sectores de la comunidad educativa (Álvarez, 2011), el de los "*presupuestos participativos de Sevilla para niños y jóvenes*" o el del "*Parlamento Joven*" (García Pérez, 2006; García Pérez y De Alba, 2009; Ruiz Morales, 2009).

Los presupuestos participativos están destinados a toda la ciudadanía, impulsando la participación de mujeres y jóvenes (Ganuza, 2005), a fecha de 2004 se encontraban implementados en Córdoba, Albacete, Puente Genil, Cabezas de San Juan, Almansa, Sevilla, Jerez de la Frontera, Getafe y Petrer. Enmarcado en el proceso de implantación del programa municipal de presupuestos participativos de Sevilla, que tuvo su inicio en 2003, surge en paralelo el programa "*presupuestos participativos de Sevilla para niños y jóvenes*" centrado en la escuela y colectivos juveniles (García Pérez y De Alba, 2012). En dicho programa, los niños y jóvenes se encargan de elaborar propuestas que son llevadas por los representantes de los estudiantes a las asambleas generales de los Presupuestos Participativos del Ayuntamiento de Sevilla.

En el programa "*Parlamento Joven*", por su parte, se implican por igual los Institutos de Educación Secundaria Obligatoria de una treintena de poblaciones de la provincia de Sevilla; siendo los participantes del programa: alcaldes, Diputación Provincial de Sevilla (que ampara el proyecto puesto en marcha en el curso 2010 - 2011), Secretaría Educativa (del colectivo Argos), agentes de dinamización juvenil (parlamentarios – alumnos) y tutores. Dicho programa está tutelado a lo largo de dos cursos académicos por la Secretaría Educativa del colectivo Argos, impulsores del proyecto (Argos. Proyectos Educativos S. L., 2012). En otras palabras, en el primer año, se cuenta con participantes de diferentes barrios y colectivos para diagnosticar problemáticas del municipio y, en segundo año, se elabora un Plan de Acción y se realizan acciones para resolver los problemas. En el tercer año, en "seguro que te mueves" se estudia la seguridad vial y movilidad del municipio.

Joan Berlanga (2010) del instituto Pere Calders de Barcelona muestra cómo la proximidad y la adhesión a la sociedad influyen en el desarrollo del sentido del deber y de la responsabilidad. En general, en Democracia, la formación de una ciudadanía democrática para la participación, como indican Dewey (1995) y Gómez Rodríguez (2008), debe verse como un conjunto de experiencias compartidas y ese es uno de los puntos clave de las experiencias antes expuestas.

Sin embargo, la preocupación por la participación trasciende lo local, este es el caso de los programas de acción puestos en marcha por la Unión Europea. Esto es, en nuestro contexto supranacional, junto a las últimas ampliaciones de la Unión Europea, se han puesto en práctica programas, tales como *Ciudadanía europea activa* (2004-2006) y *Europa con los ciudadanos* (2007-2013), que tratan de promover acciones para la participación activa de los ciudadanos en el proceso de integración europea. Centrándonos en el segundo programa (evolución natural del primero), por un lado, si acudimos a la acción 4 nos indica respecto a "*Memoria Histórica Activa de Europa*": "*Aproximadamente el 4 % del presupuesto total asignado al programa se dedicará a esta acción, que incluye proyectos destinados a mantener activa la memoria europea. Se trata sobre todo de proyectos destinados a proteger escenarios y archivos principales asociados con las deportaciones masivas y los antiguos campos de concentración, así como los proyectos destinados a conmemorar a las víctimas de*

exterminios a gran escala y de deportaciones masivas" (Parlamento Europeo y Consejo de Europa, 2007, acción 4). Mientras que si, por otro lado, acudimos al Objetivo específico 1, nos explicita lo siguiente: "*reunir a personas de municipios de toda Europa para (…) aprender de la historia y construir el futuro*". Al comparar ambas citas comprobamos cómo desde los órganos supranacionales de la Unión Europea no se concibe la relación entre memoria histórica y construcción ciudadana como una cuestión sujeta a decisiones ideológicas (olvido o no olvido), sino como una necesidad imprescindible a raíz de la cual se construye una ciudadanía responsable indisoluble de la conciencia histórica.

No obstante, pese a que estos programas presentan ciertas limitaciones para conectar con los propios programas educativos (Diestro, 2010), desde años atrás se llevan haciendo grandes esfuerzos para asegurar la formación ciudadana en la mayor parte de los países de la Unión Europea (Eurydice, 2005).De forma análoga a los dos programas antes mencionados, Armas y López Facal (2012) destacan aquellas propuestas relacionadas con la conciencia histórica, las identidades y el tratamiento de temas conflictivos desde un punto de vista social. Estos mismos autores, en relación a la comprensión del estudio de los cambios y continuidades a lo largo del tiempo (conciencia histórica), indican que el profesorado de Ciencias Sociales ha realizado actividades vinculadas con la recuperación de la memoria histórica en la cual entran en juegos las experiencias de personas que han sido afectadas por el régimen de Franco; y que la Geografía y la Historia proporcionan los elementos racionales vinculados para la identificación con una civilización democrática universal compatible con la identidad particular; haciéndose referencia al potencial educativo que pueden tener tanto los temas conflictivos en las clases de Ciencias sociales como la gestión democrática de los mismos a través de los debates.

Como experiencias significativas del tratamiento del conflicto armado contemporáneo desde un punto de vista crítico y empático en el aula de secundaria resulta interesante dirigirnos a las experiencias sobre "*el conflicto de Israel y Palestina*" en el curso 2005 – 2006 y "*el conflicto vasco*" en el curso 2006 – 2007 (Bastida, Lugo y Rocasalbas, 2008) que tratan de centrar el interés del alumnado en el conflicto armado a partir de los principios establecidos por la corriente científica pacifista *Peace Research*:

la guerra es evitable, la guerra es difícil de erradicar y la guerra no resuelve los conflictos. Ambas experiencias están basadas en exposiciones discentes, trabajo colaborativo y debates. Como afirma López Facal (2011), los conflictos no se aprenden a gestionar de manera espontánea, por lo que se deben llevar al aula la defensa de puntos de vista basados en datos y argumentos racionales, y el respeto a los diferentes puntos de vista; a lo que incorpora que "*la escuela no puede pretender resolver los conflictos, sino enseñar cómo y por qué se originan y cómo pueden gestionarse democráticamente*" (2011, p.11).

En esta línea, resulta interesante que nos dirijamos a la experiencia llevada a la práctica en ESO sobre el "*conflicto vasco*", más cercano geográficamente hablando, entre los IES Reguissol y Blancafort (2006- 2007). Dicha experiencia consta de una serie de etapas (Bastida, Lugo y Rocasalbas, 2008): síntesis de la historia de España para contextualizar el desarrollo cronológico del conflicto, el desarrollo cronológico del propio conflicto, el conflicto desde el nacimiento de ETA hasta la primera legislatura de José María Aznar, la actuación de los gobiernos españoles contra ETA por la vía de la fuerza y a través del diálogo.

Lo más destacable de esta experiencia se debe a que los alumnos y alumnas deben asumir el rol de diferentes fuerzas políticas (PP, PSOE, PNV y Batasuna) poniéndolos en situaciones como preguntar a las diferentes fuerzas políticas "*si estaban dispuestos a compartir mesa y debate con quien se negaba a condenar la violencia*" (Bastida, Lugo y Rocasalbas, 2008), situación en la que surgen a debate, y de manera significativa, asuntos como el derecho a la libertad de expresión. En definitiva, el alumnado no puede ser un mero receptor de la historia. Otra muestra de ello la hallamos en la experiencia de Juan Carlos Ferré (2006) en el IES Martínez Vargas, que se inició con trabajos sobre la historia personal de los alumnos ("*la historia de mi vida*") y que en la actualidad se ha ampliado al "*estudio de otras vidas*" por el alto número de alumnado inmigrante y la consecuente diversidad de memorias históricas. Esta experiencia se construye sobre las potencialidades del estudio de la Guerra Civil.

Así, mientras en 4º curso de secundaria obligatoria esta temática es introducida a través de un trabajo oral sobre emigración -"*todos somos emigrantes*"-,donde es

imprescindible el estudio de la propiedad y uso de la tierra en la capital y comarca donde se sitúa el IES; en Bachillerato, partiendo de dicha experiencia didáctica previa de 4º de ESO, el estudio ("*por los caminos de la libertad*") se centra en la vida de los refugiados y exiliados republicanos en Francia desde 1936 hasta finales de los años 40. La historia, pues, no se considera como algo acabado y cerrado. El proyecto, cuyo nombre completo es "*por los caminos de la libertad Midi-Pyrénées / España transfronteriza: por una memoria compartida*" involucra también a alumnado francés bilingüe con las siguientes orientaciones generales (Ferré, 2006, p.79):

- "*El deber de la memoria (recordar es de justicia) hacia los compromisos individuales y colectivos de los exiliados,*
- *la construcción ciudadana de Europa basada en el acercamiento real e intercultural entre los pueblos,*
- *el conocimiento y la construcción de una parte de la historia contemporánea,*
- *el trabajo de escritura: escritura teatral, correspondencia (intercambio epistolar),*
- *la memorización y la narratividad de los testimonios,*
- *la comunicación: situaciones de comunicación auténticas (vividas) entre el alumnado,*
- *y la selección de la información y la apropiación de la misma, relacionándola y comprendiendo sus silencios*".

En general, la asunción de una postura crítica y fundamentada ante los conflictos, lleva a construir una serie de juicios y no asumir los juicios de otros por desconocimiento. Así lo entienden Ruth E. Quiroz y Orlanda Jaramillo, quienes afirman que "*esta condición de participación puede facilitar la interrelación y deliberación claves para la autonomía, la capacidad de decisión y el fortalecimiento de la identidad colectiva, situaciones que ayudan a la promoción de la autonomía y el autogobierno, fortalezas de una verdadera Democracia*" (2009, p.8). Sin embargo, la formación de ciudadanos críticos para el futuro resulta compleja ante la extensión de un fenómeno social de "*presentismo*" enraizado en el desinterés generalizado por el pasado (Hartog, 2003), un fenómeno social que acompaña análogamente a una escuela "*desmemoriada*", que lejos de producir y conservar la memoria, lejos de construir una representación del

pasado, ha convertido los rastros del pasado en un fin en sí mismo y no en un instrumento para producir informaciones (Bertacchi y Lajolo, 2003).

El incremento de la diversidad racial, étnica, cultural y religiosa dentro de los estados – nación requiere un reconocimiento cultural por parte de la escuela (Banks, 2004, Castles, 2004). En relación a esto, el "*Center for Multicultural Education*" en la Universidad de Washington ha implementado un proyecto de reforma de la formación ciudadana de cara a responder a la diversidad que se da dentro de los estado – nación multiculturales (Banks y Nguyen, 2008). La primera parte de este proyecto ("The Bellagio Project") consistió en una conferencia "*Ethnic Diversity and Citizenship Education in Multicultural Nation-States*", que se celebró del 17 – 21 de junio de 2002, en la que participaron 12 naciones: Brasil, Canadá, China, Alemania, India, Israel, Japón, Palestina, Rusia, Sur África, Reino Unido y Estados Unidos. Una de las conclusiones de la conferencia de Bellagio era que las migraciones mundiales y los aspectos políticos y económicos vinculados con la globalización estaban retando a los estados – nación y sus fronteras, destacando los conflictos entre este proceso de globalización y el nacionalismo. Como respuesta a esta conferencia el "*Center for Multicultural Education*" creó el "*International Consensus Panel*", construyeron 4 principios e identificaron 10 conceptos (Banks, 2005, Banks y Nguyen, 2008): Democracia, diversidad, globalización, desarrollo sostenible, imperio, imperialismo y poder, prejuicio, discriminación y racismo, migración, identidad y diversidad, múltiples perspectivas, y patriotismo y cosmopolitismo.

2.- EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN EL CURRÍCULUM OFICIAL DE CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA

En este apartado vamos a centrarnos en los aspectos legislativos vinculados con la educación ciudadana en el currículum oficial, atendiendo a la formación del profesorado y a los contenidos propuestos en los diferentes países de la Unión Europea, pasando por los diferentes enfoques que la educación ciudadana ha adoptado en cada estado – nación.

2.1.- Educación para la Ciudadanía en el marco legislativo de España y Andalucía

2.1.1.- Educación ciudadana en el currículum oficial de España

Refiriéndonos al capítulo anterior todo indica que carece de sentido hablar de ciudadano si nos mantenemos al margen de la realidad sociopolítica. Esto es, en esencia, ser un buen ciudadano no es algo instintivo y determinado exclusivamente por los genes, sino que requiere un proceso de aprendizaje que comienza en las familias y continúa en la escuela. En cuando al papel de la escuela, y centrándonos en la etapa de ESO, resulta necesario acudir al artículo 22.2 de la Ley Orgánica de Educación donde queda patente la prioridad que se otorga a la formación de ciudadanos conocedores del mundo que les rodea, activos y responsables: "*La finalidad de la Educación Secundaria Obligatoria es que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y trabajo, preparación para su incorporación a estudios posteriores y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos*" (LOE, art. 22.2, 2006). Se observa, pues una estrecha conexión entre el conocimiento de la cultura que nos compete como estado nación y el aseguramiento del ejercicio de una ciudadanía competente dentro del contexto sociocultural y político en el que el futuro ciudadano adulto va a tener que desenvolverse.

Esto es, la LOE, como Ley Orgánica de referencia en la educación española, y el Real Decreto 1631/2006, como concreción de la anterior respecto a la ESO, pretenden asegurar el mantenimiento de las estructuras democráticas de nuestro país, permitiendo la existencia de ciudadanos responsables, justos, conocedores de sus derechos y deberes, críticos y respetuosos. No hay más que observar los objetivos perseguidos en la ESO (LOE, art. 23, 2006 y RD 1631/2006, art.3) para darnos cuenta de que aproximadamente el 40% de los mismos están referidos de manera directa a la formación cívica.

Esta incidencia en la ciudadanía, evidencia que estamos ante un tema no trivial y de suma importancia para el mantenimiento y mejora de la Democracia en nuestro país;

una Democracia, que, partiendo de los objetivos de la ESO (RD 1631/ 2006), requiere de ciudadanos que cumplan el siguiente perfil: conocedores y practicantes de los Derechos y Deberes, defensores de los Derechos Humanos como valores de referencia y practicantes de una ciudadanía democrática, defensores de la igualdad entre hombres y mujeres, tolerantes, cooperativos, solidarios y dialogantes, detractores de la violencia y los prejuicios, portadores de una mentalidad crítica y con iniciativa y constructores de su conocimiento a través de sus experiencias.

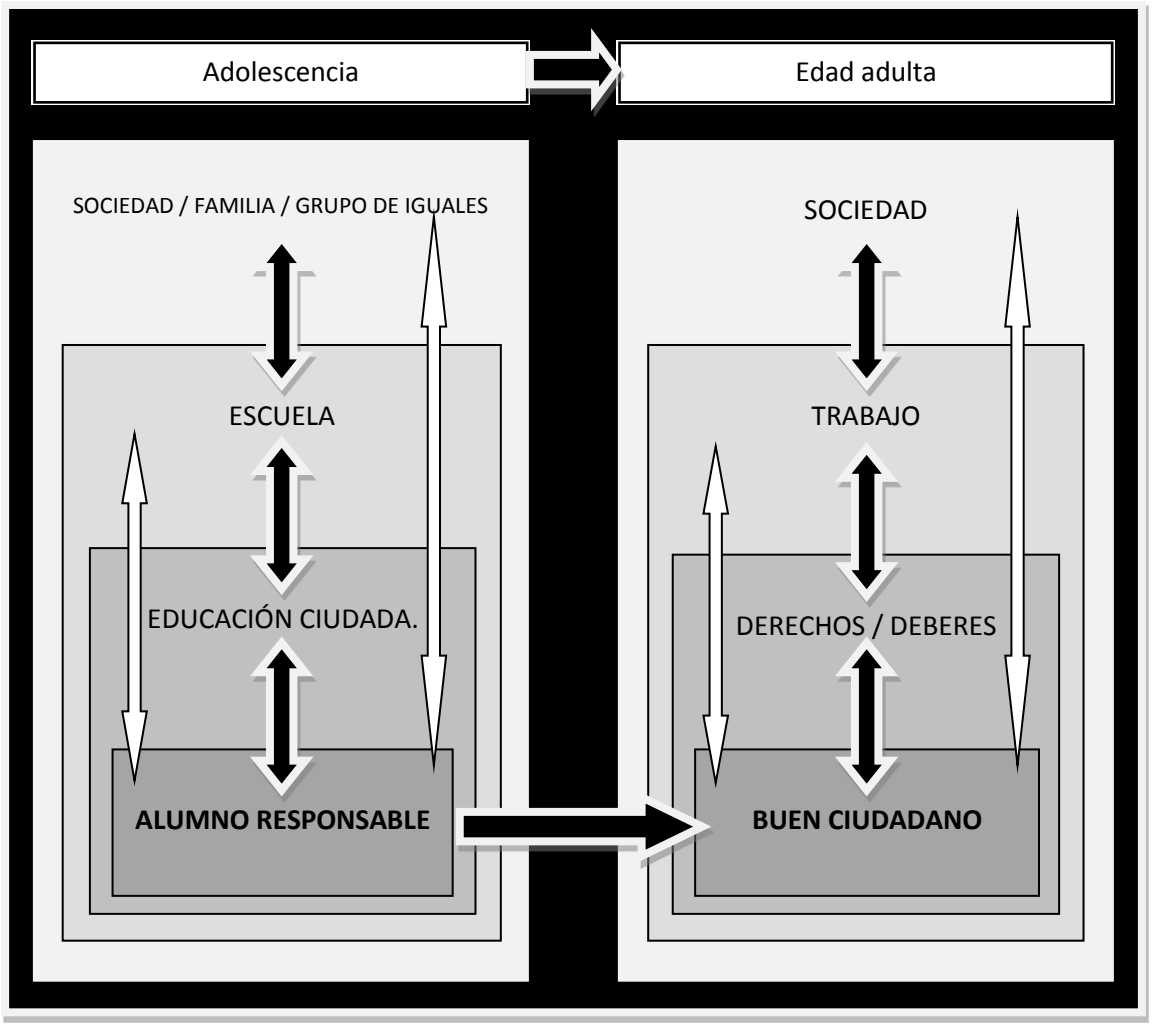


Figura nº 2.1: Condicionantes de la conexión entre alumnado responsable y buen ciudadano (elaboración propia)

Pero no podemos limitarnos a convertir la educación ciudadana en un glosario enciclopedista, como tradicionalmente se han considerado a las materias escolares. De este modo, ya aparecía en la LOGSE (1990) que el conocimiento no podía limitarse a la

esfera conceptual, de tal modo que la LOE dio un paso más hacia la interdisciplinariedad, que lejos se encontraba del trasnochado conocimiento escolar reducido al conocimiento memorístico y parcelado en áreas radicalmente independientes. Recordemos que el cuarto curso de ESO tiene un carácter orientador clave para el futuro del alumnado (LOE, art. 25.6, 2006) tanto en el ámbito de los estudios postobligatorios como en el ámbito laboral; facilitando a las alumnas y alumnos la toma de decisiones críticas que va a regir desde ahora sus acciones como ciudadano activo (véase figura 2.1).

La adolescencia es un periodo clave que sirve de puente entre una etapa primaria y la madurez temprana. Durante la adolescencia se producen cambios hormonales y cognitivos más que relevantes, que por motivos de espacio no podemos pararnos a desarrollar aquí. En esencia, la psicología evolutiva considera el desarrollo como un proceso constructivo, caracterizado por el papel activo del propio sujeto en adquisición de sus logros cognitivos y sociales. Este planteamiento da importancia a factores genéticos (posibilidades o limitaciones) y a factores ambientales (potenciadores o inhibidores) entendidos interactivamente.

Si consideramos la participación como un "*valor básico para la formación de ciudadanos autónomos, libres, responsables y comprometidos con los principios y valores de la Constitución*" (LODE, Título IV, cap. 1, art 118.1), como se afirma desde el Real Decreto 1631/2006 el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, guarda una estrecha vinculación con la competencia social y ciudadana (sin olvidar su aportación a otras competencias básicas); lo que, unido al explicitado carácter integrador del área, nos da idea de la gran importancia que desde el currículum oficial se da a la mencionada área. Sin embargo, paradójicamente, pese a que se explicita la vinculación del área con la competencia social y ciudadana, no se hace referencia alguna a la educación ciudadana en los contenidos, objetivos y criterios de evaluación del área. Es probable que se haya evitado hacer alusión a la ciudadanía en los mencionados elementos curriculares para justificar la existencia de una Educación para la Ciudadanía como área independiente.

2.1.2.- Educación ciudadana en el currículum oficial de Andalucía

En el caso de los contenidos que deben trabajarse en Andalucía, si acudimos al artículo 2.4 de la orden de 10 de agosto de 2007 por el que se desarrolla el currículo correspondiente a Educación Secundaria Obligatoria se indica que "*Los contenidos propios de la Comunidad Autónoma de Andalucía versarán sobre el tratamiento de la realidad andaluza en sus aspectos geográficos, económicos, sociales, históricos y culturales, así como sobre las contribuciones de carácter social y científico que mejoran la ciudadanía, la dimensión histórica del conocimiento y el progreso humano en el siglo XXI*" (p.23). Como podemos comprobar, los objetivos que tradicionalmente han sido responsabilidad exclusiva del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia adquieren gran relevancia en el conjunto curricular de cara a educar para la ciudadanía

Como se constata dentro de la mencionada Orden, en el núcleo temático 10 del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia "*participación social y política*", o en la exposición de motivos de la Ley de Educación de Andalucía, se hace referencia a las finalidades de la ESO vinculadas a la "*inserción social de los y las adolescentes*" y a la adquisición de "*comportamientos ciudadanos considerados como deseables*" como responsabilidad de todas las materias del currículum, con especial responsabilidad de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos y Educación Ético – Cívica.

Como afirma Navarro (2012) en su tesis doctoral, el currículum oficial de Andalucía presenta referencias a la formación ciudadana más superficiales que otros currículos oficiales como puede ser el de Cataluña o Valencia; seleccionando igualmente unos contenidos secuenciados y organizados en base a una lógica cronológica donde no se hace mención explícita a la formación ciudadana a través de la Historia.

2.1.3.- La competencia social y ciudadana en el currículum oficial

En relación a las competencias básicas, en el ámbito español y dentro del marco de la Educación Secundaria Obligatoria, la concreción de las directrices propuestas por

el Diario de la UE las hallamos en el Real Decreto 1631/ 2006 de la siguiente forma: competencia en comunicación lingüística, competencia matemática, competencia en el conocimiento y en la interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, competencia cultural y artística, *competencia social y ciudadana*, competencia para aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal Esto es, mientras el currículo se articula en torno a áreas de conocimiento, con las mismas debemos asegurar el desarrollo de las competencias. Entre estas, la competencia social y ciudadana adopta un papel más que prioritario en el currículum.

La inclusión de las competencias básicas en el marco educativo responde a las necesidades educativas de formar ciudadanos que tomen decisiones para su futuro (Pagés y Santisteban, 2010). Prueba de ello la encontramos en que aproximadamente el 40% de los objetivos de la Secundaria Obligatoria hacen referencia directa o indirecta a la formación de futuros ciudadanos competentes (RD 1631/ 2006) de manera que este aprendizaje, que comienza en la escuela, se encuentre en continuo desarrollo a lo largo de su vida. En relación a esto, la LOE (2006) dice que "*Fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida implica, ante todo, proporcionar a los jóvenes una educación completa, que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual*".

2.2.- Educación para la Ciudadanía en los Estados miembros de la Unión Europea

La preocupación por la ciudadanía y el fuerte papel que en su desarrollo tiene la escuela halla su máximo en el año 2005 al declararse éste como "*Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación*" (Sánchez Huelte y otros, 2005, p. 102). El Comisario de Educación, Formación, Cultura y Multilingüismo Ján Figel (Eurydice, 2005), por su parte, afirma que uno de los objetivos principales de los países de la Unión es el desarrollo de una ciudadanía europea. Dicha meta se explicita en el comunicado de la Comisión Europea (2004): "*Construir nuestro futuro común. Retos políticos y medios presupuestarios de la Unión ampliada (2007-2013)*".

Sin embargo, mientras en unos países se ofrece como asignatura independiente (como es el caso de España), en otros países se halla integrada en materias ya existentes

como Geografía, Historia y/o Ciencias Sociales. En algunos casos, se ha integrado de manera transversal en todos los quehaceres escolares (Eurydice, 2005). Sin embargo, en líneas generales, se ha generalizado en muchos países la combinación de dos de las anteriores modalidades: integrada – transversal, integrada – materia independiente y transversal – materia independiente.

2.2.1.- Formación del docente europeo y contenidos cívicos escolares

La educación, sea de la forma que sea, debe contribuir al desarrollo de ciudadanos responsables en todas sus etapas (Consejo de Europa, 2002). Para ello debemos tener claro qué tipo de ciudadanía queremos. Esto es, los ciudadanos deseados en la Europa de hoy son ciudadanos conocedores de las instituciones y modos de proceder político-sociales; individuos activos y competentes que hagan honor al término "Ciudadanía Democrática".

Sin embargo, los medios, los enfoques, conocimientos y actitudes priorizados, la formación docente, la cultura escolar y la delegación de responsabilidades entre los diferentes miembros de la comunidad educativa no han sido los mismos en los diferentes países de la Unión Europea. Partiendo de la *formación cívica del profesorado*, su secuenciación y representatividad resulta dispar en los diversos sistemas educativos con los que convive Europa. Por poner un ejemplo, partiendo de la investigación realizada por Eurydice (2005), mientras países como Austria, Chipre, Francia, Alemania, Letonia, Malta y España dan una importancia considerable a la formación inicial y continua; países como Bulgaria, Dinamarca, Estonia, Finlandia, Luxemburgo, Países Bajos, Rumania y Eslovaquia no contemplan la necesidad de formación docente en materia cívica.

En general, continuando con dicho estudio, los objetivos de corte conceptual o *cultura política* son predominantes y aparecen de manera explícita en los curriculos oficiales de todos los estados miembros de la UE. Las *actitudes y valores* que conducen a la formación de un individuo que valora el diálogo como forma de resolver los conflictos aparecen también de manera explícita de forma generalizada, a excepción de en Alemania. Finalmente, observamos como la *participación activa*, uno de los

principales fracasos de la ciudadanía democrática actual, no aparece en la República Checa y aparece de manera implícita en Grecia, Hungría, Luxemburgo, España y Suecia. A todo esto, dado el posicionamiento de nuestro estudio, deberíamos añadir una nueva categoría denominada "memoria histórica", que nos permitiese analizar constructivamente situaciones problemáticas derivadas del ejercicio de regímenes políticos no democráticos basados en concepciones desvirtuadas de ciudadanía y en concepciones de buen ciudadano basadas en la falta de libertad, la desigualdad y en la obediencia ciega. No vamos a pararnos en este punto, dado que ya lo tratamos en el capítulo anterior y en apartados posteriores desarrollaremos en particular los aspectos relacionados con la memoria histórica y la educación ciudadana a través de la didáctica de las Ciencias Sociales.

Por otro lado, la *identidad* se incluye como dominio con entidad propia en el estudio sobre educación cívica realizado por la "*Asociación Internacional de Evaluación de Logros Educativos*" (IEA) en el año 2008. Teniendo presente los problemas que la Unión Europea tiene para establecer convergencias entre la débil identidad europea y las dispares identidades de los Estados miembros en un modelo de ciudadanía estratificada similar al de los Estados Unidos de América; se justifica la importancia que el término "*identidad*" adquiere en el contexto de la educación comunitaria. Si observamos la tabla 2.1, veremos claras convergencias entrelos dominios propuestos por la IEA (2008) y las categorías de contenidos de la educación cívica propuestas por Eurydice (2005).

Contenidos cívicos Eurydice (2005)	**Contenidos cívicos IEA (2008)**
Cultura política	Sociedad y sistemas
Actitudes y valores	Principios cívicos
Participación activa	Participación cívica
	Identidades cívicas

Tabla nº 2.1: Comparativa de categorías de contenidos de educación ciudadana propuestas por Eurydice (2005) y por la IEA (reelaboración propia)

En *sociedad* y *sistemas* encontraríamos los siguientes sub-dominios: Ciudadanos (*roles, derechos, deberes, oportunidades de mejora social*), instituciones estatales (*parlamentos, gobiernos nacionales y supranacionales, cuerpos de aplicación de la ley, fuerzas de defensa nacional, burocracia y comisiones electorales*) e instituciones civiles (*instituciones religiosas, compañías, sindicatos, partidos políticos, ONG´s, grupos de presión, medios de comunicación, escuelas, organizaciones culturales*). Este subdominio sería el más "*físico*" y cuya enseñanza está más generalizada en los curricula oficiales de los estados miembros de la Unión.

El dominio de los *principios cívicos* se configuraría, según la IEA, por los siguientes sub-dominios: igualdad, libertad y cohesión social. Sin embargo, para este dominio, sería bastante pertinente acudir a la Carta de Derechos Fundamentales de la Unión (18/12/2000) e incluir los sub-dominios dignidad, justicia y solidaridad. La solidaridad se hallaría especialmente vinculada al compromiso global, mientras que la justicia guardaría una estrecha relación con los sub-dominios de libertad e igualdad. La dignidad, por su parte, sería un sub-dominio clave en las sociedades democráticas avanzadas y es punto de exigencia sin condiciones para países candidatos a nuevo ingreso, por lo que guardaría una relación de causalidad con la cohesión social no solo nacional, sino supranacional.

Esa importancia que se le da al aseguramiento de una cohesión social en toda Europa se ve apoyada por la Resolución del Consejo de 25 de noviembre de 2003 sobre el "*desarrollo del capital humano para la cohesión social y la competitividad en la sociedad del conocimiento*" (Diario Oficial n. C 295 de 5.12.2003, p. 0009-0010), donde se apoya la movilidad de los estudiantes por el territorio europeo a través de programas comunitarios de movilidad y cooperación en materia de educación y formación tales como *Sócrates*, *Leonardo da Vinci* y *Tempos III*, entre otros. Como se puede comprobar, desde el propio ámbito político, se comprende que un Sistema Educativo preocupado por la formación cívica es la clave para el desarrollo de una ciudadanía activa donde la cohesión social vaya de lo local a lo global, y de lo autonómico y nacional a lo comunitario.

En cuanto a la *participación cívica* hallaríamos los siguientes sub-dominios: Toma de decisiones (*participación en la organización del gobierno, votación*), influencia (*participación en el debate público, participación en manifestaciones públicas, participación en el desarrollo político, consumo ético, desarrollo de propuestas para la acción o promoción, consumo ético, corrupción*) y participación en comunidad (*voluntariado, participación en organizaciones religiosas, culturales y deportivas*). La participación ciudadana es uno de los puntos menos frecuentados en los currícula oficiales y depende del sistema de toma de decisiones que se da tanto a nivel de centro como a nivel de aula.

Finalmente, se incluye el dominio de las *identidades cívicas* donde destacaríamos los siguientes sub-dominios: autoimagen cívica e interconexiones cívicas. La autoimagen cívica, por su parte, se referiría a cómo el individuo evalúa los roles y valores puestos en práctica en sociedad y cómo los dirige, además de incluir las relaciones de armonía o conflicto que se establecen con personas de sus comunidades; mientras que las interconexiones cívicas se centrarían en el sentimiento de conexión y los roles jugados en las diferentes comunidades del sujeto, evaluando a su vez la tolerancia a la diversidad dentro de las mismas y el condicionamiento que producen las diversas creencias cívicas dentro de dichas comunidades. Tampoco podemos olvidar uno de los programas de mayor calado en el desarrollo de una ciudadanía activa: el programa desarrollado por la Comisión Europea (2007 – 2013) "*Europa con los ciudadanos*", que entre sus objetivos clave tiene la forja de una *identidad europea* con la que se fomente la *participación cívica* y la *cooperación entre los ciudadanos* (Martín Cortés, 2006, p.23). Entre las acciones de este programa se destacaría el fomento del hermanamiento entre ciudades, el apoyo estructural a los programas, el apoyo a eventos que faciliten la comprensión de Europa y la subvención de proyectos que mantengan viva la *memoria histórica* de Europa.

2.2.2.- Enfoques y especificidades de la educación ciudadana en el contexto de la Unión Europea

Una vez hemos analizado los modelos de formación del profesorado de Europa y profundizado en los contenidos cívicos más significativos y sistemáticos de la

Educación para la Ciudadanía, una vez conocemos los aspectos cívicos claves que han de aprenderse en la escuela; vamos a atender a los enfoques y especificidades que caracterizan a la Educación para la Ciudadanía que se propone a raíz de los curricula oficiales de los Estados miembros de la Unión. En relación a esto, debemos indicar que la educación para la ciudadanía adquiere un papel de gran importancia en la enseñanza de las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia, como ya se puso de manifiesto en el libro que recoge las aportaciones del XX Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales "*la educación de la ciudadanía y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la 'estrategia de Lisboa"*" que tuvo lugar en Bolonia. Esto es, si acudimos a la presentación de dicho libro, observamos que Ávila, Borghi y Mattozzi (2009) ponen de manifiesto que la educación para la ciudadanía activa es el propósito de muchos de los sistemas educativos; y añaden que, aunque la educación ciudadana, por lo general, es entendida desde un punto de vista nacional, debe ser objeto de desarrollo compartido desde un punto de vista continental. Por ello, indican, los profesores deben tener las capacidades necesarias para insertar una educación para la ciudadanía comunitaria en los planes de estudio de nuestra área.

Por analogía, debemos tener en cuenta que en 22 de los 27 Estados miembros se han promovido cambios dentro sus currículos nacionales, para incluir una asignatura de Educación para la Ciudadanía como materia independiente, bien sea de manera obligatoria, en 21 de los 22 Estados antes mencionados, u optativa, en Alemania. Este cambio en las políticas educativas de los Estados miembros se debe a que, siguiendo la línea de los objetivos estratégicos previstos para la educación europea en 2010, todos los sistemas educativos de la UE deben asegurarse de que sus alumnos hayan interiorizado las competencias necesarias para actuar como futuros ciudadanos responsables en un ámbito local, regional, nacional y global (véase figura 2.2). En España, pese a existir el área específica de Educación para la Ciudadanía, en el RD 1631/ 2006 se hace referencia explícita al papel integrador del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia y a su vinculación con el desarrollo de la competencia social y ciudadana. En otras palabras, nuestra área sigue teniendo un papel fundamental en la construcción de una ciudadanía activa, crítica y responsable.

Pese a la puesta en marcha de unas directrices europeas, publicadas en el "*European Dimension of History Teacher (2002 – 2006)*"dentro de la "*History teaching Website*" del Consejo de Europa, que busca que los contenidos de la Historia reciente sirvan para reflexionar, superar discordias, vivir en paz y construir la democracia, se ha dejado a cada estado miembro la posibilidad de desarrollar una formación ciudadana adaptada a las características de su contexto más inmediato (Valls, 2009, Sánchez Agustí, 2011). España es un país donde, desde la legislación educativa vigente, aparecen priorizados los derechos y deberes (al igual que en Bélgica [germanoparlante], Francia, Alemania, Italia, Luxemburgo y Polonia). Esta realidad no es común a todos los estados miembros, otros estados, por ejemplo, priorizan la práctica de la participación democrática de los centros; siendo este el caso de países como Alemania o Lituania.

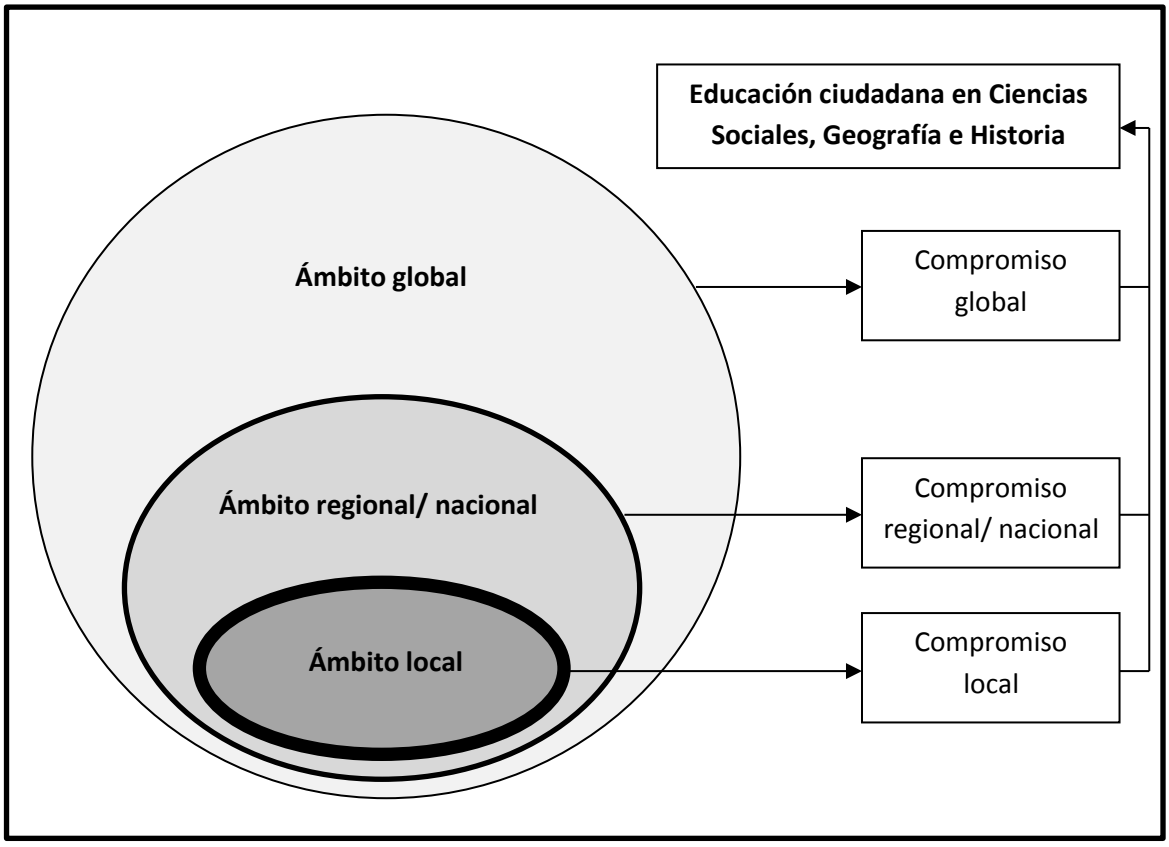


Figura nº 2.2: Educación ciudadana en Ciencias Sociales, Geografía e Historia, y ámbitos de participación ciudadana (elaboración propia)

Como ejemplo de horizontalización y de participación democrática, encontramos el llamado "*sistema multinivel de representación estudiantil*" que se da en países como

Austria, Alemania o Eslovenia y que, a grandes rasgos, supone la elección de representantes que lleven la voz de los estudiantes de abajo hacia arriba pasando por una serie de ámbitos de representación: delegado de clase, consejo de alumnos del centro, representante de los alumnos a nivel de ciudad, de distrito/ región y, finalmente, de nación. Alemania, en este sentido, va un paso más allá, contemplando la posibilidad de que sean los propios alumnos los que convoquen las asambleas. En países como Letonia, Lituania o Países Bajos; los padres tienen una especial vinculación con los centros educativos. Así, mientras en los Países Bajos los padres pueden implicarse en el aula, en Luxemburgo los padres son socios de los centros. En Letonia, por su parte, existe desde 2004 una intensa cooperación entre la ONG "*Padres para la Educación, la Cooperación y el Desarrollo*" y el Ministerio de Educación y Ciencia.Otras iniciativas interesantes las encontramos en Polonia, Suecia y Letonia. En Polonia, existe un centro de educación cívica "*Fundación para la Democracia Local*" cuya colaboración puede ser solicitada por los centros educativos. En Suecia, se celebra anualmente un evento denominado "*Dona un Día de Trabajo*", donde el alumnado realiza durante ese día actividades varias para recaudar dinero y donarlo a diversas causas. Finalmente, en Letonia, se celebran anualmente las "*Jornadas en Memoria de las Víctima de Regímenes Totalitarios*".

Finalmente, pese a que en Bélgica e Italia, en especial en el Estado italiano, existe una considerable tradición cívica y una metodología basada en debates, existen serias dificultades para que padres y alumnos se impliquen en los órganos de gobierno del centro. Esto es, volviendo a las líneas generales, cabe matizar que, a pesar de la importancia que se da a la formación ciudadana desde el ámbito legislativo supranacional, Pagés y Santisteban (2010) afirman que la formación para la ciudadanía no parece una preocupación relevante en el profesorado de Ciencias Sociales de muchos países.

3.- EDUCACIÓN CIUDADANA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: ¿PARA QUÉ? ¿QUÉ? Y ¿CÓMO?

En este apartado, vamos a recoger la propuesta de currículum escolar que consideramos deseable; es decir, un currículum donde entendemos que la finalidad

prioritaria de la enseñanza es formar ciudadanos y proporcionar conocimientos y habilidades útiles para la vida diaria, un currículum que se construye partiendo problemas socioambientales relevantes y donde los contenidos son entendidos desde un punto de vista complejo y sistémico, un currículum donde se usan estrategias vinculadas con la investigación escolar y donde la evaluación continua de carácter eminentemente cualitativo (desde múltiples fuentes)tiene una finalidad crítica y formativa frente a una tradición cuantitativa y enjuiciadora.

Comenzaremos introduciendo dicha propuesta con los orígenes del área y el estado de la cuestión en relación con la realidad social. Posteriormente, concretaremos cada uno de los elementos curriculares engarzando la educación para una ciudadanía crítica y responsable con el estudio de la memoria en el currículum escolar de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de ESO.

3.1.- Orígenes del área y estado de la cuestión: relación del área con la realidad social

La presencia de la Geografía y la Historia en la Educación Secundaria se remonta casi a los orígenes de la aparición del sistema público de enseñanza, con la aparición de la Ley de Instrucción Pública de 1857 más conocida como Ley Moyano. En general, si nos remontamos al S.XIX, desde la Geografía y la Historia se trataban de inculcar valores androcénticos y de conservadurismo social, potenciando un patriotismo ciego donde se buscaba la difusión de los valores de los grupos dominantes: propiedad privada y jerarquía social. Como indica Hernández Cardona (2002), esta concepción ideológica de la Geografía y la Historia fue duramente criticada a lo largo del S.XX en el marco renovador de la corriente de la Escuela Nueva, cuyo empeño era fomentar un proceso de enseñanza – aprendizaje útil para la vida. Habría que esperar a la II República para que los presupuestos de la Escuela Nueva tuviesen un impulso considerable, generalizándose experiencias pioneras de renovación que ya se habían iniciado décadas atrás con incidencia limitada en el marco de la Institución Libre de Enseñanza o el movimiento de la Escuela Nueva de Cataluña.

Con la sublevación y la entrada de Franco al poder, entramos en la fase de la memoria de la exaltación (Carretero, 2006), que rompe con el acelerado proceso de cambio educativo de los años 30, obligando a adoptar una visión única de una España imperialy subordinando la institución escolar a un modelo cuartelario destinado a justificar el propio régimen.

Finalizada la II República, pues, habría que esperar hasta 1970 momento en el que se aprobó la Ley General de Educación (LGE) que dio algo de luz a los movimientos de renovación pedagógica. La LGE incorporó un lenguaje basado en racionalidad tecnocrática y eficientista en las orientaciones pedagógicas y en las programaciones (Pagés, 1997); sin embargo, dado el contexto político – económico del país, la aprobación de esta Ley no supuso grandes cambios en la práctica. La muerte de Francisco Franco, la restauración de la Democracia, el inicio del Estado de las Autonomías, la entrada de España en el Mercado Común Europeo, el fracaso escolar y la necesidad de aumentar la escolaridad obligatoria hasta los 16 años, entre otras cosas; permitieron el inicio de una serie de reformas educativas destinadas a acercar la educación a la realidad sociopolítica cambiante: Ley Orgánica de Derecho a la Educación (LODE – 1985), Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE – 1990), Ley Orgánica de Participación y Evaluación de los Centros Educativos (LOPEGCE – 1995), Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE – 2002) y Ley Orgánica de Educación (LOE – 2006).

En definitiva, con la aprobación de la LGE de 1970, la función ideologizadora de la Geografía y la Historia se hacía más anacrónica ante la popularización de los medios de comunicación de masas; no obstante, pese a las "*buenas intenciones*" de la LGE, dada la falta de experiencias didácticas previas, se mantiene un paradigma magistrocéntrico y memorístico. Como afirma Hernández Cardona (2002), los procesos de reforma educativa toman cuerpo en la década de los 90 (desde la aprobación de la LOGSE [1990]). Esto es, la nueva etapa, Educación Secundaria Obligatoria, incorpora dos cursos (7º y 8º) que anteriormente habían formado parte de la Educación General Básica, apareciendo una nueva área: Ciencias Sociales, Geografía e Historia, que trataba de mantener un horizonte interdisciplinar de carácter intermedio. Posteriormente, en el seno de la globalización y del desarrollo de las tecnologías de la información y la

comunicación, la formación ciudadana adquiere un papel relevante en la educación actual (LOE, 2006) y, concretamente, en nuestra área (RD 1631/ 2006).

Por otro lado, las materias escolares no pueden centrarse únicamente en el ámbito de los conceptos, es por ello que Fensham (2004) incluye una serie de ámbitos que, partiendo de su artículo "*ciencia para todos*", han de cubrirse tanto desde la enseñanza de las ciencias sociales como desde la enseñanza de las ciencias experimentales: conocimientos, aplicaciones del conocimiento, habilidades, habilidades prácticas, resolución de problemas, rasgos y actitudes científicas, aplicaciones de la ciencia y de la tecnología, necesidades personales y sociales, evolución del conocimiento científico, y fronteras-limitaciones de la ciencia.

Dada su representatividad en el ámbito socio cultural, y por motivos de espacio, pasamos a focalizar nuestra mirada en el punto de aplicaciones de la ciencia y la tecnología. En este sentido, existe un problema que se deriva de la distancia existente entre el crecimiento geométrico de la tecnología en sociedad y el crecimiento aritmético de pensamiento institucional (Hernández Cardona, 2002). Esto supone un grave riesgo de desgarro social, en parte por el fenómeno de la brecha digital. Es por todo ello que consideramos necesario desarrollar unos contenidos útiles construidos a través de una intervención moderada y racional, donde el uso desigual de las tecnologías de la información y la comunicación no se convierta en foco de desigualdad en las aulas.

3.2.- ¿Para qué enseñamos?: finalidades

3.2.1.- Tradiciones epistemológicas

Autores como López Facal (2010, p.5) entienden que "*toda la educación formal debe entenderse en su dimensión cívica*". Este planteamiento globalizador de la formación cívica escolar condiciona las finalidades educativas de nuestra área; sin embargo, resulta necesario conocer las tradiciones epistemológicas sobre las que se han sustentado históricamente. Pilar Benejam (1997), nos hace un breve repaso a las tradiciones que han determinado las finalidades desde el S.XX hasta nuestros días. En orden cronológico, nos encontraríamos en primer lugar con la tradición positivista. La

corriente de pensamiento social neopositivista irrumpe con fuerza a mediados del S.XX, entendiendo los hechos sociales como objetivos mensurables, que permiten predecir fenómenos y comportamientos. Este paradigma encuentra excelente acogida puesto que pretende ser útil y ofrecer respuesta a los graves problemas sociales de la época. En general, el modelo positivista sigue la línea conductista, en la cual el profesor es el protagonista y la metodología es cerrada. En esencia, la eficacia del sistema se encuentra por encima de la diversidad del alumnado y se propone el uso preferente en Ciencias Sociales del método hipotético – deductivo (o método científico).

En oposición a la tradición positivista, la tradición humanista o reconceptualista critica la racionalidad técnica a través de dos paradigmas: el *paradigma humanista* y el *paradigma marxista o crítico*. El paradigma humanista niega la existencia de un mundo exterior objetivo e independiente de la existencia del hombre y su subjetividad (Benejam, 1997). En esta línea de pensamiento, el niño responde de acuerdo a un proceso innato de maduración y construcción personal que se vincula a factores genéticos que van a determinar los procesos de enseñanza. Bajo este paradigma, la enseñanza se basa en propuestas flexibles que respondan a los intereses del alumnado, a través del estudio de problemas relevantes y la aceptación de diferentes puntos de vista. Los docentes motivan la actividad mental y ven la evaluación como un medio de ajuste del docente a las necesidades del proceso de enseñanza – aprendizaje. La investigación de la escuela humanista acepta la pluralidad de métodos cualitativos.

Desde una concepción crítica de la enseñanza, se entiende que ni la sociedad ni la escuela son neutras ya que responden a intereses, urgencias, necesidades, etc. de los seres humanos. En este sentido, el paradigma crítico (o radical), de base neomarxista, afirma que la tradición positivista no genera cambios. En otras palabras, la escuela crítica no entiende como importante el comportamiento del alumno (conductistas) ni el desarrollo de la personalidad del alumno (humanistas) que responde al sistema de valores individual. Lo importante es que el alumno sea consciente y crítico con su sistema de valores, pudiendo llegar a pensar en nuevas alternativas (Hervás y Miralles, 2004, Cuesta, 2011). Para ello, es necesario un compromiso y una participación activa donde se analicen críticamente problemáticas relevantes con objeto de buscar alternativas, desarrollando con ello una actividad educativa de compromiso social y

político. En este sentido, como afirman McCutcheon (1995) y Misco (2007), cuando un grupo se reúne para resolver un problema práctico de cierta complejidad se encuentra con numerosas posibles soluciones, por lo que la discusión (en el sentido constructivo de la palabra) es el método más apropiado para encontrar la solución más apropiada y defendible.

En general, la necesidad de remontarnos a una corriente del S.XIX, como es la positivista, deviene de su impacto en la enseñanza de la Historia y de la Geografía y a la persistencia hasta la actualidad en muchos aspectos de nuestras prácticas (Finocchio y García, 1993), pese al desarrollo posterior de un marco epistemológico antipositivista paralelo que, como dijimos anteriormente, ha tenido un impacto menor en la escuela.

3.2.2.- Finalidades

La finalidad de la educación secundaria obligatoria consiste en lograr que el alumnado adquiera los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en él hábitos de estudio y de trabajo; prepararle para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral, y formarle para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadano o ciudadana (Decreto 231/2007, BOJA nº 156, pp. 16, art. 3). En consonancia con este referente legislativo y con el paradigma crítico de enseñanza, Ladson – Billings (2006) habla de la necesidad de buscar una compatibilidad entra las experiencias escolares y las experiencias familiares y culturales a través de una enseñanza culturalmente relevante, donde los docentes entienden el conocimiento compartido entre alumnado y profesorado, ven el conocimiento críticamente, establecen puentes para construir el conocimiento y las capacidades, y atienden a las individualidades del alumnado.

Determinar las finalidades de las Ciencias Sociales no resulta una tarea trivial. En este sentido, Martín Cortés (2006) reconoce la existencia de tres ámbitos interconectados: la responsabilidad social y moral, se trata de que los alumnos se comporten dentro y fuera de la escuela, ante sus iguales y ante la autoridad, de forma social y moralmente responsable; la implicación con la comunidad, que entiende que los

alumnos deben aprender a ayudar a los demás y a reconocer la importancia de estas actitudes; y la alfabetización política, implica que los alumnos aprendan sobre cuestiones relacionadas con las instituciones, los problemas político-sociales y la práctica de nuestra democracia desde lo local hacia lo global.

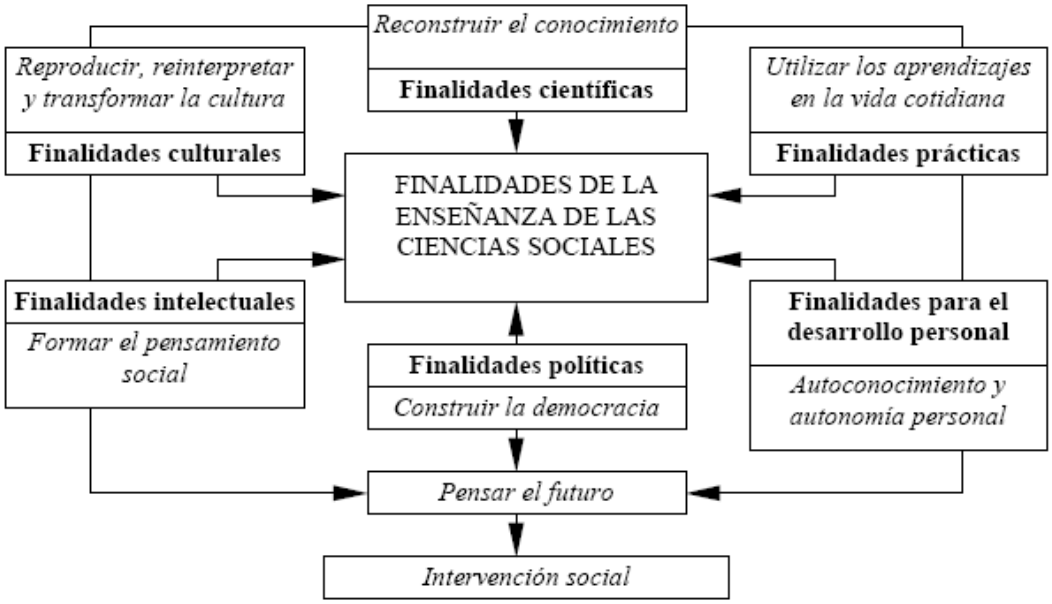


Figura nº 2.3: Propuesta de finalidades de las Ciencias Sociales
Extraído de Santisteban (2004)

Por otro lado, Santisteban (2004), propone una serie de finalidades de las Ciencias Sociales (véase figura 2.3) que guardan convergencia con los ámbitos que Martín entiende como necesarios en Ciencias Sociales. De este modo podríamos relacionar alfabetización política con las *finalidades políticas* de construcción de la Democracia y, en menor medida, las *finalidades científicas* de reconstrucción del conocimiento; la implicación con la comunidad se podría relacionar con las *finalidades intelectuales* de formación del pensamiento social y *finalidades culturales* de reproducción, interpretación y transformación de la cultura; y la responsabilidad social y moral podría relacionarse con las *finalidades para el desarrollo personal* del autoconocimiento y de la autonomía personal. Finalmente, Pagés (2005), partiendo de las contribuciones de diferentes trabajos, concluye con que las Ciencias Sociales hacen grandes aportaciones a la formación ciudadana de los jóvenes como pueden ser:

- Construcción del sentido crítico e interrogación de las ciudadanías existentes.
- Adquisición de una madurez política y participativa.
- Capacidad de relacionar pasado, presente y futuro, construyendo con ello una memoria común.
- Trabajo sobre problemas contemporáneos relacionados con la política y la sociedad.
- Desarrollo de la capacidad de debatir, construir opiniones, elegir y analizar sucesos.

Una vez aclaradas las metas de nuestra área y las tradiciones epistemológicas sobre las que se ha sustentado históricamente, vamos a definir los objetivos del área desde un planteamiento constructivo y abierto donde la importancia de la formación ciudadana adquiera un carácter determinante.

3.3.- Objetivos

Pese a que el currículum actual apuesta por el desarrollo del pensamiento social del alumnado, este objetivo ha aparecido numerosas veces en el ámbito de la enseñanza de la Geografía y de la Historia tanto en nuestro país como en países de nuestro entorno; dando igualmente a una extensa literatura de escaso impacto en la práctica educativa (Pagés, 1997). Pagés señala una serie de limitantes a tener en cuenta a la hora de conseguir nuestros objetivos:

- La dificultad para definir la naturaleza y comprensión del pensamiento social, perfectamente ilustrada en el estilo de enseñanza docente.
- La dicotomía entre información y comprensión, ya criticada en 1910 por Dewey.
- La tendencia a imponer un currículum cargado de contenidos conceptuales que han de tratarse superficialmente.
- El predominio de unos contenidos de naturaleza factual como realidades objetivas que tienen que aprenderse sin saber por qué.
- Escasez de materiales (y de uso de los mismos) centrados en la formación del pensamiento social del alumnado.

- La organización del tiempo y del espacio en las aulas, siendo muy común la ausencia total de reflexión en las clases de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.
- La poca predisposición del alumnado a esforzarse, a construir el saber y la demanda de un trabajo perfectamente acotado.

En referencia a esta última limitación, en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, debemos priorizar el desarrollo del pensamiento crítico y del pensamiento social (Pagés y Santisteban, 2010), siendo éste último el que debe presidir las prácticas educativas. Por otro lado, la inclusión de los problemas de actualidad en el aula facilita el desarrollo de una ciudadanía crítica y funcional. Como afirma Charles Heimberg (2010), "*los alumnos desarrollarán progresivamente su capacidad de ser ciudadanos libres y responsables a través de las actividades que los sitúan en la tesitura de ejercer la ciudadanía en un ambiente escolar, permitiéndoles conectar al mismo tiempo conocimientos y referencias a las Ciencias Sociales*". Esto es, la inclusión de los problemas reales en el aula permite alcanzar objetivos básicos de la formación ciudadana, generando una construcción de un conocimiento que flexibilice la acotación metodológica que demanda el alumnado.

Dado que los objetivos se definen en términos de capacidades y responden a "*¿qué enseñar?*" en el Proyecto Curricular de Centro, éstos se vinculan a los objetivos específicos de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (Hernández Cardona, 2002). Igualmente existe una estrecha vinculación entre objetivos y contenidos, por lo que, en el siguiente punto, vamos a entrar a definir los contenidos en términos de selección, secuenciación y organización.

3.4.- ¿Qué enseñamos?: contenidos

3.4.1.- Selección

El diseño curricular de las Ciencias Sociales requiere de una toma de decisiones sobre qué conocimiento social es más relevante, cuáles son las capacidades y comportamientos más valorados, qué valores son los más significativos y qué secuencia

de contenidos y capacidades se ajusta más a los estudiantes (Stanley, 2001; Ross, 2006). Todo ello ha de realizarse respondiendo a una serie de contenidos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal vinculados igualmente al desarrollo de las competencias junto con el resto de elementos del currículum. Como afirma Gimeno Sacristán (2010), existen numerosas polémicas e intensos debates en relación a los contenidos escolares debido a que en ellos están implícitos los factores ideológicos que afectan directamente a la construcción de la ciudadanía en el alumnado.

Por otro lado, y nuevamente, desde un paradigma claramente crítico, Kevin D. Vinson (2006) reconoce la importancia de definir una serie de problemáticas que entiende como "opresoras" y que guardan una estrecha relación con la posición postmodernista que potencia la estética sobre la ética. Dadas las circunstancias contemporáneas, seleccionaremos las problemáticas de interés más significativas (Vinson, 2006): la distancia entre los que "*tienen*" y los que "*no tienen*", el sentimiento contrario a la inmigración y su "*criminalización*", la promoción de actitudes violentas en los adolescentes a través de los media, la privatización y la mercantilización de la educación pública, los movimientos destinados a la estandarización, la disparidad entre las escuelas por zonas según nivel socioeconómico, la precariedad laboral, la homofobia, las desigualdades por cuestiones de género, la censura y la hegemonía conservadora en la práctica educativa. A este listado, habría que añadir una de las problemáticas que más destacan en la sociedad actual: los problemas relacionados con la participación ciudadana.

La escuela, en general, debe ejercer una política activa que no oculte los problemas actuales e históricos. Los conflictos deben ser afrontados didácticamente, ya que "*comprender históricamente el pasado reciente es de primordial significatividad para las generaciones actuales*" (Carretero y Borrelli, 2006, p.71). Como afirma Raimundo Cuesta (2011) la didáctica crítica es selectiva y entiende la importancia de educación en el deseo a través de la memoria, esto es, se entiende que una educación crítica implica la búsqueda de algo que se ha intuido o deseado saber. Esta tarea crítica resulta imprescindible debido a la tendencia a idealizar el pasado (Montero y Pérez Guerrero, 2011) de la que hablamos en el capítulo 1; lo cual lleva a falsear la memoria por la aplicación de un relativismo extremo y una subjetividad irracional.

Como afirman García Díaz y García Pérez (2001) y García Díaz (2004), los contenidos deben responder a una perspectiva cultural y a una perspectiva personal, situando el cruce de estas perspectivas en una opción filosófica e ideológica de corte metadisciplinar, sistémico y crítico. Sin embargo, la tradición disciplinar y las experiencias educativas minoritarias donde los alumnos asumen el rol de ciudadanos participativos, nos lleva a entender que para formar ciudadanos democráticos no es suficiente con una iniciativa curricular; sino que se requiere de una profunda transformación de la escuela como institución situada en un contexto donde debemos repensar la idea Democracia en diversas escalas, no limitándola a la mera asunción formal de las normas (García Pérez y De Alba, 2008).

3.4.2.- Secuenciación y organización

En este sub-punto definiremos el orden para la enseñanza y aprendizaje de los diversos contenidos que, sustentado en una base psicológica constructivista, se organizan de lo general, cercano y sincrético a lo específico, alejado y sistémico. En este sentido, Segal e Igaes (1993) y Benejam (1997) entienden que la Historia que se debe enseñar en la escuela no es un fragmento de la que deben aprender los historiadores, lo mismo ocurre en el caso de la Geografía. Es decir, el contenido escolar supone una adaptación didáctica de los contenidos científicos y cotidianos que implica un ajuste a la realidad de la vida escolar. Esta situación implica igualmente adaptaciones en la secuenciación y la organización de los contenidos.

En cuanto a la organización de los contenidos Novak (1988) propuso un camino de organización de los contenidos en forma de mapas conceptuales. No obstante, por su vinculación directa con la organización de los contenidos, cabe destacar la importancia de que el libro de texto siga siendo el material curricular más extendido en el profesorado de Ciencias Sociales, Geografía e Historia; un material que muestra los contenidos "recortados, seleccionados y tratados" (Mejía, 2009) y cuya secuenciación suele responder más a la lógica de la ciencia que a la lógica de la didáctica (Benejam, 1997). Como nos afirma esta última autora, la propuesta de Gagné, que se concreta en una secuenciación donde el desarrollo de habilidades elementales permite llegar

progresivamente al dominio de habilidades más complejas está obsoleta, dado que se ha demostrado la simultaneidad en la construcción de las habilidades. De este modo, destaca la propuesta de secuenciación de contenidos de Ausubel en concordancia con el proceso de asimilación de los conceptos en situación de aprendizaje.

En esta línea, siendo coherentes con el proceso de asimilación en educación secundaria y en relación a nuestra línea de estudio, el alumnado debe entender que la organización social depende de otros subsistemas como el político, económico o cultural; que la vinculación con los grupos primarios y secundarios supone un condicionante de su ejercicio como ciudadano; que la clasificación social se hace en base a la capacidad económica, al poder para tomar decisiones y al estatus profesional; que la desigualdad por cuestión de sexo no es biológica; que la etnia no debe implicar ningún tipo de discriminación; que la participación en la organización política se debe vincular con la solución a los problemas colectivos; que la falta de representatividad es un problema destacable en las democracias actuales; que el ayuntamiento es una institución político-administrativa que se encarga del gobierno de la ciudad debiendo atender a las diversas asociaciones como las de vecinos; que la provincia, la comunidad autónoma, el Estado y la Unión Europea tienen sus propias instituciones que funcionan de manera descentralizada; que no puede entenderse el actual gobierno democrático sin la división de poderes; que la Constitución es la regla fundamental sobre la que se rige el Estado; que el Parlamento es el órgano de mayor representatividad política de las democracias actuales, que se debe hacer una crítica reflexiva a los valores hegemónicos conociendo otros valores no dominantes, etc. (Estepa, 2007).

Desde una perspectiva tradicional de la didáctica, los contenidos se secuencian siguiendo la lógica disciplinar aumentando la cantidad de información factual a cada curso, que en el caso de la Historia cumple además criterios cronológicos. Este hecho, como afirma Estepa (2004 a, 2004 b), se potencia aún más en Educación Secundaria; sin embargo, pese a los deficientes resultados, la perspectiva tradicional es la más extendida.

El Proyecto IRES, por su parte, plantea una secuenciación a partir del conocimiento metadisciplinar y mediante la elaboración de una hipótesis de progresión

(GIE, 1991; García Díaz y García Pérez, 2001) que va de lo simple a lo complejo: comenzando con una visión sincrética, donde la realidad se entiende como un todo homogéneo; continuando con una visión analítica, donde la realidad se entiende como una suma de elementos con relaciones sencillas; y finalmente una visión sistémica, la que para nosotros es deseable y donde se plantea una jerarquía de sistemas, una explicación multicausal, y los cambios y permanencias.

Desde nuestro posicionamiento entendemos como deseable que los contenidos se organicen según una lógica no disciplinar, por lo que destacamos la significatividad de la propuesta del Proyecto IRES (GIE, 1991, Pozuelos, Travé y Cañal, 2003, Cañal, Pozuelos y Travé, 2005), que propone organizar el conocimiento escolar y profesional a partir de Ámbitos de Investigación. Pese a que dicho proyecto está dirigido a Educación Primaria, sus propuestas son igualmente extensibles – adaptables a la Educación Secundaria Obligatoria, suponiendo en cualquier cado un nuevo acercamiento al diseño de la enseñanza y la formación del profesorado. Esto es, el profesor, como experto en educación debe combinar los siguientes criterios a la hora de trabajar a raíz de un determinado problema (García Pérez y De Alba, 2008): relevancia del problema desde el punto de vista socioambiental, posibilidad de que sea trabajado por un alumnado determinado y aportaciones científicas que pueden hacer más significativo el trabajo en torno a dicho problema. Éste, como nos indica García Díaz, debería ser relevante para los ciudadanos, no partiendo de problemas científicos, de tal modo que "*la ciencia queda al servicio de los social*" (1998, p.68).

En esencia, consideramos que el conocimiento es dinámico y que la lógica disciplinar no favorece la comprensión de los problemas sociales y ciudadanos en toda su complejidad. Por ello, a la hora de educar ciudadanos implicados con la mejora social, consideramos imprescindible la asunción de una perspectiva sistémica desde la cual, como afirma Estepa (2004 a, 2004 b), podemos organizar los contenidos escolares en función de una serie de conceptos metadisciplinares que permitan acercar progresivamente al alumnado a la idea de diversidad, interacción, organización y cambios.

Entendemos, pues, que las cuatro fuentes imprescindibles para organizar cualquier ámbito de investigación escolar desde una perspectiva sistémica y constructivista serían el conocimiento disciplinar, los problemas sociales relevantes, el conocimiento metadisciplinar y las concepciones e intereses del alumnado. Esto es, se combina lo científico, lo escolar y lo cotidiano, estando este último aspectoconstituido por normas, valores, informaciones y explicaciones (Delval, 1995) que se construyen en base a las ideas dominantes un contexto social. En definitiva, la selección y la secuenciación de contenidos debe ayudar al profesor a delimitar sus objetivos y a establecer el orden que considera más adecuado de cara educar para una ciudadanía crítica y participativa, lo cual implica igualmente el desarrollo de una serie de competencias que analizaremos en un apartado posterior.

3.4.3.- El papel de la memoria en la formación de una ciudadanía crítica

Existe una fuerte vinculación entre educación ciudadana y enseñanza de las Ciencias Sociales. Autores como José Armas y Ramón López Facal sostienen que a la hora de potenciar dicha vinculación, debemos "*incorporar la dimensión social, espacial y temporal para evitar la descontextualización y los estereotipos*" (2012, p.84). En esa tarea de contextualización, estos mismos autores afirman que "*sin conocimientos históricos* (dimensión temporal) *y geográficos* (dimensión espacial) *se corre el peligro de ofrecer una educación para la ciudadanía descontextualizada, en la que se priman los aspectos descriptivos y, en el mejor de los casos, la aproximación a los problemas sociales desde concepciones de sentido común o pensamiento vulgar cargados de estereotipos, escasamente rigurosos*" (2012, p.88-89).

Por otro lado, Ivo Mattozzi indica que "*(...) es la Historia una disciplina que puede inspirar de qué modo la inclusión de la memoria en el campo didáctico pueda beneficiar el objetivo de promover eficazmente la formación del ciudadano culto, consciente y competente (...)*" (2008, p. 41).A raíz de estas aportaciones, se entiende que la memoria hace a los ciudadanos competentes para la interpretación crítica del presente (ver figura 2.4); ya que cualquier problema de la actualidad debe contextualizarse en un tiempo, un espacio y en una sociedad.

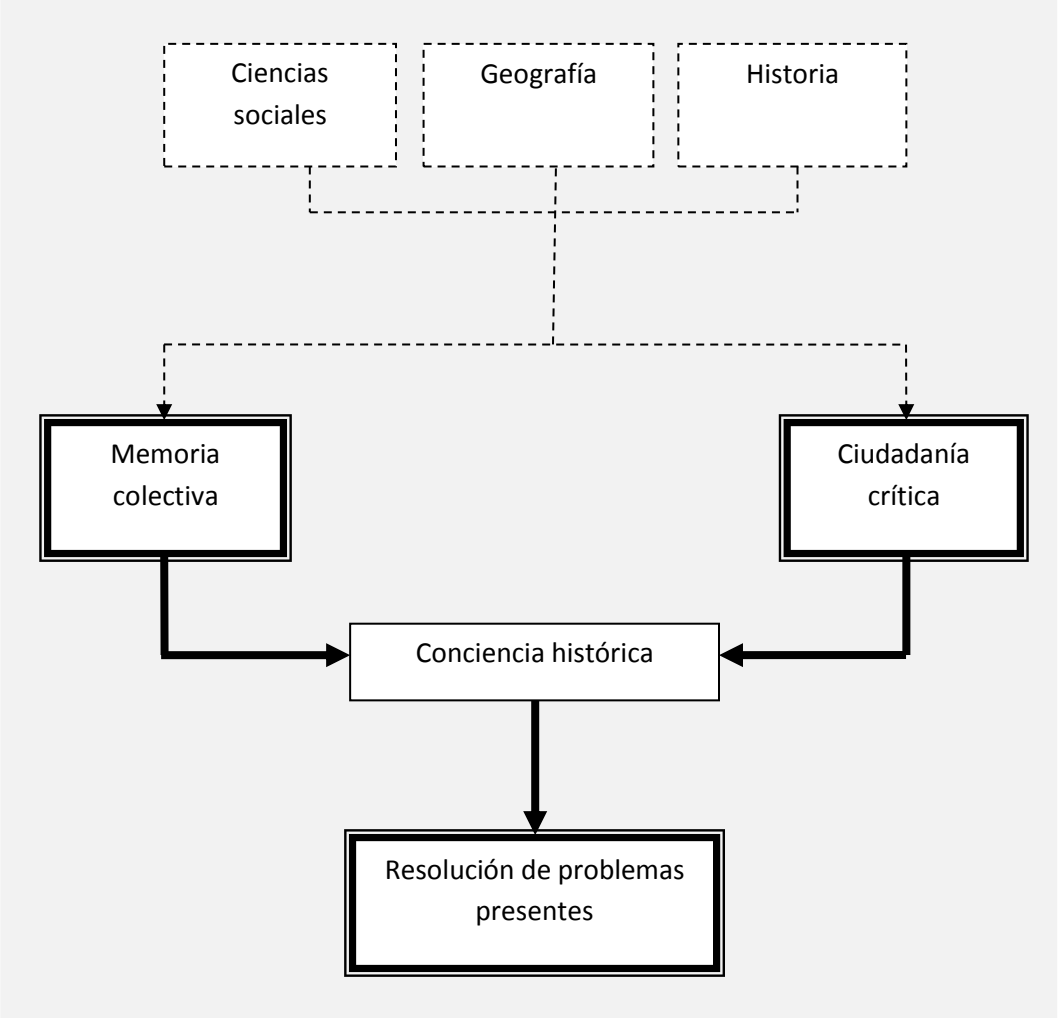


Figura nº 2.4: Resolución de problemas desde la memoria y la ciudadanía crítica (elaboración propia)

La interacción de estas tres variables proporciona la información necesaria para comprender los cambios y las continuidades producidos desde una fecha pasada hasta la actualidad, pudiendo relacionarlo con el futuro (Pagés, 2008; Britz, 2004); es decir, para generar una conciencia histórica donde la construcción de una memoria colectiva y la educación para una ciudadanía democrática, crítica y competente se vinculen como elementos necesarios para una resolución eficaz y eficiente de los problemas, conflictos y controversias de actualidad.

Como afirman Hervás y Miralles (2004), hay que formar a los estudiantes en el manejo crítico de información de manera que, partiendo de problemas sociales relevantes y orientando al alumnado, se deben seleccionar aspectos del pasado vinculados a dicha problemática y a su solución; es decir, debemos contribuir al desarrollo una actitud democrática que permita la independencia en la elaboración de juicios críticos de cara a valorar con rigor sucesos, acciones y opiniones. Carlos Lomas (2011), por su parte, defiende el aprendizaje escolar de la memoria colectiva de cara construir una ciudadanía democrática, ya que, en última instancia, con la inclusión de la memoria en las clases de Ciencias Sociales, Geografía e Historia se evitan olvidos que obstaculicen el desarrollo de una sociedad libre.

3.5.- ¿Cómo enseñamos? Metodología

Para asegurar la construcción del conocimiento desde la óptica del desarrollo de las competencias, y desde una postura flexible, abierta y crítica, es preciso conocer y poner en práctica una serie de estrategias y métodos diversos de enseñanza – aprendizaje que se enmarquen en el contexto de diferentes modelos didácticos. Siguiendo las aportaciones de Dolors Quinquer (1997), un modelo didáctico está fundamentado en las concepciones sobre el aprendizaje y las Ciencias Sociales, y se configura por una serie de componentes: contenidos disciplinares, estrategias de enseñanza, estrategias de aprendizaje, función del profesorado, evaluación y gestión social del aula. Centrándonos en las estrategias y métodos como medios para desarrollar nuestro currículum, dicha autora nos habla de métodos expositivos, métodos interactivos y métodos de caso; pudiéndose establecer cierto paralelismo con los enfoques de educación para la ciudadanía propuestos por Galichet (1998,1999), respectivamente: enfoque mimético, donde se transmiten valores y se producen mecanismos de adoctrinamiento; enfoque analógico, donde la escuela funciona como foro de debates y resolución pacífica de conflictos; y enfoque realista, donde la ciudadanía se construye en base a problemas de actualidad y la escuela se convierte en un contexto de participación política, social y cultural

Los métodos expositivos se basan en la actividad del profesor como centro de la acción que se realiza en el aula. La exposición, como tal, no es negativa, pero resulta

conveniente que el profesor conozca el nivel del alumnado, cree un clima favorable al aprendizaje, inicie la exposición con una actividad didáctica, presente la información en forma de mapas conceptuales, ponga énfasis en los contenidos más relevantes, controle el ritmo de la exposición, utilice otras estrategias de comunicación, plantee interrogantes con frecuencia para recapitular, contextualice los contenidos, incluya algunas actividades y llegue a una síntesis final del tema. Los métodos interactivos, que se vinculan con una se fundamentan en el predominio de la actividad del propio alumnado por interacción con sus compañeros y el profesor. Las estrategias más destacadas dentro del modelo interactivo son método de caso, las simulaciones, el trabajo por proyectos.

Finalmente, los métodos de aprendizaje individual tienen el objetivo de favorecer que cada estudiante aprenda según su ritmo y sus capacidades. Estos métodos se basan en la relación estudiante – profesor, donde el profesor guía a los estudiantes y supervisa su trabajo; siendo ejemplos de los mismos: la enseñanza programada (pregunta [E] – Respuesta [R]) de base conductista y los contratos didácticos donde destaca la negociación profesor – alumno.

Por otro lado, pese a las demostradas potencialidades de la inclusión de problemas relevantes en el aula (Pagés y Oller, 2007; Santisteban, 2007), muchos profesores se sienten incómodos al trabajar en el aula problemas socialmente conflictivos (López Facal, 2011) y a incluir debates sobre estos temas debido a las dificultades que supone para el maestro el manejo de la incertidumbre y las controversias (Simonneaux, 2007). La actitud de los profesores frente a los problemas socialmente conflictivos han sido clasificadas en cuatro tipos (Kelly, 1986; Simonneaux, 2007; López Facal, 2011), los cuales se encuentran representados en la figura 2.5 que, desde nuestro punto de vista, vamos a asumir a modo de hipótesis de progresión: neutralidad excluyente, parcialidad excluyente, imparcialidad neutra o imparcialidad comprometida.

Un profesor que asume una actitud de *neutralidad excluyente*, evita el debate o discusión y nunca da su punto de vista ya que, entiende, la tarea de formar en valores corresponde exclusivamente a las familias. Entendemos que es este es el inicio de

nuestra hipótesis de progresión, la escasa experiencia previa o el perfil no educativo del profesor pueden situar su práctica en este punto. Puede derivar en dos tendencias.

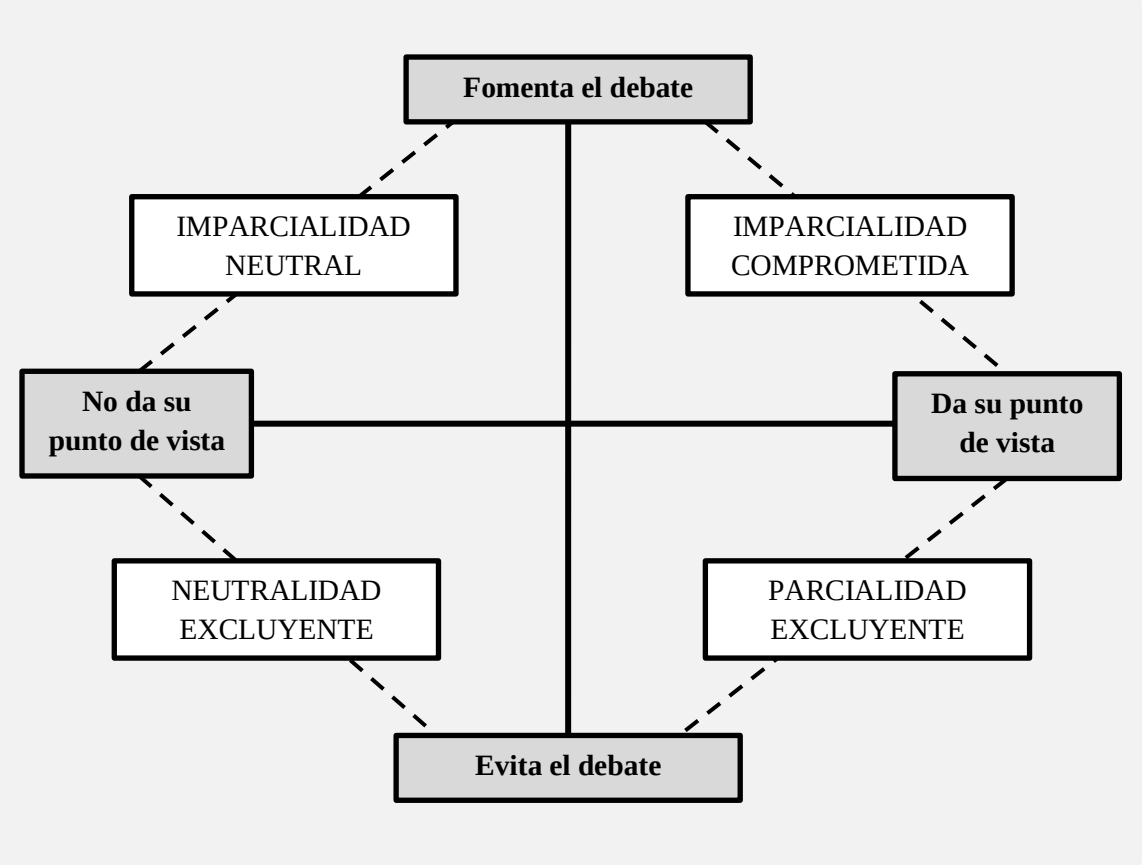


Figura nº 2.5: Actitud de los profesores frente a la inclusión de problemas relevantes en el aula. Reelaborado a partir de Kelly, 1986; Simonneaux, 2007; López Facal, 2011

En una primera tendencia, el profesor asume una *imparcialidad neutral* fomentando el debate, pero no da su punto de vista puesto que, en su opinión esa es tarea de las familias; entendiendo como respetables todas las posturas del alumnado. Esto es, la primera tendencia implicaría la inclusión de la opinión de los alumnos sin que se tengan en cuenta cuestiones éticas. En la segunda tendencia, el profesor que asume una actitud de *parcialidad excluyente*, que es muy característica de regímenes dictatoriales. En esta tendencia se evita el debate, dando un único punto de vista y eliminando toda aportación que la contradiga. Puede ser posterior a la neutralidad excluyente por necesidades claras de adoctrinamiento, o surgir como reacción a una

imparcialidad neutral que, por carencia de un marco ético, se le ha "ido de las manos" al profesor.

Por último, el profesor puede asumir una actitud de *imparcialidad comprometida*, fomentando el debate, dando su opinión sin imponerla. Lo normal es que provenga de la imparcialidad neutral; es decir, el profesor, al contemplar una necesidad de intervención crítica con referentes éticos, entiende que no se trata de censurar al alumnado, como en el caso de la parcialidad excluyente, sino de tener un compromiso con un proceso de enseñanza aprendizaje donde se construya una ciudadanía responsable.

En relación a la presunta neutralidad del profesorado, como afirma López Facal "*hay opiniones detestables que no sólo no deben respetarse, sino que se deben combatir (...)*" (2011, p.13), refiriéndose con ello a opiniones de corte racista, de ignorancia, machista, etc. Igualmente, afirma que "*el relativismo moral resulta inaceptable*" (2011, p.13); una afirmación que sitúa a la imparcialidad comprometida como actitud deseable, ya que el docente debe tomar partido para trabajar los problemas relevantes y socialmente conflictivos desde un punto de vista democrático, crítico y responsable.

En esencia, la discusión, propia de los métodos interactivos, resulta imprescindible para generar una actitud comprometida en el alumnado, para asegurar el juicio crítico en el compromiso con el presente, debemos atender a la inclusión crítica de la memoria. Esto es, varios estudios demuestran la efectividad de la discusión y el debate en las clases de Ciencias Sociales, como puede ser el de Page (2001) o el de Poetter, Everington y Jetty (2001); o han llegado a la conclusión de que la asunción de propuestas válidas en los debates es un importante paso para trabajar de manera significativa aspectos conflictivos vinculados con la memoria (Misco, 2007; Yeager y Humphries, 2011) y para la construcción de una ciudadanía democrática (Davies, 2000; Hauver, 2010).

Finalmente, cabe destacar la preocupante desconexión que existe entre escuela y sociedad, lo que genera una situación que dificulta el papel de dicha escuela como motor de cambio social. Esto es, si la sociedad influye más en los sujetos que la escuela,

resulta necesario incluirla críticamente en las clases de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de cara a mejorarla, lo cual dificulta el desarrollo de una educación significativa y funcional (Delgado Algarra, 2011).En otras palabras, nos encontramos ante un sistema escolar que se muestra ajeno a las pautas culturales del alumnado y a los problemas reales; del cual se espera, paradójicamente, una respuesta a dichas problemáticas (García Pérez, 2007, 2009). Esto es, una escuela entendida como motor de cambio social no sólo debe incluir las problemáticas sociales relevantes, sino que debe incluirlas críticamente sin dar nada como inmutable y mediante un modelo didáctico investigativo que ha sido suficientemente analizado desde el proyecto IRES por diferentes autores (Estepa 2004 a, 2004 b) y que implica tomar decisiones en los elementos del currículo para la construcción progresiva del conocimiento escolar en los diferentes Ámbitos de Investigación Escolar.

3.6.- ¿Qué y cómo evaluamos?: La evaluación como elemento curricular formativo

La evaluación, como proceso "*científicamente fundamentado, técnicamente correcto y funcionalmente útil para el desarrollo personal y cultural*" (Guerrero, 1998, p.14) encuentra uno de sus determinantes en la carga ideológica del docente evaluador, la cual condiciona las actitudes del alumnado. Por otro lado, Dolors Quinquer (1997) afirma que en los últimos 50 años ha existido una evolución desde la evaluación entendida como calificación a una evaluación entendida como proceso de aprendizaje.
Para asegurar este carácter formativo de la evaluación, debemos distinguir etapas evaluativas (Finocchio, 1993, Hernández Cardona, 2002): una inicial o diagnóstica, una formativa o de proceso y una sumativa o de logro. Así, Dolors Quinquer (1997) entiende que en la etapa inicial se exploran concepciones y se presentan los contenidos y objetivos al alumnado, en la etapa de desarrollo el profesorado procura la regulación mientras que, coincidiendo con Alfageme y Miralles (2009), el alumnado aprende a autorregularse y, finalmente, en la etapa de estructuración y síntesis, se recapitula y se valoran los aprendizajes realizados.

Hernández Cardona (2002) propone una serie de instrumentos de evaluación: cuestionarios, entrevistas, pautas de observación, planteamiento de problemas con

variables múltiples, etc. Por otro lado, dada la importancia que adquiere la formación ciudadana en el área de Ciencias Sociales Geografía e Historia, Delgado Algarra y Estepa (2011) afirman que la democratización de los modelos de evaluación requiere un mayor peso de lo cualitativo frente a lo cuantitativo, además de que el alumno tenga posibilidad de decisión y de autovaloración sobre determinados aspectos metacognitivos. Es por ello que, junto a estrategias heteroevaluativas y coevaluativas variadas, resulta interesante implementar en la práctica la estrategia de "autoevaluación crítico – funcional" que proponen dichos autores y que responde a las etapas de presentación, planificación, desarrollo y análisis, informe inicial y plan de mejora. Esta preocupación por la diversidad evaluativa se debe a que, desde el punto de vista de una evaluación entendida como formativa, hay aspectos de las competencias básicas que corren parejos a la toma de decisiones responsable y a los difíciles procesos de crítica y autocrítica discente y fundamentación de las mismas.

4.- DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES

4.1 Desarrollo profesional del profesorado en general: Modelos de desarrollo profesional

4.1.1.- Conocimiento profesional

Ya desde los años 70 aparecen programas de investigación que intentan establecer relaciones entre el conocimiento del profesor y el aprendizaje del alumno (Estepa, 2000). Igualmente, el interés por el *conocimiento del docente* (Angulo, 1999) se ha desarrollado en gran medida mediante la línea de investigación del *pensamiento del profesor,* la cual focaliza su atención en un docente que planifica, piensa y toma decisiones (Ávila y Estepa 1997).

Como afirma Estepa (2000), nuestras experiencias previas y nuestro conocimiento funcionan como "lentes cognitivas" que determinan nuestra representación del mundo, entendiéndose el conocimiento profesional como dinámico y en construcción mediante la interacción con el alumnado; un posicionamiento que

resulta coherente con el del Grupo de Investigación DESYM que asocia el concepto de desarrollo profesional con la evolución de las concepciones y la coherencia entre las concepciones verbalizadas y las puestas en acción, con la reflexión en la práctica y con la identidad profesional. Partiendo de esta última idea, y en relación con nuestro foco de investigación, entendemos que los factores ideológicos y experienciales van a determinar el modelo de ciudadanía que se va a construir en el aula y el tratamiento que se va a dar a las dimensiones de la memoria.

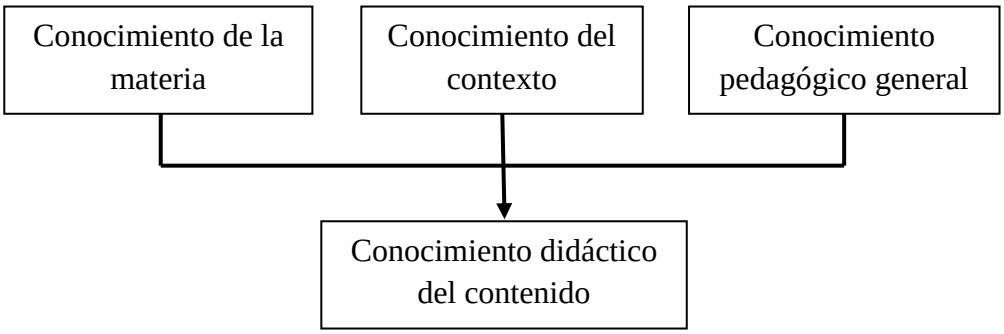


Figura nº 2.6: Componentes del conocimiento profesional del profesor. Reelaboración propia a partir de Marcelo (1993)

Tanto Marcelo (1993) como Martín del Pozo y Porlán (1999 b) organizan en cuatro componentes el conocimiento del profesor: conocimiento de la materia (contenido y su estructura), conocimiento pedagógico general (alumnado y su aprendizaje), conocimiento del contexto (dónde se enseña y a quién) y conocimiento didáctico del contenido (concepciones del profesor sobre finalidades, dificultades de comprensión discente, conocimiento curricular y estrategias disciplinares), que se corresponde con las didácticas específicas y que se construye a partir de los tres componentes anteriores (figura 2.6).

Entendemos que el conocimiento profesional deseable se construye por continua interacción entre teoría y práctica (Álvarez Méndez, 2001), cuyas fuentes han sido presentadas por Porlán y Rivero (1998): las metadisciplinas (perspectivas, ideologías, etc.), las disciplinas (Geografía e Historia, Psicología, etc.) y las experiencias (saberes rutinarios, creencias personales y saberes curriculares sistematizados). Estos autores, igualmente, destacan que la didáctica es un saber para la acción. En este sentido, cabe matizar que, como indica Raimundo Cuesta (1997, 1998), la historia de las disciplinas

escolares está vinculado con el proceso de creación de los Estado-nación, desde el cual se legitiman dichas materias curriculares, y con la historia cultural, desde la cual se convierte el conocimiento socialmente acumulado en materia escolar y, finalmente, se distribuye el capital cultural.

4.1.2.- Modelos de profesorado

El conocimiento profesional que proponemos como deseable es una representación dinámica de ideales profesionales que, como se indica Jesús Estepa (2004 a, 2004 b) 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). La relación entre los diferentes modelos docentes podemos verla representada en la figura 2.7.

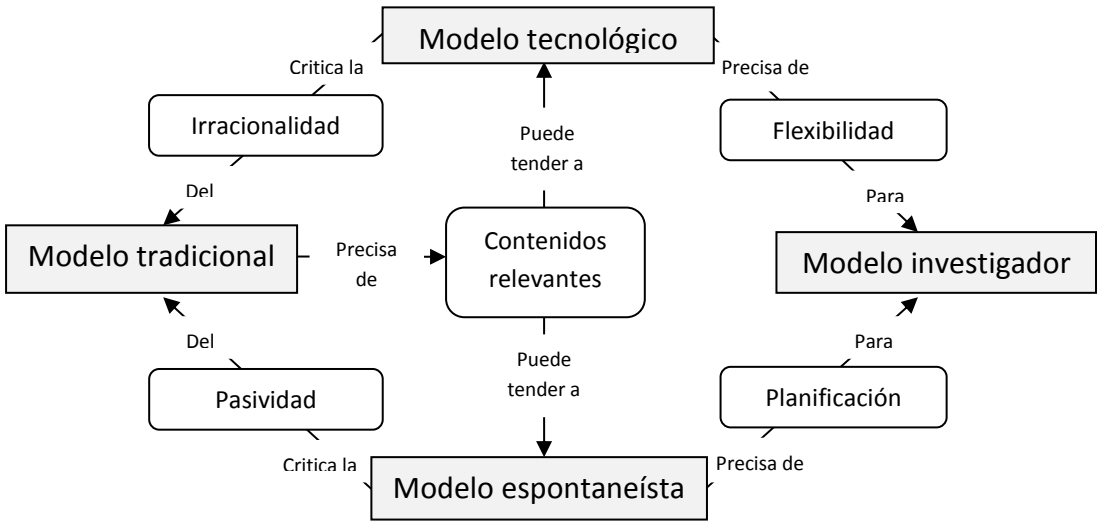


Figura nº 2.7: Relación entre los diferentes modelos docentes (elaboración propia)

El desarrollo profesional es progresivo y los modelos, como tales, son referentes ideales que nunca pueden ser considerados como etiquetas cerradas. En otras palabras, ningún profesor responde al 100% a un único modelo, pero si puede tener más cercanía hacia uno de ellos. Con objeto de vincular los modelos de profesorado de Ciencias Sociales con la educación ciudadana, podemos establecer una comparativa análoga

entre los modelos docentes y la actitud del profesorado ante la inclusión de problemáticas relevantes en el aula del que ya hablamos anteriormente.

Esto es, 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 planificación y flexibilidad en torno a las problemáticas trabajadas, mientras que en la imparcialidad comprometida se recoge la subjetividad de profesor y alumnado desde un punto de vista ético, crítico y responsable.

El perfil de profesor que consideramos deseable encajaría mejor dentro del modelo investigador y es, como afirma García Pérez (2007), un profesor que asume su condición de educador; que está capacitado para hacer frente a incertidumbres y conflictos; que reflexiona en y sobre la práctica; que dispone de actitud crítica ante los códigos escolares y profesionales, algo que también se defiende desde Fedicaria (Cuesta, 1999; Cuesta et al. 2005); que defiende una escuela pública como espacio público para la "*reconstrucción de la cultura*" (Martínez Bonafé, 2005); y que debería combinar dosis ponderadas de escepticismo y utopía.

4.2.- El profesorado de Ciencias Sociales y la educación para una ciudadanía democrática

Comenzando por los conocimientos específicos a trabajar desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, debemos entenderlos como "*los saberes que enseña el profesor, las razones por los que los elige, la manera como los transmite o los presenta a sus alumnos, los materiales que utiliza, los problemas que detecta en el aprendizaje del alumnado, la forma como los evalúa, etc...*" (Pagés, 1994, p.48).Por otro lado, como

advierte García Pérez (1999), "*no se puede concebir una didáctica sólo como mera reflexión sobre el conocimiento escolar, o sólo como reflexión curricular, sino que hay que conectar la reflexión sobre el conocimiento escolar a la reflexión sobre el conocimiento profesional"* (p.136).Entendemos 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 (ver figura 2.8)

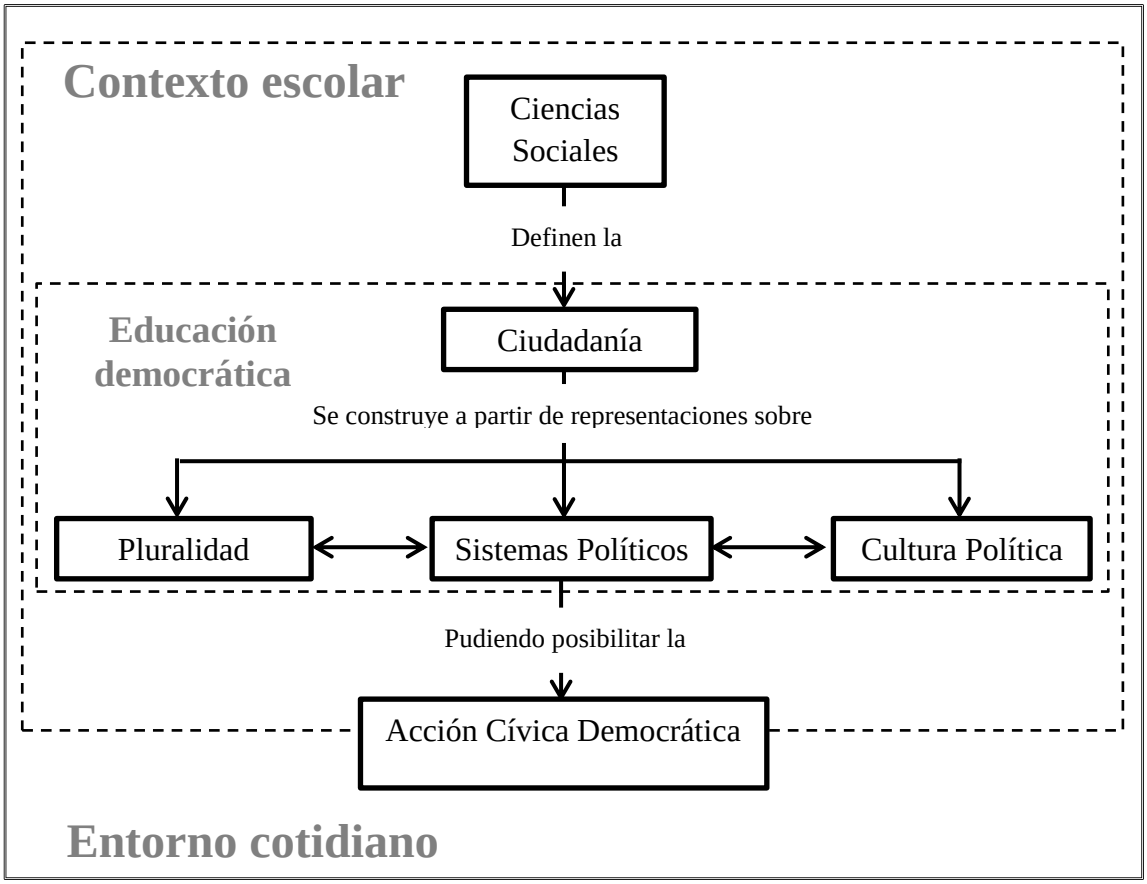


Figura nº 2.8: Propuesta para una educación democrática de la ciudadanía. Reelaboración propia a partir de Santisteban y Pagés (2007, 2009)

Para ello, como afirma Elisa Navarro (2012), no basta con cambiar los objetivos o la selección de contenidos, sino que se deben cambiar la cultura escolar, la del profesorado, entendida como mediador, y la del alumnado, entendido como protagonistas de los cambios. Igualmente, y de manera convergente a nuestro planteamiento, dicha autora entiende que la educación ciudadana desarrollada a través

de la enseñanza de la Historia implica tres ideas básicas: una Historia del presente, una Historia trabajada en torno a problemas relevantes y una Historia que permita construir una conciencia Histórica. Esto es, el profesorado de Ciencias Sociales debe asegurar una democracia deliberativa y participativa (De Alba, 2007, Soberano 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).

La acción del profesor de Ciencias Sociales, Geografía e Historia puede contribuir a la construcción de una ciudadanía democrática al menos en cuatro formas (Levesque, 2008): estudio de las instituciones política, análisis históricos comparativos, comparaciones de acontecimientos actuales con el pasado y desarrollo de hábitos vinculados al pensamiento democrático; a lo que Santisteban (2006) añade que el profesorado de la mencionada área de conocimiento debe encaminarse a educar para la ciudadanía a través de la interpretación de las fuentes históricas, a través del tiempo histórico, y a través del pensamiento crítico, interpretativo y comprensivo.

Todo lo anterior es coherente con lo que consideramos un referente de profesor de Ciencias Sociales deseable; esto es, un profesor que parte de problemas socioambientales relevantes para comprender tanto el presente como el pasado, con una concepción democrática e investigativa de la metodología de enseñanza, sin dar nada por cerrado, abierto al cambio responsable, 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.

4.3.- Cómo enseña ciudadanía el profesorado de Ciencias Sociales. Hipótesis de progresión

4.3.1.- Hipótesis de progresión de desarrollo profesional del profesorado de Ciencias Sociales

Los diferentes itinerarios que puede seguir un docente en su desarrollo profesional tienen en cuenta tanto el conocimiento profesional del profesorado como sus

concepciones, pudiendo estructurarse en cinco hipótesis de progresión profesional (Estepa, 2004 a, 2004 b) cuya clasificación es perfectamente aplicable al profesorado de Ciencias Sociales en particular.

En relación a la visión del conocimiento escolar, Martín del Pozo (1999) establece tres niveles de complejidad: visión enciclopedista del conocimiento, donde la materia escolar se entiende como adición de saberes objetivos y cerrados; visión compartimentada y jerarquizada del conocimiento, en la que el conocimiento científico se considera referente abierto de un conocimiento escolar que se considera cerrado; y visión relativa, evolutiva e integradora del conocimiento, donde desde un enfoque relativista "moderado", donde se entiende que el conocimiento profesional posibilita la integración del conocimiento científico y cotidiano, asegurando una construcción social del conocimiento escolar (Porlán, 1999 b).

En relación al *papel de las concepciones y experiencias del profesorado*, los tres niveles, según García Díaz y Cubero (2000), serían: el aprendizaje aditivo "simple", donde los alumnos únicamente aprenden si están atentos a las explicaciones del docente; aprendizaje aditivo "complejo" – constructivista por sustitución, existe un interés por las concepciones de los alumnos partiendo de la base de que todas ellas son erróneas y han de ser sustituidas por conocimiento científico; y constructivismo, nivel deseable en el cual convergen los procesos de interpretación, integración y restructuración de las ideas del alumnado.

En relación al *tratamiento de los contenidos escolares*, los dos niveles, según Porlán (1999 a), serían: contenidos como versión simplificada y enciclopédica de los conceptos disciplinares, donde se utiliza un conocimiento cotidiano empobrecido y estereotipado, y se concibe el conocimiento escolar como una versión simplificada del conocimiento científico; y contenidos como integración de fuentes diversas para el enriquecimiento del conocimiento cotidiano, donde se produce un enriquecimiento del conocimiento cotidiano y se entiende que el conocimiento escolar debe nutrirse de diferentes fuentes (disciplina, intereses e ideas discentes y problemática socio-ambiental) y del conocimiento metadisciplinar.

En cuanto a la *metodología de enseñanza*, se pasa de no contemplar la metodología como un problema profesional a un nivel deseable de estrategias metodológicas centradas en la investigación escolar de problemas, donde la participación es negociada y progresivamente va tomando más decisiones; todo ello pasandopor niveles intermedios de diseño de secuencias cerradas y respuestas prescritas por el profesor, por un lado, o de desarrollo de actividades improvisadas y basadas en el descubrimiento de la realidad, por otro (Estepa, 2004 a, 2004 b).

En relación con la *evaluación*, se pasa de la comprobación mecánica de la fijación de contenidos mediante el examen, al nivel deseable donde la evaluación se entiende como investigación sobre el grado de ajuste entre las hipótesis curriculares del profesor, el aprendizaje de los alumnos, la dinámica en el aula y las intervenciones docentes (Porlán y Rivero, 1998); pasando igualmente por dos niveles intermedios, uno donde se mide rigurosamente el grado de consecución de los objetivos programados mediante pruebas objetivas al principio y al final del proceso de enseñanza – aprendizaje y otro basado en la participación discente y las observaciones improvisadas del profesor.

Paralelamente, Jesús 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 activo y comprometido que sirva de modelo a su alumnado; ya que, en última instancia, como nos indica García Pérez (2000), el desarrollo profesional del profesorado va indisolublemente unido a la construcción del conocimiento del alumnado.

4.3.2.- Dificultades del profesorado de ciencias sociales para enseñar ciudadanía

Las investigaciones han puesto de manifiesto que, al igual que el alumnado tiene una serie de concepciones que no cambian de manera inmediata aunque para el profesorado pueda parecer lo razonable, el profesorado tiene una serie de concepciones sobre la enseñanza que dificultan su permeabilidad a las propuestas y reflexiones de los investigadores; esto es, las concepciones científicas, didácticas y curriculares de los profesores tienen gran influencia sobre la práctica, aunque de diferente manera (Porlán y Rivero, 1998); todo ello a pesar de que se ha demostrado que un enfoque interdisciplinar del currículum social no impide que se enseñen grandes cantidades de información geográfica, histórica y cultural, a la par que ayuda a los alumnos a establecer conexiones entre las temáticas de diferentes áreas (Brophy, 1993).

Esta conexión entre concepciones y praxis docente hace necesario investigar el pensamiento del profesor de manera que se puedan conocer los vínculos entre el currículum, su puesta en práctica y su desarrollo profesional (Pagés, 1994); en este sentido, Gómez Rodríguez (1996) vincula directamente el para qué enseñar y qué enseñar en la Ciencias Sociales con el cómo enseña el profesor; de manera que, pese a que la mayor parte del profesorado de Ciencias Sociales usa estrategias basadas en las clases magistrales y el libro de texto, existen algunos profesores que utilizan estrategias variadas como el trabajo en equipo, la interrogación y el manejo de documentos (Medina y Domínguez, 1992; Estepa, 2004 a, 2004 b).

Sin entrar en aspectos críticos relacionados con el planteamiento de los currículos por parte de los docentes de Ciencias Sociales y partiendo de la síntesis realizada por González Aleo (2005), advertimos los factores limitantes a los que se enfrenta el profesorado a la hora de educar para la ciudadanía en la enseñanza de las Ciencias Sociales: tanto políticos como educadores se centran excesivamente en la ciudadanía política, olvidándose de la ciudadanía económica, social y cultural; los agentes transmisores de valores en los jóvenes (escuela, familias, asociaciones, etc.) están perdiendo fuerza frente a los amigos y la calle; pese a su importancia en la formación de valores cívicos y políticos, no existe un interés por la participación; y,

finalmente, existe una total falta de consenso sobre los valores que se han de transmitir para formar a los nuevos ciudadanos.

Por otro lado, Wayme Ross (2001) y García Pérez y De Alba (2009) destacan la dificultad existente a la hora de dirigir los principios democráticos trabajados en el aula a una ciudadanía activa y comprometida en su día a día; algo que igualmente se enfrenta al reto de la dificultad para evaluar la enseñanza de la ciudadanía hasta pasados unos años en los que los alumnos lleguen a ser ciudadanos independientes y responsables (Audigier, 2002). En este sentido, existe una contradicción entre ideales democráticos y aulas no democráticas, entre declaraciones pedagógicas del profesorado y la práctica docente real (Schugurensky y Myers, 2003). Por otro lado, debido al carácter escasamente cambiante de la cultura escolar, la evaluación no es lo suficientemente clara, lo que conlleva a que la mayoría de los procesos evaluativos resulten inapropiados (De Alba, 2007). A esto debemos sumar que el profesor tiene dificultades para incluir lo cotidiano de manera significativa, limitaciones debido a la escasez conceptual que maneja a la hora de orientar los debates, problemas para convertir al alumnado en verdadero protagonista del proceso de enseñanza – aprendizaje (Navarro, 2012).

Finalmente, Faulks (2006) recoge 3 factores limitantes a la hora de educar para la ciudadanía. El primer factor limitante es la existencia de centros religiosos que implican un proceso de adoctrinamiento que dificulta la construcción de una ciudadanía crítica y contextualizada en un marco ético; el segundo factor limitante es la dificultad para desarrollar una ética ciudadana que asegure la actividad de todos los grupos sociales, incluyendo a los grupos excluidos; y, por último, el tercer factor limitante se refiere a una participación juvenil que, lejos de partir de los focos de intereses del alumnado como pueden ser los movimientos sociales, reproduce modelos tradicionales de participación formal en temáticas vinculadas con las instituciones políticas.

5.- RECAPITULACIÓN

Como hemos podido observar, son numerosas las investigaciones realizadas en torno a la enseñanza de la ciudadanía y de la memoria; sin embargo, la mayoría de las propuestas didácticas que se desarrollan en nuestra área no llegan a ponerse en práctica.

Por otro lado, son numerosos los autores que proponen una escuela como motor de cambio social; siendo destacables las potencialidades de usar métodos interactivos, de incluir problemas relevantes y de conectar pasado, presente y futuro (Pagés y Oller, 2007). No obstante, son escasas las experiencias didácticas realizadas, como las del "*proyecto PADEA*" (Participación Democrática Ahora) en Valencina (Sevilla) (Álvarez, 2011), el de los "*presupuestos participativos de Sevilla para niños y jóvenes*" o el del "*Parlamento Joven*" (García Pérez, 2006; García Pérez y De Alba, 2009, Ruiz Morales, 2009).

En cuanto al currículum oficial de Ciencias Sociales, Geografía e Historia a nivel estatal, la presencia directa o indirecta de contenidos vinculados con la ciudadanía en los objetivos de ESO alcanza aproximadamente el 40%, cosa que no ocurre con la memoria, cuya presencia es bastante más difusa. La importancia de la educación ciudadana tiene un mayor peso en el resto de países de la Unión Europea, como demuestran las investigaciones de Euridyce (2005) e IEA (2008).Por nuestra parte, en relación a los contenidos de educación ciudadana, hemos optado por tomar como referente los dominios propuestos por IEA para nuestro sistema de categorías: sociedad y sistema, principios cívicos, participación cívica e identidades cívicas.

Entendemos que la interacción entre Ciencias Sociales, Geografía e Historia nos permite comprender los cambios y continuidades a lo largo del tiempo (Pagés, 2008; Britz, 2004); construyendo con ello una memoria colectiva y la educación para una ciudadanía democrática, crítica y competente, que se vincule para resolver problemas actuales e históricos. En la línea del grupo de investigación DESYM, nos posicionamos igualmente en favor del uso de métodos interactivos para la resolución de los mencionados problemas; además entendemos que el docente no debe estar subordinado a libros de texto, los cuales, como indican Bennetta (1997), Curtis (2007) y Mejía (2009), son víctimas de un proceso de empobrecimiento intelectual.

Por otro lado, destacamos la importancia de una evaluación formativa entendida igualmente como parte de la metodología de enseñanza. Para todo ello, consideramos imprescindible una adecuada formación docente y la asunción por parte de éste de un

modelo de imparcialidad comprometida (Kelly, 1986) con el objeto de estudio, fomentando los debates en el aula y dando su opinión en los mismos.

CAPÍTULO 3:

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

1.- INTRODUCCIÓN

La investigación educativa implica sistematización, curiosidad y deseo por comprender y hacer contribuciones en el campo de la educación (Rudduck y Hopkins, 1998). 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, "diseño de investigación", se describen los orígenes histórico – filosóficos de la investigación, los antecedentes de la investigación educativa y las perspectivas epistemológicas, ontológicas y metodológicas implicadas en cada uno de los paradigmas de investigación.

Habiéndonos posicionado en el seno de un paradigma interpretativo y decantándonos por un diseño de estudio de caso, identificamos los problemas, hipótesis flexibles/ concepciones del investigador (Porlán, Martín del Pozo, Martín y Rivero, 2001) y objetivos que van a orientar el diseño de nuestra 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 cuáles van a ser las interacciones entre éste y el investigador. Tras definir los aspectos organizativos generales del diseño vamos a concretar métodos, instrumentos de recogida de información, la temporalización, nuestro posicionamiento ante la triangulación de informaciones y las características de nuestros análisis y de los

resultados esperados.

2.- FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

En este punto vamos a definir aquellos aspectos históricos, filosóficos, epistemológicos, ontológicos y metodológicos que justifican, los posicionamientos que adoptaremos a lo largo del capítulo.

2.1.- Referentes histórico – filosóficos de la investigación

Comenzando nuestra revisión histórico – filosófica en la antigua Grecia, cabe destacar la figura de Aristóteles que, como afirman Pérez Álvarez – Ossorio (1988) y Hull (1959), basó su pensamiento en el la teoría del silogismo, la teoría de las definiciones, el método deductivo – inductivo y la teoría de la causalidad; siendo de gran importancia la observación en el quehacer científico.

Con la aparición de la burguesía y con una educación más secular, desde el S. XII, se da un carácter más pragmático de la ciencia (Hashimoto, 2010). En este nuevo contexto, Francis Bacon (1561 – 1626), propuso un modelo epistemológico de recopilación de información, clasificación y aplicación práctica; Galileo Galilei (1564 – 1642) propuso las etapas de resolución (problemática), composición (hipótesis) y experimentación (Galilei, 1994); e Isaac Newton (1642 – 1727) incorporó los términos de análisis y síntesis, incluyendo la comprobación de hipótesis causales y la formulación de leyes en su obra "*Philosophiae Naturalis Principia Mathematica*" (Newton, 1977, 1993). En esta línea, autores positivistas del siglo XIX como Compte (1788- 1857) o Ernst Mach (1838-1916) diseñaron una propuesta de investigación para las Ciencias Sociales donde se defiende el monismo metodológico y el control de la naturaleza a través de la matemática (Gracia, 1998).

Entre las dos guerras mundiales surge el positivismo lógico y el neopositivismo; por otro lado, en respuesta al positivismo, dentro de dicha corriente, surge la corriente de racionalismo crítico impulsado por Karl Popper (1962) con su obra "*the logic of the scientific discovery*", donde se rechaza la verificación frente a la posibilidad de

falsación y se destaca que la investigación científica no empieza con observaciones, sino con problemas. Fuera del positivismo, la fenomenología transcendental de Husserl (1962) destaca la importancia de la subjetividad como base del conocimiento. Max Weber (1944) junto con los neokantianos de la escuela de Baden, Winderband y Richert proponen la racionalidad teleológica (acorde a unos fines) donde se rechaza el monismo metodológico, se destaca la interpretación del investigador a través de la observación y se rechaza la búsqueda continua de la causalidad frente a una comprensión de los fenómenos.

En el seno de la Escuela de Frankfurt, Max Horkheimer y Theodor Adorno conceptualizan la teoría crítica, siendo destacables las correcciones propuestas por Adorno (1998, 2001): el principio de la ciencia es un problema real; el método científico es único, pero no se acepta el monismo positivista, siendo su raíz la crítica en busca de la emancipación y destacando la subjetividad e intereses en la ciencia.

2.2.- Investigación educativa: antecedentes y fuentes epistemológicas del conocimiento científico

2.2.1.- Antecedentes de la investigación educativa

El origen de la investigación educativa podemos situarlo en el siglo XIX. Con una base empírica, fue denominada inicialmente pedagogía experimental por parte del estructuralista alemán Wilhem Wunt en 1880 para incorporar el método experimental en las ciencias humanas (Ardilla, 2003). En ella confluyen el pensamiento filosófico del siglo XIX, donde situamos las corrientes del positivismo (Compte), pragmatismo (James), sociologista (Durkheim) y experimentalismo (Dewey); la aparición de la pedagogía científica y la potenciación de la metodología experimental (Buyse, 1949); al igual que la pedagogía científica proveniente del racionalismo del siglo XVIII (Arnal, J., Del Rincón y La Torre, 1992). Tras la inauguración el primer instituto orientado a la investigación educativa "J. J. Rousseau" el 21 de octubre de 1912 (Nuñez Cubero y Romero Pérez, 2003), y especialmente desde los posteriores a 1930 hasta finales de los años 50, surgen nuevos centros dedicados a la investigación educativa cuantitativa. El surgimiento de nuevas corrientes como la hermenéutica contemporánea de Gadamer

(1900 – 2002) y la corriente pragmatista de Peirce (1839 – 1914) flexibilizaron el enfoque científico propuesto por Dilthey (1833 – 1911) para las ciencias humanas. En las décadas de los 60 y 70 se difunden numerosas investigaciones de la *American Educational Research Association* en Europa (Wittrock, 1989; Aliaga, 2000). En los años 80, tras los debates epistemológicos en la década anterior se consolida la investigación educativa (De Landsheere, 1991).

En España, la investigación educativa entra de la mano de Alexandre Galí que, en 1928, publica el primer texto "*la medida objetiva del rendimiento escolar*" (Cristóbal Rojo, 1982). En 1931, se crean las Secciones de Pedagogía en las universidades de Madrid y de Barcelona. La investigación educativa encuentra dificultades ante la Guerra Civil, aunque se creó el instituto de Pedagogía de San José de Calasanz en 1941, dentro del CSIC (De la Orden, 1999). La década de los 70 fue una etapa de nuevo impulso, especialmente tras la llegada de la Democracia, momento en el cual se impulsan las Facultades de Ciencias de la Educación (Colás y Buendía, 1994). En los años 80 y 90 se da una discusión entre paradigmas llegándose a la evidencia de que ninguno de ellos, por sí sólo, da respuesta total a los problemas educativos (De Landsheere, 1997).

2.2.2.- Fuentes epistemológicas del conocimiento científico

La investigación implica sistematización y autocrítica, y se basa en el deseo de comprender; mientras que la investigación en educación supone, según Rudduck y Hopkins, un proceso "*enriquecedor de la empresa educativa*" (1998, p.23). Dada las características de nuestra investigación, resulta imprescindible que tengamos en cuenta fuentes epistemológicas del conocimiento profesional propuestas por Porlán y otros (2001) (figura 3.1).

Para estos autores, dentro del saber curricular nos encontramos con el saber fenomenológico (experiencias de aula y actuación curricular), saber técnico (saber hacer y técnicas didácticas) y concepciones personales (creencias personales sobre las dimensiones de los procesos de enseñanza aprendizaje); dentro del saber didáctico específico nos encontramos con el saber disciplinar relacionado con los contenidos escolares (contenidos y procedimientos de las disciplinas relacionados con los

contenidos) y saber disciplinar didáctico (conceptos y procedimientos de las Ciencias de la Educación). Finalmente, todos estos saberes se hallan conectados con el saber socio-político (problemas socio-ambientales y culturales más relevantes y los puntos de vista existentes en sociedad a la hora de abordarlos), saber metadisciplinar (concepciones epistemológicas implícitas y explícitas) y saber ético-ideológico (concepciones ideológicas implícitas y explícitas).

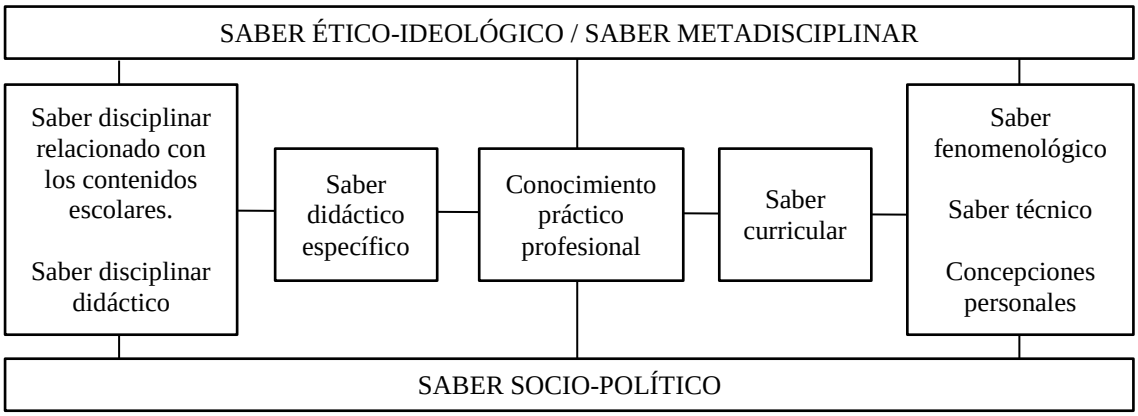


Figura nº 3.1: Fuentes epistemológicas del conocimiento práctico profesional. Modificado a partir de Porlán, Martín del Pozo, Martín y Rivero (2001)

2.3.- Paradigmas de investigación

Un paradigma, según Evelio Machado (2010), 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. Habermas (1982), en su obra "*Conocimiento e interés*", publicada en 1968, definió tres tipos de intereses (paradigmas): técnico (positivista), interpretativo y crítico (socio-crítico). En cada paradigma de investigación existen diferentes concepciones sobre la naturaleza de la realidad, la finalidad de la ciencia y la investigación, el tipo de conocimiento, el rol de las valores en la investigación, la teoría y práctica educativa y la relación investigador/ objeto de investigación (Buendía, Colás y Hernández, 1998).

Como afirma Vila (2004), dentro del paradigma positivista, tanto el conocimiento como la investigación científica se consideran objetivos y neutrales; las

variables empíricas y los resultados predecibles; dentro del paradigma interpretativo, el conocimiento es tratado como un acto buscándose explicaciones ideográficas sin tener en cuenta los mecanismos de dominación ideológica investigación escolar para mantener el status quo (Giroux, 1992).; y, dentro del paradigma sociocrítico, se busca una emancipación a través de la crítica y atendiendo a cuestiones ideológicas dentro de procesos de investigación acción (García Pérez, 2006 b; Evans, 2010; Estepa, 2011).

La subjetividad del paradigma interpretativo es vista como como un problema para autores como Roberts (2012) y como una necesidad en la investigación en la enseñanza de las Ciencias Sociales para autores como Cobos (2007). Puesto que no buscamos la predicción ni la emancipación; en coherencia con el segundo posicionamiento, optamos por un paradigma interpretativo. Esto es, nuestro objetivo es describir, comprender e interpretar los aspectos vinculados con nuestra problemática desde un punto de vista ideográfico, nos interesan los valores que intervienen en el proceso de enseñanza y entendemos que debe existir interacción entre el investigador y el docente. Sin embargo, somos conscientes de que, como afirma Parcero, "*(...) no existe paradigma alguno que responda completamente a todos los matices de un trabajo de investigación*" (2010, p. 567).

2.4.- Concreción de nuestra perspectiva ontológica, epistemológica y metodológica

Dentro de la tendencia post – positivista (Philips y Burbules, 2000; Guba y Lincoln, 2000; Willis, 2007) nos hemos posicionado en el paradigma interpretativo. En este punto vamos a profundizar en la perspectiva ontológica, epistemológica y metodológica (Muñoz Catalán, 2009) de nuestra investigación.

2.4.1.- Nuestra perspectiva ontológica y epistemológica

Pese a que para conocer el posicionamiento del profesorado de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de Educación Secundaria en Huelva y provincia, dado su carácter extensivo, se ha optado por el uso se hace uso de cuestionarios cuantitativos, en el eje central de nuestra investigación (el estudio de caso) se opta por un enfoque de

investigación cualitativo.

Una de las razones que nos ha llevado a optar por un enfoque de investigación de tipo cualitativo se debe a 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).

Desde nuestra perspectiva epistemológica, el conocimiento del mundo es construido mediante interpretaciones de la realidad por lo que, como ya expusimos en el punto anterior, se concibe el conocimiento como un acto social. Esto es, mientras entendemos que el conocimiento es de tipo práctico y concreto, desde nuestra perspectiva ontológica, consideramos la concepción de la realidad desde una posición construccionista (Bryman, 2004); esto es, en base a las acciones e interpretaciones de los sujetos. En otras palabras, como afirman Buendía, Colás y Hernández, "*las reglas y el orden social, junto con la historia pasada de los individuos, constituyen la base de sus acciones, que a su vez estructuran, en cierta manera, su interpretación de la realidad*" (1998, p.49).

Sumándonos a las críticas que Carr y Kemmis (2002) que realizaron a los planteamientos positivistas de investigación educativa, cabe matizar que tanto las teorías como como la selección de un paradigma responden a criterios subjetivos del investigador. Igualmente, debemos destacar que la investigación educativa se lleva a cabo en el seno de comunidades sociales, siendo dichas comunidades las que otorgan significatividad al conocimiento y no los "*hechos objetivos*" en sí. Con respecto a estas ideas, en "*The Structure of Scientific Revolutions*" del año 1962, Thomas Kuhn indicó que en investigación era imposible negar la importancia de las creencias previas y los criterios ideológicos del investigador; por lo que concebimos la realidad como múltiple, no hay una única interpretación de la realidad; intangible, porque esta interpretación responde a criterios subjetivos; y holística, porque se entiende que la realidad es sistémica e indivisible de los individuos que forman parte de ella (Buendía, Colás y Hernández, 1998).

2.4.2.- Nuestra perspectiva metodológica

	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 nº 3.1: Características metodológicas de los paradigmas de investigación. Extraído de Buendía, Colás y Hernández (1998)

Las tres metodologías de investigación vinculadas directamente de los paradigmas de investigación son, según Colás (1986), metodología científica tradicional, metodología cualitativa y metodología crítica, siendo sus características más relevantes las recogidas en la tabla 3.1 (Buendía, Colás y Hernández, 1998):

Dada nuestra elección de paradigma, optamos por una metodología cualitativa de investigación; dentro de la cual hacemos alusión a las siguientes perspectivas metodológicas: interaccionismo simbólico (Blumer, 1969), *grounded theory* (Glaser y Strauss, 1967) y perspectiva dialógica (Linell, 1998). Como afirma Muñoz Catalán (2009) estas perspectivas tienen sus raíces en el pragmatismo de George H. Mead de finales del siglo XIX y principios del siglo XX y, en el caso exclusivo del interaccionismo simbólico, también en la escuela de Chicago en la década de 1920 – 1930 compartiendo una misma perspectiva ontológica y epistemológica. Igualmente, afirma que la *grounded theory* y la perspectiva dialógica, a su vez, se fundamentan en el interaccionismo simbólico. El interaccionismo simbólico es una corriente de pensamiento microsociológica que se sitúa dentro del paradigma interpretativo y que entiende que la actuación social depende de una serie de significados (símbolos)

construidos en base a un proceso de interpretación donde hay que buscar continuamente el significado o símbolo (Blumer, 1969). La *grounded theory* consiste en descubrir la teoría a través de la comparación de datos recolectados durante el proceso de búsqueda, para lo cual se siguen los siguientes pasos (Glaser y Strauss, 1967): familiarización, categorización, integración y teorización. La perspectiva dialógica (Linell, 1998) entiende que todas las acciones humanas adquieren su significado a través del diálogo entre las personas y dentro del contexto local o situación concreta, del contexto global o cultural y del contexto abstracto o sociohistórico.

En general, como afirman 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 holista y entiende la realidad como dinámica. Implementando estas características generales a 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, construidos en base a interpretaciones, de los procesos de interacción social (interaccionismo simbólico).

3- IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN, HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

En el seno del paradigma interpretativo, dentro de la investigación escolar, el problema surge en el seno de los grupos sociales (padres, profesores, alumnos, etc.) y tiene por objeto la comprensión de la situación mediante la observación de los sujetos (Buendía, Colás y Hernández, 1998). Por su parte, Kerlinger (1973, 1979) afirmó que el problema debe expresar algún tipo de relación entre dos o más variables, ya que esto da pistas sobre el diseño; que el problema debe formularse de manera directa y sin ambigüedades a través de preguntas, ya que esto nos permite concretar la investigación; y que el problema pueda ser estudiado científicamente. Por otra parte, Aliaga (2000)

destaca la importancia de plantear problemas concretos, no demasiado amplios; esto es, en definitiva: "*el investigador proporciona una progresión natural de ideas y constructos que culmina con la propuesta de estudio*" (Hancock y Algozzine, 2006, p.71). En otras palabras, el primer paso para comenzar una investigación es identificar un tópico de estudio, un problema en la enseñanza - aprendizaje de Ciencias Sociales que necesita ser resuelto. Esos problemas, como indica Creswell (2008), deben situarse dentro de un apartado donde se defina la problemática, su estado, su justificación y la importancia de su estudio para los diferentes grupos: alumnado, profesorado o investigadores.

3.1.- Estado de la problemática

Sabemos muy poco sobre cómo los profesores aprenden a orientar discusiones sobre temas controvertidos en las clases de Ciencias Sociales, aunque, como ha demostrado la investigación, muchos profesores se han mostrado especialmente competentes en la práctica (Hess, 2008). Resulta también interesante investigar la influencia que genera la praxis del profesor y cómo los profesores implementan los temas controvertidos en sus clases y cuáles son sus argumentos a la hora de justificar su implementación o su limitación en el aula. Estudios de caso realizados por autores como Rossi (1995), Hess (2002), Hess y Posselt, (2002), Waterson (2009) o Yeager y Humphries (2011) dejan constancia de que la mayoría de los profesores que incluyen temas controvertidos en el aula lo hacen porque piensan que este tipo de asuntos vuelve a los alumnos participantes activos más eficientes en una sociedad democrática. Estos dos últimos autores, por otra parte, a través de sus respectivos estudios de caso han llegado a la conclusión de que los profesores que incluyen temas conflictivos en sus aulas han sido formados previamente para manejarlos, siendo esta formación especialmente significativa en los estadios de formación inicial del profesorado.

Como ya indicábamos en el capítulo 1, autores como Martínez Bonafé (2004) o Cuesta (2011), desde una perspectiva de didáctica crítica, tratan de reclamar para la escuela su carácter de espacio público, es decir, que forme parte realmente de la esfera pública, donde la sociedad pueda ejercer su hegemonía, frente a la hegemonía dominante. Es decir, se reclama la búsqueda de la emancipación a través de mecanismos

de deliberación que, como anunciaba Habermas (1994b), no podían depender del poder estatal, un tipo de poder que deberíamos vincular con una hegemonía donde predomina la "masculinidad y la heterosexualidad" (Bickmore, 2002) y que requiere de un profesor que asuma una actitud de imparcialidad comprometida (Kelly, 1986). Igualmente, análogamente a la defensa de la deliberación de Habermas (1994b), y en coherencia con las reclamaciones de Martínez Bonafé (2004) o Cuesta (2011), Pagés y Oller (2007) han demostrado que los métodos interactivos, la inclusión de problemas relevantes y la conexión pasado – presente – futuro influyen en la promoción de la justicia social y en la eliminación de los prejuicios.

Sin embargo, la polémica del "olvido" y la "amnistía legal" que predominó en el proceso de transición española a la Democracia es un asunto que, como demuestra Valls (2007), no suele ser tratado ni por los libros ni por los docentes. Este olvido no es exclusivo de España, como indican Carretero, Rosa y González (2006) al demostrar en el seno del Proyecto Alfa la omisión de información que existe sobre la violencia estatal o sobre la derrota y sus causas, y la aparición de contenidos de escasa validez historiográfica en países como Japón, Alemania o Estados Unidos a la hora de referirse a conflictos significativos de la historia reciente, como pueden ser la II Guerra Mundial o la Guerra de Vietnam.

Por otro lado, la inclusión de la memoria personal es imprescindible a la hora de resolver problemas contemporáneos, como demostró la investigación de McCrary (2002); no existiendo una única respuesta ante dichos problemas y reconociéndose el valor de cada individuo (Griffiths, 1998), entendido como huella individual dentro de una memoria colectiva. Sin embargo, paradójicamente, Valls (2007) demuestra que la mayoría de los docentes entiende que la vida y experiencia de las personas (que no sean grandes personajes) no tiene cabida en el conocimiento histórico. Si a todo esto sumamos que entendemos que para la construcción de una conciencia histórica que nos permita resolver problemas contemporáneos es necesario que la enseñanza de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia atienda a la construcción de una ciudadanía crítica y a la inclusión de la memoria colectiva (donde confluyen las huellas de las diferentes memorias individuales); podremos confirmar la relevancia de la paradoja antes mencionada. Como factor limitante de la construcción de una conciencia histórica,

Éither y LefranÇois hace la siguiente afirmación sobre la enseñanza de la Historia en Quebec, extensible análogamente al caso español "e*n secundaria, una parte importante de la enseñanza que prevalece descansa en una visión secuencial según la cual los alumnos deben apilar los conocimientos y adquirir una comprensión cronológica de la evolución de la sociedad quebequesa antes de pedir a los alumnos que lleven a cabo procesos reflexivos y metodológicos de la disciplina histórica o en el trabajo conceptual abstracto*" (2010, p. 36)

Por otro lado, se ha demostrado que en los libros de texto existe una predominancia hacia la concepción liberal de ciudadanía con matices muy minoritarios de la concepción republicana; esto es, se da un impulso mucho mayor al estudio de los derechos que a la asunción de responsabilidades asociadas a éstos (Gonzales, 2004). Obviamente, la asunción de una ciudadanía crítica y comprometida implica tanto derechos como obligaciones; sin embargo, se ha demostrado que predomina una escasa conciencia crítica en el alumnado de secundaria a la hora de asumir responsabilidades y de asumir un compromiso crítico con las fuentes que contribuyen a la enseñanza de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia (Sánchez Agustí, 2011); una situación coherente con algunas investigaciones a las que alude Tutiaux-Guillon (2003) donde se demuestra que, en muchas ocasiones, los deseos del profesorado en formar alumnos en actitudes democráticas choca con una práctica que resulta incoherente con respecto a las finalidades marcadas por el docente.

Tras hacer una revisión teórica sobre aspectos relacionados con la educación ciudadana y la inclusión de la memoria en Ciencias Sociales, Geografía e Historia y tras revisar las investigaciones y experiencias más significativas que se han realizado sobre esta temática en Estados Unidos, Europa y España; hemos podido comprobar que existen numerosas investigaciones sobre educación ciudadana y sobre la inclusión de la memoria en la historia. En cuanto a la educación ciudadana, la mayoría de las investigaciones y experiencias están centradas en la participación ciudadana, un aspecto que consideramos imprescindible para el funcionamiento de una Democracia sana; igualmente, son numerosas las experiencias e investigaciones que ponen de manifiesto la necesidad de potenciar una ciudadanía crítica y emancipadora. En cuanto a la memoria, entendiendo ésta como multidimensional (Mainer Baqué, 2010; Cuesta,

2011), la tendencia actual se dirige a la realización de investigaciones y experiencias sobre su dimensión histórica y su dimensión conflictiva. En lo relativo a la conexión entre la inclusión de la memoria y la educación para una ciudadanía crítica, el número de investigaciones es bastante minoritario.

3.2.- Formulación del problema

Nos interesa comprender las conexiones que el profesor establece, en su pensamiento y en su praxis, entre la educación ciudadana y cada una de las dimensiones de la memoria (individual, colectiva, histórica, conflictiva y selectiva); cuál es la concepción de ciudadanía del profesor, qué papel tienen las experiencias individuales y colectivas en las clases; qué papel tiene el estudio de los periodos históricos traumáticos en este proceso y cómo se aborda en el proceso de enseñanza, qué conflictos reales se incluyen en el aula y cómo, o qué contenidos se seleccionan y por qué. Una vez tenemos suficiente información como para concretar una problemática contextualizada y coherente con el estado actual de la cuestión; nos planteamos como problema principal el siguiente: "*¿Qué y cómo se enseña educación para la ciudadanía en Ciencias Sociales, Geografía e Historia en Educación Secundaria Obligatoria, y qué relación guardan los contenidos y la metodología didáctica con las dimensiones de la memoria?*". Sin embargo, debido a la amplitud y complejidad de la problemática principal, resulta necesario plantear una serie de sub-problemas que nos acerque a conocer mejor nuestro objeto de estudio.

Lo primero que nos interesa es saber qué entiende el profesor por ciudadanía; ya que partimos de la idea de que la concepción de ciudadanía va a condicionar la educación ciudadana. Para ello nos planteamos la pregunta "*¿Cuál es la concepción de ciudadanía que tiene el profesor y qué reflejo tiene en su práctica?*". Una vez que comprendemos qué piensa el profesor sobre el concepto de ciudadanía y el grado de coherencia entre concepción y praxis, podremos comprender mejor los criterios que le llevan a seleccionar contenidos de educación ciudadana. Es en este momento cuando nos interesamos por dar respuesta a la cuestión "*¿Qué se enseña de educación para la ciudadanía en Ciencias Sociales, Geografía e Historia?*". Conociendo los contenidos de educación ciudadana trabajados por el profesor en el área mencionada y comprendiendo

los aspectos de su pensamiento que justifican dicha selección, nos interesa focalizar nuestra mirada en los aspectos metodológicos vinculados con el compromiso docente en las temáticas a tratar; ya que, desde nuestra postura, entendemos que los aspectos metodológicos (en sentido amplio) son especialmente relevantes a la hora de configurar procedimientos verdaderamente democráticos. Por ello nos preguntamos "*¿Cómo se enseña educación para la ciudadanía en Ciencias Sociales, Geografía e Historia?*". Finalmente, acercándonos más al ámbito de la memoria, nos interesa conocer las fuentes, los factores de influencia, qué contenidos se destacan o como se interpretan, cómo se gestionan los conflictos y controversias en las diferentes dimensiones de la memoria. Para ello nos hacemos la siguiente pregunta "*¿Qué y cómo se trabajan las diferentes dimensiones de la memoria en las clases de Ciencias Sociales, Geografía e Historia?*". Una vez damos respuesta a los sub-problemas, tenemos todo lo necesario para responder a la cuestión principal de una manera fundamentada y sistémica.

3.3.- Hipótesis de investigación: concepciones del investigador

Como afirma Creswell (2008), las hipótesis no son adecuadas para una investigación de tipo cualitativo, principalmente porque asociamos este apartado a la comprobación que se vincula a investigaciones de tipo eminentemente cuantitativo.

Sin embargo, desde nuestra posición, entendemos que las hipótesis no actúan como esquemas rígidos y formalizados (esquema de investigación experimentalista y positivista), ni como esquemas que ejercen una influencia oculta sobre el proceso de investigación (típicamente vinculado con una investigación radicalmente fenomenológica e interpretativa); sino que éstas funcionan como impresiones que actúan a modo de "*hipótesis flexibles*" (Porlán y otros, 2001), impresiones que responden, en gran parte, a las concepciones del investigador. Por ello, establecemos una hipótesis general vinculada con el problema principal y una serie de hipótesis específicas asociadas a los respectivos sub-problema; no con miras a comprobar su veracidad, sino con la intención de comprender la realidad que rodea a nuestro caso concreto de estudio.

Hipótesis general vinculada al problema principal "*¿Qué y cómo se enseña educación para la ciudadanía en Ciencias Sociales, Geografía e Historia en Educación Secundaria Obligatoria, y qué relación guardan los contenidos y la metodología didáctica con las dimensiones de la memoria?*".

Considero que en relación a los contenidos de educación ciudadana trabajados por el profesor de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, van a predominar los de corte conceptual y que los procedimientos deliberativos vinculados a la memoria en sus diferentes dimensiones, en caso de existir, van a responder a criterios de deseabilidad social donde la didáctica crítica sea sustituida por debates blandos con escaso margen de contraposición de opiniones, donde se busque ante todo el consenso de todo el alumnado y donde el profesor no confirme abiertamente su postura en temas considerados conflictivos, a menos que sea para sumarse a la mencionada deseabilidad social y a un consenso prescrito que responde a modo de currículum oculto.

Hipótesis específica 1 vinculada al sub-problema "*¿Cuál es la concepción de ciudadanía que tiene el profesor y qué reflejo tiene en su práctica?*".

Las concepciones docentes en relación al concepto de ciudadanía pueden condicionar la educación ciudadana que enseñe desde su praxis; no obstante, en relación a estos aspectos, es posible que existan divergencias, ya que la expresión del pensamiento docente puede responder a criterios de deseabilidad social o, sin querer responder a esos criterios, puede existir un verdadero desconocimiento en relación a las mencionadas divergencias. La incoherencia puede encontrarse especialmente en aspectos vinculados con los derechos, los deberes y su gestión crítica en la práctica. Esto es, mientras el pensamiento puede destacar la importancia de los derechos, en la práctica puede potenciarse la asunción acrítica de deberes asignados por el docente.

Hipótesis específica 2 vinculada al sub-problema "*¿Qué se enseña de educación para la ciudadanía en Ciencias Sociales, Geografía e Historia?*"

Por tradición, los contenidos pueden centrarse en cuestiones institucionales de estado (especialmente parlamentos y gobierno) dejándose a un lado las cuestiones

cívicas más directamente vinculadas con las experiencias individuales del alumnado. Igualmente, es probable que las instituciones cívicas como sindicatos o grupos de presión no sean tratadas en el aula; aunque, por su repercusión mediática pueden tratarse aspectos relacionados con la participación en manifestaciones públicas. Los principios cívicos pueden aparecer en forma de discurso, aunque el apoyo teórico de los mismos puede ir acompañado de un proceso de enseñanza que no los fomente.

Hipótesis específica 3 vinculada al sub-problema "*¿Cómo se enseña de educación para la ciudadanía en Ciencias Sociales, Geografía e Historia?*"

Frente a la existencia de presión curricular, pueden predominar las metodologías de corte convencional y transmisivo acompañadas de actividades de aplicación directa de textos comunes usados en el aula. Los debates pueden estar presentes, aunque evitando la profundización en asuntos controvertidos mediante el contacto de posturas contrapuestas. Igualmente, es probable que los debates se planteen con la finalidad de encontrar un consenso relativamente superficial y meramente formal donde el profesor no se pronuncie abiertamente.

Hipótesis específica 4 vinculada al sub-problema "*¿Qué y cómo se trabajan las diferentes dimensiones de la memoria en las clases de Ciencias Sociales, Geografía e Historia?*"

Es posible que se tengan en cuenta los recuerdos del alumno para conectar con la temática a tratar, aunque es menos probable que se plantee el uso de fuentes orales o textos para conectar con la memoria de terceras personas externas al aula. No creo que se vayan a implementar aspectos de la memoria colectiva ni que se vaya a conectar ésta con la memoria individual. En cuanto a la dimensión histórica de la memoria, es probable que sea entendida como sucesión de hechos históricos objetivos y que en caso de que se implemente la deliberación, ésta se haga a través de debate "blando" vinculado acríticamente a mecanismos de deseabilidad social. Pueden implementarse los conflictos en el aula, aunque de manera descriptiva y objetivada buscando la asunción de una memoria consensuada. Finalmente, en cuanto a la selección de elementos de la memoria, es muy probable que se supriman las voces de las víctimas de

regímenes autoritarios y no democráticos; apareciendo únicamente aspectos vinculados con la historia oficial. No creo que, en ningún caso, se vaya e entrar en la polémica de la amnistía que se produjo durante el proceso de transición a la Democracia de España, llegando incluso a poder entenderse que la transición fue considerada como un logro sin fisuras para todos los españoles.

3.4.- Objetivos

Como ya anunciábamos en el capítulo dos, el profesorado de Ciencias Sociales Geografía e Historia debe priorizar el pensamiento crítico (Pagés y Santisteban, 2010), dicha crítica debe ser implementada por el profesor en su propia praxis diaria; incluyendo el análisis de conflictos significativos con una complejidad progresiva (Heimberg, 2010). Nuestros objetivos se centran en dar respuesta a los problemas planteados en la presente investigación.

3.4.1.- Objetivo general

El objetivo general está directamente vinculado con el problema central de nuestra investigación:

- Comprender las relaciones existentes entre la educación para la ciudadanía en la enseñanza de las Ciencias Sociales Geografía e Historia y las dimensiones de la memoria en lo referente al qué se enseña y al cómo se enseña.

3.4.2.- Objetivos específicos

Los objetivos específicos están directamente relacionados con los respectivos sub-problemas de nuestra investigación:

- Comprender las convergencias y divergencias existentes entre la concepción docente de ciudadanía y el modelo de ciudadano que se construye a través praxis.

- Identificar los contenidos de educación ciudadana que se reflejan en la enseñanza del profesor y que aparecen en los materiales didácticos.

- Comprender cómo enseña educación ciudadana el profesor y cómo se propone dicha enseñanza desde los materiales curriculares.

- Identificar qué se enseña sobre las diferentes dimensiones de la memoria, tanto en los materiales curriculares como en la práctica del profesor, y comprender cómo se implementa en el aula.

4.- DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

En este apartado iremos definiendo los diferentes aspectos relacionados con el diseño de la investigación; teniendo siempre presente nuestro posicionamiento paradigmático a la hora de diseñar y poner en marcha nuestra investigación. Entendemos que a la hora de abordar nuestra problemática, la interpretación y la praxis deben interactuar; ya que, desde nuestro posicionamiento, teoría y práctica se nutren mutuamente a lo largo de la investigación como se muestra en la figura 3.2. Sin embargo, el diseño mostrado en la figura responde a la lógica de un paradigma positivista. Para ajustar el proceso a las características de nuestra investigación (y nuestro paradigma), debe entenderse la necesidad de hacer tres cambios imprescindibles. Por un lado, tomando la propuesta de John W. Creswell (2008) como referencia, entre otros cambios menores, se ha eliminado la etapa de "*generalización*" y, acudiendo a la propuesta de Aliaga (2000), cambiamos la etapa de "*explicación*" por la de "*comprensión*". Igualmente, resulta necesario cambiar el apartado de "*hechos/ datos*" por el de "*informaciones*"; ya que el primer término (al igual que ocurría con el término "*generalización*") tiene claras connotaciones positivistas, mientras que el segundo término implica aspectos interpretativos.

Por otro lado, 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 a la llamada *Grounded Theory* (Glaser 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, 2009). Rompiendo con el modelo científico tradicional, en el seno de esta teoría, como afirma Raymond (2005), 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 el nuestro diseño ha de ser flexible y modificable a lo largo del desarrollo de nuestra investigación.

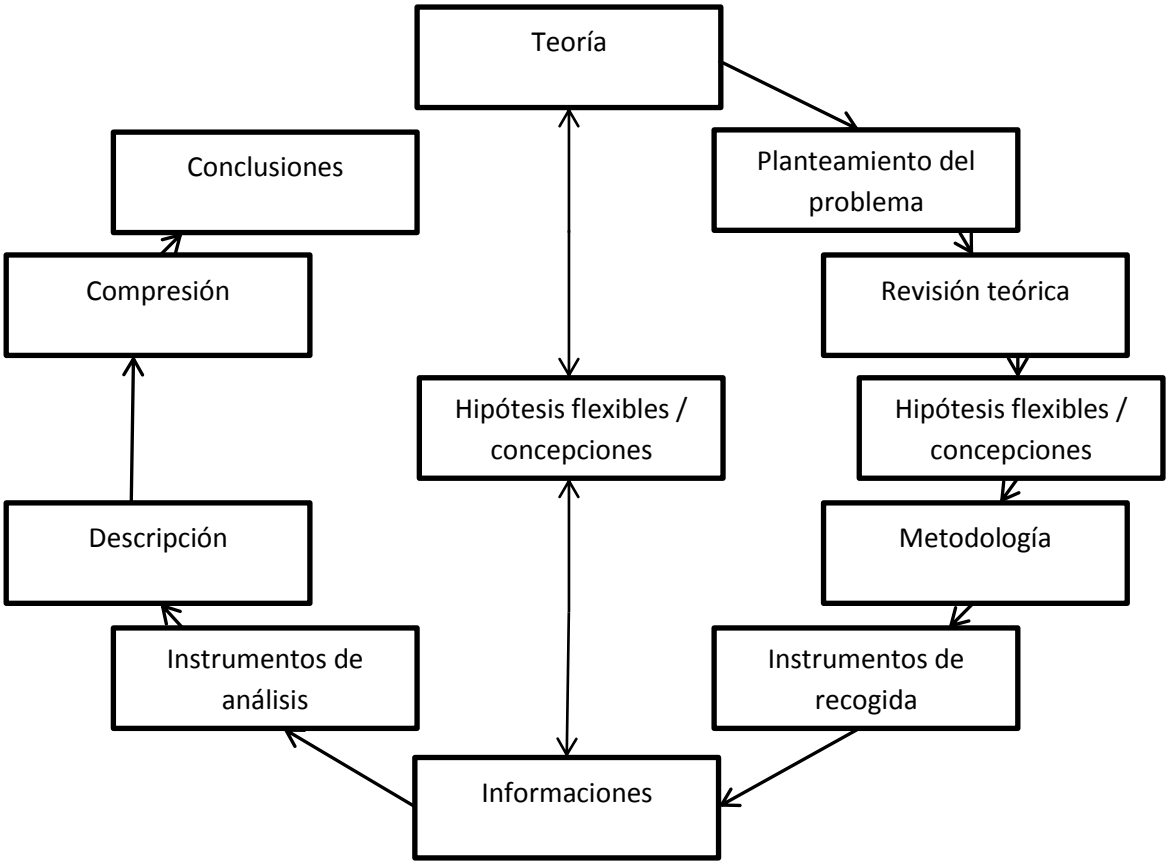


Figura nº 3.2: Proceso de investigación.
Adaptado a partir de Latorre, Del Rincón y Arnal (1996)

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 las investigaciones y experiencias más relevantes dentro del campo de la educación ciudadana y la memoria en la enseñanza de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Respondiendo a nuestras concepciones como investigador, las hipótesis actúan como impresiones que asumen el papel de hipótesis flexibles (Porlán y otros, 2001). El diseño, en coherencia con nuestro paradigma, es abierto y flexible.

La metodología predominante es de tipo cualitativo y nuestra fuente práctica de conocimiento es de tipo ideográfico. Puesto que nos interesa comprender profundamente el caso concreto de un docente en su contexto real, hemos optado por abordar nuestra problemática a través del estudio de caso. Tras el reparto extensivo de cuestionarios a profesorado de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de centros públicos y privados de Huelva, éstos se analizan con el objetivo de obtener un diagnóstico general y contextualizado del estado de la cuestión, y de cara a preseleccionar a 3 docentes para el estudio de caso. Dichos docentes, localizados por sus iniciales (ver cuestionario previo), son entrevistados por separado con el objetivo de seleccionar definitivamente al protagonista del estudio de caso. En el estudio de caso propiamente dicho, y siguiendo las afirmaciones de Hancock y Algozzine (2006), entran en juego diferentes métodos: observación, encuesta y análisis de documentos. Dentro de dichos métodos nos concretamos en los siguientes instrumentos de recogida de información: hoja de observación participante (para registrar aspectos relacionados con la praxis docente), entrevista individual no estructurada y no dirigida (para registrar aspectos vinculados al pensamiento e intencionalidad docente), y hoja de registro de información (éste último para el análisis del libro de texto, programación y otros materiales curriculares usados en el aula).

4.1.- Fases de la investigación

El proceso de revisión bibliográfica, diseño, creación de instrumentos de recogida, recogida de datos, análisis de datos, presentación de resultados y conclusión se configura a través de una serie de fases; no obstante, cabe matizar que todos los elementos de la tesis han ido modificándose a medida que avanzaba la investigación, no existiendo, en ningún caso una secuencialidad cerrada. Por ello, debemos entender estas fases como orientativas. En este sentido, por su simplicidad, 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 las técnicas de recogida de datos; ¿Cómo analizar 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; y ¿Cómo confirmar nuestros descubrimientos?, que se corresponde con el proceso de verificación (que en nuestro caso, se dirige más a la comprensión). Esto es, la presentación de nuestras fases orientativas se ha configurado tomando como referencia la propuesta de estos dos autores, con las matizaciones de la propuesta de Porlán y otros (2001), por un lado, e influencias de las orientaciones de Latorre, Rincón y Arnal (1996) -con las modificaciones que ya incluimos en el apartado anterior-, por otro.

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

Sub-fase 1.1: Identificación del problema de investigación

- Nos interesa conocer el estado de la cuestión en cuanto al profesorado de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de los centros donde se imparte educación secundaria en Huelva y provincia.
- Nos interesa conocer en profundidad la labor concreta de un profesor de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, sus concepciones sobre cuestiones concretas de ciudadanía y educación ciudadana y los contenidos y metodología propuesta desde los materiales curriculares usados en el aula
- Formulación de la problemática (problema central y subproblemas) en torno a la cual giran las decisiones tomadas a lo largo del proceso de investigación.

Sub-fase 1.2: Revisión bibliográfica

- Se profundiza sobre la configuración histórica del concepto de ciudadanía y su conceptualización.

- Se configura la conceptualización del papel de la memoria en la historia desde las diferentes dimensiones y las divergencias vinculadas a la diversidad de memorias.
- Se identifica el estado de la cuestión en investigaciones y experiencias innovadoras en educación para la ciudadanía y memoria en la enseñanza de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia.
- Se identifica el papel que la educación para la ciudadanía tiene en el currículum oficial de Ciencias Sociales, Geografía e Historia y se profundiza el papel de la educación ciudadana en el currículum escolar de Ciencias Sociales respondiendo a un posicionamiento del investigador.

Sub-fase 1.3: Propuesta de hipótesis y objetivos

- Se explicitan unas hipótesis flexibles que responden a las concepciones iniciales del investigador.
- Se configuran los objetivos de la investigación cuyos contenidos se centran en la comprensión de cuestiones planteadas en la problemática y concepciones expresadas en las hipótesis.

Fase 2: ¿A quién queremos estudiar?

Sub-fase 2.1: Elaboración y extensión de cuestionarios previos

- Se elaboran cuestionarios previos de pregunta corta y selección (C_0), y se pasa al profesorado de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de Educación Secundaria Obligatoria en centros educativos públicos y privados concertados de Huelva y provincia.

Sub-fase 2.2: Análisis del estado de la cuestión

- Se analizan los datos e informaciones de aspectos más generales recogidos en el cuestionario previo mediante el programa SPSS. Los resultados de dicho análisis nos permitirá diagnosticar el estado de la cuestión en sentido amplio.

Sub-fase 2.3: Selección de un profesor de Ciencias Sociales, Geografía e Historia

- Preselección: el análisis de los datos e informaciones de aspectos más generales recogidos en el cuestionario previo nos permitirá preseleccionar 3 docentes que mejor se ajusten al perfil profesional que consideramos deseable.
- Selección: mediante entrevista se selecciona a uno de los tres docente preseleccionados lo que nos permite definir quién es el protagonista de nuestro estudio de caso; centrándonos en su labor en un curso de la ESO.

Fase 3: ¿Cómo recoger la información?

Sub-fase 3.1: selección y elaboración de instrumentos de recogida de información

- Se elabora el cuestionario inicial de la investigación (C_0)
- Se elabora la entrevista dirigida al docente en relación a sus concepciones (E_1).
- Se selecciona la grabadora para el registro de la praxis docente (O_1)
- Se elabora el cuestionario de pensamiento del alumnado sobre el desarrollo de las clases (C_1).
- Se elabora la entrevista dirigida al docente en relación a la autovaloración de su praxis y a la interpretación de los resultados del cuestionario de pensamiento del alumno (E_2).

Sub-fase 3.2: Recogida de información

- Se recoge información a través del cuestionario inicial de la investigación.
- Se recoge información a través de la entrevista de pensamiento docente.
- Se graba el desarrollo de las clases.
- Se realiza una copia de los materiales curriculares usados en el aula.
- Se recoge información a través del cuestionario de pensamiento del alumnado sobre el desarrollo de las clases.
- Se recoge información a través de la entrevista de reflexión docente.

Fase 4: ¿Cómo queremos investigarlo?

Sub-fase 4.1: investigación cuantitativa

- Para conocer el estado de la cuestión en Huelva y provincia, nos interesa realizar un diseño de estudio cuantitativo de tipo exploratorio y factorial con ayuda del cuestionario inicial de la investigación.

Sub-fase 4.2.: investigación cualitativa

- Para investigar sobre las cuestiones vinculadas con el pensamiento y la praxis de un profesor, nos interesa realizar un diseño de estudio de caso donde adquieran gran importancia los elementos cualitativos a través de entrevistas y registros de información.
- Para confirmar, reforzar o matizar nuestras interpretaciones vinculadas a la praxis y el pensamiento docente, nos interesa integrar la percepción discente (cuestionario final de pensamiento discente) en nuestro diseño de estudio de caso.

Fase 5: ¿Cómo analizar la información?

Sub-fase 5.1: análisis de la información cuantitativa

- Se pasan los datos del cuestionario inicial al programa de análisis estadístico SPSS.
- Se analizan datos y sus interrelaciones a través de métodos descriptivos y correlaciónales con el apoyo del programa de análisis estadístico SPSS.

Sub-fase 5.2: análisis de la información cualitativa

- Se transcriben las informaciones de la entrevista inicial, las grabaciones de aula, los temas del libro de texto trabajados en el aula durante el periodo de registro de las clases, los cuestionarios de percepción discente y la entrevista de reflexión docente.
- Se categorizan las informaciones transcritas con la ayuda del programa Atlas.ti tomando como referente los anagramas incluidos en nuestro sistema de categorías.
- Se triangulan y comparan las informaciones previamente categorizadas mediante tablas de doble entrada.

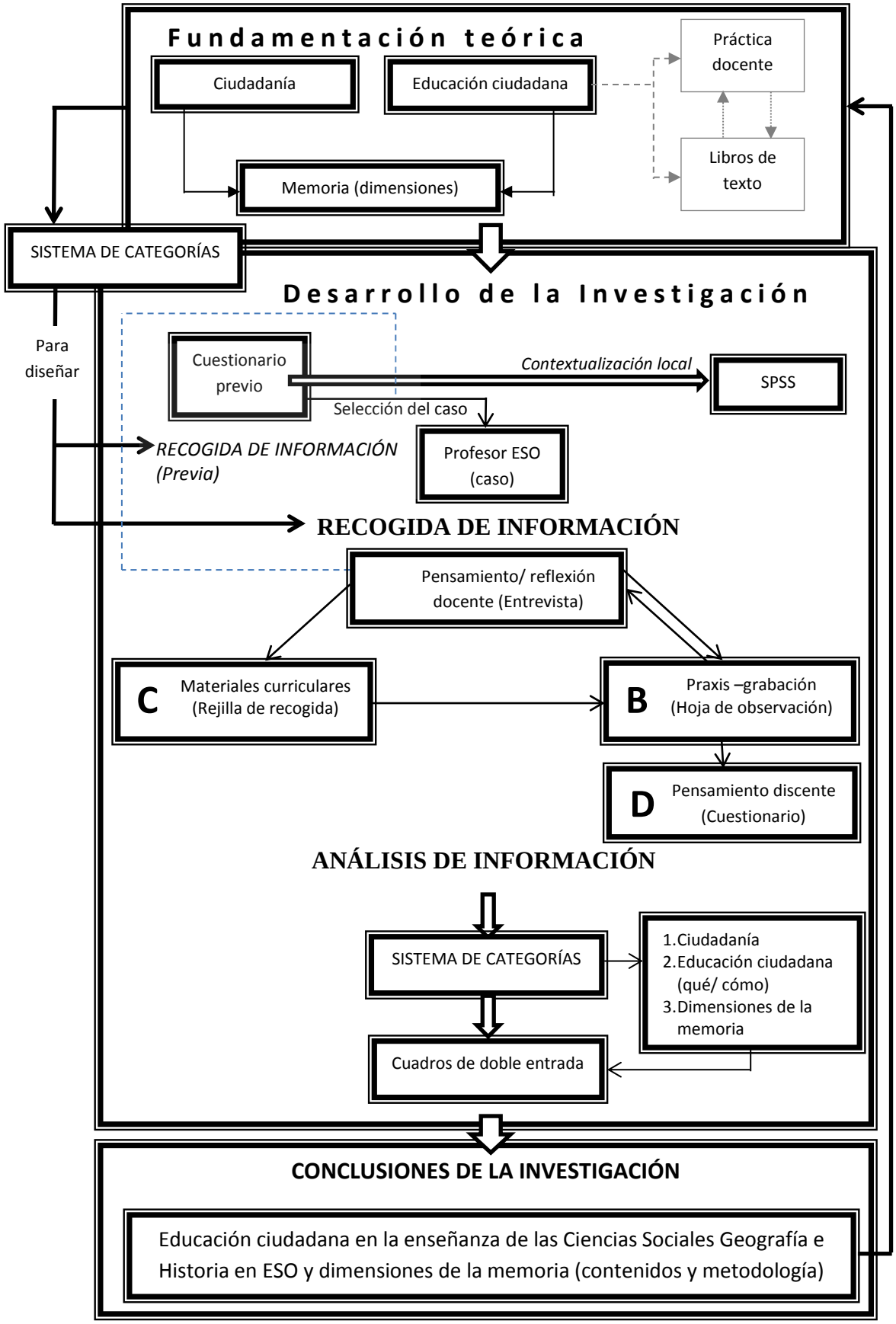


Figura nº 3.3: Esquema y planificación de la investigación (elaboración propia)

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

Sub-fase 6.1: Destinatarios de los resultados

- Los descubrimientos están especialmente dirigidos a investigadores educativos y profesorado de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en Educación Secundaria Obligatoria.

Sub-fase 6.2: Difusión de los resultados

- Se elaboran las conclusiones que recogen los aspectos más destacados del análisis de información.
- Se publican aspectos relacionados con los descubrimientos de la investigación a través de diferentes medios.

Fase 7: ¿Cómo confirmar nuestros hallazgos?

- Se comprueba la coherencia entre los resultados e investigación. La interacción entre los resultados de nuestro análisis y la percepción del alumnado nos da información que nos ayuda a reforzar o matizar dichos resultados.

En vinculación directa con estas fases, el siguiente esquema refleja los aspectos más generales de la planificación y desarrollo de la investigación (figura nº 3.3):

4.2.- Estado de la cuestión en Huelva y provincia

El instrumento utilizado para recoger los datos cuantitativos imprescindibles para el estudio del estado de la cuestión es un cuestionario de respuesta cerrada de 9 bloques con sus respectivos ítems, que son el resultado de la validación de un primer cuestionario borrador con profesorado de secundaria de similar perfil (anexo 3.1), al que con posterioridad no se aplicó el cuestionario definitivo. En cualquier caso, siempre tenemos presente que este instrumento presenta una serie de ventajas y desventajas (McKernan, 1999, Bisquerra, 2000); ventajas como rápida extensión, bajo coste, necesidad de poco tiempo, aportación de información sobre hechos ya pasados,

facilidad para el análisis estadístico y no influencia del encuestador en las respuestas; y desventajas como un número menor de cuestionarios devueltos en términos relativos respecto a las entrevistas, discriminación de aquellos que tienen problemas con la lectura, dificultad para verificar la información y para solicitar aclaraciones a los sujetos sobre sus respuestas; también Bromme (1988) añade que, en la mayoría de los casos, la información que los encuestados transmiten responde más a los que creen que deberían hacer o contestar que a sus propias opiniones y concepciones.

Una vez organizados los datos en el SPSS, se realiza un análisis de los bloques A – E complementado con el de los bloques F, G, H e I en dos grandes etapas: análisis exploratorio, de corte más descriptivo, y análisis factorial, fundamentado en parámetros estadísticos. En cuanto al análisis factorial, la teoría indica que el tamaño de la muestra debe ser mínimo 5 veces el número de ítems del cuestionario (Vázquez Bernal y Aguaded Landero, 2001); por lo que a priori, no sería apropiado realizar un análisis factorial de todos los ítems del cuestionario simultáneamente. Por ello, decidimos, en un primer momento, llevar a cabo un análisis factorial tomando como referente nuestras categorías de análisis que, en la mayoría de los casos, coinciden respectivamente con un bloque del cuestionario y, en menor medida, con fragmentos de dichos bloques. Esta adaptación del análisis factorial (análisis por bloques) se complementa significativamente con los apartados del análisis exploratorio, permitiéndonos a su vez cumplir con uno de los indicadores de validez estadística de la muestra (Hoaglin, Mostellery, Tukey, 1983, 1985, 1991).

4.3.- El estudio de caso: conceptualización y selección del sujeto de estudio

4.3.1.- Antecedentes de estudios de caso en didáctica de las Ciencias Sociales

El estudio de caso único surgió como reacción al positivismo reinante en ciencias sociales como la antropología y la sociología, y se fue extendiendo a otras ciencia sociales hasta que, en las décadas de 1970 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 social (Prats, 2010), no obstante, hoy en día se considera como un diseño de investigación más con sus ventajas y limitaciones, desde el nacimiento de la Didáctica de la Ciencias Sociales como disciplina en 1984 (Prats, 2002; Liceras, 2004; Estepa, 2009 a, 2009 b). En cuanto al número de tesis doctorales en nuestra joven área, la década más fructífera ha sido la de los 90 con un 50% del total (Miralles, Molina y Ortuño, 2010).

Liceras (2004) nos confirma la variedad metodológica y de diseños de investigación en las tesis de didáctica de las Ciencias Sociales, correspondiéndose el estudio de caso con un 13% de dicha totalidad. Bravo (2002) realiza en su tesis un estudio de caso en el que se trata de comprender lo que ocurre en las aulas universitarias a través del seguimiento de profesorado de secundaria en formación inicial dentro del antiguo Curso de Aptitud Pedagógica (CAP) en los cursos 2000 – 2001 y 2001 – 2002, concluyendo con que los alumnos participan del proceso de enseñanza – aprendizaje sin reflexionar profundamente sobre lo trabajado en las clases o lo experimentado en los centros de prácticas.

4.3.2.- Conceptualización del estudio de caso

En coherencia con nuestras perspectivas ontológicas, epistemológicas y metodológicas, hemos optado por una metodología de tipo esencialmente cualitativo donde las acciones del profesor, sus concepciones y las concepciones emergentes de los materiales curriculares que usa (en relación a los contenidos y a la metodología didáctica) responden a criterios de contextualización sin los cuales, entendemos, los hechos serían escasamente significativos y no darían respuesta a la problemática propuesta. Es decir, lejos de buscar la generalización de los resultados, nos interesa conocer un caso concreto y en profundidad para lo cual realizaremos un estudio de caso.

Como afirma David Cobos, "*no debemos olvidar que la investigación tiene siempre un alto componente de creación e imaginación y que la mayoría de los trabajos de cierta envergadura no se pueden resumir en un esquema cerrado o restringido*" (2007, p. 218) y añade "*siempre teniendo claro un determinado enfoque, sin perder la orientación del proceso, la riqueza de éste se manifestará en la multiplicidad de*

experiencias, estrategias y diseños superpuestos que nos sirvan para un determinado fin" (2007, p. 218).Esto es, el estudio de caso en un análisis detallado de un fenómeno o singularidad contemporáneo en el contexto de su vida real y en el que se usan múltiples fuentes para captar evidencias (Bassey, 1999;Yin, 2003).

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. En este sentido, según Hancock y Algozzine (2006), los diferentes diseños de estudio de caso implementan diferentes métodos y fuentes, aunque matizan que cualquier método puede ser usado en cualquier diseño de investigación y que se suelen usar múltiples métodos a la hora de trabajar en este tipo de diseños de investigación.

En general existen diferentes diseños de investigación de estudio de caso. Merriam (2001) hace alusión al estudio de caso etnográfico, al histórico, al psicológico y al sociológico. El *estudio de caso etnográfico* es usado cuando el investigador 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* suele tratar descripciones de eventos, programas u organizaciones a lo largo del tiempo y es resultado de las interpretaciones del investigador sobre las causas y resultados de esos eventos; el *estudio de caso psicológico* está centrado especialmente en el individuo, aunque también puede dirigirse a organizaciones y programas, todo ello usando teorías y conceptos de muchos años de investigación psicológica; y el *estudio de caso sociológico* incluye familia, religión, política, sanidad, demografía, urbanización y asuntos relacionados con el género, la raza, el estatus y el envejecimiento; pero se centra en sociedad, instituciones sociales y relaciones sociales.

Igualmente, este mismo autor, coincidiendo con Lincoln y Guba (1985), entienden que, según la naturaleza del informe final, distinguen entre: *estudio de caso descriptivo*, que presenta detalladamente el fenómeno investigado; *estudio de caso interpretativo*, que es usada para desarrollar categorías o apoyar asuntos teóricos formulados previamente; y *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*.

Por otro lado, Stake (2005) habla del estudio de caso intrínseco, del instrumental y del colectivo. El *estudio de caso intrínseco* está centrado en comprender mejor a un individuo, un grupo, un evento o una organización particular, ya que hay un interés intrínseco en el caso; el *estudio de caso instrumental* se centra en comprender mejor un problema o teorizar, existiendo un interés secundario en el caso; y el *estudio de caso colectivo* ayuda a conceptualizar una teoría en base a la recopilación de un grupo de estudios con interés instrumental. Reigeluth y Frick (1999) distinguen 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; y *casos naturales post facto*, donde el investigador además de no intervenir, recoge los datos posteriormente a que los hechos se hayan presentado. Finalmente, Yin (2003) incluye el estudio de caso exploratorio, el explicativo y el descriptivo. El *estudio de caso exploratorio* busca definir cuestiones de investigación y determinar la viabilidad de los procedimientos de investigación (se da en áreas de conocimiento con pocos conocimientos científicos y sin teoría consolidada); el *estudio de caso explicativo* busca establecer relaciones de causa – efecto; y el *estudio de caso descriptivo* intenta describir un fenómeno dentro de su contexto. Este último autor también distingue entre *estudio de caso único*, que se centra en un solo caso cuyas peculiaridad permite mostrar a la comunidad científica un estudio imposible de realizar de otra forma; y entre *estudio de caso múltiple*, donde se usan varios casos a la vez para estudiar y describir una realidad.

Las razones para utilizar un estudio de caso son (Merrian, 2001): el tipo de interrogante, siendo especialmente apropiados los de "*por qué*" y "*cómo*"; grado de control, cuando menos control más adecuado será el diseño; tipo de resultados que pretendemos obtener, especialmente si buscamos una comprensión global, descriptiva e interpretativa; y entender que el fenómeno investigado forma un sistema integrado con su contexto. Tomando estas razones como referencia para nuestro estudio, junto a las

clasificaciones de los diferentes autores, tenemos la fundamentación suficiente para plantear una estrategia y unos criterios de selección de nuestro caso.

De cara a dar forma a nuestro estudio de caso, al pretender extraer información a partir de la praxis de un único docente y sus decisiones en el contexto natural de aula sin intervención del investigador, nos posicionamos en un estudio de caso único (Yin, 2003), pedagógico (Lincoln y Guba, 1985) y en vivo (Reigeluthy Frick, 1999). Igualmente, 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; por ello nos encontramos ante un estudio de caso levemente descriptivo (Yin, 2003), aunque es mayoritariamente interpretativo (Lincoln y Guba, 1985). Podemos afirmar que nos encontramos ante un estudio de caso instrumental (Stake, 2005); ya que, en definitiva, nos interesa comprender de manera global, descriptiva e interpretativa nuestra problemática a través del estudio de nuestro caso seleccionado dentro de su contexto.

4.3.3.- Seleccionando nuestro caso

En este apartado, tiene un papel fundamental el cuestionario inicial de la investigación, instrumentos que se definirá con mayor profundidad en el siguiente bloque y que, además de permitirnos preseleccionar nuestro caso de estudio, será clave para recoger datos con los que realizaremos la investigación cuantitativa del estado de la cuestión (capítulo 4 de la presente tesis doctoral). Como indica Bisquerra "*los cuestionarios consisten en un conjunto de más o menos amplio de preguntas o cuestiones que se consideran relevantes para el rasgo, característica o variables que son objeto de estudio*" (2000, p. 88), estando ante un cuestionario de encuesta utilizado para recoger una serie de datos.

4.3.3.1.- Perfil de respuesta deseado para seleccionar nuestro caso

El primer criterio para seleccionar nuestro caso, como afirma Stake (2005), es que sea fácil de abordar y que nos permita acceder a nuestras indagaciones. Para seleccionar nuestro caso, siguiendo a Eisenhadrt (1989), especificamos una población y hacemos un muestreo no aleatorio; limitando con ello las variables extrañas y

concentrando los esfuerzos en aquel caso que responda de manera más adecuada a los valores deseados en base a nuestras categorías de investigación. Con el reparto extensivo de un "*cuestionario inicial*" a profesorado de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de centros públicos y privados concertados de Huelva, y con su posterior análisis, además de diagnosticar el estado de la cuestión de manera contextualizada, preseleccionamos a tres docentes que mejor se ajusten a nuestro baremo de preselección, siendo la entrevista individual (E1) la que finalmente determina la selección del caso para nuestra investigación. Igualmente, el análisis de los cuestionarios nos permitiría conocer el estado de la cuestión en Huelva y provincia.

Con respecto a los diferentes bloques de dicho cuestionario, iremos describiendo las preferencias que nos llevan a elegir nuestro caso para el estudio. En el bloque de *"¿Qué define para usted la ciudadanía?"*, nos interesa seleccionar un caso que muestre una concepción equilibrada de ciudadanía, resultando imprescindibles que muestre altas puntuaciones en el ítem sobre derechos, en el ítem sobre responsabilidades y en el ítem sobre conflicto y reivindicación ciudadana; ya que el hecho de que el profesor seleccionado dé importancia a estos aspectos implica la posibilidad de que reconozca significativamente la vinculación entre educación ciudadana y memoria. En el bloque *"¿Qué finalidades definen la educación ciudadana desarrollada a través de su práctica docente?"*, nos interesa que el profesional seleccionado dé valores iguales o mayores que 5 en todos los ítems, siendo especialmente destacados los ítems de utilización de los aprendizajes en la vida cotidiana, de intervención en sociedad, de debate y construcción de opiniones y de trabajo en base a problemas contemporáneos e históricos.

Ante la cuestión *"¿Qué papel cumple la educación ciudadana en su práctica docente?"* resulta imprescindible que dé valores altos en la importancia de la educación ciudadana en Ciencias Sociales, Geografía e Historia, en su aparición en la programación de aula y en su práctica y la concepción de una educación ciudadana como motor de cambio social. En cuanto a *"¿Qué criterios valora en un libro de texto?"* resulta necesario que se den valores altos en aplicabilidad en la vida real, conexión con los intereses del alumnado, que facilite la argumentación y que propicie la participación del alumnado. Al referirnos a la pregunta *"¿Qué importancia da a cada uno de los aspectos de la memoria en su práctica profesional?"* resulta conveniente que el profesional indique altos valores en los ítems de recuerdos y experiencias del

alumnado, el estudio de periodos traumáticos, el análisis de aspectos controvertidos y conflictivos en el aula; siendo muy importante que se de valores bajos en el apartado relacionado con forzar la búsqueda del consenso, ya que valores altos en este apartado va a incidir en el planteamiento de debates suavizados y de escasa conflictividad, lo cual nos daría información de escasa significatividad de cara a comprender nuestra problemática.

En el siguiente bloque, "Marque una "x" la estrategia didáctica que mejor refleja tu práctica profesional" nos interesa que nuestro caso haya marcado que "fomenta el debate en el aula y da su punto de vista"; ya que, en última instancia, esta respuesta se corresponde con profesional situado en el plano de la imparcialidad comprometida (Kelly, 1986; Simonneaux, 2007; López Facal, 2011). Finalmente, en cuanto a las cuestiones *"Escriba tres palabras clave que, según su criterio personal, definan a un buen ciudadano en la enseñanza de Ciencias Sociales, Geografía e Historia"*, *"Escriba tres palabras clave que, según su criterio personal, definan a la educación ciudadana en la enseñanza de Ciencias Sociales, Geografía e Historia"* y *"Escriba tres palabras clave que, según su criterio personal, definan a la inclusión de la memoria en la enseñanza de Ciencias Sociales, Geografía e Historia"*, nos interesa que las palabras que destaque el profesor seleccionado refuerce los aspectos explicitados en los otros bloques.

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 muestre su predisposición a colaborar en la siguiente fase (estudio de caso) como referente profesional de la investigación; avisando de que sólo se necesitan las iniciales de nombre y apellidos, y que en ningún caso ni las iniciales ni la identidad serán reveladas. Esto es, se informa por escrito de que las iniciales serán usadas sólo y exclusivamente por el investigador para localizar al docente en caso de que pasásemos a la siguiente fase del estudio. En general, a la hora de hacer una investigación educativa existen diferentes permisos que se deben obtener. En nuestro caso, al tratarse de una investigación centrada en el profesor, el permiso del director del centro, en primer lugar, y el permiso del profesor, en segundo lugar, son necesarios; para ello, es necesario contactar con ellos antes de empezar el estudio a través de una carta que incluya los

siguientes aspectos (Creswell, 2008): la propuesta de estudio, el tiempo que se estarán recopilando datos, el tiempo requerido de los participantes y como se usarán los datos extraídos y los resultados de la investigación.

4.3.4.- Interacciones entre investigador y profesional de referencia

Entrar en un aula para estudiar la actividad docente requiere un refuerzo de las interacciones entre investigador – profesor y el mantenimiento continuo de un clima de cordialidad y confianza. Como afirma Ernesto Gómez Rodríguez, "*exige una madurez y un equilibrio bastante elevado para no dejarse condicionar por la presencia del investigador*" (1996, p. 324). En ningún caso, el investigador se convierte en un evaluador de la práctica del profesor ya que nuestra finalidad no es enjuiciar la labor de un profesional cualificado, sino comprender su pensamiento y todos los aspectos de su quehacer diario que se vinculan con los contenidos y la metodología de la educación ciudadana y las dimensiones de la memoria en la enseñanza de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

De este modo, resulta imprescindible que el profesor comprenda los pasos y objetivos de la investigación; cuanta más transparencia haya antes y durante el proceso de recogida de información mayor será la comodidad de ambas partes y, en consecuencia, más naturales serán las informaciones obtenidas. Apoyando esta postura, Blanco (1992) defiende que se informe al docente del compromiso del investigador de atender a aspectos importantes para el docente aunque no estén planteados en el proyecto, el compromiso de informar al docente del tipo de informaciones que se va a registrar, explicitarle la necesidad de acceder a los materiales didácticos y la necesidad de colaboración y tiempo para conversaciones informales que permitan al investigador comprender sin ambigüedades elementos de la praxis docente; recogiendo, en este sentido, las aclaraciones por escrito con objeto de ser discutidas y negociadas.

En ningún caso, nuestra presencia y nuestras necesidades como investigador deben suponer un esfuerzo adicional para el docente, siendo especialmente relevante para ello la cordialidad, la confianza, la flexibilidad y la transparencia antes mencionadas.

5.- MÉTODOS, INSTRUMENTOS Y PROCESOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

En este bloque vamos a introducir los criterios para asegurar el rigor de una investigación, tras lo cual vamos a describir los métodos e instrumentos que van usarse durante el proceso de recogida de informaciones. Finalmente, vamos a cerrar este apartado presentando la temporalización del proceso de recogida y la conceptualización y posicionamiento ante la técnica de triangulación de informaciones.

5.1.- Criterios para asegurar el rigor de la investigación

Un aspecto clave a la hora de realizar una investigación cualitativa es identificar los tipos de informaciones que queremos analizar de cara a comprender los aspectos vinculados con las preguntas de investigación. Para ello, es necesario coleccionar múltiples tipos de información detallada para establecer la complejidad del fenómeno central. Mills (2000) y Creswell (2007) establecen cuatro categorías que definen las formas cualitativas de los datos: observaciones, entrevistas y cuestionarios, documentos y materiales audiovisuales. Sin embargo, debemos entender que los hechos no son puramente objetivos, sino que están relacionados con el propio investigador (Schutz, 1975).

Es por ello que debemos atender a los criterios de rigor en metodología cualitativa (Lincoln y Guba, 1985; Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996): credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmación. La *credibilidad* es la adecuación de la información recogida a la realidad y es análogo a la validez interna en metodología cuantitativa, la *transferibilidad* se refiere a la aplicación de los resultados o conclusiones de un estudio respecto a otro y es comparable a la validez externa en metodología cuantitativa, la *dependencia* se refleja en la consistencia de las conclusiones de una investigación y es similar a la fiabilidad en metodología cuantitativa y, por último, la *confirmabilidad* se refiere al nivel de seguridad de que las interpretaciones y conclusiones de una investigación no están sesgados por las opiniones, las creencias o los prejuicios del investigador y es equivalente a la

objetividad en metodología cuantitativa. Dentro de cada criterio existen diferentes estrategias (Aliaga, 2000), de las cuales, destacamos las más coherentes con nuestra investigación.

Las estrategias de credibilidad que asumimos en nuestro estudio de caso son: observación prolongada, triangulación de informaciones de diferentes fuentes, juicio crítico de otros investigadores, material de adecuación referencial como vídeos, fotografías o documentos, y comprobación con los participantes, de modo que la contrastación continua de interpretaciones e informaciones de los protagonistas nos permita ajustar nuestra imagen de las mismas. Dentro de las estrategias de transferibilidad destacamos el muestreo teórico (atendiendo, no a su representatividad de una población más amplia, sino a su capacidad para dar información relevante al contexto estudiado), descripción densa de la situación estudiada y recogida abundante de información que permita buscar características comunes con otros contextos.

En cuanto a las estrategias de dependencia, nos interesa establecer las pistas de revisión, esto es, describir los pasos empleados en el estudio para que puedan ser repetidos y analizados críticamente; auditoría de dependencia, por parte de investigadores externos que analicen los procedimientos; revisión paso a paso de todo el proceso; y métodos solapados para que unos complementen las deficiencias de otros. Finalmente, en cuanto al criterio de confirmabilidad, nos interesa la auditoría de confirmabilidad, donde un juez externo interprete la neutralidad de las informaciones, interpretaciones y conclusiones extraídas; recogida de datos mecánica a través de grabaciones; usar descripciones de baja inferencia, como transcripciones de grabaciones, citas textuales de documentos, etc.; y ejercicio de reflexión, es decir, manifestar explícitamente los principios epistemológicos y teórico que nos han guiado en la investigación.

Teniendo claros los criterios de rigor investigativo que hemos asumido como necesarios durante el desarrollo de la presente investigación; en el siguiente subapartado, describimos los métodos e instrumentos de recogida de información utilizados, justificamos su aplicación, la información que nos permite recoger y lo que aporta cada uno a la hora de triangular informaciones. Por ello, cabe destacar que los

instrumentos deben ser usados previamente en pruebas piloto para asegurar la credibilidad de las informaciones extraídas por los mismos.

5.2.- Métodos e instrumentos de recogida de información

A lo largo del proceso de recogida de información vamos a usar varios métodos e instrumentos. Dentro de dichos métodos nos encontramos con una serie de instrumentos de recogida cuya funcionalidad se apoya en una serie de mecanismos de registro de información (tabla 3.2). Dentro del método de encuestas nos encontramos con el cuestionario inicial de concepciones del profesor (C0) para la preselección del caso, cuestionario de pensamiento discente (C1), entrevista inicial sobre pensamiento docente (E1) para la selección del caso y entrevista de reflexión sobre la praxis (E2); dentro del método de observación, realizamos una observación no participante de la praxis del profesor (O1); y, finalmente, registramos información de materiales curriculares (M1); siendo este último instrumento necesario para el análisis del libro de texto, guía docente y otros materiales curriculares usados en el aula.

En general, la nomenclatura que vamos a usar para referirnos a los diferentes instrumentos de recogida de información se refleja en el siguiente listado que hemos asociado igualmente con los respectivos anexos de la presente investigación:

- C0 – Cuestionario inicial de la investigación – Anexo 3.2
- E1 – Entrevista inicial de concepciones del docente – Anexo 3.4
- O1 – Registro de observación en el aula - Grabación
- M1 – Registro de análisis de materiales curriculares – Libro de texto
- E2 – Entrevista de reflexión sobre la praxis – Anexo 3.5
- C1 – Cuestionario sobre pensamiento discente – Anexo 3.6

Habiendo introducido los instrumentos que usamos en el proceso de registro de información; a continuación, vamos a desarrollar los aspectos relacionados con los métodos, instrumentos de recogida y registro de información; partiendo de la observación de la praxis docente, continuando con la entrevista de concepciones y la entrevista de reflexión docente y finalizando con la revisión de los materiales

curriculares, sin olvidar un apartado de pensamiento docente que nos ayude a profundizar en el contexto donde se desarrolla la práctica profesional del profesor.

Sujeto/objeto de estudio		Método / Instrumento de recogida de información		Registro de información
Docente	Praxis	Observación	Observación no participante (O1)	- Grabación - Diario del investigador
	Pensamiento	Encuesta	Cuestionario (C0)	- Escala - Cuestiones abiertas
			Entrevista (E1, E2)	- Audio grabación
Materiales curriculares		Análisis de materiales curriculares (M1)		- Guía didáctica - Libro de texto - Otros materiales didácticos
Discente	Pensamiento	Encuesta	Cuestionario (C1)	- Cuestiones abiertas

Tabla nº 3.2: Métodos, instrumentos de recogida y registro de información (elaboración propia)

5.2.1.- Cuestionario inicial de la investigación

El instrumento utilizado para recoger la información es un cuestionario inicial de respuesta cerrada de 9 bloques con sus respectivos ítems (anexo 3.2) que se envió a los centros junto con una documento de presentación para los respectivos jefes de departamento de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (anexo 3.3). Profundizando en la estructura del instrumento, cabe destacar que los 5 bloques que van de A a E contienen una serie de ítems en escala tipo Likert de 1 (muy en desacuerdo) a 7 (muy de acuerdo) (Bisquerra, 2000). El bloque F supondría elegir una de las cuatro opciones propuestas. Por último, los bloques que van de G a I solicitan al profesorado encuestado que escriba tres palabras clave. Para su diseño, se emplearon algunas preguntan de control que nos indican si estamos ante sujetos que tratan de responder lo que presuntamente queremos leer algo que nos permite eliminar cuestionarios cumplimentados que pueden distorsionar los resultados.

A la hora de configurar el cuestionario inicial hemos evitado una serie de características (Cohen y Manion, 1998): preguntas que indiquen implícitamente una respuesta, preguntas con un lenguaje excesivamente complejo, preguntas negativas, preguntas abiertas y preguntas irritantes. En cualquier caso, las preguntas sobre asuntos más delicados y que implican una mayor confianza se han dejado para el final del instrumento. Todo esto en cuanto a las preguntas de contenido, en cuanto a las preguntas de identificación del sujeto se incluye: centro educativo, iniciales del nombre, titulación, etapas y cursos en los que da clase, asignaturas que imparte en ESO y Bachillerato respectivamente, editorial del libro de texto y casilla de marcado voluntario para la aceptación de colaborar en fases posteriores (entrevista y estudio de caso).

Finalmente, continuando con la clasificación propuesta por Bisquerra (2000), en relación a la presentación de las preguntas, éstas son cerradas de escala Likert (bloques de A), de elección (bloque F) y de relleno (bloques de G a I)

5.2.2.- Observación de la praxis docente

La observación ha sido caracterizada como "*la base fundamental de todos los métodos de investigación*" en ciencias sociales y del comportamiento (Adler y Adler, 1994, p. 389). Sin embargo, cabe matizar que al sentirse observado el sujeto puede reaccionar y modificar su comportamiento (Riba, 1991).Conviene tener presentes los límites personales en la construcción de la realidad que se conectan con el proceso de observación; en otras palabras, "*la construcción de la realidad propia de cada sujeto presenta unos límites evidentes que son, a su vez, límites de observación. En este sentido, bien puede afirmarse que la historia es una historia de los límites de la observación; y, consecuentemente, una historia de los límites de la construcción de la realidad*" (Izuzquiza, 2006, p. 112).Este método implica observar atentamente el caso, recoger información y registrarla para su posterior análisis.

La observación puede ser *científica*, donde se tiene claro qué se quiere observar y para qué, lo cual requiere un alto grado de preparación previa., o *no científica*, cuando no tiene un objetivo definido o no requiere preparación previa. Como afirma Evans, "*La forma de registrar y luego reducir y/o codificar los resultados es importante para que*

cumpla su propósito. Al reducir los datos, lo que estamos haciendo es extrayendo lo más importante de lo que se ha registrado y colocándolo en un orden. Si queremos, para poder hacer mejor uso de la información, le asignamos un código a cada tema (…) ello facilita el análisis posterior" (2010, p. 65). Las clases, en nuestro caso, son registradas en su totalidad a través de grabaciones. Por otro lado, el investigador toma notas de manera estructurada a través de su diario in situ. Dicha información organizada se completa mediante la observación pausada de las grabaciones, todo ello tomando como referente nuestro sistema de categorías y centrándonos en la búsqueda de evidencias prácticas concretas.

Criterios de clasificación	Tipos de observación	
Cientificidad	- Científica	- No científica
Directividad	- Directa	- Indirecta
Participación del investigador	- Participante	- No participante
Estructuración	- Estructurada	- No estructurada
Contexto	- De campo	- De laboratorio
Número de personas	- Individual	- De equipo

Tabla nº 3.3: Tipos de observación y criterios de clasificación (elaboración propia)

Además de la observación científica y no científica, en base a diferentes criterios de clasificación, recogemos los más significativos en la tabla 3.3. Cuando el investigador 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 otra personas anteriormente, nos encontramos ante una *observación indirecta*. Además de ponerse en contacto con el fenómeno a investigar, el investigador puede incluirse en el grupo para obtener información, en este caso hablamos de *observación participante*; 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 cuanto al grado de estructuralidad, al realizar la observación libremente y de manera asistemática nos referimos a una *observación no estructurada*, completamente opuesta al carácter sistemático de la *observación*

estructurada. Si la observación se realiza en el contexto natural del fenómeno investigado, estamos ante una *observación de campo*, siendo *observación de laboratorio* cuando se realiza en lugares pre-establecidos para la observación de fenómenos de manera aislada a su contexto natural. Y, finalmente, hablamos de *observación individual* cuando la realiza una única persona y *grupal* cuando la realiza varias personas (equipo o grupo de trabajo).

En el caso concreto del presente estudio de caso, hemos optado por una observación claramente científica, puesto que tenemos claro qué queremos observar y para qué. Además de ser una observación individual y de tipo directa (al existir un contacto directo investigador – caso de investigación); dada la sistematización del proceso, nos situamos ante una observación estructurada. Por otro lado, la observación se realiza en el contexto natural en que el docente lleva a cabo su praxis educativa, por lo que estamos ante una observación de campo. La información registrada mediante grabación y transcrita, al igual que la del resto de instrumentos (a excepción del cuestionario inicial), se categoriza mediante el programa Atlas.ti.

Este modelo de registro y organización de la información es similar al que se usa en el análisis de los materiales curriculares. Para simplificar y facilitar la organización de las evidencias, las categorías, subcategorías, indicadores y descriptores se anotan a modo de acrónimos de tres letras, aspecto que trataremos en el apartado del sistema de categorías. Las evidencias prácticas son las decisiones y acciones docentes que reflejan los descriptores y, por tanto, con el resto de apartados de sistema antes mencionado.

5.2.3.- Entrevista inicial y de reflexión docente

El método de encuestas, en la presente investigación, cumple la función de seleccionar el caso y de complementar otros métodos (Kerlinger, 1997); permitiendo el seguimiento de resultados inesperados y profundizando en las razones de la respuesta de las personas. Dentro de dicho método, hemos optado por la entrevista cuyas modalidades varían según diferentes criterios de clasificación (Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans, 1995). Así, según su grado de estructuración, la entrevista puede ser estructurada, cuyas variantes son estructurada abierta [Patton, 1987] o no

presecuencializada [Denzin, 1978], o no estructurada. Según su grado de directividad, puede ser directiva o no directiva; según su finalidad puede ser clínica, de orientación, de selección o de investigación; y según el número de participantes, puede ser individual, de grupo o de varios grupos. Hemos optado por una entrevista no estructurada, no dirigida, de investigación e individual; esto es, las preguntas son de carácter abierto lo que nos permite adaptarnos al entrevistado, trasladamos el foco de atención del entrevistador – investigador al entrevistado – docente de secundaria obligatoria. Pese a que la entrevista final presenta un guion más cerrado dado que se centra en las explicaciones que el profesor da a las respuestas del alumnado; la entrevista inicial, al igual que ocurría en la tesis de Rosendo Martínez (2013), busca facilitar la conversación entre profesor e investigador de cara a aclarar aspectos que puedan quedar excesivamente abiertos o poco desarrollados.

Existen diferentes tipologías formales de preguntas de entrevista que vamos a implementar en nuestro instrumento (Spradley, 1979; Patton, 1987;Vázquez Recio y Angulo Rasco, 2003): *descriptivas*, describe un acontecimiento, sus decisiones, su trabajo; *estructurales*; de *contraste*, qué quiere decir el informante usando determinados términos durante sus respuestas; de *opinión* o *valoración*, para comprender qué opinan los informantes sobre los sucesos, acciones y decisiones; de *sentimientos*, para expresar sus emociones sobre la experiencia vivida; y *demográficas* o *de identificación*, para identificar las características personales, sociales y profesionales del docente entrevistado.

En cuanto al desarrollo de la entrevista, autores como Schatzman y Strauss (1973) identificaron las características que le afectan: *número* de sesiones, *duración* de las sesiones, *escenario*, *identidad* de los sujetos empleados, y *estilo* de los entrevistados; por ello optamos a realizar dos entrevistas además de "conversaciones informales" todas ellas realizadas en un contexto cómodo para el docente, sin olvidar que debemos adaptar nuestras intervenciones al estilo del entrevistado. Por otro lado, Patton (1987) propone tres fases para orientar dicho desarrollo, fases que hemos asumido como imprescindibles para el desarrollo de nuestras entrevistas con el docente: una fase inicial de inicio de la entrevista con cuestiones no controvertidas sobre comportamientos y experiencias del presente con carácter principalmente descriptivo; una fase intermedia

donde podemos centrarnos en interpretaciones, opiniones y sentimientos en torno a los comportamientos y experiencias descritos en la primera fase; y, finalmente, una fase avanzada en la que se formulan cuestiones más delicadas sobre conocimientos y habilidades.

En esta última fase es necesario que exista un clima de confianza entre el entrevistador y el entrevistado, "*siendo recomendable formular primero preguntas sobre el presente, luego sobre el pasado y por último sobre el futuro*" (Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans, 1995, p. 328). Finalmente, autores como Patton (1987) o McCandless y Sauer (2010), afirman que las cuestiones tienen que ser *abiertas*, *claras*, y *únicas* (una única idea), se debe *profundizar en las respuestas*, se debe mostrar *empatía*, deben ser *neutrales*, *simulación* (situarlos en situaciones hipotéticas) y se debe *mantener el control* de la entrevista, debiendo tenerse claro la información que se desea obtener y las preguntas que nos van a ayudar a obtenerlas.

El número de entrevistas es de dos, una de concepciones (y selección del caso), al inicio del proceso de recogida de información, y una de reflexión sobre su práctica, al final del proceso de recogida de información. La duración de las sesiones de entrevista será de un máximo de 45 minutos cada una y el lugar de realización en la propia aula, en horario complementario.

La primera entrevista es de carácter abierto y no estructurado, sin embargo, existe una serie de cuestiones al inicio del proceso de recogida con carácter no presecuencializado que sirve de orientación (anexo 3.04). La segunda entrevista, sin embargo, requiere tomar aspectos de la práctica real del docente por lo que se diseñan unas cuestiones orientativas en la etapa final del proceso de recogida de información (anexo 3.05). La primera entrevista se diseña tomando como referente el sistema de categorías, mientras que la segunda entrevista pretende profundizar en la comprensión de la praxis docente (referente principal), aunque manteniendo coherencia con el sistema de categorías antes mencionado. Ambas entrevistas serán audiograbadas, con permiso previo del docente, y, posteriormente, serán transcritas de cara a facilitar el acceso rápido a la información durante el análisis.

5.2.4.- Estudio del libro de texto

El análisis del libro de texto usado en la clase de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, la guía docente y otros materiales didácticos nos puede dar una idea del tipo de ciudadano que se pretende construir desde los mismos. Desde nuestra posición, entendemos que la profesionalización docente implica asumir cambios respecto a materiales que en ocasiones pueden tornarse como excesivamente prescriptivos y cerrados; unas características que, desde el punto de vista del pensamiento del profesional de la educación, pueden ser considerados como obstáculos para la educación integral del alumnado.

En este sentido, cabe destacar el 11º Compromiso Profesional para una Nueva Educación del Grupo IRES "*Desarrollaremos nuestra autonomía y nuestra responsabilidad profesional, especialmente en el ámbito de las decisiones curriculares*". Es decir, las orientaciones y contenidos que se propongan desde una guía didáctica editorial puede influir en la praxis docente, pero también el pensamiento del profesor puede influir en el uso dado a los materiales didácticos en la práctica. No obstante, la importancia que nuestro caso da al libro de texto converge con la importancia que, como se puede ver en el capítulo 4, le da el profesorado de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de Huelva y provincia. Esta situación justifica que transquibamos dicho material curricular (y no otros materiales), a la par que se recogen evidencias del uso de éste y otros materiales curriculares en el análisis de las sesiones de aula.

5.2.5.- Cuestionario sobre pensamiento discente

Pese a que la presente investigación se centra fundamentalmente en el docente, conocer el pensamiento del alumnado en relación al desarrollo de las clases nos permite saber si éste guarda coherencia con la reflexión sobre la praxis que hace el propio docente. Este aspecto nos ayuda a contextualizar la propia acción docente dándonos información relacionada con los alumnos que forman parte de la clase analizada. Sin embargo, cabe matizar que al no incluir el estudio de las concepciones de los alumnos como objetivo de esta investigación, no vamos a profundizar en las mismas.

Para ello, pasamos un cuestionario sobre pensamiento discente (C1) a los alumnos de la clase observada (anexo 3.06), cuestionario que es diseñado al entrar en la etapa final de recogida de información (al igual que E2) debido a que toma como referente la praxis docente, sin salirnos del esquema propuesto en el sistema de categorías. Las cuestiones dirigidas al alumnado están diseñadas para obtener respuestas cortas y, como hemos afirmado, su diseño depende del desarrollo de la praxis docente; sin embargo, hay dos cuestiones que nos parecen fundamentales y que, independientemente del desarrollo de la práctica docente, se incluyen en C1. Dichas cuestiones son extraídas directamente de un cuestionario discente elaborado por Francisco Javier Merchán (2001): "*Si pudieras ¿suprimirías la asignatura de Historia de los estudios? ¿Por qué?*" y "*¿Para qué crees que te ha servido todo lo que has aprendido de Historia?*" (todo ello siempre dirigiéndolo al ámbito de la educación ciudadana); interesándonos por las razones implicadas en el posicionamiento del alumnado ante la materia y reforzando con ello los aspectos relacionados con la antes mencionada contextualización. Cabe matizar que, debido a la vinculación de las cuestiones con el desarrollo de las clases, la prueba piloto previa con sujetos de edades similares no resulta factible.

5.2.6.- Categorización de las informaciones

En este subapartado vamos a definir los criterios que usaremos para categorizar las unidades de información tanto en las tablas comparativas como en el capítulo 5 de análisis de la 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.

5.2.5.1.- Categorización de las informaciones de la entrevista inicial (E1)

Para categorizar cada información se indicará el instrumento (E.1), seguido del número de la pregunta (1 – 15). Ejemplo: "*información*" (E.1.3).

5.2.5.2.- Categorización de las informaciones de la entrevista final (E2)

Para categorizar cada información se indicará el instrumento (E.2), seguido del número de la pregunta (1 – 10). Ejemplo: "*información*" (E.2.3).

5.2.5.3.- Categorización de las informaciones de la observación de aula (O1)

Para categorizar cada información se indicará el instrumento (O), seguido del número de sesión (1 – 12) y del intervalo temporal en el que se encuentra la información pertinente dentro de la grabación (de A a E en orden alfabético). En relación a esto último, durante la transcripción de las sesiones, cada una de las mismas ha sido subdividida en los intervalos que se muestran en la tabla 3.4.

		Intervalo de tiempo aproximado de las grabaciones de aula (minutos)	
		Desde	Hasta
Categorización temporal por sesión	A	0 min.	10 min.
	B	10 min.	20 min.
	C	20 min.	30 min.
	D	30 min.	40 min.
	E	40 min.	Final

Tabla nº 3.4: Categorización de los intervalos de tiempo de las grabaciones de aula (elaboración propia)

Por otro lado, cabe matizar que, por motivos de coherencia y para evitar subdividir la transcripción de las grabaciones de aula de manera forzada, los intervalos que se muestran en la mencionada tabla deben ser entendidos en términos de aproximación debido a que los intervalos en los que hemos subdividido las sesiones no siempre coinciden exactamente con los valores mostrados en la tabla antes mencionada, algo que se puede comprobar si acudimos al anexo 5.3 de transcripción de las sesiones de clase. Ejemplo: "*información*" (O.4.D).

5.2.6.4.- Categorización de las informaciones del libro de texto (M1)

Para categorizar cada información se indicará el número de página del libro de texto en el que se encuentra. En el caso de referirnos a otros materiales usados en clase, se hará alusión al tipo de material (artículo, audio, vídeo) y al título del mismo en entrecomillado si procede; sin embargo, por su uso predominante, únicamente se han transcrito los contenidos de las unidades 8 y 14 del libro de texto subdividiendo dichos contenidos en las respectivas páginas en las que se encuentran.

5.2.6.5.- Cuestionario final discente (C1)

Para categorizar cada información se indicará el instrumento (C.1), seguido del número de cuestión (1 – 19) y el alumno, representado por un número (de alumno 1 a alumno 14). Ejemplo: "*información*" (C.1.12.alumno 3).

5.3 Temporalización del proceso de recogida y triangulación de las informaciones

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. Igualmente, dada su significatividad para asegurar la credibilidad de la investigación, es necesario definir el proceso de triangulación de informaciones que se realiza tras la recogida y registro de las mismas.

5.3.1.- Temporalización del proceso de recogida de información

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. En este sentido, Brewer y Hunter (1989) recomiendan que se realice una recogida de datos escalonada donde los métodos reactivos más vulnerables a la influencia del investigador (como la encuesta) sean anteriores a métodos no reactivos

(como el uso de fuentes documentales y estadísticas) o, en todo caso, simultáneos y dividir las muestras en sub-muestras.

En nuestro caso, se hace un muestreo inicial (C_0) con profesores de secundaria de centros públicos y privados concertados de la provincia de Huelva que nos permite preseleccionar posteriormente a 3 profesionales (en la práctica sólo se ha realizado una entrevista al acceder a continuar con la investigación un profesor de perfil acorde al buscado en nuestra investigación); lo cual se correspondería con el paso previo a la entrada en el cuerpo central del proceso de recogida de información, dividido a su vez en tres etapas: inicial, continua y final (tabla 3.5). En el periodo inicial, se realiza la entrevista sobre concepciones (E1), posteriormente, se inicia la observación de la praxis docente (O1) y la revisión de los materiales curriculares (M1); en el periodo continuo, que separa el inicio y el final del proceso de recogida, continúa O1 y M1; y en el periodo final, además de cerrar O1 y M1, se realiza una entrevista de autoreflexión del profesor sobre su praxis (E2) y en vinculación con el cuestionario de pensamiento discente sobre aspectos generales vinculados el desarrollo de las clases (C1).

<table>
<tr><th colspan="2">MOMENTOS</th><th colspan="4">INSTRUMENTOS</th><th>SUJETO</th><th>ANEXO</th></tr>
<tr><td colspan="2">Previo a la selección del caso</td><td colspan="4">C_0</td><td>Docente</td><td>Anexo 3.02</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Posterior a la selección del caso</td><td>Recogida inicial</td><td colspan="2">E1</td><td rowspan="3">O1</td><td rowspan="3">M1</td><td>Docente</td><td>Anexo 3.04</td></tr>
<tr><td>Recogida continua</td><td colspan="2"></td><td>Docente
Materiales</td><td></td></tr>
<tr><td>Recogida final</td><td>E2</td><td>C1</td><td>Docente
Discente</td><td>Anexo 3.05
Anexo 3.06</td></tr>
<tr><td colspan="8">TRIANGULACIÓN</td></tr>
</table>

Tabla nº 3.5: Temporalización del proceso de recogida de información (elaboración propia)

Pese a que antes, al referirnos a las recomendaciones que hacían Brewer y Hunter, hablábamos del carácter inicial de los instrumentos vinculados con el método de encuesta, cabe matizar que la lógica de E2 y C1, vinculados directamente a aspectos reflexivos sobre una práctica docente concreta y contextualizada, nos lleva a justificar que dichos instrumentos específicos se utilicen al final del proceso de recogida de

información y no al principio. Esto es, los instrumentos se han situado temporalmente con el objetivo de asegurar la riqueza y significatividad de la técnica de triangulación que se pone en marcha tras el proceso de recogida y organización de las informaciones.

5.3.2.- Conceptualización de la estrategia de triangulación

La triangulación es una técnica que usa más de un método o fuente en el estudio de los fenómenos sociales (Bryman, 2004). Este uso de variado de métodos, como afirma Tutkun (2011), permite un estudio más complejo y profundo del comportamiento humano, ofreciendo al investigador más oportunidades en el uso de datos cuantitativos e informaciones cualitativas (Cohen y Manion, 1998). Por su parte, Norman Denzin (1978) identifica cuatro tipos de triangulación: triangulación de investigadores, triangulación de teorías, triangulación de datos y triangulación de métodos. La triangulación de investigadores supone que diferentes investigadores se aproximen a un problema desde sus respectivas disciplinas; la triangulación de teorías supone el análisis de un problema desde diferentes posiciones teóricas y se suele contrastar con la triangulación de datos, ésta supone el uso variado de fuentes de información (personas, tiempos, contextos) a la hora de acercarnos a un problema; y, finalmente, la triangulación de métodos supone el análisis de un problema a través de la combinación de diferentes métodos.

Con objeto de garantizar un desarrollo más significativo de la triangulación, Brewer y Hunter (1989) destacan los procedimientos y cuestiones que se deben tener en cuenta a la hora de diseñar y poner en marcha una técnica de triangulación: analizar cada método y su conexión con otros métodos tomando como referente los objetivos de la investigación; la elección de los métodos depende de la información que necesitemos para comprender los aspectos vinculados con la problemática; es posible desarrollar una teoría con un método y comprobarla con otro método; cuando se crea y comprueba una teoría, podemos encontrar variables accesibles por un método y no por otros; lo cual implica la puesta en marcha de métodos interconectados de recogida de información; y los distintos métodos deben obtener información de los mismo conceptos teóricos; para comparar dichas informaciones.

La técnica de triangulación potencia la credibilidad en metodología cualitativa, siendo dicha credibilidad análoga a la validez interna que se busca en metodología cuantitativa (Lincoln y Guba, 1985; Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996). La triangulación se enmarca, pues, dentro de un criterio de isomorfismo entre las informaciones y la realidad estudiada.

5.3.3.- Nuestra propuesta de triangulación

Tras la recogida de información a partir de los diferentes métodos e instrumentos y a partir diferentes fuentes, procedemos a una triangulación de informaciones que nos permita observar la coherencia de las mismas; asumiendo en nuestra investigación un enfoque multimetódico (Glaser y Strauss, 1967; Denzin, 1978; Taylor y Bogdan, 1984; Goetz y LeCompte, 1988 y Kelle, 2002); esto es, nos posicionamos ante un enfoque que nos permite contrastar la intersubjetividad y asegurar la credibilidad de nuestro proceso de investigación cualitativa. Además, como recomienda Patton (2002), nuestra triangulación 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, con ello, en la medida de lo posible, la ambigüedad de las informaciones recogidas (Graybeal, 2011). En general, la relación entre los diferentes instrumentos y fuentes queda resumida en la figura 3.4.

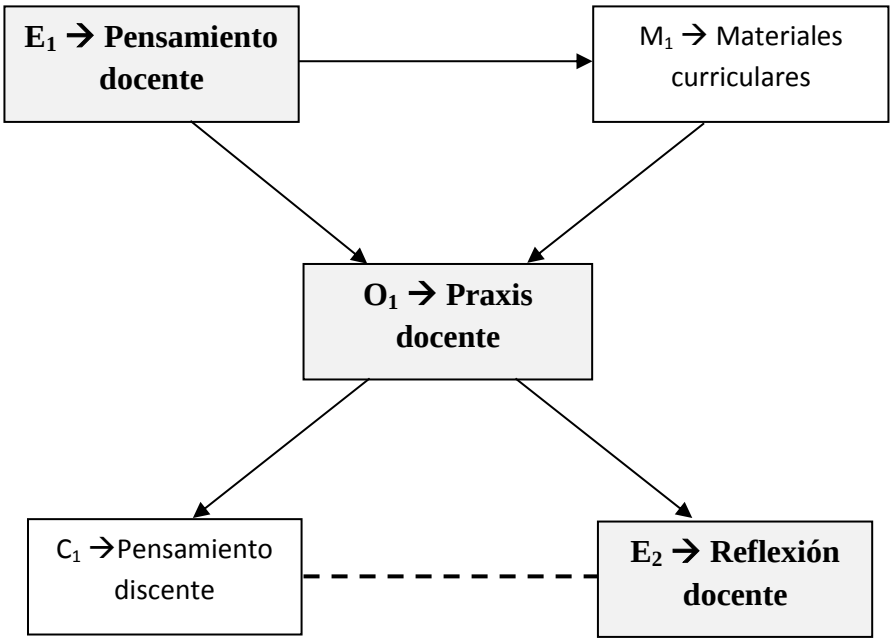


Figura nº 3.4: Triangulación multimetódica y de fuentes múltiples (elaboración propia)

Puesto que la relación entre las informaciones obtenidas por los diferentes métodos e instrumentos se va a explicitar con mayor profundidad en el apartado de análisis de información, vamos a ver desde un punto de vista general la vinculación entre informaciones. Partimos con las informaciones obtenidas en E1, interesándonos su reflejo en las informaciones obtenidas de O1 y su interacción y toma de decisiones respecto a las informaciones de M1, 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 en C1 y C1.

6.- SISTEMA DE CATEGORÍAS

Tanto para orientar el proceso de recogida y organización de información como para el análisis diseñamos un sistema de categorías específico para nuestra investigación (anexo 3.7) que atiende a una estructura de categorías, subcategorías, indicadores y descriptores cuya estructura general se inspira en el sistema de categorías usado en el Proyecto I+D+i "*el Patrimonio y su enseñanza: análisis de recursos y materiales para una propuesta integrada de Educación Patrimonial*" (Estepa, 2012) y cuya estructura específica bebe de múltiples fuentes entre las que se encuentra la Intenational Association for the Evaluation of Educational Achievement (2008), Fedicaria y el Proyecto Nebraska. Aunque los anagramas del sistema de categorías que facilitan el proceso de registro sistemático y organizado de informaciones aparecen en el anexo 3.8 de la presente tesis, el sistema de categorías completo con sus respectivos anagramas se presenta en el anexo 3.7.

Nuestro sistema de categorías, parafraseando a José María Cuenca al referirse al mismo en su tesis, va a funcionar "*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*" (2006, p. 210). Las tres categorías que va a formar parte de nuestro sistema son: "*tipos de ciudadanía*" (CIU), "*qué se enseña en educación para la ciudadanía*" (QEC) y "*metodología de educación para la ciudadanía y memoria*" (CCM).

La categoría CIU está configurada por las siguientes subcategorías: "*liberal*" (LIB), "*republicana*" (REP), "*comunitarista*" (COM), "*democrática radical*" (RAD) y "*cosmopolitca*" (COS). Dentro de la categoría QEC encontramos las siguientes subcategorías: "*sociedades y sistemas*" (SYS), "*principios cívicos*" (PRI), "*participación cívica*" (PAR) e "*identidades cívicas*" (IDE). En la categoría CCM aparecen las siguientes subcategorías: "*compromiso del profesor*" (COP) y "*papel de las dimensiones de la memoria*".

Sin entrar en los descriptores por motivos de espacio, ya que éstos pueden consultarse en el anexo antes mencionado, pasamos a repasar los indicadores de cada una de las subcategorías:

- En la subcategoría LIB tenemos los indicadores: "*derechos civiles*" (DCI), "*derechos políticos*" (DPO) y "*derechos sociales*" (DSO).
- En la subcategoría REP tenemos los indicadores: "*dimensión ética*" (DET), "*dimensión legal*" (DEL) y "*dimensión educativa*" (DED).
- En la subcategoría COM tenemos los indicadores: "*variante cívica*" (VCI), "*variante liberal*" (VLI) y "*variante gubernamental*" (VGU)
- En la subcategoría RAD tenemos los indicadores: "*sociedad*" (SOC), "*política*" (POL) y "*economía*" (ECO).
- En la subcategoría COS tenemos los indicadores: "*sociedad*" (SOC), "*política*" (POL), "*economía*" (ECO) y "*cultura*" (CUL).
- Por otro lado, en la subcategoría SYS tenemos los indicadores: "*ciudadanos*" (CIU) e "*instituciones estatales y civiles*" (IEC).
- En de la subcategoría PRI no aparecen indicadores pasando directamente a los descriptores: "*igualdad*" [igu], "*libertad*" [lib], "*cohesión social*" [coh], "*dignidad*" [dig] y "*justicia*" [jus].
- En la subcategoría PAR tenemos los indicadores: "*toma de decisiones*" (DEC), "*influencia en la comunidad*" (ICO) y "*participación en comunidad*" (PCO).
- En la subcategoría IDE tenemos los indicadores: "*autoimagen cívica*" (AUT) y "*interconexiones cívicas*" (INT).
- En la subcategoría COP tenemos los indicadores: "*neutralidad excluyente*" (NEX), "*parcialidad excluyente*" (PEX), "*imparcialidad neutral*" (INE) y "*imparcialidad comprometida*" (ICM).

- En la subcategoría DIM tenemos los indicadores: "*dimensión individual*" (DIN), "*dimensión social*" (DSO), "*dimensión histórica*" (DHI), "*dimensión conflictiva*" (DCO) y "*dimensión selectiva*" (DSE).

7.- ANÁLISIS DE DATOS E INFORMACIONES

7.1.- Análisis cuantitativo de datos

7.1.1.- Análisis exploratorio de datos

Cabe matizar que, en nuestro caso, vamos a llevar a cabo un análisis exploratorio (Turkey, 1977) antes del estudio estadístico. Focalizando nuestra mirada en la *tabla de distribución de frecuencias*, cabe destacar que ésta nos proporciona una idea inicial de la distribución de los datos obtenidos. Pese a que suele tener mayor sentido en variables continuas, conviene realizar una exploración previa para todo tipo de variables (Hoaglin, Mostellery, Tukey, 1983, 1985, 1991). La tabla de distribución de frecuencias es la forma más simple de tratamiento de datos y consiste en indicar los casos que comparten cada valor de la variable o ítem; es decir, el número de casos que compartes un valor determinado en cada ítem. Si no hablamos de variables nominales, resulta interesante expresar esta información en forma de porcentajes válidos donde en lugar de calcular los porcentajes a raíz del número total de la muestra, se calcula tomando únicamente los casos válidos (en los que en las respectivas variables no haya valores perdidos). Finalmente, por su utilidad en para facilitar el análisis de la distribución de frecuencias, como vamos a observar, en la tabla se recogen los porcentajes acumulados. Las frecuencias de C_0 se representan igualmente mediante gráficos de barras y sectores, y se expresarán en forma de porcentaje válido con objeto de hacer más sencillos y visuales los datos contenidos en la tabla de distribución de frecuencias; todo ello de cara a facilitar el análisis.

Los *parámetros estadísticos* son valores que tratan de resumir grandes cantidades de datos y que buscan crear un modelo de la realidad de una manera operativa que permita tomar decisiones (Pérez García, 1994). Como antes dijimos, la tabla de distribución nos resume los datos, no obstante, podemos realizar un mayor resumen de los datos a través de estadísticos como la media aritmética o la desviación

típica. Desde un enfoque descriptivo (univariado), la estadística se encarga de recoger, organizar, analizar y representar datos con tendencia a generalizar; siendo las primeras conclusiones construidas a raíz del cálculo de las medidas de tendencia central y las medidas de dispersión.

En cuanto a las *medidas de tendencia central* (media aritmética, mediana y moda), en determinadas ocasiones, hacemos uso de gráficos de barras para facilitar el análisis de los datos y la búsqueda de pautas de una manera más sencilla; todo ello, partiendo de la lógica de los principios de parsimonia e interpretabilidad. La media aritmética es uno de los principales estadísticos muestrales (suma de todos los valores partidos por el número de sumandos, en nuestro caso, suma de los valores válidos partida por el número de casos de los que responden a dichos valores válidos en las respectivas variables). La *mediana* es equivalente al percentil 50 y nos indica que, una vez ordenador los valores de una variable, debajo de su valor se encuentra el 50% de los sujetos; no contemplando la presencia de valores extremos. Como ya sabemos, cuando el número de valores es impar se toma el valor del caso central, cuando el número de valores es par, se hace una media de los valores de los dos valores centrales. La *moda* es el valor que más se repite (mayor frecuencia); sin embargo, si ese máximo se repite en más de un valor, la moda es el menor valor de los valores con máxima frecuencia.

En cuanto a las *medidas de dispersión* (varianza, desviación típica, mínimo y máximo), la *varianza* es un parámetro estadístico representada por σ^2 (para población) o S^2 (para muestra) que se calcula realizando la media aritmética del cuadrado de las desviaciones de los valores respecto a la media. Puesto que trabajamos con una muestra (y no con la población total), la varianza sería representada por S^2; siendo la ecuación de la varianza:

$$\mathbf{S^2} = \frac{(X_1 - \overline{\mathbf{X}})^2 + (X_2 - \overline{\mathbf{X}})^2 + (X_3 - \overline{\mathbf{X}})^2 + \cdots + (X_n - \overline{\mathbf{X}})^2}{\mathbf{(n-1)}} = \frac{\sum (X_i - \overline{\mathbf{X}})^2}{\mathbf{(n-1)}}$$

Donde X_i representa cada uno de los valores de la variable, $\overline{X}$ la media aritmética de los valores de la variable en la muestra y n el tamaño de la muestra. La varianza es un índice muy sensible a las puntuaciones extremas. La varianza nos da el

promedio de la desviación elevado al cuadrado; por lo que la *desviación típica o estándar* respondería a la siguiente ecuación:

$$S = \sqrt{S^2}$$

Esta ecuación nos permite determinar el promedio de la diferencia entre los datos y la media; esto es, la desviación típica nos permite saber la tendencia a variar por encima o por debajo de la media. Finalmente, el mínimo es el valor más bajo que toma una variable en la muestra o población y el máximo el valor más alto que toma dicha variable.

En cuanto a las *medidas de distribución* (asimetría) cabe destacar que la asimetría es un índice que indica el grado de lejanía de los valores extremos de la media. Cuando los valores de la asimetría son positivos, los valores más alejados de la media se encuentran a la derecha (la cola es más larga a la derecha) y las frecuencias más altas a la izquierda; y cuando los calores de la asimetría son negativos, los valores más alejados de la media se encuentran a la izquierda (la cola es más larga a la izquierda) y las frecuencias más altas a la derecha. Cuando los índices de asimetría son cercanos a cero existe simetría. El error típico que acompaña a este índice de asimetría es la desviación típica de la distribución de la muestra del mencionado índice. Asumiremos como norma aproximada que si el valor de la asimetría dividida por su desviación o error típico es mayor-igual que + 1.96 o menor-igual que - 1.96, entonces la distribución de los residuos es asimétrica.

En cuanto al *análisis de representaciones gráficas*, los gráficos nos facilitan tanto la interpretación de las tablas de frecuencias (que se hacen visualmente más atractivas y sencillas) como la fácil detección de valores extraños (Escobar, 1999), aunque sólo debe tomarse decisiones de eliminación sobre datos extraños cuando estamos seguros de que es un error. En nuestro caso, dado que nos encontramos ante un análisis exploratorio con pocas modalidades de respuesta usamos el diagrama de barras, y en menor medida, el gráfico de sectores. El *diagrama de barras* está pensado para representar variables nominales, ordinales o cardinales discretas y, en la práctica, se suele utilizar con variables que no tienen un número excesivo de modalidades en la muestra. Un diagrama de barras es una representación gráfica sobre unos ejes de

coordenadas, en el que se representan las modalidades de la variable en el eje delas equis y sobre cada modalidad se levanta una barra de altura proporciona la frecuencia de esa modalidad. Las barras están separadas para indicar que se representan datos aislados. El gráfico de sectores es un cırculo dividido en tantos sectores como modalidades tenga la variable, de forma que el área de cada sector es proporcional a la frecuencia de la modalidad que representa. Es el grafico más adecuado para representar variables nominales, porque al representar los valores sobre un cırculo, no se considera ningún orden natural. De todas formas, se utiliza incluso para representar variable ordinales o cardinales con pocos valores, puede ser la cuestión del Bloque f del cuestionario C_0.

Una vez definido el sistema de categorías que nos ha servido de guía para diseñar los instrumentos de recogida de información y que nos sirve igualmente para orientar el análisis, pasamos a definir cada uno de los hilos de análisis que, a su vez, están directamente conectados con los sub-problemas de nuestra investigación. Una vez recogemos la información y la transcribimos, la organizamos y analizamos con la ayuda del programa de análisis cualitativo Atlas.ti y las tablas de recogida de evidencias que mostramos en el apartado anterior. En el análisis, tienen especial relevancia las interacciones entre diferentes métodos e instrumentos y entre diferentes fuentes a través de la estrategia de triangulación orientado a la comprensión de los sub-problemas planteados.

7.1.2.- Análisis multivariante: análisis factorial

El *análisis multivariante* es el conjunto de métodos estadísticos que pretenden el análisis simultáneo de varias variables medidas para cada sujeto u objeto (Anderson, 1978, Everitt y Graham, 1991; Sharma, 1998); permitiéndonos conocer aspectos del objeto de estudio que no se pueden conocer a través de métodos estadísticos univariantes. Múltiples autores han clasificado los métodos multivariantes (lebart, Morineau y Fénelon, 1981; Hair, Anderson, Tatham y Black, 1999); sin embargo, todos coinciden en destacar tres aspectos a tener en cuenta: la dependencia o independencia entre variables, las escalas de medición usadas en cada variable y los objetivos del estudio. En términos generales, los análisis multivariantes pueden dividirse en los siguientes grupos (Dillon y Goldstein, 1984; Rencher, 1995): métodos de dependencia,

donde pretendemos conocer la influencia de la variable independiente sobre la dependiente; métodos de interdependencia, donde pretendemos conocer la relación entre variables sin relación alguna de dependencia; y métodos estructurales, donde pretendemos conocer la relación entre variable dependiente e independiente a la vez que nos interesa conocer cómo se relacionan las variables. En nuestra investigación, dentro del análisis multivariante, y, a su vez, dentro de los métodos de interdependencia de datos numéricos, nos interesa el análisis factorial.

El *análisis factorial* comienza en 1904 a raíz de dos publicaciones de Spearman en la American Journal of Psychology: "*the proof and measurement of the association between two things*" y "*General Intelligence, objectively measured and determined*". El análisis factorial es una técnica estadística multivariantes de interdependencia que analiza la estructura de las interrelaciones entre un gran número de variables sin distinción entre variables dependientes e independientes (supone que existe un factor común subyacente a las variables), con objeto de sintetizarlas y construir nuevos conceptos y teorías. De este modo, todas las covarianzas o correlaciones son explicadas por una serie de variables aleatorias inobservables (factores comunes), considerándose que cualquier porción de la varianza que no quede explicada por dichos factores comunes pasan de concebirse como errores residuales (factores únicos o específicos). El *método de componentes principales*, dentro del análisis factorial, nos permite generar nuevas variables más fáciles de analizar (componentes) que no presentan correlación entre sí, siendo las principales las que explican el mayor porcentaje de variabilidad.

El análisis factorial puede ser de tipo *exploratorio o confirmatorio*. Las *técnicas exploratorias* nos permiten reducir datos. Sin embargo, cuando el investigador, basándose en investigación previa o apoyándose en un marco teórico, tiene ideas previas sobre la estructura de los datos, las *técnicas confirmatorias* nos permiten probar la hipótesis en lo referente a reagrupación de variables y número exacto de factores. En otras palabras a mayor número de ítems que varían de manera independiente a los demás ítems, mayor será el número de componentes y menor será la reducción de datos, esto es, menores serán las unidades funcionales (Yela, 1997). En nuestro caso, dentro de la fase cuantitativa, nos centraremos en análisis factorial exploratorio.

Con el análisis factorial se consideran las variables en relación simultánea con todas las demás y se obtienen unos componentes, dimensiones o factores subyacentes que nos permiten reducir el número de variables. En otras palabras, cada variable (o grupo de variables) se considera dependiente de una serie de componentes que a su vez se componen de todas las demás variables, de manera que la elección de los factores obedece al criterio de porcentaje de la varianza (Hoaglin, Mosteller y Tukey, 1985); considerándose que, en ciencias sociales, un valor un valor del 60 % es aceptable (Vázquez Bernal y Aguaded Landero, 2001). En nuestro caso, inicialmente, hemos elegido factores dentro de los bloques del cuestionario de manera independiente de cara a asegurar la significatividad de éstos dado el tamaño muestral (100 individuos cuyos cuestionarios se consideraron válidos) y el alto número de ítems del cuestionario de los bloques A a E (54); ya que al multiplicar por 5 el número total de ítems de los bloques antes mencionados, a priori, requeriríamos de un tamaño muestral de 270 individuos.

7.1.3.- análisis de la matriz de correlaciones: justificación del análisis factorial

- **Determinante de la matriz de correlaciones**

La matriz de datos original debe convertirse en una matriz de correlaciones que mida la interdependencia en relaciones asociadas entre cada pareja de variables y todas las variables simultáneamente. Para que el análisis factorial sea factible deben existir variables altamente correlacionadas. Por otro lado, el determinante de la matriz de correlaciones debe ser muy bajo, sin llegar a cero, ya que eso indicaría que algunas variables son linealmente dependientes lo que impediría hacer algunos cálculos imprescindibles en el análisis factorial. Esto es, si hay demasiados valores iguales a cero, no se recomendaría el análisis factorial.

Por nuestra parte, vamos a establecer una tabla de correlación de Pearson simple bivariada (r) donde interpretaremos el grado de relación existente entre parejas de variables atendiendo a la magnitud (valor absoluto) y dirección (signo). La r de Pearson es una escala que se mueve entre -1, 0 y entre 0, 1. Cuando el signo es negativo la relación es inversa y cuando el signo es positivo la relación es directa, además cuando

más alto es el valor absoluto, mayor es la correlación, pudiendo ser baja (0.30), media (0.50), alta (0.70) y perfecta (1); por otro lado, una correlación menor del 0.30 indica que hemos hallado algo de correlación, siendo en cualquier caso imprescindible atender al grado de significatividad de cualquier correlación. En este sentido, se han marcado con ** los valores significativos al 0.01 y con * los valores significativos al 0.05; lo que significa que la probabilidad de que la correlación se deba al azar es, en el primer caso, del 1% (o menor, según el valor la tabla) y, en el segundo caso, del 5% (o menor, hasta 1%, según el valor la tabla). Si la probabilidad de que la correlación se deba al azar es mayor del 5%, la correlación se considera que no es estadísticamente significativa. En cuanto al coeficiente de determinación (r^2), cuadrado del coeficiente de correlación de Pearson, valora el grado relación lineal entre dos variables entre 0 y 1 de manera que, cuanto más cercano a 1, la relación lineal es mayor puesto que la varianza explicada es mayor. El coeficiente de determinación por 100 es el porcentaje de relación lineal o varianza entre dos variables. Toda esta información es aplicable al resto de análisis factoriales.

- **Test de esferidad de Barlett**

Trata de comprobar que la matriz de correlaciones se ajusta a la matriz identidad, es decir, que el determinante de la raíz sea igual a 1 lo que indicaría una ausencia de correlación entre variables (León, Rojas y González Balza, 2007). De esta manera si el estadístico del test toma valores grandes se rechaza la hipótesis nula (H0: /Rρ/ =1 o Rρ= I). El estadístico del mencionado test responde a la siguiente ecuación:

$$d_R = -[n-1-\frac{1}{6}(2p+5)]\log|R| = -[n-\frac{2p+11}{6}]\sum_{j=1}^{p}\log(\lambda_j)$$

Siendo "n" el número de individuos de la de la muestra y λj (j = 1,…,p) son los valores de R. Si no se rechaza la hipótesis nula, el estadístico del test valdría cero; lo que significaría que no existen correlaciones significativas entre las variables y que por tanto, deberíamos reconsiderar la pertinencia de un análisis factorial. Como afirma Montoya (2007), son válidos aquellos resultados que nos presenten valores elevados del

chi-cuadrado y una significancia menor a 0.05; ya que con ello se rechazaría la hipótesis nula y se podría continuar con el análisis.

- **Medidas de adecuación de la muestra: KMO y MSA**

  - **Medida de adecuación muestral KMO (Kaiser, Meyer y Olkin)**

La medida de adecuación muestral KMO (Kaiser-Meyer- Olkin) cuantifica (entre 0 y 1) el grado de interrelación entre variables, lo que indica la conveniencia o no de realizar un análisis factorial. En este sentido, Kaiser, Meyer y Olkin aconsejan lo siguiente:

- Si KMO $\geq$ 0.75, realizar un análisis factorial es buena idea.
- Si 0,75 > KMO $\geq$ 0.5, realizar un análisis factorial es aceptable.
- Si KMO < 0.5, realizar un análisis factorial es inaceptable.

Cuanto más pequeño es el valor de la medida KMO, menos pueden explicarse las correlaciones entre los pares de variables por otras variables. De manera que, si el valor es inferior a 0,5, no debe realizarse el análisis factorial con la muestra que se está trabajando. Cuanto más cercano a 1 es el valor de KMO, más espectacular será la reducción de datos.

  - **Medida de adecuación muestral para cada variable (MSA)**

En cuanto al *coeficiente de correlación anti-imagen*, dentro de la matriz de correlación anti-imagen deben contemplarse pocos valores elevados en términos absolutos y no demasiados coeficientes ceros. Sin embargo, para comprobar las medidas de adecuación de cada variable, revisamos los elementos de la *diagonal principal de la matriz de correlación anti-imagen*. Siendo conocido también como Measure of Sampling Adecuacy (MSA), este índice nos permite comprobar variable a variable si resulta adecuado realizar el análisis factorial. Tomando valores entre 0 y 1, cuando

algún valor se encuentra por debajo de 0.5, entendemos que la variable no se ajusta a la estructura de las otras variables y que, por tanto, deberíamos eliminarla del análisis, igualmente si en el coeficiente de correlación anti-imagen antes mencionado hay un alto número de ceros se recomienda no realizar el análisis factorial (Montoya, 2007).

Si el valor de KMO es bajo, la medida de adecuación muestral de cada variable nos permite localizar las variables responsables de dicho valor de manera que, una vez eliminadas, podemos mejorar el valor de KMO. En otras palabras, una vez realizada esta localización, si el análisis factorial resultase poco exitoso y si su relevancia teórica no lo impidiese, los valores responsables del bajo valor de KMO podrían eliminarse.

- **Comunalidades**

Tomar los índices anteriores como únicas medidas de adecuación de la muestra al análisis factorial (y, con ello, tomar la decisión de eliminar variables) puede resultar peligroso, especialmente si el número de variables a considerar es pequeño; por ello, es conveniente complementar la información obtenida en los índices anteriores con las comunalidades de cada variable. La comunalidad es un valor que, dentro del análisis factorial, se da a cada una de las variables originales que expresa la proporción de varianza explicada por los factores comunes a cada variable. El mencionado índice es la suma de los cuadrados de las correlaciones.

En otras palabras, la comunalidad es la parte de cada variable (su variabilidad) que puede ser explicada a través de los factores comunes a todas ellas. La comunalidad es opuesta a la especificidad, esto es, la parte de cada variable que no puede ser explicada por factores comunes. Tanto la comunalidad como la especificidad de cada variable (por separado) surgen de la descomposición de la varianza. Sin embargo, el coeficiente de correlación entre dos variables dependerá sólo y exclusivamente de la forma en que dos variables compartan factores comunes. Una de las limitaciones de este índice es que no se puede saber hasta que no se conocen los factores. Cuando las comunalidades son mayores que 0.6 los procedimientos tienden a dar la misma solución y, cuando el número de variables es mayor de 30, la comunalidad tiene menos influencia en los resultados de diferentes métodos.

- **Parsimonia e interpretabilidad**

El principio de parsimonia afirma que el número de factores, deben ser lo más reducido posible y que éstos deben ser fácilmente interpretables. Tanto el *principio de parsimonia* como el *principio de interpretabilidad* guardan una estrecha relación con los propios objetivos del análisis factorial: explicar las relaciones entre diversas variables mediante un número reducido de variables aleatorias no observables (factores) independientes entre sí con la pérdida mínima de información y aumento de la facilidad de interpretación.

- **Residuos del modelo**

La correlación observada entre variables se puede atribuir a factores comunes. Estudiando la diferencia entre las *correlaciones observadas* (dadas en la matriz de correlación) y las *correlaciones reproducidas* (estimadas a partir de matriz factorial) se obtienen los residuos del modelo. Si el porcentaje de residuos es elevado, el modelo factorial estimado no se ajunta a los datos; existiendo más estabilidad cuanto mayor es el número de casos en relación al número de variables.

7.2.- Análisis cualitativo de información

7.2.1.- Convergencias y divergencias existentes entre la concepción docente de ciudadanía y el modelo de ciudadano que se construye a través praxis

Esta línea de análisis está directamente vinculada con el sub-problema "*¿Cuál es la concepción de ciudadanía que tiene el profesor y qué reflejo tiene en su práctica*?". Como se muestra en la figura 3.5, esta línea es única (A) y lleva a comparar las informaciones de E_1 con las informaciones de O_1. En esta línea nos interesa comprender la coherencia existente entre el pensamiento docente en relación al concepto de ciudadanía y el modelo de ciudadano que se construye en su práctica.

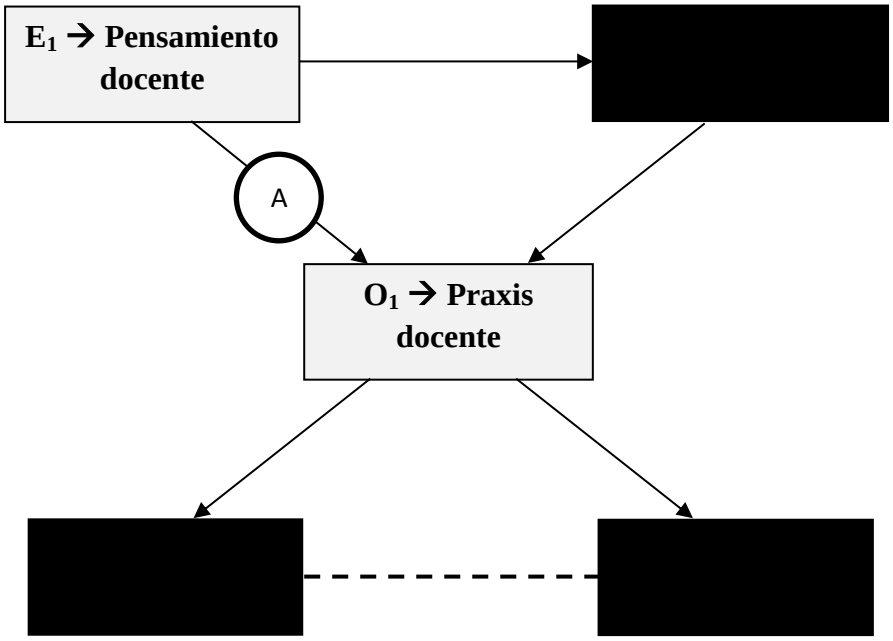


Figura nº 3.5: Análisis comparativo A → E_1 – O_1 (elaboración propia)

7.2.2.- Qué enseñanza profesor sobre educación ciudadana y qué contenidos aparecen en los materiales didácticos

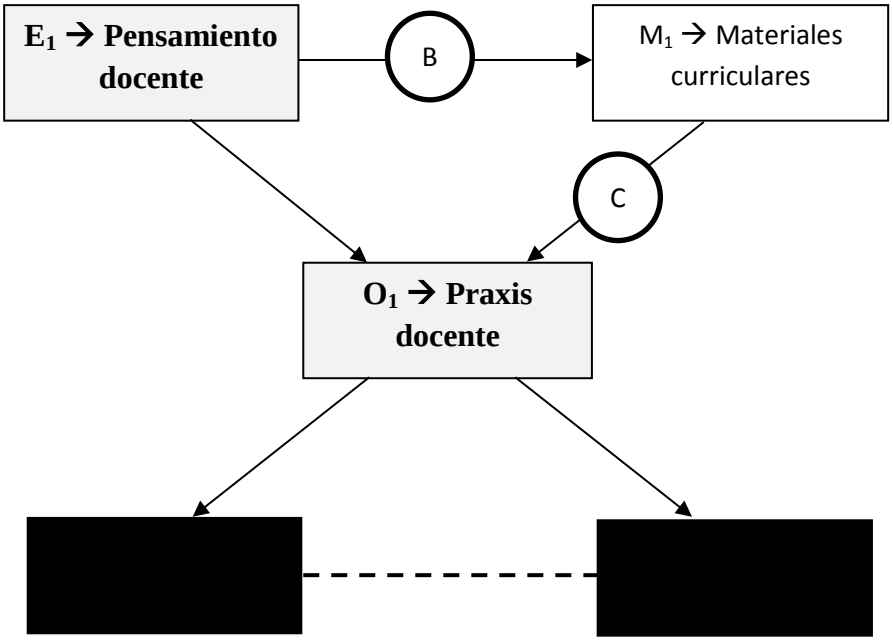


Figura nº 3.6: Análisis comparativo B → E_1 – M_1 / C → M_1 – O_1 (elaboración propia)

Esta línea de análisis está directamente vinculada con el sub-problema "*¿Qué se enseña de educación para la ciudadanía en Ciencias Sociales, Geografía e Historia?*".

Como se muestra en la figura 3.6, esta línea se divide en dos sub-líneas de análisis consecutivas; una donde se comparan las informaciones de E_1 con las informaciones de M_1 (B); y otra donde se comparan las informaciones de M_1 y O_1 (C). En esta línea nos interesa comprender consecutivamente qué enseña el profesor de Ciencias Sociales sobre educación ciudadana y qué contenidos sobre ésta se incluyen en los materiales curriculares

7.2.3.- Cómo enseña educación ciudadana el profesor y cómo se propone dicha enseñanza desde los materiales curriculares

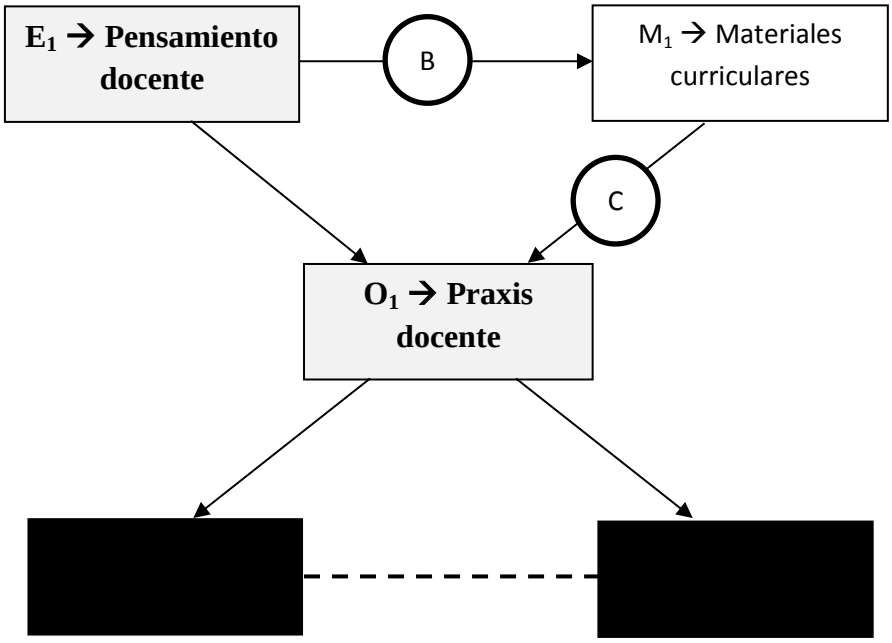


Figura nº 3.7: Análisis comparativo B → E_1 – M_1 / C → M_1 – O_1 (elaboración propia)

Este análisis está directamente vinculada con el sub-problema "*¿Cómo se enseña la educación para la ciudadanía en Ciencias Sociales, Geografía e Historia?*". Como se muestra en la figura 3.7, esta línea se divide en dos sub-líneas de análisis consecutivas; una donde se comparan las informaciones de E_1 con las informaciones de M_1 (B); y otra donde se comparan las informaciones de M_1 y O_1 (C). En esta línea nos interesa comprender consecutivamente cómo enseña ciudadanía el profesor de Ciencias Sociales y cómo se propone dicha enseñanza desde los materiales curriculares.

7.2.4.- Qué se enseña sobre las diferentes dimensiones de la memoria, tanto en los materiales curriculares como en la práctica del profesor y cómo se implementa en el aula

Esta línea de análisis está directamente vinculada con el subproblema "*¿Qué y cómo se trabajan las diferentes dimensiones de la memoria en las clases de Ciencias Sociales, Geografía e Historia?*". Como se muestra en la figura 3.8, esta línea se divide en dos sub-líneas de análisis consecutivas; una donde se comparan las informaciones de M_1 con las informaciones de O_1 (C); y otra donde se comparan las informaciones de O_1 y E_2 (E).

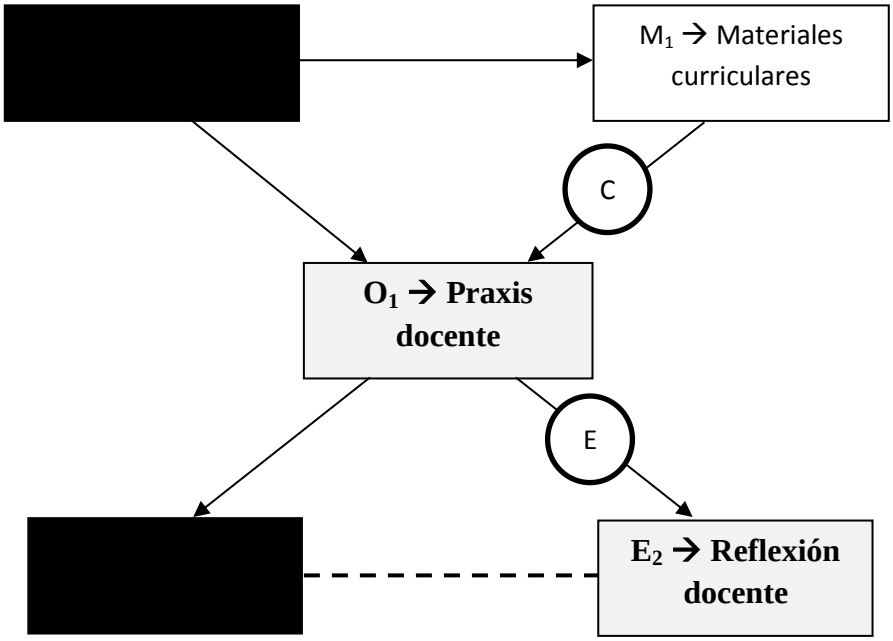


Figura nº 3.8: Análisis comparativo C → M_1 – O_1 / E → O_1 – E_2 (elaboración propia)

En esta línea nos interesa comprender qué se enseña y cómo se enseñan los aspectos vinculados con las dimensiones de la memoria desde los materiales curriculares y la praxis del profesor de Ciencias Sociales; siendo igualmente relevante comprender las reflexiones que el profesor hace de su práctica.

7.2.5.- Reflexión docente y pensamiento discente tras la praxis

Esta línea de análisis no se vincula directamente con ningún sub-problema, pero nos ofrece información adicional que nos permita contextualizar la reflexión docente de su praxis en el seno de una red de pensamiento discente complementaria. Como se muestra en la figura 3.9, y a diferencia del resto de líneas de análisis, esta línea de contextualización (F) implica la comparación simultánea entre dos sub-líneas D (O_1 – C_1) y E (O_1 – E_2). Nos interesa comprender si la reflexión que el profesor hace sobre su práctica guarda relación con la visión que sus alumnos tienen sobre la asignatura por lo que resulta necesario comparar las informaciones extraída de E_2 y C_1.

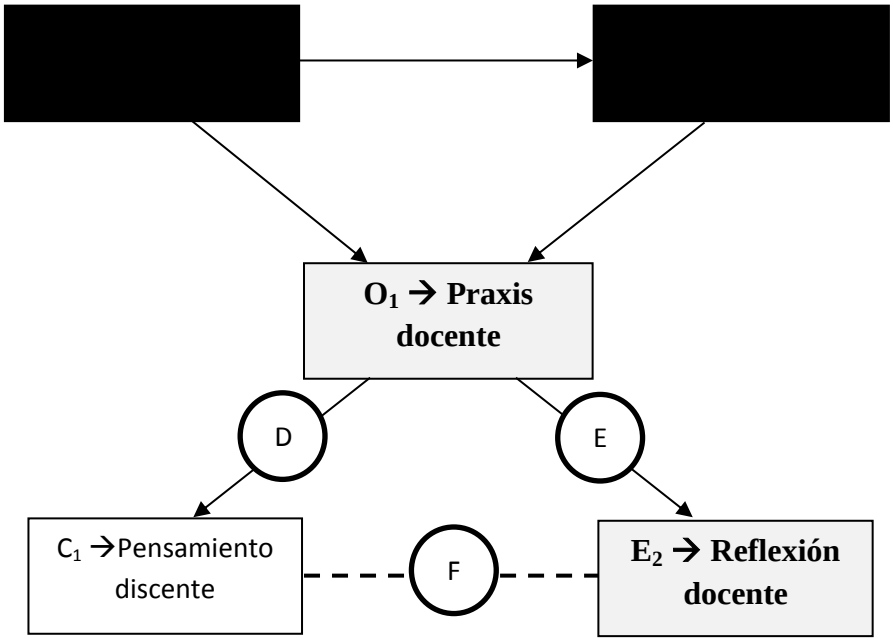


Figura nº 3.9: Análisis comparativo D (O_1 – C_1) → F ← E (O_1 – E_2) (elaboración propia)

8.- RESULTADOS ESPERADOS

En los análisis anteriores hemos comprendido las convergencias y divergencias existentes entre la concepción docente de ciudadanía y el modelo de ciudadano que se construye a través de la praxis, hemos identificado los contenidos de educación ciudadana que se reflejan en la enseñanza del profesor y que aparecen en los materiales

didácticos, hemos comprendido cómo enseña educación ciudadana el profesor y cómo se propone dicha enseñanza desde los materiales curriculares y hemos identificado qué se enseña sobre las diferentes dimensiones de la memoria, tanto en los materiales curriculares como en la práctica del profesor, además de haber comprendido cómo se implementa en el aula; esto es, nos hemos aproximado a todos los sub-problemas y hemos alcanzado los objetivos específicos propuestos.

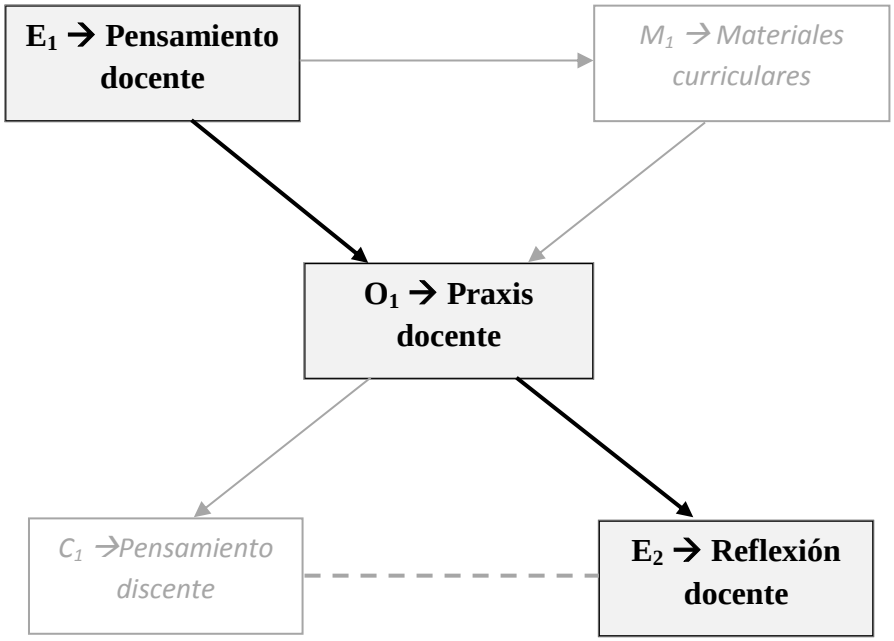


Figura nº 3.10: Análisis final (elaboración propia)

En este apartado nos aproximamos al problema central "*¿Qué y cómo se enseña educación para la ciudadanía en Ciencias Sociales, Geografía e Historia en Educación Secundaria Obligatoria, y qué relación guardan los contenidos y la metodología didáctica con las dimensiones de la memoria?*"; con ello, podemos alcanzar el objetivo central de la presente investigación "*comprender las relaciones existentes entre la educación para la ciudadanía en la enseñanza de las Ciencias Sociales Geografía e Historia y las dimensiones de la memoria en lo referente al qué se enseña y al cómo se enseña*".

Como muestra la figura 3.10, gracias a todos los procesos de triangulación multimétodo y multifuentes antes descritos, nos interesa centrarnos en el pensamiento y en la práctica docente y la relación que ésta guarda con el qué y el cómo se enseña

ciudadanía y con cómo se implementa la memoria en todo ello. En general, en este punto se recogen los aspectos más significativos de todos los análisis anteriores dirigiéndolo en la línea pensamiento – praxis – reflexión lo que nos da una dimensión sistémica y concreta de la problemática central. En general, habiendo configurado el capítulo de diseño de la investigación, damos paso al capítulo de recogida y análisis de información que supondrá el cuerpo del desarrollo de la investigación y que nos dará las herramientas necesarias para construir unos resultados significativos y contextualizados en relación a dos temáticas de gran actualidad y foco de numerosas polémicas entre seguidores y detractores cuya interacción entendemos como necesaria de cara a comprender el estado actual de la cuestión en la propia práctica.

CAPÍTULO 4:

ANÁLISIS CUANTITATIVO:
CONCEPCIONES DEL PROFESORADO SOBRE CIUDADANÍA, EDUCACIÓN CIUDADANA Y DIMENSIONES DE LA MEMORIA

1.- INTRODUCCIÓN

En este capítulo, se va a realizar un estudio extensivo, con un enfoque metodológico de corte cuantitativo, en relación con los aspectos teóricos y prácticos implícitos en la construcción del concepto de ciudadanía, la enseñanza de los contenidos y el uso de diferentes estrategias metodológicas en la educación ciudadana; buscando conocer al papel que tiene la inclusión de las dimensiones de la memoria en todo este proceso. Para ello, se aplica un cuestionario al profesorado de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de Huelva y provincia donde se imparte Educación Secundaria Obligatoria, cuyas respuestas son el referente para la realización de un análisis exploratorio y factorial, del que se obtienen unos resultados contrastables con otras investigaciones análogas, permitiendo establecer modelos de profesor de Ciencias Sociales en relación con la educación ciudadana.

Los fenómenos se respetan tal y como se producen, no se trata de controlar las variables; encontrándonos ante una metodología de tipo ex-post-facto donde no modificaremos la situación, estudiaremos el fenómeno cuando ha ocurrido y donde seleccionaremos variables y estimaremos relaciones entre ellas. Los métodos ex-post-facto se centran en el presente de manera natural y con bajo control sobre las variables; siendo la validez interna mayor que la externa; todo ello apoyado en métodos

estadísticos y correlacionales que nos permitan descubrir las relaciones latentes entre variables (Jiménez Pérez, Cuenca, Ferreras, 2010).

De entre dichos métodos, destacaremos los descriptivos y los correlacionales. El *método descriptivo* implica la descripción en relación con las respuestas de la muestra, en nuestro caso el grado de acuerdo o desacuerdo del profesorado antes los asuntos planteados en el cuestionario C_0. Dentro del método descriptivo, y específicamente en esta primera fase cuantitativa con fines igualmente exploratorios, buscamos tanto sólo conocer el estado general de la cuestión dentro de nuestra muestra como tomar decisiones para la fase de entrevistas y posterior selección del caso (en el estudio de caso).Por su parte, métodos comparativos-causales buscan establecer causas y efectos en situaciones naturales cuyas variables no pueden ser modificadas; sin embargo, en nuestro caso, siempre hablaremos de hipótesis de causalidad y nos ayudaremos de los *métodos correlaciones* para el establecimiento de las mencionadas hipótesis de causalidad. Tanto los métodos correlacionales como los métodos descriptivos se incluirían en el modelo inductivo (De la Orden, 1985). Finalmente, las conclusiones del análisis cuantitativo realizado en el presente capítulo serán recogidas nuevamente en el capítulo 5 con objeto de complementar el análisis cualitativo de nuestro estudio de caso.

2.- DEFINICIÓN DE LA MUESTRA

Las copias de los cuestionarios C_0 han sido enviadas al profesorado de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de 32 centros de Huelva capital y a 75 centros de la provincia de Huelva donde se imparte Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Como afirma Vázquez Bernal y Aguaded (2001), el tamaño de la muestra no debe ser inferior a 50; nuestra muestra es de 100, debiendo tener en cuenta que 8 cuestionarios fueron previamente eliminados por tener demasiados datos perdidos o por mantener incomprensiblemente una respuesta de 7 en todos los ítems. Estos 8 cuestionarios implicarían una pérdida del 6.54% de los 108 cuestionarios totales iniciales.

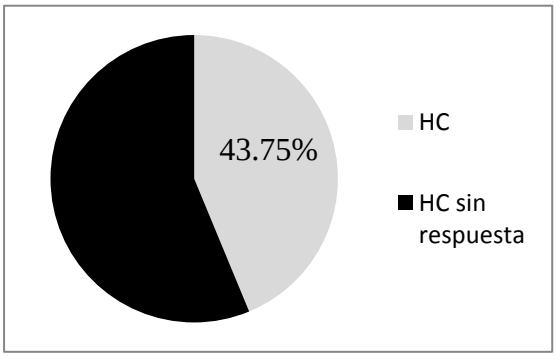
En Huelva capital (HC) y en la provincia de Huelva (HP) nos hemos centrado en dos tipos de centros educativos: públicos (Pu) y privados concertados (Pr). Dado el escaso número de centros privados no concertados en Huelva hemos decidido no incluirlos en nuestro estudio al igual que el centro de Educación Secundaria de Adultos

de la Capital. De este modo, en Huelva capital, dentro de los centros públicos hemos delimitado el siguiente subtipo: Instituto de Educación Secundaria (IES), mientras que, dentro de los centros privados, hemos delimitado el siguiente subtipo: Colegio Privado Concertado (CPC). En la provincia de Huelva, y dentro de los centros públicos, nos encontramos con Colegios de Educación Infantil y Primaria (CEIP) donde se imparte ESO, Institutos de Educación Secundaria (IES) y Colegios Públicos Rurales (CPR) donde se imparte ESO; manteniéndose el mismo subtipo de centro privado concertado en la provincia que en la capital. Así, pues, la clasificación de centros, que contendría el total de la población estudiada, queda configurada de la siguiente forma (Tabla 4.1).

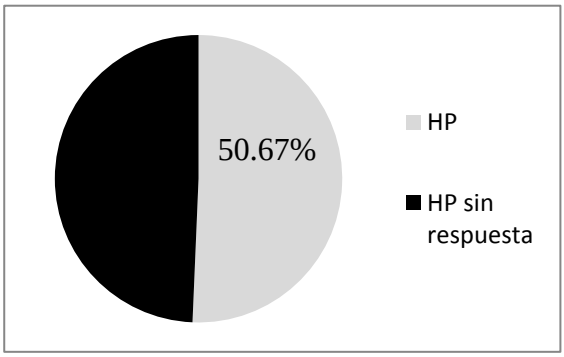
	CENTROS EDUCATIVOS	N.	TIPOS	N.	SUBTIPOS	N.
HUELVA	HC	32	Pu	15	IES	14
			Pr	17	CPC	17
	N. HC	32	N. tipos HC	32	N. subtip. HC	32
	HP	75	Pu	71	CEIP	24
					IES	47
					CR	8
			Pr	4	CPC	4
	N.HP	75	N. tipos HP	75	N. subtip. HP	75
	N. HC + HP	107	N. tipos HC+HP	107	N. subtip. HC+HP	107

Tabla 4.1: Clasificación de la población de centros donde se imparte ESO (Huelva y provincia) (elaboración propia)

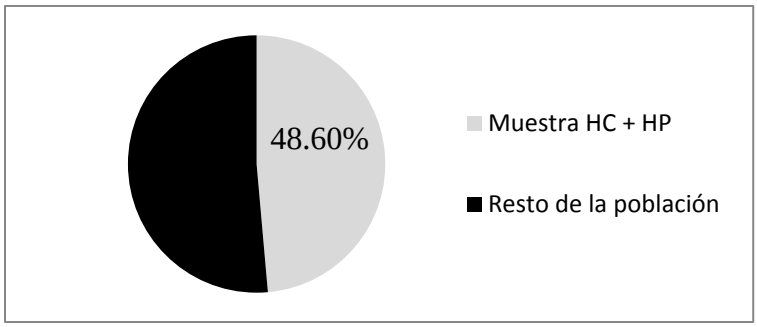
De los 32 centros de la capital, como se observa en la gráfica 4.1, hemos recibido respuesta de 14 (43.75%), mientras que de los 75 centros de la provincia, como se observa en la gráfica 4.2, hemos recibido respuesta de 38 (50.67%); es decir, hemos recibido respuesta de 89 centros de Huelva y Provincia, lo que hace que nuestra muestra total sea del 48.60% (gráfica 4.3). Cabe matizar que el cuestionario podía ser respondido por más de un profesor o profesora de cada centro; siendo lo habitual recibir entre dos y tres cuestionarios cumplimentados por profesores de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de cada centro. Entendemos que los porcentajes (43.75% y 50.67%) resultan muy significativos.



Gráfica 4.1: Porcentaje de centros participantes respecto al total de centros públicos y concertados donde se imparte ESO: Huelva capital

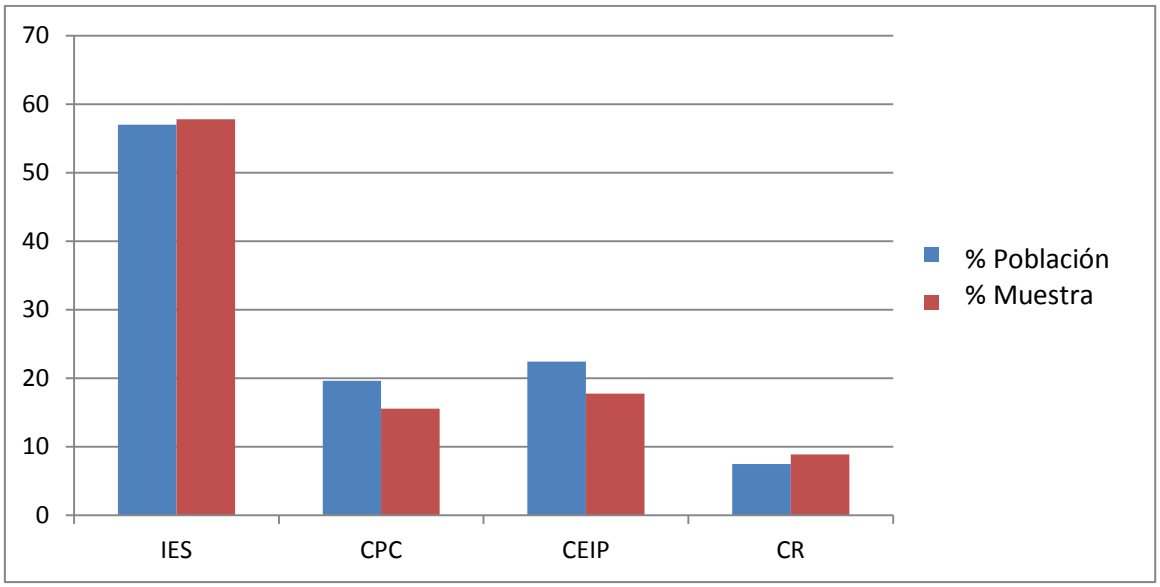


Gráfica 4.2: Porcentaje de centros participantes respecto al total de centros públicos y concertados donde se imparte ESO: Huelva provincia



Gráfica 4.3: Porcentaje de centros participantes respecto al total de centros públicos y concertados donde se imparte ESO: Huelva capital y provincia

Dentro de la muestra, que supone el 43% de los centros de la capital, hemos recibido respuesta de 7 de los 14 IES de la capital (50% de los IES) y respuesta de 7 de los 17 CPC de la capital (41.17% de los CPC). Dentro de la muestra, que supone el 50.67% de los centros de la provincia, hemos recibido respuesta de 6 de los 24 CEIP (25% de los CEIP), de 19 de los 47 IES (40.42% de los IES), de 4 de los 8 CR (50% de los CR) y de 2 de los 4 CPC (50% de los CPC). Cabe matizar que tenemos 8 cuestionarios provenientes de 7 centros de la provincia en la que el profesorado no ha indicado el centro al que pertenece por lo que no sabemos en qué subtipo deberíamos incorporarlo, por ello, pese a saber que hablamos de 7 centros de la provincia, a la hora de concretar debemos referirnos a éstos como datos perdidos, siendo de un 18% en la provincia y de un 13.46% si nos referimos al conjunto de datos de la provincia y la capital.

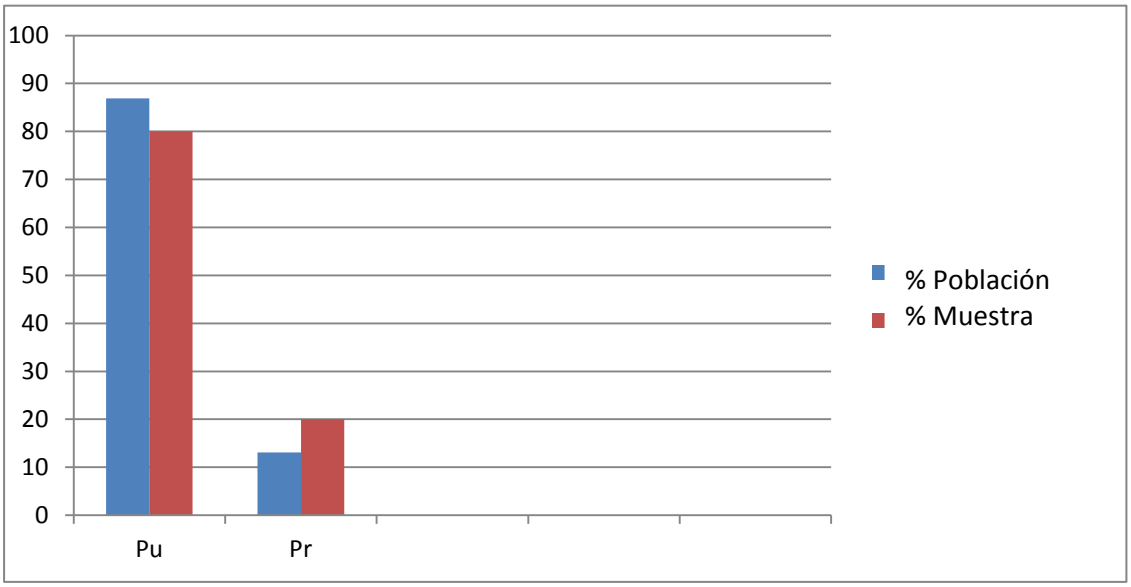


Gráfica 4.4: Comparación de la proporción de los subtipos de centros entre la población y la muestra

En la población, sin atender a la diferencia entre centros de la capital y de la provincia y centrándonos en los subtipos de centros educativos expuestos en nuestra anterior tabla 4.1, encontramos los siguientes porcentajes válidos, 57.01% de IES, 19.61% de CPC, 22.43% de CEIP y 7.48% de CR. Cabe destacar que, si nos centramos en los porcentajes dentro de nuestra muestra encontramos los siguientes porcentajes 57.78% de IES, 15.56 de CPC, 17.77% de CEIP y 8.89% de CR. Observando la gráfica 4.4, confirmamos la existencia de una cierta proporcionalidad entre los subtipos de la población y la muestra; algo que, sumado a que nos encontramos ante una muestra que engloba el 48.60% de la población, nos proporciona evidencias de la importante significatividad de la muestra con la que estamos trabajando. Cabe recordar que el profesorado de 7 de los centros participantes no ha ofrecido información suficiente como para concretar los subtipos por lo que estas proporciones podrían haberse alterado ligeramente.

En cualquier caso, dentro de nuestro análisis, este grado de concreción no va a tener relevancia; sin embargo, sí va a ser destacable para el análisis la comparación entre determinados datos obtenidos en centros públicos y privados concertados, respectivamente. Esto nos lleva a interesarnos por comparar la proporcionalidad de centros públicos y concertados entre la población (profesorado de Geografía e Historia

de los centros de Huelva y provincia) y la muestra (profesorado de Geografía e Historia de los centros de Huelva y provincia que han respondido el cuestionario inicial) que viene reflejada en la gráfica 4.5. En este sentido, hablamos de un 86.92% de Pu frente a un 13.08 de Pr, en el caso de la población, y de un 80% de Pu y 20% de Pr en el caso de la muestra.



Gráfica 4.5: Comparación de la proporción de los tipos de centros entre la población y la muestra (sin hacer distinción entre Capital y Provincia)

Una vez tenemos definida la muestra real con la que trabajamos y su proporcionalidad respecto a la población pasamos a analizar los datos obtenidos de los centros de Huelva y Provincia a través de análisis exploratorio y factorial.

3.- ANÁLISIS EXPLORATORIO DE LAS CONCEPCIONES DEL PROFESORADO

El análisis de datos, como vimos en el capítulo 3, cuenta con dos grandes etapas: análisis exploratorio, de corte más descriptivo, y análisis factorial, fundamentado en parámetros estadísticos. De cara a facilitar el presente análisis hemos configurado la tabla 4.2 donde se vincula cada uno de los bloques del cuestionario (ver punto 5.2.1 del capítulo 3) con las categorías y subcategorías de nuestro sistema (ver punto 6 del capítulo 3). Esta clasificación guarda una coherencia total con la columna "*ítems*

relacionados" del sistema de categorías, aspecto que tenemos siempre presente a la hora de llevar a cabo nuestro proceso de análisis de datos.

Dado que la teoría indica que el tamaño de la muestra debe ser mínimo 5 veces el número de ítems del cuestionario (Vázquez Bernal y Aguaded Landero, 2001), a priori, no sería apropiado realizar un análisis factorial de todos los ítems del cuestionario simultáneamente. Por ello, decidimos, en un primer momento, realizar un análisis factorial tomando como referente nuestras categorías de análisis que, en la mayoría de los casos, coinciden respectivamente con un bloque del cuestionario y, en menor medida, con fragmentos de dichos boques. Pese a que la mencionada concreción de la relación entre variables de los bloques del cuestionario y los sub-apartados de análisis se va explicitando durante el análisis, podemos encontrarla recogida en nuestro sistema de categorías, concretamente en el apartado C_0 de la columna "*ítems relacionados*". En definitiva, esta adaptación del análisis factorial se complementa significativamente con los apartados del análisis exploratorio, permitiéndonos a su vez cumplir con uno de los indicadores de validez estadística de la muestra.

Bloques del cuestionario	Categoría vinculada	Subcategoría vinculada
A	CIU	Todas
B	CEC (metodología)	COP
	DIM (cont y met)	Todas
C	QEC (contenido)	Todas
D	CEC (metodología)	MAT
E	DIM (cont y met)	Todas
F	CEC (metodología)	COP
G	CIU	Todas
H	QEC (contenido)	Todas
	CEC (metodología)	COP
I	DIM (cont y met)	todas

Tabla nº 4.2: Relación entre los bloques del cuestionario y el sistema de categorías (elaboración propia)

Al recoger o al almacenar los datos se pueden cometer errores que pasan desapercibidos, especialmente cuando se recogen grandes cantidades de datos. En ocasiones, esos errores son detectables estadísticamente y se pueden corregir. Por este motivo es importante realizar un análisis exploratorio previo antes de comenzar el estudio estadístico propiamente dicho (Hoaglin, Mostellery, Tukey, 1983, 1985, 1991). Además, el análisis exploratorio proporciona una primera idea de la forma de la distribución, algo que puede ayudar a elegir posteriormente las medidas de reagrupamiento de ítems más adecuadas a cada caso. La exploración depende del tipo de variables que se analice. Aunque cobra pleno sentido únicamente para variables continuas, conviene realizar una exploración previa para todo tipo de variables. En definitiva, los instrumentos estadísticos y descriptivos nos permiten analizar los datos obtenidos en C_0. Así pues, dada la funcionalidad de éstos en la fase cuantitativa de la presente investigación, hemos optado por un análisis exploratorio y gráfico seguido de un análisis multivariante. Conectando con lo que anunciábamos al inicio de este apartado, dentro de la fase de análisis exploratorio y gráfico, llevamos a cabo un análisis exploratorio de datos a través de parámetros estadísticos tendencia central y, simultáneamente, realizamos un análisis de representaciones gráficas aprovechando las potencialidades visuales de éstas (Escobar, 1999). Por otro lado, dentro del análisis multivariante optamos por el análisis factorial, no sin antes hacer determinadas comprobaciones que aseguren la adecuación de la muestra y que justifiquen la puesta en marcha de esta etapa del análisis cuantitativo exploratorio tomando como eje vertebrador los bloques del mencionado cuestionario inicial C_0.

3.1.- Concepción docente de ciudadanía

La concepto de ciudadanía, como hemos visto en el el marco teórico, implica una gran heterogeneidad. Dicha heterogeneidad conceptual queda patente durante el analisis de de los datos obtenidos en el bloque A del cuestionario C_0. El bloque A de C_0 se relaciona directamente con la categoría "*tipos de ciudadanía*" (CIU). Dicha categoría se divide en una serie de subcategorías que se corresponden respectivamente con cada uno de los items del mencionado bloque. Esto es, la subcategoría "*liberal*" (LIB) se relaciona con el ítem a.1 ("*un buen ciudadano es consciente de sus derechos*"), la subcategoría "*republicana*" (REP) se relaciona con los ítems a.2 ("*un buen ciudadano*

asume responsabilidades") y a.3 ("*la ciudadanía es un estatus legal*"), la subcategoría "*comunitarista*" (COM) se relaciona con los ítems a.4 ("*un buen ciudadano hace prevalecer las decisiones del grupo sobre las suyas propias*") y a.5 ("*un buen ciudadano se adhiere a una tradición y una lengua como seña de su identidad*"), la subcategoría "*cosmopolita*" (COS) se relaciona con los ítems a.6 ("u*n buen ciudadano se compromete con un desarrollo sostenible*") y a.7 ("*Un buen ciudadano se reconoce como tal en diferentes niveles: nacional, autonómico, local, etc.*"), y la subcategoría "*Democracia radical*" (RAD), se relaciona con el ítem a.8 ("*Un buen ciudadano reivindica sus derechos y libertades*").

¿Qué piensa el profesorado en relación con los modelos de ciudadanía?

Para comenzar a comprender lo que el profesorado piensa en relación con los tipos de ciudadanía, hemos decidido comenzar nuestro análisis exploratorio con las medidas de tendencia central del bloque A, "*¿qué entiende por ser un buen ciudadano*?", que se representan en la tabla 4.3 (y podemos encontrar de manera más desarrollada en el anexo 4.1). Los ítems de dicho bloque se vinculan directamente con los principales aspectos definitorios de los tipos de ciudadanía que se reflejan en nuestro sistema de categorías. En otras palabras, a través de los valores de la media, la mediana y la moda, vamos a establecer una vinculación directa entre lo que el profesorado considera prioritario para un buen ciudadano y los modelos de ciudadanía que vimos en el capítulo 1. Esto nos permitirá realizar un primer acercamiento al panorama de las concepciones de los profesores en Huelva y provincia.

Estadísticos: Bloque A

		a.1	a.2	a.3	a.4	a.5	a.6	a.7	a.8
N	Válidos	99	100	96	98	99	99	97	96
	Perdidos	1	0	4	2	1	1	3	4
Media		6.38	6.52	5.39	5.54	3.80	6.20	5.74	6.35
Mediana		7.00	7.00	6.00	6.00	4.00	7.00	6.00	7.00
Moda		7	7	7	7	1	7	7	7

Tabla 4.3: Medidas de tendencia central del bloque A: "*¿qué entiende por ser un buen ciudadano*?"

De esto modo, al ser "1" el valor más repetido en a.5, comprobamos que un sector importante del profesorado entiende que ser un buen ciudadano no tiene

absolutamente nada que ver con la adhesión a una tradición y a una lengua como seña de su identidad; siendo éste uno de los aspectos claves de la ciudadanía comunitarista; un modelo de ciudadanía que, como sabemos, enlaza la lealtad a la nación con los vínculos entre los miembros de una comunidad (Moro González, 2007). Sin embargo, en el resto de variables, el valor que más se repite es 7; por lo que, en este caso, la moda no sería un buen inicador para discriminar tendencias del pensamiento docente.

Una vez vista la moda, y entendiendo que la información que nos ofrece es bastante limitada, pasamos a ver la mediana, esto es, cuál es el valor que ocupa la posición central si ordenamos secuencialmente las respuestas dadas por el profesorado participante. Cuanto más alto es el valor de la mediana, mayor es el número de valores altos. En este caso la mediana nos indica que mínimo la mitad de los valores están por encima de 6 o de 7. El buen ciudadano entendido como la persona consciente de sus derechos (a.1), que asume responsabilidades (a.2), que se compromete con el desarrollo sostenible (a.6) y que reivindica sus derechos y libertades (a.8) adquiere valores de mediana máximos (7), lo que nos indica que mínimo la mitad del profesorado encuestado está muy de acuerdo con vincular una buena ciudadanía con aspectos definitorios que se corresponden respectivamente con un modelo de ciudadanía liberal, ciudadanía republicana, ciudadanía cosmopolita y ciudadanía radical.

La asociación que el profesorado hace entre buen ciudadano y asunción de una ciudadanía entendida como estatus legal (a.3), la prevalencia de las decisiones del grupo sobre las suyas propias (a.4) y su reconocimiento como ciudadano a diferentes niveles: nacional, autonómico, local, etc. (a.7) adquiere un valor de mediana de 6. Pese a ser un valor bastante alto, nos viene a indicar que el número de profesores que muestra su máximo grado de acuerdo con estas cuestiones, a diferencia de en los casos anteriores, es menor de la mitad de la muestra encuestada; por lo que, en términos relativos, la convicción con la que el profesorado asocia buen ciudadano con estos aspectos definitorios de la ciudadanía republicana, ciudadanía comunitarista y ciudadanía cosmopolita (respectivamente) sería algo menor.

En el caso de la identificación del buen ciudadano con la adhesión a una tradición y a una lengua, el valor de la mediana baja a 4, al ser un valor tan poco

discriminatorio ("*ni de acuerdo ni en descuerdo*"), sabiendo que el valor que más se repite es 1 y que la media es de 3.80, hay una tendencia al desacuerdo, sin embargo, la media es lo suficientemente cercana al valor de la mediana como para entender que la tendencia al máximo grado de desacuerdo no está tan polarizado como podíamos pensar en un principio; esto es, para que la media sea de 3.80, debe haber un número de profesores importante que muestren un grado de acuerdo medio – alto.

En cuando a la media, el valor más alto se encuentra en el ítem a.2 ("*un buen ciudadano asume responsabilidades*"), con una media de 6.52. El siguiente valor de media más alto se da en el item a.1. ("*un buen ciudadano es consciente de sus derechos*"), con una media de 6.38. Si nos dirigimos a la teoría, sabemos que el apartado de libertades se vincula muy estrechamente con la *ciudadanía liberal* (Marshal, 1949) y que el apartado de responsabilidades guarda una estrecha relación con la concepción republicana de ciudadanía. Dentro de la *ciudadanía republicana*, la asunción de responsabilidades no implica el olvido de los derechos, simplemente adquiere epecial relevancia la actitud de compromiso de los ciudadanos en relación con la asunción de sus deberes (Jover, 2003). Por otra parte, otro de los aspectos claves de la ciudadanía republicana se relaciona con el ítem a.3 ("*la ciudadanía es un estatus legal*"). Esta variable adquiere una media de 5.39, bastante más bajo que en a.1 y a.2, por lo que, en el ámbito de la ciudadanía republicana, el profesorado da más relevancia a la responsabilidad que a la existencia de un estatus legal. Igualmente, el valor de media sobre la importancia de las responsabilidades (a.2) es ligeramente superior al valor de la media sobre la importancia de los derechos (a.1), sin embargo, el valor de la media de ambos ítems es tan cercano que no se establecen discriminaciones significativas a la hora de analizar la vinculación entre derechos o deberes como aspectos característicos de un buen ciudadano en el campo del pensamiento del profesorado. Es decir, únicamente podemos afirmar que, según los datos obtenidos y en términos de media, el profesorado encuestado prioriza el papel de ambos elementos en su concepción de buen ciudadano.

Otros valores destacables son los de a.8. ("*un buen ciudadano reivindica sus derechos y libertades*"), con una media de 6.35, y a.6. ("u*n buen ciudadano se compromete con un desarrollo sostenible*"), con una media de 6.20. Esto es, mientras

que en la subcategoría *Ciudadanía "radical"* o *crítica* destaca la reivindicación de derechos y libertades frente a los valores, en la *ciudadanía cosmopolita*, donde se defiende un sistema global de derechos y deberes de ámbito universal independiente del lugar de nacimiento y residencia del individuo (Held, 1997, Cornina, 1997, Horrach, 2009), el profesorado destaca el papel del compromiso ciudadano con el desarrollo sostenible, con un valor de media de 6.20, frente al reconocimiento de la ciudadanía en diferentes niveles: nacional, autonómico, local, etc. (a.7), con un valor de media de 5.74, a la hora de definir a un buen ciudadano, aspecto que pasa a tener un reconocmiento moderado por parte del profesorado encuentado.

En cuanto al modelo de *ciudadanía comunitarista*, donde se reivindica el concepto de comunidad y la lealtad nacional (Moro González, 2007), observamos que la asociación que hace el profesorado de buen ciudadano con la prevalencia de las opiniones del grupo sobre las opiniones de uno mismo (a.4), con un valor de media de 5.54, destaca sobre la vinculación de buen ciudadano con la adhesión a una lengua y a una tradición como seña de identidadd (a.5), con un valor de 3.80. Cabe destacar que, en este último ítem, como ya vimos a la hora de analizar la moda, la opción que más veces se repetía era la de máximo grado de desacuerdo, lo que, unido al valor de media relativamente bajo de la prevalencia de las opiniones del grupo (valor de 5.54) respecto al resto de ítems del bloque, nos indica que el modelo de ciudadanía comunitarista, es el menos valorado por el profesorado a la hora de definir a un buen ciudadano. En contraposición, tanto si atendemos a los valores de media como si atendemos a los valores de la mediana, entendemos que la referencia a las responsabilidades de la ciudadanía republicana es la concepción de buen ciudadano más extendida dentro del pensamiento del profesorado, seguido muy de cerca por la consciencia de los derechos del modelo de la ciudadanía liberal, la reivindicción de los rerechos y libertades de la ciudadanía radical, y la implicación con el desarrollo sostenible de la ciudadanía cosmopolita.

Estos resultados se vinculan con el hecho de que 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*" (Hope y otros, 2004). El conocimiento de los derechos, la asunción de

responsabilidades, la reivindicación de los mismos y la implicación con el desarrollo sostenible dejan al descubierto que, a nivel de pensamiento docente, la actitud crítica y el compromiso juegan un papel importante en el pensamiento docente a la hora de definir a un buen ciudadano; sin embargo, en contraste con los resultados obtenidos en lo referente a pensamiento docente, investigaciones como la de Williamson y colaboradores (2003): "*Collectivistic values and individualistic language as predictors of endorsement of citizenship activities among high school*" ponen de manifiesto que, pese a que escolares comprenden la importancia de la acción ciudadana, no reconocen como propias las acciones y responsabilidades que les han de llevar a ser buenos ciudadanos. Por lo que podríamos entender que, a priori, el pensamiento docente de nuestra muestra no so se corresponde con el resultado de otras investigaciones sobre el consecuente pensamiento del alumnado. Y es que en este sentido, como vimos en el capítulo 2, algunas investigaciones ha mostrado cómo el deseo del profesorado de formar alumnos democráticos choca con una práctica de aula que no fomenta dichas actitudes (Tutiaux-Guillon, 2003). En todo caso, durante el proceso de triangulación, contrastaremos con más detalle los aspectos claves del pensamiento docente y discente vinculados a nuestro estudio.

Habiendo extraído la información pertinente de las medidas de tendencia cental (moda, media y mediana), pasamos a destacar aquellos valores de las tablas de frecuencias que puedan ofrecernos información relevante. Los valores de la tabla de frecuencias y las gráficas a las que se hace alusión en este apartado se encuentran en el anexo 4.02; esto será aplicable al resto de apartados, por lo que no volveremos a repetirlo.

Pese a que en nuestra escala el mínimo es el valor 1, lo primero que observamos es que hay ítems en los que ningún profesor ha indicado un máximo grado de desacuerdo. Esto es, el buen ciudadano entendido desde la consciencia de sus derechos (a.1) y el entendido como reivindicador de sus derechos y libertades tienen un mínimo situado en el valor 2 ("*en desacuerdo*"), mientras que el buen ciudadano entendido como comprometido con el desarrollo sostenible (a.6) ha obtenido un valor mínimo de 3 ("*moderadamente en desacuerdo*"). En el resto de variables, el valor mínimo es 1; lo cual viene a significar que ningún profesor de la muestra encuestada ha indicado valores

de desacuerdo máximo en ítems sobre la importancia de la conciencia de los derechos cívicos, la reivindicación de los derechos y libertades, y, especialmente, el compromiso con el desarrollo sostenible a la hora de definir a un buen ciudadano. Estaos resultados, refuerzan aún más las ideas extraídas del análisis de la moda, media y mediana en relación con la concepción docente de buen ciudadano.

Gracias a la moda, sabemos que en la mayor parte de los ítems, excepto en a.5 (adhesión a una lengua y tradición como seña de identidad), la frecuecia máxima se encuentra en el máximo grado de acuerdo; pero ¿dónde se encuentran los porcentajes más altos?, ¿dónde observamos una mayor polarización de las informaciones?; responder a esto puede darnos una información valiosa para saber qué piensa el profesorado, dónde se dan tendencias más claras y dónde las más opacas. Para ello, entraremos a analizar las frecuencias de cada ítem.

En consonancia con los valores de moda obtenidos anteriormente, si acudimos a la tabla de frecuencias de a.5, el valor 1 presenta una frecuencia del 20.2 %, superior al porcentaje de frecuencia de cualquier valor intermedio y superior; lo que indica que hay aproximadamente una quinta parte del profesorado que no considera en absoluto que un buen ciudadano se define por su adhesión a una tradición y a una lengua, frente a a un 12.1% de la muestra que otorga a esta concepción un valor de máximo acuerdo (7). Los datos no se encuentran claramente polarizados hacia ningún extremo, algo que intuiamos ante la existencia de un valor de media de 3.80 que rozaba el valor central de nuestra escala. No obstante, sorprende ver cómo el valor 2 "*en desacuerdo*" obtiene un porcentaje de frecuencia desproporcionadamente menor que el resto de ítems (4%), funcionando como un especie de barrera psicológica que separa el posicionamiento extremo mayoritario ("*muy en desacuerdo*") del resto de posicionamientos. También resulta significativo que el segundo valor de frecuencia más alto se sitúe en 4, "*ni en acuerdo ni en desacuerdo*", con un 18%, lo que indica que casi una quinta parte del profesorado no tiene un posicionamiento claro sobre este asunto.

Si acudimos a la tabla de frecuencias del item que vincula una buena ciudadanía con la asunción de responsabilidades (a.2) observamos cómo el 73% (valor de frecuencia máximo de todo el bloque A) de la muestra encuestada marca el valor

máximo en dicha variable, dejando evidencias de que casi las tres cuartas partes del profesorado encuestado se muestra muy de acuerdo ante la idea de que un buen ciudadano asume responsabilidades. Por otro lado, en la gráfica de a.2, observamos un crecimiento muy acusado en los tres valores superiores de nuestra escala, siendo los procentajes válidos del 8% en "*moderadamente de acuerdo*", del 15% en "*de acuerdo*" y del 73% en "*muy de acuerdo*". En otras palabras, los valores que implican acuerdo moderado, medio o alto reflejan las respuestas de un 96% de la muestra, lo que supone un posicionamiento más que evidente por parte del profesorado.

En general, excepto a la hora de vincular un buen ciudadano con su adhesión a una tradición y una lengua como seña de identidad (a.5), la tendencia más común es que las frecuencias tiendan a crecer exponencialmente hacia el máximo grado de acuerdo y a tener los valores de frecuencia radicalmente más bajos hacia el máximo grado de desacuerdo; sin embargo, debemos matizar que esta situación es estrictamente cierta en las gráficas de vinculación del buen ciudadano con la consciencia de los derechos (a.1), la asunción de responsabilidades (a.2), el compromiso con el desarrollo sostenible (a.6) y la reivindicación de sus derechos y libertades (a.8). Igualmente, debemos añadir que, en relación con los citados items, el 64.6%, el 73.0%, el 57.6% y el 58,3% del profesorado, respectivamente, se muestra muy de acuerdo en relación con los respectivos ítems. Estos datos refuerzan nuevamente el análisis que, basándonos en los valores de tendencia central, comenzamos haciendo en relacióna a la concepción docente de buen ciudadano. Y aunque estos ítems son clave cuando nos referimos a un modelo de enseñanza que fomente la actitud democrática y comprometida por parte del alumnado, esta tendencia del pensamiento del profesorado debemos contrastarla con el estudio extensivo realizado por Trafford (2008) en el que se concluía que, pese a los avances en educación ciudadana e importancia de la memoria en la enseñanza de la Historia, el modelo de escuela democrático (un modelo donde encajaría la concepción de buen ciudadano destacada por el profesorado de nuestra muestra) es, a día de hoy, un modelo de escuela minoritario.

Si nos dirigimos a la idea de buen ciudadano entendida como aquel que hace prevalecer las ideas del grupo sobre las suyas propias (a.4), aunque la tendencia es a mayor frecuencia cuanto mayor es el grado de acuerdo, se da una constante en los

valores 4 y 5, y la tendencia exponencial no es tan acusada como en los casos mencionados en el párrafo anterior, siendo el porcentaje de respuesta del máximo grado de acuerdo del 35.7%. Esto es, alrededor de un tercio del profesorado se muestra muy de acuerdo con el hecho de que un buen ciudadano deba hacer prevalecer las decisiones del grupo sobre las suyas propias, una tendencia que encuentra su explicación en la creación de nuevas formas de comunidad que marcan nuevas pautas en un mundo donde, entre otras cuestiones, la mujer adquiere nuevos roles en sociedad, se reconoce el derecho de las minorías, se incrementa la población global y se muestran evidencias de fracaso las estructuras políticas tradicionales (Kerr, 2008).

La ciudadanía entendida como estatus legal muestra una serie de altibajos en la frecuencia observándose un gran salto en el máximo grado de acuerdo, con un 44%. Esta tendencia resulta algo confusa y no tenemos información suficiente para sacar unas conclusiones provisionales, por lo que habremos de esperar a ver qué nos revela el análisis factorial. A la hora de vincular una buena ciudadanía con el hecho de reconocerse en diferentes niveles de agrupamiento poblacional (a.7), ocurre algo similar, pero en este caso los altibajos son más acusados, existiendo una mayor concentración de la frecuencia en los tres últimos valores (valores que muestran un determinado grado de acuerdo). Esta concentración de valores facilita la interpretación de los datos obtenidos, observándose, además, un salto significativo de frecuencia en el máximo grado de acuerdo. Esto es, tomando los porcentajes de respuesta de los valores 5 (acuerdo moderado), 6 (acuerdo medio) y 7 (acuerdo alto), observamos que el 82.5% del profesorado encuestado muestra algún grado de acuerdo a la hora de vincular una buena ciudadanía con el reconocimiento multinivel antes mencionado. También podemos ver cómo el 49.5% de la muestra, casi la mitad del profesorado encuestado, se muestra muy de acuerdo con el hecho de que un buen ciudadano sabe reconocerse a nivel nacional, regional, local, etc., lo que otorga un papel relevante a una visión cosmopolita de la ciudadanía en lo referente al reconocimiento de más de una identidad en el seno de una ciudadanía estratificada (Ornellas, 2003; Spiro, 2007). Estos estratos, como afirman Bauböck (2007) y Benhabib (2007), se mueven en las capas de lo estatal, lo provincial, y lo local, municipal y/o rural; a lo que añadiríamos, acorde al contexto de nuestra investigación, el supranacional (Unión Europea) y el autonómico (Andalucía).

3.2.- Contenidos de educación ciudadana

Este bloque se encontraría indirectamente vinculado con la categoría "*qué se enseña de educación para la ciudadanía en Ciencias Sociales*" (QEC). En este caso, hablamos de relación indirecta, debido a que nuestro sistema de categorías recoge una importante variedad de contenidos sobre ciudadanía incluibles en Ciencias Sociales, Geografía e Historia que decidimos no concretar en C_0 con el objetivo de elaborar un instrumento menos encgorroso para el profesorado. Por ello, en esta fase cuantitativa, entendemos que, en relación con la concreción de contenidos propiamente dicha, tenemos suficiente con lo visto en el bloque A y a raíz de lo que podamos ver en el bloque E del instrumento. Nuestra intención en este bloque, en esencia, es conocer la relevancia que el profesorado otorga a la ciudadanía tanto en el currículum como en su propia praxis, y descubrir la funcionalidad que considera que se le da a la educación ciudadana en cuanto al conocimiento, interpretación y transformación de la realidad.

La categoría antes mencionada se divide en una serie de subcategorías a las que responden los diferentes items de dicho bloque. Toda la categoría QEC se relaciona con los ítems del bloque C, "*¿qué papel cumple la educación ciudadana en su práctica docente?*", completo: c.1 ("*la educación ciudadana es un aspecto importante de la enseñanza de Ciencias Sociales, Geografía e Historia"*), c.2 ("*la educación ciudadana debería ser un aspecto importante de la enseñanza de Ciencias Sociales, Geografía e Historia"*), c.3 ("*en mi programación de aula se recogen algunos aspectos relacionados con la educación ciudadana*"), c.4 ("*en mi práctica se tienen en cuenta algunos aspectos relacionados con la educación ciudadana"),* c.5 ("*la educación ciudadana sirve para conocer la realidad social*"), c.6 ("*la educación ciudadana sirve para interpretar y explicar la realidad social*") y c.7 ("*la educación ciudadana sirve para transformar la realidad social*").

¿Cuál es el papel de la educación ciudadana en la práctica del profesorado?

Para dar un primer paso en la comprensión de lo que piensa el profesorado el cuanto al papel de los contenidos de ciudadanía en su propia praxis, nuevamente, comenzamos nuestro análisis exploratorio con las medidas de tendencia central, en este

caso, del bloque C, "*¿qué papel cumple la educación ciudadana en su práctica docente*?", que se representan en la tabla 4.4 y en anexo 4.1. Por los motivos antes expuestos, los ítems de dicho bloque se vinculan de una manera general e indirecta con la categoría "*qué se enseña de educación para la ciudadanía en Ciencias Sociales*"; y hablamos de relación indirecta porque focalizamos nuestra mirada en el papel que tienen los contenidos de ciudadanía en la praxis del profesorado, y, en el caso de los tres últimos ítems del bloque, nos centramos en la utilidad de dichos contenidos en relación con la realidad social.

Estadísticos: Bloque C

		c.1	c.2	c.3	c.4	c.5	c.6	c.7
N	Válidos	100	100	100	100	100	100	99
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	1
Media		5.34	5.41	5.69	6.10	5.74	5.84	5.61
Mediana		6.00	6.00	6.00	6.00	6.00	6.00	6.00
Moda		7	7	7	7	7	7	7

Tabla 4.4: Medidas de tendencia central del bloque C "*¿qué papel cumple la educación ciudadana en su práctica docente*?"

En todas las variables el valor que más se repite es 7 ("muy de acuerdo"), por lo que la moda sería un mal indicador para establecer un perfil inicial de respuesta preferente por parte del profesorado. Igualmente, el valor de la mediana es 6 ("*de acuerdo*") en todos los ítems, de lo que podemos extraer que mínimo el 50% del profesorado se muestra "*de acuerdo*" o "*muy de acuerdo*" con lo que se expresa en cada uno de los ítems. Pese a que el máximo grado de acuerdo es el valor más repetido, la media aritmética en las diferentes variables es, en líneas generales, algo menor en relación con el apartado anterior de concepción de buen ciudadano, lo cual quiere decir que el posicionamiento no es tan evidente. Esta situación se complementa con el hecho de que al revisar las tablas de frecuencias del bloque C, observamos que en ninguno de los ítems el máximo grado de acuerdo ha superado el 50% de porcentaje de frecuencia. En cierto modo, estos valores relativamente bajos nos llevan a tener en cuenta que la selección de contenidos escolares de ciudadanía, como afirma Sacristán (2010), son fuente de polémica porque en ellos hay implícitos factores ideológicos que afectan directamente a la construcción de la ciudadanía del alumnado. No olvidándonos de este aspecto, para realizar nuestro análisis, hemos agrupado virtualmente los ítems de este

bloque en dos "sub-bloques" no explicitados en el cuestionario para el profesorado (C_0): *relevancia* (de los contenidos de ciudadanía) y *funcionalidad* (respecto a la realidad social). Esto es, nos interesa saber qué importancia tienen para el profesor los contenidos de ciudadanía y qué es lo que se pretende con éstos; ya que ello condiciona la actitud del alumnado ante su papel como ciudadano.

En cuanto a la *relevancia* (ítems de c.1 a c.4), sólo un ítem supera ligeramente el valor 6; esto es, en términos de media, con un valor de 6.10, el profesorado se muestra "*de acuerdo*" a la hora de afirmar que en su práctica tiene en cuenta algunos aspectos relacionados con la educación ciudadana (c.4). Este valor adquiere una especial relevancia puesto que enlaza con la visión que el profesorado de nuestra muestra tiene sobre su propia praxis. Continuando con la relevancia de la educación ciudadana en el currículum de Geografía e Historia, descubrimos que el siguiente valor más alto sería c.3 ("*en mi programación de aula se recogen algunos aspectos relacionados con la educación ciudadana*"), con una media de 5.69, seguido de c.2 ("*la educación ciudadana debería ser un aspecto importante de la enseñanza de Ciencias Sociales, Geografía e Historia"*), con una media de 5.41, y finalizando con c.1 ("l*a educación ciudadana es un aspecto importante de la enseñanza de Ciencias Sociales, Geografía e Historia"*), con una media de 5.34, teniendo c.2 y c.1 los valores más bajos de todo el bloque. Sin embargo, entendemos que los valores de estos tres últimos ítems no son especialmente discriminatorios en lo que se refiere a la tendencia de respuesta del profesorado, teniendo sólo claro que, partiendo de los valores de la media aritmética, la importancia percibida, la importancia deseada y la importancia en la programación de aula, en lo que contenidos de educación ciudadana se refiere, es menor ("*moderadamente de acuerdo*") que la importancia que el profesorado afirma otorgarle en su praxis ("*de acuerdo*").

La importancia de la educación ciudadana percibida en nuestra área tiene una lectura coherente con la realidad. Esto es, aunque, en el ámbito nacional, de los objetivos propuestos para ESO (LOE, art. 23, 2006 y RD 1631/2006, art.3) el 40% se refiere de manera directa a la formación ciudadana; y aunque en el ámbito autonómico andaluz el núcleo temático 10 del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, de la Orden de 10 de agosto de 2007, se denomine "*participación social y política*", o

aunque en la exposición de motivos de la Ley de Educación de Andalucía se haga referencia a la "*inserción social de los y las adolescentes*" y a la adquisición de "*comportamientos ciudadanos considerados como deseables*" como responsabilidad de todas las materias del currículum con especial responsabilidad de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Educación para la ciudadanía y los derechos humanos y Educación ético – cívica, la realidad es que el currículum oficial de Andalucía hace referencias más superficiales a la formación ciudadana que otras comunidades como Cataluña o Valencia (Navarro, 2012).

Lo que sí resulta especialmente llamativo es que la importancia deseada en cuando a contenidos de educación ciudadana en el currículum de nuestra área sea casi igual que la importancia percibida, cuando en la autovaloración de su praxis el profesorado afirma conferirle un mayor protagonismo. Esto podría interpretarse de dos formas: como una dulcificación de la autovaloración en la praxis respecto a la valoración del currículum oficial o como la existencia de una cierta indiferencia por las fuentes legislativas, posiblemente por el hecho de que el currículum oficial de educación se ha convertido en un arma política, cambiando con la entrada de cada nuevo Gobierno, lo que genera una sobrecarga y un descontento generalizado. En cualquier caso, como nos indica García Pérez (2000), el desarrollo profesional del profesorado es indisoluble de la construcción del conocimiento del alumnado, por lo que, desde nuestro posicionamiento, reconocemos el protagonismo y la importancia del profesorado por encima de cualquier aspecto de tipo legislativo o burocrático.

Directamente vinculado con las tradiciones epistemológicas en nuestra área, nos centramos ahora en la *funcionalidad* respecto al conocimiento, interpretación y transformación de la realidad. El valor de la media más alto (y segundo valor de la media más alto de todo el bloque completo) lo encontramos en c.6 ("*la educación ciudadana sirve para interpretar y explicar la realidad social*"), con una media de 5.84, dejando constancia de que se prioriza la interpretación de la realidad, seguida muy de cerca por el conocimiento de la realidad en c.5 ("*la educación ciudadana sirve para conocer la realidad social*"), con una media de 5.74, y otorgando una menor relevancia, dentro del conjunto, a la transformación de la realidad en c.7 ("*la educación ciudadana sirve para transformar la realidad social*"), con una media de 5.61. Es decir, el

profesorado se muestra "*moderadamente de acuerdo*" en los tres casos; además la cercanía de los valores de media impide hacer una discriminación significativa respecto a la opción más valorada por el profesorado.

En cualquier caso, la interpretación de la realidad es la opción en la que el profesorado muestra ligeramente un mayor grado de acuerdo, y la transformación de la misma es la opción ligeramente menos popular; por lo que, partiendo de la síntesis de las tradiciones epistemológicas en nuestra área expuesta por Benejam (1997), algunos aspectos del paradigma humanista como la relevancia de la interpretación subjetiva del mundo tendrían mayor peso en el pensamiento del profesorado que algunos aspectos del paradigma crítico o radical donde predomina el compromiso y la participación activa. En otras palabras, las acciones discentes como el hecho de que éstos sean conscientes y críticos con su sistema de valores, aspectos considerados de gran importancia por autores como Hervás y Miralles (2004) y Cuesta (2011), pasa a un segundo plano.

De los 100 profesores de Geografía e Historia de la muestra, únicamente en el ítem de utilidad de la educación ciudadana como medio para la transformación de la realidad social (c.7) respondieron 99 de los encuestados, mientras que en el resto de items del bloque C respondió la muestra completa. Por su parte, en el item donde el profesorado valora la importancia de la educación ciudadana en su praxis docente (c.4), el mínimo se sitúa en el valor 2 ("*en desacuerdo*"), y, en el item donde se valora la educación ciudadana como medio para la interpretación y la explicación de la realidad social (c.6), el mínimo se sitúa en el valor 3, "*moderadamente en desacuerdo*". En el resto de variables el valor mínimo es se sitúa en el 1 ("*muy en desacuerdo*"), lo cual viene a significar que ningún profesor de la muestra encuestada ha indicado valores de desacuerdo máximo en el ítem donde el profesor o profesora afirma que, en su práctica, tiene en cuenta algunos aspectos relacionados con la educación ciudadana ni en el ítem donde se contempla una concepción de la educación ciudadana como medio para la interpretación de la realidad social.

Si acudimos a la tabla de frecuencias del bloque C, observamos cómo en todos los ítems, más del 40% de la muestra encuestada se muestra muy de acuerdo, dejando evidencias de que más de 2 quintas partes del profesorado encuestado establecen un

grado máximo de aceptación respecto a los ítems referios a la relevancia y a la funcionalidad de los contenidos de educación ciudadana en Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

En general, en todas las variables del bloque C, los porcentajes de las frecuencias tienden a crecer más hacia el valor de máximo grado de acuerdo y a tener las frecuencias más bajas hacia el valor de máximo grado de desacuerdo, aunque este proceso es estrictamente cierto en la gráfica del item donde se valora del papel de la educación ciudadana en la propia práctica docente (c.4); recordando que el grado máximo de desacuerdo en el mismo sería "*en desacuerdo*" (2), y destacando que el 94% de la muestra encuestada refleja algún grado de acuerdo con una educación ciudadana entendida desde un enfoque interpretativo de la realidad (porcentaje más alto de todo el bloque C) y que el 43% refleja un grado máximo de acuerdo. Estos valores, afianzan las conclusiones de nuestro primer acercamiento a las concepciones del profesorado tras el análisis de las medidas de tendencia central (recordemos que este item poseía el valor de media más alto: "6.10").

Esto es, la importancia de la educación ciudadana en la praxis docente, donde, recordemos, el 94% del profesorado encuestado muestra cierto grado de acuerdo, se sitúa muy por encima de la importancia percibida en el currículum (el 68%), por encima de la importancia deseada en el currículum (71%) y por encima, aunque con menos distancia, de la importancia que tiene en la programación de aula del profesor (83%). Lo que nos permite reforzar las ideas reflejadas en el anñalisis de las medidas de tendencia central: es en la programación de aula donde el profesorado, después de la praxis, da un mayor peso a los contenidos de educación ciudadana, dando menos relevancia a la vinculación entre dichos contenidos y el currículum oficial.

La misma coherencia se refleja en los items del bloque C referidos a la reproducción, a la interpretación y a la transformación de la realidad social, aspectos agrupables en las denominadas finalidades culturales de las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia (Santisteban, 2004). Si observamos con atención las tablas de frecuencias de cada uno de los ítems, nos damos cuenta de que el 83% del profesorado destaca el papel de la educación ciudadana como medio para la interpretación y la

explicación de la realidad y que, casi en la misma medida, el 82% del profesorado destaca el papel de la educación ciudadana como medio para conocer la realidad social. Por otro lado, queda patente que, frente a los valores anteriores, el 74.7% del profesorado, tres cuartas partes del mismo, destaca el papel de la educación ciudadana como medio para la transformación de la realidad; de ello podríamos deducir que la concepción docente de escuela como motor de cambio social tienen una importancia relativamente menor frente a la reproducción e interpretación de la realidad.

Este hecho puede ser el reflejo de aspectos que tratamos en el capítulo 2. Por un lado, existe una tradición disciplinar donde las experiencias en las cuales el alumnado asume el rol de ciudadanos participativos es minoritaria (García Pérez y De Alba, 2008); por otro lado, la lógica disciplinar dificulta la comprensión de los problemas sociales y ciudadanos en toda su complejidad, lo que influye negativamente a la hora de educar ciudadanos implicados con la mejora social (Estepa, 2004 a, 2004 b).

Estos dos puntos podrían ser una primera aproximación que explica por qué el profesorado ha restado importancia al papel de la educación ciudadana como transformador de la realidad social; a los cuales resulta pertinente añadir tres factores limitantes a la hora de educar ciudadanos críticos (Faulks, 2006): la existencia de centros religiosos cuya acción adoctrinante es incompatible con la construcción de una actitud crítica, la dificultad para desarrollar una ética ciudadana que asegure la actividad de todos los grupos sociales (incluso los excluidos) y que en lugar de partir de los focos de intereses del alumnado como pueden ser los movimientos sociales se estén reproduciendo modelos formales de participación vinculados con las instituciones políticas. En esta línea Schugurensky y Myers (2003) añaden otras dificultades como el decidir qué valores debe fomentar el docente en los estudiantes, si debe poner énfasis sobre los derechos individuales, la autonomía personal, la solidaridad social, el pluralismo y el reconocimiento de la diferencia, si debe inculcar el patriotismo o el cosmopolitanismo, si debe asociarse con la ciudadanía pasiva o activamente, si debe hacer énfasis en la memorización y el mantenimiento del sistema o un análisis crítico, o si debo hacer explícito o esconder mis puntos de vista para evitar la manipulación.

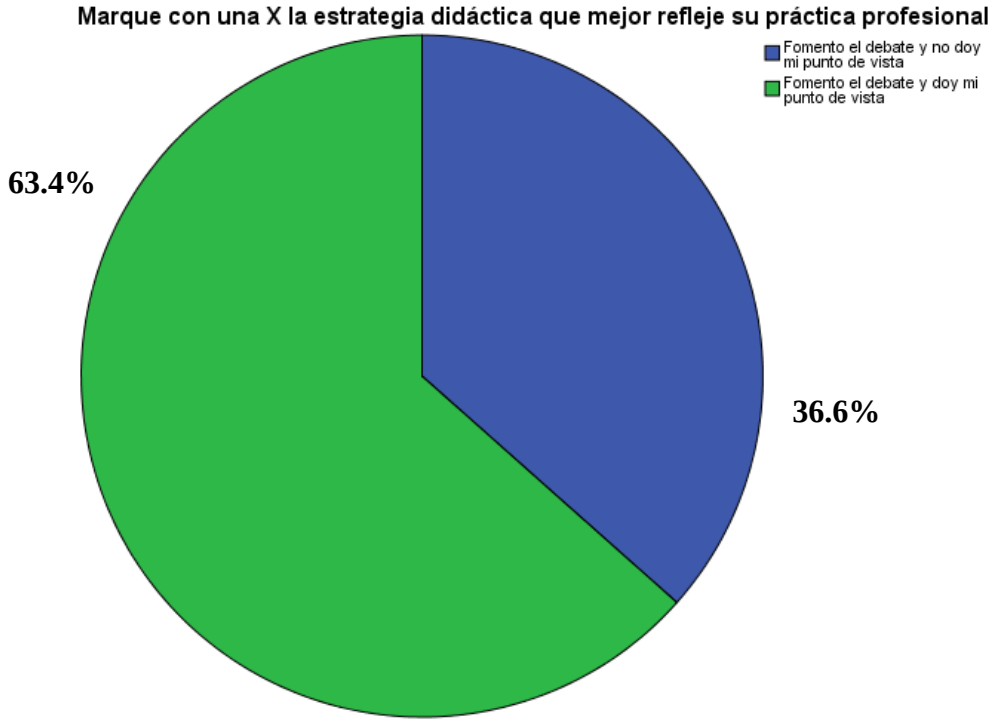
3.3.- Metodología de educación ciudadana

3.3.1.- Compromiso del profesor

Recogido en el bloque F del instrumento C0, el compromiso del profesor se vincula con la categoría "*Cómo se enseña educación para la ciudadanía en Ciencias Sociales*" (CEC) y, dentro de ésta, con la subcategoría "*compromiso del profesor*" (COP) propiamente dicha. La inclusión de problemáticas relevantes en el aula resulta especialmente significativa para la construcción de una ciudadanía crítica; sin embargo, el mero hecho de incluir estas problemáticas no implica un ejercicio reflexivo. La decisión de fomentar o evitar los debates en torno a dichas problemáticas y la neutralidad o compromiso del profesor ante temas conflictivos genera diferentes tipos de interacción. Estos modelos de interacción oral están determinados por la actitud del profesor en relación con el fomento de los debates y al papel de su propia opinión durante el desarrollo de los mismos. Dichos modelos de compromiso del profesor, como vimos en el marco teórico, puede clasificarse en cuatro tipos (Kelly, 1986; Simonneaux, 2007; López Facal, 2011): "*neutralidad excluyente*", "*imparcialidad neutral*", "*parcialidad excluyente*" e "*imparcialidad comprometida*". Puesto que el profesorado tuvo que elegir una de las 4 opciones y el orden de las 4 opciones no implicaba una creciente o decreciente deseabilidad en la actitud docente, el valor de la media no nos da ninguna información. De los 100 cuestionarios que se han tenido en cuenta, 93 responden a esta cuestión, mientras que 7 no lo hacen.

Como se muestra en la gráfica 4.6, el 36.6% de las respuestas válidas fueron "*fomento el debate y no doy mi punto de vista*" (imparcialidad neutral), mientras que en el 63.4% marcaba "*fomento del debate y doy mi punto de vista*" (imparcialidad comprometida). Ninguno de los profesores encuestados marcó la opción "*evito el debate en el aula y no doy mi punto de vista*" (neutralidad excluyente) o "*evito el debate en el aula y doy mi punto de vista*" (parcialidad excluyente). El profesorado de Ciencias Sociales debe asegurar una democracia deliberativa y participativa (De Alba, 2007, Soberano y Torres, 2010), por lo que los resultados de este ítem son bastante positivos. Como afirma Elisa Navarro (2012), el profesorado debe entenderse como mediador, mientras que el alumnado debe ser protagonista de los cambios. Obviamente, la

mediación no contradice la visión de un profesor imparcial y comprometido que da su opinión cuando lo cree oportuno. Sin embargo, no debemos olvidar que cuando analizamos el papel de la educación ciudadana en la praxis docente, observamos que la educación ciudadana entendida como catalizadora de la transformación de la realidad social, queda en un segundo plano frente a la reproducción y a interpretación de la realidad. Esto nos hace pensar que unos resultados tan optimistas en el bloque F del cuestionario se deban a la interferencia de mecanismos de deseabilidad social. Es decir, es posible que el profesorado esté marcando lo que, presuntamente, el investigador entiende como deseable; por ello, resulta imprescindible contrastar los resultados de este bloque F sobre selección de la estrategia didáctica predominante en la práctica de cada docente con otros ítems del cuestionario donde se atiende a criterios metodológicos como los del Bloque B y E.



Gráfica 4.6: Porcentaje de respuesta del compromiso del profesor

3.3.2.- Papel del alumno

Algunos de los ítems del bloque B (b.1 – b.5; b.9 – b. 12) sobre autovaloración del papel de las finalidades en la educación ciudadana desarrollada a través de la práctica del profesorado encuestado tienen una fuerte vinculación con aspectos

metodológicos. Los mencionados ítems del bloque B, "*¿qué finalidades relaciona con la educación ciudadana desarrollada a través de su práctica docente?*", no se centran en el debate (a excepción del ítem b.10), sino que amplían la información obtenida en el bloque F, "*marque una X en la estrategia didáctica que mejor refleja su práctica profesional*", sobre funcionalidad de los aprendizajes, autonomía, modelos de actuación democráticos, trabajo en base a problemas, y vinculación entre pasado, presente y futuro. Además del bloque F, el bloque B del cuestionario inicial de la investigación (C_0) se relaciona con la categoría "*cómo se enseña educación para la ciudadanía en Ciencias Sociales*" (CEC) y, dentro de ésta, con la subcategoría antes menconada. Toda la subcategoría "*compromiso del profesor*" (COP) se relaciona con los ítems b.1 ("*el alumnado reproduce la cultura*"), b.2 ("*el alumnado interprera y transforma el conocimiento*"), b.3 ("*el alumnado utiliza los aprendizajes en la vida cotidiana*"), b.4 ("*el alumnado desarrolla su autoconocimiento y autonomía*"), b.5 ("*el alumnado actúa democráticamente en el aula*"), b.9 ("*el alumnado construye el sentido crítico*"), b.10 ("*el alumnado debate, opina, elige y analiza sucesos*"), b.11 ("*el alumnado trabaja en base a problemas contemporáneos e históricos de política y sociedad*") y b.12 ("*el alumnado relaciona pasado, presente y futuro, y construye con ello su memoria histórica*"). Cabe recordar que los ítems de acceso al pensamiento social (b.6), actuación en el futuro (b.7) e intervención en sociedad (b.8) no se analizarán en este apartado sino en el apartado de "*contenidos y metodología para la enseñanza de las dimensiones de la memoria*", donde se volverá a hacer referencia al resto de ítems del bloque B, excepto a los ítems de reproducción de la cultura (b.1) e interpretación y transformación del conocimiento por parte del alumno (b.2). Esto se debe a que, desde nuestro posicionamiento de vinculación entre ambos campos educativos, la educación cuidadana y la enseñanza de las dimensiones de la memoria, se construyen a raíz de aspectos metodológicos comunes.

¿Qué pretende el profesorado con la educación ciudadana desarrollada en su práctica docente?

En este apartado queremos saber qué piensa el profesorado en relación con las finalidades que hay detrás de su propia praxis; para ello vamos a iniciar un análisis exploratorio con las medidas de tendencia central, al igual que en los apartados

anteriores. En este caso, vamos a centrarnos en el bloque B antes mencionado, estando los valores de la media, la mediana y la moda representados en la tabla 4.5 y en el anexo 4.1. Como dijimos anteriormente, los ítems de dicho bloque se relacionan con la categoría "*cómo se enseña educación para la ciudadanía en Ciencias Sociales*" (CEC); no obstante, para evitar errores de interpretación, debemos matizar que, aunque en el cuestionario el nombre del bloque incluye el término "*finalidades*", debemos se conscientes de que a la hora de referirnos a dichas finalidades se hace referencia explícita a aspectos metodológicos que son los que nos interesan en este apartado.

Estadísticos: Bloque B

		b.1	b.2	b.3	b.4	b.5	b.6	b.7	b.8	b.9	b.10	b.11	b.12
N	Válidos	99	97	99	97	99	99	99	99	98	98	98	99
	Perdidos	1	3	1	3	1	1	1	1	2	2	2	1
Media		4.56	4.93	5.55	5.53	5.04	5.27	5.96	5.65	5.59	5.56	5.58	5.21
Mediana		5.00	5.00	6.00	6.00	5.00	6.00	6.00	6.00	6.00	6.00	6.00	5.00
Moda		6	6	7	7	7	7	7	7	7	7	7	5

Tabla 4.5: Medidas de tendencia central del bloque B "*¿qué finalidades relaciona con la educación ciudadana desarrollada a través de su práctica docente?*" (b.1 – b.5, b.9 –b.12)

En este caso, la moda no se mantiene igual en todos los ítems como pasaba en el bloque sobre contenidos de ciudadanía, aunque sí en casi todos estos ítems observamos que el máximo grado de acuerdo es la respuesta mayoritaria del profesorado. Esta situación nos permite extraer algo de información relevante. En los ítems de reproducción de la cultura (b.1) e interpretación y transformación del conocimiento por parte del alumno (b.2), la respuesta predominante del profesorado es "*de acuerdo*" (valor 6). A esto debemos añadir que, debido al valor de la mediana (valor 5), sabemos que mínimo el 50% del profesorado muestra cierto grado de acuerdo con el hecho de que el alumnado lleve a cabo acciones de reproducción, interpretación y transformación de la realidad social. Obviamente, el matiz de estos posicionamientos no es lo suficientemente divergente como para entender que la moda y la mediana nos puedan estar ofreciendo una información especialmente valiosa para discriminar un perfil de respuesta preferente. Lo que nos lleva a acudir a la media, donde se observa que, ligeramente, el profesorado ha dado una mayor importancia a la interpretación y tranformación del conocimiento (b.2) sobre la reproducción cultural (b.1). Es en este momento cuando debemos recordar que en el bloque C la interpretación de la realidad social (c.6) y el conocimiento de la realidad social (c.5) estaban significativamente por

encima de de la transformación de dicha realidad a través de la educación ciudadana. ¿Por qué ha ocurrido este cambio en la tendencia de respuesta del profesorado? Podríamos pensar que el análisis de los datos obtenidos en el bloque B contradicen a los del bloque C; sin embargo, debemos tener en cuenta que en el ítem b.2 se han aunado interpretación y tranformación del conocimiento, lo que ha amortiguado los bajos valores relativos que se obtuvieron en el ítem c.7 de transformación de la realidad social.

En cuanto al ítem relacionado con la atención que se presta al hecho de que el alumnado relacione pasado, presente y furuto, y que con ello construya su memoria histórica (b.12), la respuesta más repetida es la que implica un grado de acuerdo moderado (valor 5); dicho valor coincide también con la mediana, es decir, que mínimo el 50% del profesado muestra cierto grado de acuerdo con asumir como finalidad que el alumnado relacione los elementos del tiempo histórico con la construcción de su memoria histórica. Sin embargo el valor de media es relativamente más alto que en los dos ítems anteriores lo que nos lleva a entender que hay un mayor número de profesores que muestran un cierto grado de acuerdo.

En el resto de variables del bloque B, destaca el máximo grado de acuerdo (valor 7), siendo la mediana en casi todos los casos de valor 6 ("*de acuerdo*"). Sin embargo, los valores de media son tan cercanos entre ellos que no podemos discriminar preferencias de respuesta con diferencia significativa, aunque sí observamos que con respecto a estos ítems, el profesorado resta importancia al hecho de que el alumnado actúe democráticamente en el aula, con un valor de media de 5.04 (el resto de medias de los items no analizados están por encima de 5.50), algo que, de nuevo, converge con los resultados del estudio extensivo realizado por Trafford (2008) antes mencionado en el que, recordemos, concluía con que el modelo de escuela democrático es, a día de hoy, un modelo de escuela minoritario. A esto debemos sumar una importante contradicción que hallamos en las respuestas del profesorado. Cuando analizamos su concepción de buen ciudadano, las respuestas docentes encajaban con el modelo de una escuela democrática, lo cual requería un contraste con el análisis de otros bloques del cuestionario. En este sentido, hemos evidenciado que en el bloque C, la transformación de la realidad social es menos valorada por el profesorado frente a la reproducción y a la

interpretación de dicha realidad. Por otro lado, durante el análisis inicial del bloque B vemos cómo la actuación democrática del alumno es una finalidad que recibe una valoración de acuerdo moderado en su media, rozando el mínimo de intervalo. En otras palabras, pese a que la concepción de buen ciudadano destacada por una parte importante del profesorado encajaría en un modelo escuela democrática, se ha evidenciado que la educación ciudadana entendida como medio para la transformación de la realidad social (frente a posicionamientos no emancipadores) y que la actuación democrática del alumnado en el aula pasan a un segundo plano. Esta situación nos podría estar informando de la existencia de divergencias muy significativas entre el pensamiento y la praxis del profesorado que podrían estar influyendo en la construcción de la actitud democrática del alumnado.

De nuestra muestra de 100 profesores de Geografía e Historia, 99 de los encuestados respondieron en los ítems de reproducción de la cultura (b.1), utilización de los aprendizajes en la vida cotidiana (b.3), actuación democrática (b.5), acceso al pensamiento social (b.6), intervención en sociedad (b.8) y relación entre pasado, presente, futuro y la construcción de la memoria histórica (b.12); 98 de los encuestados respondieron en los ítems de construcción del sentido crítico (b.9), debate, análisis, elección y opinión (b.10) y el trabajo en base a problemas contemporáneos e históricos de política y sociedad (b.11); y 97 de los encuestados respondieron en los ítems de interpretación y transformación del conocimiento (b.2) y desarrollo del autoconcepto y la autonomía (b.4). En la variable de formación del alumno para actuar en el futuro (b.7), el mínimo se situa en 2 ("*en desacuerdo*"); mientras que, en el resto de variables, el valor mínimo se sitúa en el máximo grado de desacuerdo (valor 1). Esto nos indica que ningún profesor de la muestra encuestada ha indicado valores de desacuerdo máximo en el ítem donde el profesor o profesora afirma que el alumnado se forma para actuar en el futuro; sin embargo, por los resultados de análisis anteriores, entendemos que esas actuaciones no guardan una fuerte vinculación con el cambio social o con la interiorización valores verdaderamente democráticos.

Si acudimos a las tablas de frecuencias de del bloque B, observamos que en el ítem de reproducción de la cultura (b.1), el valor máximo está marcado por un 17.2% de la muestra, que en el ítem de interpretación y transformación del conocimiento (b.2),

está marcado por un 21.6% y que en el ítem de tiempo y memoria histórica (b.12) está marcado por un 27.3%; coincidiendo con los valores menos destacados por el profesorado durante el anterior análisis. El resto de items, en líneas generales, reciben porcentajes de frecuencia entre el 30% y el 40% para el máximo grado de acuerdo, a excepción del ítem de construción del sentido crítico, que recibe un porcentaje de frecuencia de 40.8% en el máximo grado de acuerdo. Es decir, alrededor de las dos quintas partes del profesorado entiende que, a través de la enseñanza de la memoria, el alumnado construye el sentido crítico.

Alrededor de dos terceras partes del profesorado muestran cierto grado de acuerdo en los ítems de reproducción (b.1), interpretación y transformación (b.2) y actuación democrática del alumno (b.5); mientras que en el resto de ítems son alrededor de las tres cuartas partes del profesorado quienes muestran cierto grado de acuerdo; destacando los ítems "*el alumnado utiliza los aprendizajes en la vida cotidiana*" (b.3) y "*el alumnado trabaja en base a problemas contemporáneos e históricos de política y sociedad*" (b.11), donde el 80.8% y el 80.6% del profesorado, respectivamente, muestran cierto grado de acuerdo.

En general, en casi todas las variables del bloque B, los porcentajes de las frecuencias tienden a crecer más hacia el valor 7 y a tener los valores más bajos hacia el valor 1, aunque cabe matizar que este proceso es estrictamente cierto en la gráfica del ítem de trabajo "*en base a problems contemporáneos e históricos de política y sociedad*" (b.11). Las frecuencias máximas más bajas las encontramos en el valor 6 ("*de acuerdo*") dentro del ítem de reproducción de la cultura (b.1) y dentro del ítem de interpretación y transformación del conocimiento (b.2), con un 24.2% y 26.8%, respectivamente. Además el ítem de tiempo histórico y construcción de la memoria histórica encuentra sus máximas frecuencias en el máximo grado de acuerdo (valor 7) y en el grado de acuerdo moderado (valor 5), con un 27.3%, en ambos casos. Es decir, alrededor de una cuarta parte del profesorado entiende que las finalidades que implican que el alumnado reproduzca, interprete y transforme la cultura, y que relacione pasado, presente y futuro para construir con ello su memoria histórica no tienen una prioridad tan prefrente como el resto de finalidades indicadas en el bloque B. Por lo que, si acudimos a las finalidades de las ciencias sociales explicitadas por Santisteban (2004),

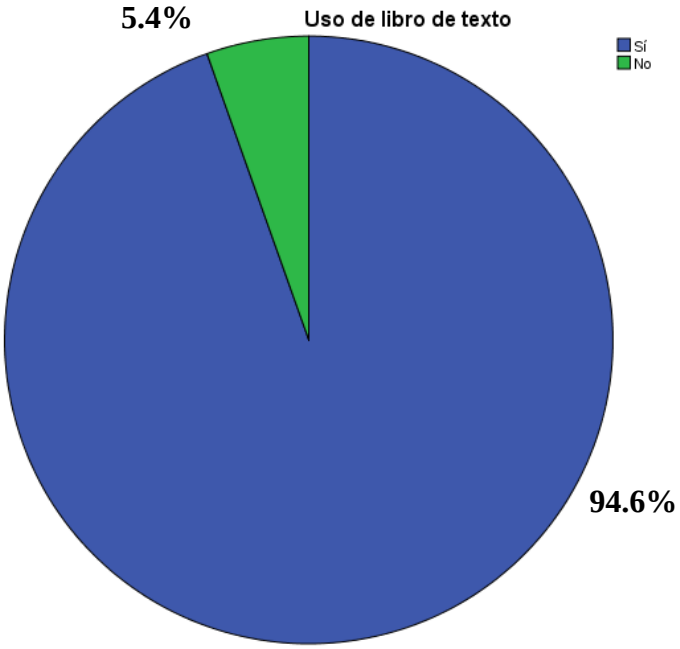
observamos que las finalidades culturales ("*reproducir, interpretar y transformar la cultura*") son las menos valoradas por el profesorado encuestado, mientras que las finalidades prácticas ("*utilización de los aprendizajes en la vida cotidiana*") son las finalidades más priorizadas por el mismo. Con estos datos, volvemos a reforzar las conclusiones a las que llegamos en estadíos más iniciales de nuestro análisis cuantitativo: la valoración que el profesorado hace de la participación y del uso de los aprendizajes en la vida cotidiana del alumnado no guarda necesariamente una fuerte vinculación con la repercusión que dichas acciones tienen en los entornos culturales del discente (transformación de la realidad).

3.3.3.- Materiales curriculares

¿Por qué analizar el uso de los libros de texto?

Este apartado se corresponde con el bloque D "*¿qué criterios valora en un libro de texto?*"; el cual se encuentra especialmente vinculado con la categoría "*cómo se enseña educación para la ciudadanía en Ciencias Sociale*s" (CEC) y, dentro de ésta, con la subcategoría "*materiales curriculares*" (MAT). Sin embargo, cabe destacar que, pese a que hemos hablado de experiencias didácticas innovadores y materiales alternativos, en el cuestionario C_0, hemos prestado especial atención a los criterios de selección y de uso del libro de texto, dado el peso que tiene este material curricular en los centros educativos de secundaria actualmente, algo que vimos en el capítulo 2 y que evidenciamos a raíz de los datos obtenidos del cuestionario C_0 (gráfica 4.7 y tabla 4.6).

La fuerte presencia del libro de texto en los centros educativos que mencionamos en el capítulo 2 queda confirmada en una de las cuestiones introductorias de C_0, "*editorial del libro de texto*". Al analizar las respuestas a esta cuestión observamos la existencia de un procentaje válido de de uso de este material del 94.6% en nuestra muestra. Con el alto valor confirmatorio obtenido en este punto, queda definitivamente justificado el análisis de los criterios para la selección y el uso de los libros de texto de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Cabe mencionar que este 94.6% no se refiere al 100% de la muestra sino a un 92% de la misma, ya que un 8% de los valores se consideran perdidos.



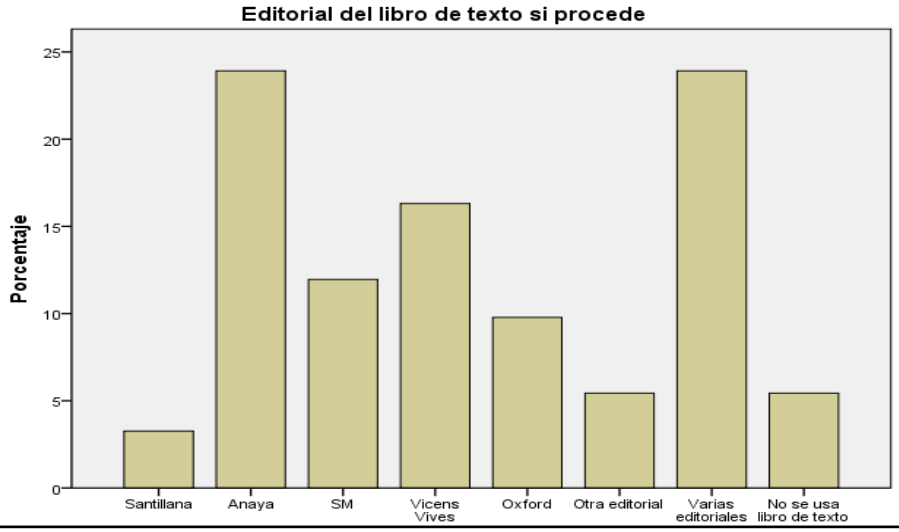
Gráfica 4.7: Porcentaje válido del uso del libro de textos en los centros educativos oficiales donde se imparte Educación Secundaria Obligatoria (Huelva y Provincia)

Uso de libro de texto

		f	%	%v	%a
Válidos	Sí	87	87.0	94.6	94.6
	No	5	5.0	5.4	100.0
	Total	92	92.0	100.0	
Perdidos	Sistema	8	8.0		
Total		100	100.0		

Tabla 4.6: Uso del libro de textos en los centros educativos oficiales donde se imparte Educación Secundaria Obligatoria (Huelva y Provincia)

Si atendemos directamente a los datos obtenidos en la cuestión introductoria sobre la editorial del libro de texto, obtenemos la gráfica de barras 4.8 y la tabla 4.7.



Gráfica 4.8: Editoriales de los libros de textos usados por la muestra de profesorado de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (Huelva y Provincia)

Editorial del libro de texto si procede

		f	%	%v	%a
Válidos	Santillana	3	3.0	3.3	3.3
	Anaya	22	22.0	23.9	27.2
	SM	11	11.0	12.0	39.1
	Vicens Vives	15	15.0	16.3	55.4
	Oxford	9	9.0	9.8	65.2
	Otra editorial	5	5.0	5.4	70.7
	Varias editoriales	22	22.0	23.9	94.6
	No se usa libro de texto	5	5.0	5.4	100.0
	Total	92	92.0	100.0	
Perdidos	Sistema	8	8.0		
Total		100	100.0		

Tabla 4.7: Editoriales de los libros de textos usados por la muestra de profesorado de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (Huelva y Provincia)

Dado que el uso o no de los libros de texto lo hemos extraído de esta misma cuestión, el porcentaje válido es, igualmente, del 92%. En la gráfica, vemos sin lugar a dudas cómo la editorial más usada es Anaya, seguido del uso de varias editoriales. Si atendemos a la tabla de frecuencias observamos cómo ambas opciones responde,

respectivamente, al 22% del total de los valores válidos de nuestra muestra. El valor más bajo lo obtenemos en Santillana, representando 3.3%, estando justo por encima las opciones *"otra editorial"* y *"no se usa libro de texto"* con un 5.4%, respectivamente. Valores intermedios de mayor a menor se obtienen en el uso de libros de texto de la editorial Vicens Vives (15%), SM (12%) y Oxford (9.8%).

¿Cómo usa el profesor los libros de texto?

Habiendo destacado extensión del uso del libro de texto en nuestra muestra pasamos a centrarnos en las cuestiones del bloque D "*¿Qué criterios valora en un libro de texto*?". Dicho bloque nos permite extraer unos datos que se relacionan directamente con la categoría "c*ómo se enseña la ciudadanía en Ciencias Sociales*" (CEC) y, dentro de ésta, la subcategoría "*materiales curriculares*" (MAT) dentro de nuestro sistema de categorías propiamente dicho. Igualmente, las cuestiones de dicho bloque, dentro del cuestionario inicial del profesorado C_0, se han agrupado en: finalidades didácticas, que se relaciona con los ítems d.1 ("l*as finalidades deben ser explícitas para el alumnado*") y d.2 (*"las actividades deben ser útiles en la vida real*"); capacidad de motivación, que se relaciona con los ítems d.3 ("e*l libro resulta visualmente atractivo por sus imágenes*"), d.4 ("e*l libro se conecta con los intereses del alumnado*") y d.5 ("e*l libro es legible y comprensible*"); tratamiento de la información, que se relaciona con los ítems d.6 ("e*l libro facilita que el alumnado aprenda mediante la investigación escolar*"), d.7 ("e*l libro facilita que el alumnado dé argumentos*"), d.8 ("e*l libro facilita que se formulen problemas*"), d.9 ("e*l libro presenta actividades concretas*") y d.10 ("e*l libro posibilita la adaptación de las actividades a la dinámica de la clase*"), estructuración de la actividad de la clase, que se relaciona con los ítems d.11 ("*que plantee diversos niveles de aprendizaje en función de las características del alumnado*") y d.12 ("q*ue dé la posibilidad de optar por múltiples caminos durante el desarrollo de las clases*"); crecimiento del conocimiento, que se relaciona con los ítems d.13 ("e*l libro presenta contenidos abiertos y flexibles*") y d.14 ("e*l libro presenta contenidos estructurados*"); y aspectos metodológicos y técnicos, que se relaciona con los ítems d.15 ("e*l libro propicia la participación del alumnado en la dinámica de aula*"), d.16 ("e*l libro es el único instrumento de desarrollo curricular*") y d.17 ("e*l libro sirve como guía principal de la acción didáctica diaria*"); siendo éstos unos

apartados explícitos que tienen total paralelismo con los indicadores situados dentro de la subcategoría MAT.

Estadísticos: Bloque D 1/2

		d.1	d.2	d.3	d.4	d.5	d.6	d.7	d.8	d.9
N	Válidos	98	99	99	98	100	99	99	100	99
	Perdidos	2	1	1	2	0	1	1	0	1
Media		5.68	6.08	5.79	5.61	6.19	5.42	5.53	5.74	5.82
Mediana		6.00	7.00	6.00	6.00	7.00	6.00	6.00	6.00	6.00
Moda		7	7	7	7	7	7	7	7	7

Estadísticos: Bloque D 2/2

		d.10	d.11	d.12	d.13	d.14	d.15	d.16	d.17
N	Válidos	99	100	99	98	98	99	98	98
	Perdidos	1	0	1	2	2	1	2	2
Media		5.90	5.86	5.94	5.66	5.94	5.72	2.85	4.73
Mediana		6.00	6.00	6.00	6.00	6.00	6.00	3.00	5.00
Moda		7	7	7	6	7	7	1	6

Tabla 4.8: Medidas de tendencia central del bloque D "*¿qué criterios valora en unlibro de texto?*"

Habiendo justificado previamente el porqué de nuestra focalización en los libros de texto, ahora queremos saber cuáles son los criterios que el profesorado prioriza a la hora de valorar libros de texto, ya que estos criterios de valoración nos van a dar información de cómo se estan usando estos materiales curriculares. Vamos a comenzar, como en el resto de apartados, con un análisis exploratorio a través de las medidas de tendencia central. En este apartado de materiales curriculares, vamos a analizar los valores de la media, la mediana y la moda del bloque D "*¿qué criterios valora en un libro de texto*?", que se encuentran representados en la tabla 4.8 y en el anexo 4.1.

La moda vuelve a ser una medida poco discriminatoria, ya que el valor más repetido en casi todos los ítems es el que implica máximo grado de acuerdo (valor 7), por lo que conviene prestar atención a las excepciones. Dentro del sub-bloque "*crecimiento del conocimiento*", el ítem de valoración de la presencia de contenidos abiertos y flexibles (d.13) y dentro del sub-bloque "*aspectos metodológicos y técnicos*" el item de valoración del libro de texto como guía principal de la acción didáctica diaria (d.17), presentan una moda de valor 6 ("*de acuerdo*"). Volviendo al sub-bloque "*aspectos metodológicos y técnicos*", en el item de valoración del libro de texto como

único instrumento de desarrollo curricular (d.16) el valor que más se repite es el de máximo grado de desacuerdo. Es decir, el profesorado, a la hora de atender a los aspectos metodológios y técnicos entiende que el libro de texto funciona más como guía principal de la acción didáctica diaria que como único instrumento de desarrollo curricular; resultado coherente con la mediana, que en el caso del libro de texto como único material curricular (d.16), es de valor 3, es decir, que mínimo el 50% del profesorado muestra cierto grado de desacuerdo, y en el caso del libro de texto como guía principal de la acción (d.17), es de valor 5 (segundo valor más bajo del bloque), es decir, que mínimo el 50% del profesorado muestra cierto grado de acuerdo. Estos valores se encuentran apoyados por los valores de la media que, respectivamente, son de 2.85 ("*en desacuerdo*") y 4.73 ("*ni de acuerdo ni en desacuerdo*"). Sin embargo, dentro del mencionado sub-apartado, lo que más valora el profesorado en el libro de texto es que propicie la participación del alumnado en la dinámica de aula (d.15), siendo el máximo grado de acuerdo el valor más frecuente.

En cuanto al resto de ítems, la mayor parte de los valores de media se encuentran por encima del 5 y por debajo de 6 ("*moderadamente de acuerdo*"); sin embargo, hay dos criterios en los que el profesorado muestra su acuerdo medio (por encima del 6 y por debajo del 7): "*las actividades deben ser útiles en la vida real*" (d.2), con un valor de media de 6.08, y "*el libro es legible y comprensible*" (d.5), con un valor de media de 6.19. Es decir, que en términos generales, el profesorado, a la hora de valorar un libro de texto prioriza la utilidad de las actividades en la vida real, que se sitúa dentro del sub-bloque "*finalidades didácticas*" y la legibilidad y comprensibilidad del mismo, que se sitúa dentro del sub-bloque "*capaciad de motivación*".

La importancia de la utilidad de las actividades del libro de texto en la vida real es un aspecto coherente con la relativa importancia que el profesorado otorga el ítem "*el alumnado utiliza los aprendizaje en la vida cotidiana*" (b.3) dentro del bloque B de finalidades de la educación ciudadana que el profesorado afirma priorizar (o no) en su praxis. Sin embargo, las cuestiones que menos se tienen en cuenta y que menos influyen en la elección de los libros de texto son que el libro sea el eje conductor principal de la actuación del profesorado en el aula y, muy especialmente, que sea el único instrumento para desarrollar el currículum. En otras palabras, resulta interesante observar la

importancia que el profesorado da a la funcionalidad y comprensibilidad del conocimiento y a la existencia de una consciencia sobre la importancia de la profesionalización de la actividad docente. ¿Por qué hablamos de consciencia de la importancia de la profesionalización docente? Si nos fijamos con atención, se dan valores bajos a las cuestiones que limitan las posibilidades de toma de decisiones del profesorado en relación con la programación de aula, lo que implica un mayor protagonismo en el desarrollo de su práctica profesional.

Aunque hemos extraído los aspectos claves de este bloque, para hacer balance organizado y pormenorizado de los criterios de valoración del profesorado en este apartado, vamos a analizar los datos de cada ítem tomando como referente cada uno de los 6 sub-bloques del bloque D "*qué criterios valora en un libro de texto*". Si nos fijamos en los ítems vinculados con el sub-bloque de finalidades didácticas, el profesorado de nuestra muestra ha destacado la importancia de d.2 ("*las actividades deben ser útiles en la vida real*"), con una media de 6.08, frente a d.1 ("*las finalidades deben ser explícitas para el alumnado*"), con una media de 5.68. En cuanto a la capacidad de motivación, destaca el valor que el profesorado da a d.5 ("*el libro es legible y comprensible*"), con una media de 6.19, frente a los valores que da tanto a d.3 ("*el libro resulta visualmente atractivo por sus imágenes*"), con una media de 5.79, como a d.4 ("*el libro se conecta con los intereses del alumnado*"), con una media de 5.61. Si nos dirigimos al apartado de tratamiento de la información, los valores más destacados los encontramos en d.10 ("*el libro posibilita la adaptación de las actividades a la dinámica de la clase*"), con una media de 5.90, y d.9 ("e*l libro presenta actividades concretas*") con una media de 5.82, frente al resto de variables del apartado en orden decreciente: d.6 ("*El libro facilita que el alumnado aprenda mediante la investigación escolar*"), con una media de 5.74, d.7 ("e*l libro facilita que el alumnado dé argumentos*"), con una media de 5.53, y d.8 ("*el libro facilita que se formulen problemas*"), con una media de 5.42. El sub-bloque de estructuración de la actividad de clase ha recibido, en general, valores bastante altos, siendo destacable el valor de d.12 ("*que dé la posibilidad de optar por múltiples caminos durante el desarrollo de las clases*"), con una media de 5.94, frente al valor de d.11 ("*que plantee diversos niveles de aprendizaje en función de las características del alumnado*"), con una media de 5.86. En relación con sub-bloque de crecimiento del conocimiento, destaca el valor de

d.14 ("*el libro presenta contenidos estructurados*"), con una media de 5.94, frente al valor d.13 ("*el libro presenta contenidos abiertos y flexibles*"), con una media de 5.66. Finalmente, en el sub-bloque de aspectos metodológicos y técnicos destaca con una diferencia sin precedentes en el resto de apartados d.15 ("*el libro propicia la participación del alumnado en la dinámica de aula*"), donde las respuestas del profesorado de nuestra muestra han dado como resultado una media de 5.72 que se convierte en condicionante destacado del apartado frente a d.17 ("*el libro sirve como guía principal de la acción didáctica diaria*"), con una media de 4.73 y d.16 ("*el libro es el único instrumento de desarrollo curricular*"), con una media de 2.85, entendiendo que se prioriza la participación del alumnado sobre el seguimiento pasivo del libro de texto.

Atendiendo a los condicionantes más importantes de cada apartado, podríamos entender que, a la hora de elegir un libro de texto, en cuanto a las finalidades didácticas, se busca que el libro sea útil para la vida real, en cuanto a la capacidad de motivación, que sea comprensible, en relación con el tratamiento de la información, que sea adaptable a la dinámica de aula y que contenga actividades concretas, en cuanto a la estructuración de la actividad de clase, que permita optar por múltiples caminos durante el desarrollo de las mismas (algo que resulta coherente si se valora la adaptabilidad a la dinámica de aula), en cuanto al crecimiento del conocimiento, que éstos se encuentren estructurados, y, en cuanto a los aspectos metodológicos y técnicos, que facilite la participación del alumnado durante el desarrollo de las clases. Sin embargo, cabe matizar que la mayoría de los valores de media de los ítems son demasiado próximos entre sí como para permitirnos discriminar con amplitud suficiente la opinión del profesorado; estando la mayor parte de los valores de media situados en el intervalo del acuerdo moderado (por encima del 5 y por debajo del 6). En cualquier caso, sí podemos concluir que el profesorado ha destacado especialmente los ítems vinculados a la adaptabilidad y funcionalidad del material y la participación del alumnado, lo que nos viene a indicar que, a priori, en el campo del pensamiento del profesorado, existe una concienciación sobre el papel del alumno como ciudadano que participa en su grupo clase y que debe asegurar el uso de los contenidos escolares en el contexto cotidiano

Pese a que nuestra muestra finalmente fue de 100 profesores de Geografía e Historia, sólo en "*el libro es legible y comprensible*" (d.5), "*el libro presenta actividades concretas*" (d.9) y "*que plantee diversos niveles de aprendizaje en función de las características del alumnado*" (d.11) respondieron el 100% de los encuestados, teniendo el menor índice de respuesta "*las finalidades deben ser explícitas para el alumnado*" (d.1), "*el libro se conecta con los intereses del alumnado*" (d.4), "*el libro facilita que se formulen problemas*" (d.8), "*el libro presenta contenidos abiertos y flexibles*" (d.13), "*el libro presenta contenidos estructurados*" (d.14), "*el libro sirve es el único instrumento de desarrollo curricular*" (d.16) y "*el libro sirve como guía principal de la acción didáctica diaria*" (d.17), con 98 respuestas de 100. De este modo, en el ítem de legibilidad y comprensibilidad del libro de texto (d.5) y en el ítem sobre la presencia de contenidos abiertos y flexibles (d.13), el mínimo se sitúa en el desacuerdo medio (valor 2). En el resto de variables el valor mínimo es 1 ("*muy en desacuerdo*"), lo cual viene a significar que ningún profesor de la muestra ha indicado valores de desacuerdo máximo en ítems sobre la legibilidad y comprensibilidad, y la presentación de contenidos abiertos y flexibles en los libros de texto como criterio para su selección.

Si acudimos a la tabla de frecuencias de del bloque D de criterios de valoración en un libro de texto observamos que, excepto los ítems sobre la presencia de contenidos abiertos y flexibles (d.13), sobre la utilidad del libro como guía principal de la acción didáctica (d.17) y, especialmente, sobre la utilidad del libro de texto como único instrumento curricular (d.16), predomina la presencia de un mayor porcentaje de frecuencia válido en máximo grado de acuerdo (valor 7). Estos datos no ofrecen otrra informacióon más allá de reforzar los resultados de nuestro análisis inicial.

En general, en casi todas las variables del bloque D, los porcentajes de las frecuencias tienden a crecer más hacia el valor 7 y a tener los valores más bajos hacia el valor 1, aunque cabe matizar que este proceso es estrictamente cierto en la gráfica de "*las actividades deben ser útiles en la vida real*" (d.2), "*el libro se conecta con los intereses del alumnado*" (d,4), "*el libro facilita que el alumnado aprenda mediante la investigación escolar*" (d.6) y "*que dé la posibilidad de optar por múltiples caminos durante el desarrollo de las clases*" (d.12). El ítem de uso del libro como único instrumento de desarrollo curricular (d.16), en una tendencia totalmente opuesta a la del

resto de ítems, concentra el 72.4% de la frecuencia en valores que implican cierto grado de desacuerdo (valores 1, 2 y 3), siendo en este ítem el valor más repetido el que implica un máximo grado de descuerdo (valor 1) con un porcentaje de frecuencia del 26.5%.

Sin nos centramos en porcentajes de frecuencia válidos más amplios obtenemos que el 54.5% y el 54.0% del profesorado, respectivamente, se muestra muy de acuerdo (valor 7) con el hecho de que las actividades tengan que ser útiles en la vida real (d.2) y que el libro sea legible y comprensible (d.5). Es decir, con datos más concretos, podemos afirmar que más de la mitad del profesorado encuestado entiende que, a la hora de seleccionar los libros de texto, las actividades deben ser útiles para la vida real y que el libro debe ser legible y comprensible; a lo que debemos añadir que el 87.9% y el 91% del profesorado encuestado muestra cierto grado de acuerdo hacia los respectivos ítems. Después de estos ítems, el profesorado muestra con mayor frecuencia su máximo grado de acuerdo en los ítems de favorecimiento de la participación del alumno en la dinámica de aula (d.15), con un 44.4%, posibilidad de adaptación de las actividades a la dinámica de aula (d.10), con un 43.4%, y explicitación de las finalidades para el alumnado (d.1) y presencia de contenidos estructurados (d.14), ambos con un 42.9%. En la mayoría de los items el profesorado expresa un cierto grado de acuerdo situado entre el 80% y el 90%. Se sitúa por encima, como vimos anteriormente, la legibilidad del libro de texto, con un 91%, y por debajo el hecho de que el libro facilite que el alumnado aprenda mediante investigación escolar, con un 79.8%, que facilite la argumentación, con un 77.8%, que sirva como guía principal de la acción didáctica diaria, con un 62.2%, y que sea el único instrumento de desarrollo curricular, con un 18.4%.

Los valores de la media fueron tan cercanos que tuvimos problemas para dicriminar perfiles de respuesta mayoritarios, sin embargo, las frecuencias nos han aportado nuevas informaciones. La legibilidad y comprensibilidad del libro de texto es lo que más prioriza el profesorado encuestado de Ciencias Sociales, Geografía e Historia dentro Huelva y provincia, mientras que lo que menos se valora, sin ser valores bajos, es que favorezca el aprendizaje mediante investigación escolar y que favorezca la argumentación (unas cuatro quintas partes del profesorado), seguido de las tres quintas

partes del profesorado, que destaca el papel de este material didáctico como guía principal de la acción didáctica y, con un valor de frecuencia bajísimo, una quinta parte del profesorado que muestra su máximo grado de aceptación a la utilidad del libro de texto como único instrumento de desarrollo curricular. El hecho de que se valore menos las metodologías investigativas y la argumentación del alumnado respecto a otros ítems, viene a indicarnos que, en el fondo, el uso del libro de texto como instrumento curricular tiene más importancia en la práctica real que en el pensamiento exteriorizado por el profesorado (dos últimos ítems del bloque D). Llegamos a esta conclusión debido a que la configuración de los libros de texto, y la existencia de una posible "*subordinación*" a los mismos, implica una gran dificultad para llevar a cabo procesos argumentativos y de investigación en el aula. El fundamento de nuestra conclusión lo hallamos, en primer lugar, en las palabras de López Facal: "*es prácticamente imposible tratar con alguna profundidad la Historia en unas 300 páginas si no es haciendo de cada uno de los capítulos una sucesión de hechos, fechas, conceptos y personajes inconexos y de difícil entendimiento*" (2011, p.9); en segundo lugar, no debemos olvidar que los libros de texto son víctimas del empobrecimiento intelectual (Bennetta, 1997, Curtis, 2007 y Mejía, 2009) y, como afirma Benejam (1997), deben satisfacer intereses contrapuestos, llevándoles a ser portadores de una configuración donde predominan datos asépticos y de escaso interés para los lectores, pero que aseguran la venta de más ejemplares (Ravitch, 2004). Es decir, los libros de texto deben ser rentables y esa rentabilidad no converge con los procesos investigativos y de argumentación (de hecho las editoriales más usadas, como hemos visto, son las de corte más convencional), por lo que podemos interpretar que, en la práctica, el libro de texto tiene mayor importancia en el desarrollo curricular de lo que se vislumbra, a priori, a la luz de los datos obtenidos sobre criterios de valoración de estos materiales curriculares por parte del profesorado.

3.4.- Contenidos y metodología para la enseñanza de las dimensiones de la memoria

Los aspectos metodológicos de Educación para la Ciudadanía (CEC) y los aspectos metodológicos vinculados a las dimensiones de la memoria (DIM), en relación con el bloque B, comparten los ítems b.3 ("*El alumnado utiliza los aprendizajes en la vida cotidiana*"), b.4 ("*El alumnado desarrolla su autoconocimiento y autonomía*"), b.5

("*El alumnado actúa democráticamente en el aula*"), b.9 ("*El alumnado construye el sentido crítico*"), b.10 ("*El alumnado debate, opina, elige y analiza sucesos.*"), b.11 ("*El alumnado trabaja en base a problemas contemporáneos e históricos de política y sociedad.*") y b.12 ("*El alumnado relaciona pasado, presente y futuro, y construye con ello su memoria histórica*"). Por otro lado, mientras que los ítems b.1 ("*el alumnado reproduce la cultura*"), y b.2 ("*el alumnado interprera y transforma el conocimiento*") son específicos de la categoría "*cómo se enseña educación para la ciudadanía en Ciencias Sociales*" (CEC), los ítems b.6 ("*El alumnado accede al pensamiento social*"), b.7 ("*Se forma al alumnado para actuar en el futuro*") y b.8 ("*El alumnado interviene en sociedad*") son específicos de la categoría "*qué y cómo se enseñan las dimensiones de la memoria en educación ciudadana*" (DIM). También serían exclusivos de esta categoría todos los ítems del bloque E "*¿qué importancia da a cada uno de los aspectos de la memoria en su práctica profesional?*". Es por ello por lo que en este apartado nos centraremos en analizar el bloque E y la parte exclusiva del estudio de las dimensiones de la memoria dentro del bloque B (b.6-b.8) sin que ello implique olvidarnos de los ítems compartidos de dicho bloque.

Esto es, en relación con el bloque B, "*dimensión individual*" DIN se vincula con los ítems b.3, b.4, b.9, b.12; "*dimensión social*" DSO, con los ítems b.6, b.9ab.12; "*dimensión histórica*" DHI, con los ítems b.5, b.9, b.10, b.12; "*dimensión conflictiva*" DCO, con los ítems b.7, b.8, b.9ab.12; y "*dimensión selectiva*" DSE, con los ítems b.9ab.12. En definitiva, efectuaremos un reanálisis del bloque B con el objetivo de apoyar, matizar y completar el análisis del bloque E que efectuaremos en este apartado.

El bloque E, como ya hemos dicho, es el que se vincula más específicamente con la enseñanza de las dimensiones de la memoria. En otras palabras, dicho bloque contiene una serie de ítems que responde a las diferentes sub-categorías de la categoría "*Qué y cómo se enseñan las dimensiones de la memoria en educación ciudadana*" (DIM): "*dimensión individual*" DIN, que se relaciona con los ítems e.1 ("*tengo en cuenta los recuerdos y experiencias previas del alumnado*") y e.2 ("*tengo en cuenta los recuerdos de terceras personas (fuentes orales)*"), "*dimensión social*" DSO, que se relaciona con los ítems e.3 ("*tengo en cuenta el papel del contexto social en el recuerdo individual*") y e.4 ("r*econozco el debate como estrategia didáctica para la construcción*

de lo social"), "*dimensión histórica*" DHI, que se relaciona con el ítem e.5 ("*deben estudiarse los periodos más conflictivos en la historia de un país*"), "*dimensión conflictiva*" DCO, que se relaciona con los ítems e.6 ("*deben analizarse aspectos controvertidos y conflictivos*"), e.7 ("*acepto la posibilidad de que puedan existir posiciones no consensuables en el aula*") y e.8 ("*fuerzo la búsqueda del consenso en clase*"), y "*dimensión selectiva*" DSE, que se relaciona con los ítems e.9 ("*se deben analizar problemas reales actuales e históricos*") y e.10 ("*se debe recordar la memoria de víctimas de la Guerra Civil, el Holocausto, etc.*").

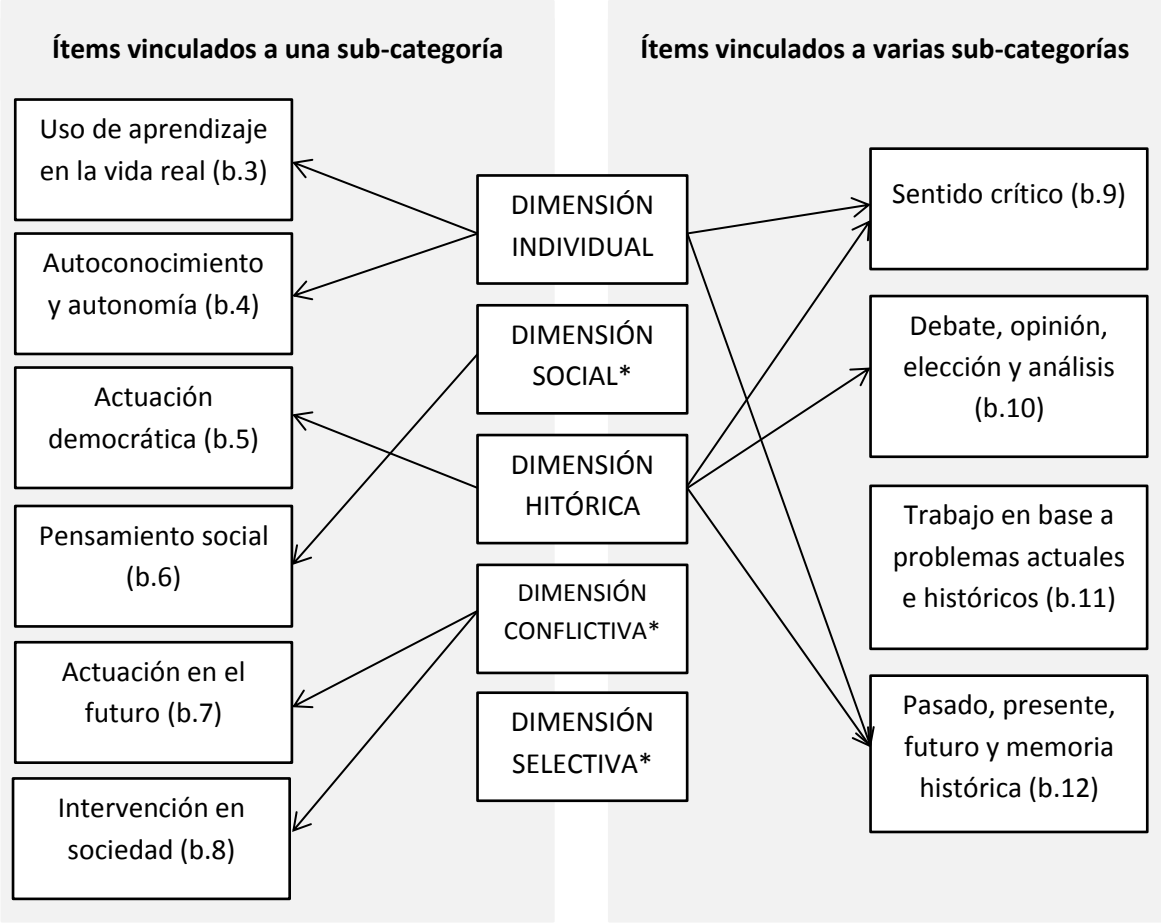


Figura 4.1: Vinculación entre las dimensiones de la memoria en la enseñanza y el bloque B "*¿qué finalidades relaciona con l educación ciudadana desarrollada a través de su práctica docente?*" (b.3 – b.12) . (* *Se vinculan con todos los ítems de la mitad derecha*)
(elaboración propia)

¿Qué papel cumple cada una de la dimensiones de la memoria en la práctica del profesorado?

Al igual que en los apartados anteriores comenzaremos con una análisis exploratorio, donde nos vamos a cntrar en interpretar los valores de media, mediana y moda de los bloques B "*¿qué finalidades relaciona con la educación ciudadana desarrollada a través de su práctica docente?*" (excluidos b.1 y b.2) y E "*¿qué importancia da a cada uno de los aspectos de la memoria en su práctica profesional?*". Los mencionados valores se hallan representados en las tablas 4.9 y 4.10, respectivamente..

Estadísticos: Bloque B

		b.1	b.2	b.3	b.4	b.5	b.6	b.7	b.8	b.9	b.10	b.11	b.12
N	Válidos	99	97	99	97	99	99	99	99	98	98	98	99
	Perdidos	1	3	1	3	1	1	1	1	2	2	2	1
Media		4.56	4.93	5.55	5.53	5.04	5.27	5.96	5.65	5.59	5.56	5.58	5.21
Mediana		5.00	5.00	6.00	6.00	5.00	6.00	6.00	6.00	6.00	6.00	6.00	5.00
Moda		6	6	7	7	7	7	7	7	7	7	7	5

Tabla 4.9: Medidas de tendencia central del bloque B "*¿qué finalidades relaciona con la educación ciudadana desarrollada a través de su práctica docente?*" (b.3 – b.12)

Puesto que el resto de ítems ya fue analizado con anterioridad, vamos a centrarnos en b.6, b.7 y b.8. Cabe destacar que el valor más alto, no sólo de estos 3 ítems, sino de todo el bloque B es el de b.7 ("*se forma al alumnado para actuar en el futuro*"), con una media de 5.95. Este alto valor de media es coherente con los ítems destacados en otros bloques como pueden ser los vinculados con la importancia de la participación del alumnado y del desarrollo de su capacidad crítica. Llegado a este punto, y para evitar interpretaciones erróneas, debemos destacar que el hecho de tener una media similar no dice nada respecto a la correlación entre ítems. Destacamos esta cuestión debido a que, como indica Morales Vallejo (2008), en este punto, frecuentemente, hay errores de interpretación. Una correlación alta significa simplemente que los dos elementos son ordenados de manera parecida, pero no que tengan valores de media parecidos. Aclarado esto, se descubren valores de media igualmente altos, pero más bajos que b.7, en b.8 ("*el alumnado interviene en sociedad*"), con una media de 5.65, y, especialmente, en b.6 ("*el alumnado accede al pensamiento social*"), con una media de 5.27. Es decir, la formación para participar en

sociedad es el punto que más le preocupa al profesorado seguido muy de cerca por la intervención en sociedad propiamente dicha y encontrándose más alejado del acceso al pensamiento social. Cuando entremos en el apartado de análisis factorial podremos comprender mejor las relaciones entre estos ítems.

Estadísticos: Bloque E

		e.1	e.2	e.3	e.4	e.5	e.6	e.7	e.8	e.9	e.10
N	Válidos	99	99	97	99	94	99	100	98	100	98
	Perdidos	1	1	3	1	6	1	0	2	0	2
Media		5.80	5.33	5.68	6.11	5.44	5.70	6.01	4.98	6.26	6.00
Mediana		6.00	5.00	6.00	7.00	6.00	6.00	6.00	5.00	7.00	6.00
Moda		7	5	7	7	7	7	7	6	7	7

Tabla 10: Medidas de tendencia central del bloque E "*¿qué importancia da a cada uno de los aspectos de la memoria en su práctica profesional?*".

En este proceso no se han tenido cuenta los valores de mediana y moda porque, dado que son idénticos, no nos permiten discriminar tendencias en los perfiles de respuestas del profesorado, sólo podemos afirmar que el valor que más repite el profesorado en los tres ítems se vincula con el máximo grado de acuerdo y que mínimo el 50% del profesorado muestra un grado de acuerdo medio – alto en relación con el acceso al pensamiento social por parte del discente (b.6), a la formación para la actuación en el futuro (b.7) y a la intervención en sociedad (b.8). A continuación, pasamos a ver los perfiles de respuesta vinculados al bloque E "*¿qué importancia da a cada uno de los aspectos de la memoria en su práctica profesional*?", representados, como dijimos anteriormente, en la tabla 4.10.

Las respuestas del profesorado encuestado indican una mayor frecuencia de acuerdo moderado (valor 5) en el ítem "*tengo en cuenta los recuerdos de terceras personas (fuentes orales)*" (e.2), una mayor frecuencia de acuerdo medio (valor 6) en "*fuerzo la búsqueda del consenso en clase*" (e.8) y una mayor frecuencua del grado máximo de acuerdo en el resto de ítems del mencionado bloque. Por otro lado, los valores de mediana nos indican que mínimo el 50% del profesorado encuestado muestra cierto grado de acuerdo con los ítems "*tengo en cuenta los recuerdos de terceras personas (fuentes orales)*" (e.2) y "*fuerzo la búsqueda del consenso en clase*" (e.8);

items en los que, recordemos, las frecuencias máximas se concentraban en valores de acuerdo más bajos que en el resto del bloque. Además, reforzando su menor importancia, los mencionados ítems obtienen respectivamente los valores de media 5.33 y 4.98, valores significativamente menores a los de la mayoría de los ítems del bloque. Esto nos indica que la inclusión de los recuerdos de terceras personas por fuentes orales, vinculado directamente con la *dimensión individual* y la obligación de buscar un consenso, vinculado directamente con la *dimensión conflictiva*, son los aspectos menos relevantes a la hora de trabajar con la memoria en el aula. En el polo opuesto, encontramos que mínimo el 50% del profesorado encuentado muestra un máximo grado de acuerdo en los ítems de reconocimiento del debate como estrategia para la construcción de lo social (e.4), vinculado directamente con la *dimensión social*, y del deber de analizar problemas reales actuales e históricos (e.9), vinculado directamente con la *dimensión selectiva*, donde los valores de media (6.11 y 6.26, respectivamente) refuerzan nuestros resultados de análisis a la hora de afirmar que el profesorado se muestra de acuerdo con la importancia de los debates y, especialmente, con la relevancia que tiene el análisis de problemas actuales e históricos a la hora de trabajar con las dimensiones de la memoria dentro nuestra área.

Seguidamente, aunque mínimo el 50% del profesorado muestra un grado de acuerdo medio-alto (no alto como en el caso anterior), el hecho de que mayor frecuencia se halle en el máximo grado de acuerdo y que la media 6.01 implique un perfil de respuesta marcadamente positivo, nos lleva a destacar el ítem vinculado con la aceptación de que puedan existir posiciones no consensuables en el aula (e.7), vinculado directamente con la *dimensión conflictiva*. Esta última idea nos parece de especial relevancia, debido a la importancia que el profesorado ha otorgado al debate y al análisis de problemas; ya que la aceptación de la diversidad de posicionamientos, desde nuestro punto de vista, guarda una estrecha conexión con la educación ciudadana del alumnado y con su actitud a la hora de resolver problemas y de participar en discusiones sociales. Sin embargo, debemos esperar a entrar en el apartado de análisis factorial para determinar la correlación que pueda existir entre estos ítems y posicionarnos con el apoyo de otros valores estadísticos. El resto de ítems presentan una media similar situada en el grado de acuerdo medio, la máxima frecuencia en el valor máximo y un minimo del 50% de las respuestas situada en grados de acuerdo medio y alto (valor 6 y

valor 7, respectivamente). Estos valores indican que el profesorado otorga una relativa importancia a estos items en relación con los aspectos epistemológicos y metodológicos de las dimensiones de la memoria en su propia práctica; sin embargo, los datos obtenidos no nos permite discriminar con suficiente amplitud los perfiles de respuesta. En otras palabras, la ambigúedad de algunos de los datos obtenidos en el análisis exploratorio nos obliga a apoyarnos en en el análisis de parámetros factoriales.

No obstante, e independientemente de lo anterior, vamos a realizar un análisis más pormenorizado de cada subcategoría de cara a saber qué es lo que prioriza el profesorado de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en cada dimensión de la memoria a la hora de desarrollar su práctica profesional.

Así, en la subcategoría "*dimensión individual*" (DIN), destaca el ítem e.1 ("*tengo en cuenta los recuerdos y experiencias previas del alumnado*"), con una media de 5.80, frente al ítem e.2 ("*tengo en cuenta los recuerdos de terceras personas [fuentes orales]*"), con una media de 5.33; por lo que observamos que, en relación con la dimensión individual de la memoria, el profesorado destaca la importancia de las ideas y experiencias previas del alumnado en su entorno cotidiano sin dejar de lado los recuerdos de terceras personas, que ligeramente pasan a un plano más secundario.

En la subcategoría "*dimensión social*" (DSO), el profesorado de la muestra destaca el ítem e.4 ("*reconozco el debate como estrategia didáctica para la construcción de lo social*"), con una media de 6.11, frente al ítem e.3 ("*tengo en cuenta el papel del contexto social en el recuerdo individual*"), con una media de 5.68. Por lo que, en relación con la dimensión social de la memoria, mientras que el debate obtiene el valor más alto de la subcategoría, el papel del contexto en el recuerdo individual implica un grado de aceptación relativamente discreto.

En relación con la subcategoría "*dimensión histórica*" (DHI), únicamente tendríamos el ítem e.5 ("*deben estudiarse los periodos más conflictivos en la historia de un país*") que, con una media de 5.44, sería el tercer valor más bajo de todo el bloque, mostrándose un nivel de acuerdo bastante vago en relación con esta dimensión.

En cuanto a la subcategoría "*dimensión conflictiva*" (DCO), destaca el ítem e.7 ("*acepto la posibilidad de que puedan existir posiciones no consensuables en el aula*"), con una media 6.01, frente a e.6 ("*deben analizarse aspectos controvertidos y conflictivos*"), con una media 5.70, y e.8 ("*fuerzo la búsqueda del consenso en clase*"), con una media de 4.98. Los valores indicas que este punto es especialmente significativo en el tratamiento de la memoria; es decir, encontramos un acuerdo medio bastante significativo ante la posibilidad de que puedan existir posiciones no consensuables mientras que el valor de media más bajo de todo el bloque en la importancia que se da a forzar el consenso en el aula (moviéndose en el plano de "*ni de acuerdo ni en descuerdo*", pero rozando un grado de acuerdo ligero). Obviamente, el hecho de que el profesorado muestre un grado de acuerdo marcado por la indiferencia en este ítem relacionado con la dimensión conflictiva de la memoria, es bastante significativo; ya que, entendemos como coherente que quien muestra un alto grado de acuerdo ante la aceptación de la existencia de posiciones no consensuables en el aula, debería mostrar a su vez un alto grado de desacuerdo con una búsqueda forzada del consenso; en cualquier caso, esa información la podremos conocer cuando examinemos las correlaciones en el apartado de análisis factorial.

Finalmente, en cuanto a la subcategoría "*dimensión selectiva*" (DSE), los valores de media son bastante altos, encontrando en e.9 ("*se deben analizar problemas reales actuales e históricos*") el valor más alto de todo el bloque, con una media 6.26, frente a e.10 ("*se debe recordar la memoria de víctimas de la Guerra Civil, el Holocausto, etc.*"), que, con una media 6.00, representa el cuarto valor más alto del bloque. En líneas generales, no se esperaba que la media de esta última variable tuviese un valor tan alto, lo cual indica que la memoria de las víctimas, pese a las polémicas en torno a su inclusión en Ciencias Sociales, Geografía e Historia, supone un aspecto de gran importancia para el profesorado de nuestra área; algo que, a espera de estudiar la correlación, parece coherente con el altísimo valor que se ha dado a la importancia del análisis de problemas reales históricos y de la actualidad.

En cuanto al índice de participación de los 100 profesores de Geografía e Historia de la muestra, sólo en "*acepto la posibilidad de que puedan existir posiciones no consensuables en el aula*" (e.7) y "s*e deben analizar problemas reales actuales e*

históricos" (e.9) respondieron el 100% de los encuestados, teniendo el menor índice de respuesta "*deben estudiarse los periodos más conflictivos en la historia de un país*" (e.5), con 94 respuestas sobre 100. En relación con los grados de acuerdo explicitados por el profesorado, observamos que en "*tengo en cuenta el papel del contexto social en el recuerdo individual*" (e.3) el mínimo marcado es "*en desacuerdo*" (valor 2); mientras que en "acepto *la posibilidad de que puedan existir posiciones no consensuables en el aula*" (a.7) y "s*e deben analizar problemas reales actuales e históricos*" (e.9) el mínimo se sitúa en "*moderadamente en desacuerdo*" (valor 3). En el resto de variables, el valor más bajo marcado por el profesorado se sitúa en el máximo grado de desacuerdo (valor 1). Esto nos indica que ningún profesor de la muestra encuestada ha indicado máximo desacuerdo en el papel del contexto social en el recuerdo individual; y, especialmente, en relación con la aceptación de la posible existencia de posiciones no consensuables y al deber de analizar problemas actuales e históricos.

Puesto que las variables que van de b.3 a b.5 y de b.9 a b.12 son comunes con el apartado de cómo se enseña ciudadanía en Geografía e Historia (y ya fueron analizadas con anterioridad), en este apartado nos centraremos en las variables del bloque B específicos para la categoría "*qué y cómo se enseñan las dimensiones de la memoria en la educación ciudadana*" (DIM).

La frecuencia más amplia, tanto entre estos tres ítems como dentro del propio bloque B, la encontramos en "*se forma al alumnado para actuar en el futuro*" (b.7) con un 47.5% de máximo grado de acuerdo (valor 7). Es decir, casi el 50% del profesorado encuestado está muy de acuerdo con la finalidad de que se forme al alumnado para actuar en el futuro, debiendo destacarse que en líneas generales el 85.9% del profesorado encuestado muestra cierto grado de acuerdo ante la mencionada finalidad. La intervención del alumnado en sociedad (b.8) y el acceso al pensamiento social (b.6) reciben el máximo grado de acuerdo de un 34.3% y de un 30.3% del profesorado, respectivamente. Si atendemos a cualquier grado de acuerdo, estos porcentajes suben hasta el 79.8% y 68.7%. En este caso, los porcentahes de cierto grado de acuerdo están los suficientemente distanciados como para admitir que la formación para actuar en el futuro es una finalidad que destaca sobre la intervención del alumnado en sociedad y, especialmente, sobre el acceso al pensamiento social. En otras palabras, y en términos

de tiempo histórico, la actuación del alumnado en el futuro tiene más importancia para el profesorado que la actuación en el presente, siendo la de menor relevancia (dentro de este conjunto) la finalidad de acceso al pensamiento social, pensamiento necesario para actuar en sociedad, un condicionante que refuerza nuestro posicionamiento ante lo datos obtenidos.

Si ahora acudimos a las gráficas y tablas de frecuencias del bloque E "*¿qué importancia da a cada uno de los aspectos de la memoria en su práctica profesional?*", observamos que, excepto los ítems "te*ngo en cuenta los recuerdos de terceras personas (fuentes orales)*" (e.2) y "*fuerzo la búsqueda del consenso en clase*" (e.8), que concentran la máxima opción de respuesta en el acuerdo moderado (valor 5) y en el acuerdo medio (valor 5), respectivamente; el profesorado encuentado ha indicado con más frecuencia el máximo grado de acuerdo (valor 7) a lo largo del mencionado bloque.

Como hemos indicado, en general, en casi todas las variables del bloque E, los porcentajes de las frecuencias tienden a crecer más hacia el máximo grado de acuerdo (valor 7) y a tener los valores más bajos hacia el máximo grado de desacuerdo (valor 1), aunque cabe matizar que este proceso es estrictamente cierto en las gráficas de los ítems sobre la atención al papel del contexto social en el recuerdo del alumnado (e.3), el reconocimiento del debate como estrategia para la construcción de los social (e.4), la aceptación de la poibilidad de que puedan existir posiciones no consensuables (e.7), el deber de analizar problemas reales históricos y de la actualidad (e.9) y el deber de recordar la memoria de las víctimas de la Guerra Civil, el Holocausto, etc. (e.10).

Los porcentajes de frecuencia más amplios los encontramos en el máximo grado de acuerdo dentro de las variables "*reconozco el debate como estrategia de construcción de lo social*" (e.4) y "*se deben analizar problemas reales actuales e históricos*" (e.9), con un 53.5% y 58.0% de frecuencia válida, respectivamente. Es decir, más de la mitad del profesorado encuestado se muestra muy de acuerdo ante la importancia al reconocimiento del debate como estrategia didáctica para la construcción de lo social y la importancia de que se deban analizar problemas reales actuales e históricos.

Este reconocimiento de la importancia del debate y del análisis de problemas actuales e históricos resulta especialmente significativa; ya que, como ya dijimos en el capítulo 2, varios estudios, como los realizados por Page (2001) o Poetter, Everington y Jetty (2001), han demostrado la efectividad de la discusión y el debate en las clases de Ciencias Sociales; efectividad en el estudio de aspectos tan vinculados a los problemas históricos como los conflictos vinculados con la memoria (Misco, 2007; Yeager y Humphries, 2011). Sin embargo, esto contrasta con la situación real de la enseñanza escolar; autores como García Pérez (2007, 2009) afirman que nos encontramos ante un sistema escolar que se muestra ajeno a las pautas culturales del alumnado y a los problemas reales; sin olvidar que, de este sistema, se espera paradójicamente una respuesta a dichas problemáticas. Y, efectivamente, observamos cómo, respecto a las pautas culturales del alumnado, el 37.1%, (aproximadamente un tercio del profesorado encuestado) se muestra muy de acuerdo a la hora de tener en cuenta el papel del contexto social en el recuerdo individual (e.3), un valor que resulta bastante bajo si lo comparamos con el resto de ítems del bloque E, y es bastante coherente con los datos obtenidos en relación con la importancia del análisis de problemas reales. El asunto del análisis de problemas reales en el aula nos obliga a volver al bloque B, donde, recordamos, únicamente un 33.7% del profesorado se muestra "*muy de acuerdo*" ante la finalidad de que el alumnado trabaje en base a problemas contemporáneos e históricos de política y sociedad (b.11). Sin embargo, estos datos contrastan con el ítem "*se deben analizar problemas reales actuales e históricos*" (e.9), donde el porcentaje de máximo grado de acuerdo asciende a un 58%, casi tres quintas partes del profesorado. Para aclarar esta cuestión, como en ocasiones anteriores, debemos acudir al análisis factorial.

El tercer procentaje de frecuencia más alto (dentro del máximo grado de acuerdo) lo encontamos en el deber de recordar la memoria de las víctimas de la Guerra Civil, el Holocausto, etc. (e.10), con un 48% (mostrando cierto grado de acuerdo un 85.7%); lo que, junto con el 58% vinculado a la inlusión de los problemas reales y actuales, hacen que la *dimensión selectiva* se la memoria sea una de las más destacadas por el profesorado. Sin embargo, volviendo de nuevo al recuerdo de la memoria de las víctimas, casi la mitad del profesorado muestra su máximo acuerdo en este aspecto que, pese a incluirse dentro de la dimensión selectiva de la memoria, es perfectamente vinculable al resto de dimensiones. Pese a ello, decimos que este ítem destaca dentro de

la memoria selectiva porque dentro de él hablamos en términos de selección de contenidos ("*se debe recordar ma memoria de las víctimas* […]); un contenido, que como ya hemos visto en otros capítulos, es un foco muy intenso de debates y posicionamientos a favor del recuerdo (que implica seleccionar) y a favor del olvido (que implica no seleccionar); posicionamientos que por su importancia histórica, social y cultural tienen cabida no sólo en el campo de los expertos y profesionales sino también en el seno de toda la ciudadanía. Y es que la memoria histórica (no hablamos ahora en términos de selección) se encuentra más vinculada que nunca a nuestro presente. En palabras de Antonio Brusa, *"se ha convertido en un tema candente de la vida social, en general, en todas sus dimensiones, de local a lo global* (…). *La memoria histórica, un tema socialmente vivo hoy, es un posible tema de estudio escolar maravilloso: permite discutir los estereotipos, falso conocimiento, la modalidad de uso de la historia social*" (Brusa, 2008, p.18).

Sin embargo esto no nos puede hacer olvidar que, como afirma Lerner (2007), es difícil conciliar las memorias en conflicto, ya que éstas son portadoras de valores que con una escasa predisposición a ser modificas por contraste con los hechos. Y es que, dada esta diversidad de memorias, y la fuerte carga de valores incluidas en las mismas, como ya vimos en nuestro marco teórico, hace que el "*deber de la memoria*" pueda convertirse en una trampa; debido a que, como afirma Todorov, (2000) al seleccionar unos hechos sobre otros, se pueden afianzar roles como los de héroes, víctimas o portadores de conductas moralizantes, unos roles que podrían llegar a invertirse si se seleccionasen otros hechos.

Pero ¿qué es lo que opina el profesorado sobre la dimensión conflictiva de la memoria? El 45.5% del profesorado se muestra muy de acuerdo en cuanto a que se deben analizar aspectos controvertidos y conflictivos, mostrando cierto grado de acuerdo un 81.8%, un valor bastante alto que, unido al 43% del profesorado que se muestra muy de acuerdo (91%, cierto grado de acuerdo) con el hecho de que acepte la existencia de posiciones no consensuables en el aula, hacen que la dimensión conflictiva sea muy tenida en cuenta por el profesorado. Sin embargo, dentro de la misma subcategoría, el forzado de la búsqueda del consenso (e.8) recibe un 24.4% de máximo acuerdo y un 62.2% de cierto grado de acuerdo, valores que difieren con lo que se

podría esperar, una importante aceptación de la existencia de posibilidades no consensuables. Sin embargo, hay un pequeño detalle que no debemos pasar por alto, si el 81.8% del profesorado muestra cierto grado de acuerdo con aceptar posiciones no consensuables y el 62.2% con la necesidad de buscar un consenso, existe un 19,6% del profesorado que muestra cierto grado de acuerdo en ambos ítems, aspecto que podemos ver desde dos puntos de vista y en función de los grados de acuerdo de cada ítem. Es decir, cuando el grado de aceptación de a.8 es mayor que el de a.7, es probable que se asocie a profesores que fuerzan el consenso y que, cuando ven que les es imposible consensuar posiciones, acepten la posibilidad de que existan posiciones no consensuables. Por otro lado, cuando el grado de aceptación de a.7 es el que predomina sobre a.8 es probable que se deba a que hay profesores que, pese a aceptar la existencia de posiciones no consensuables, ante determinadas situaciones (como puede ser un descontrol en la participación o la emergencia de opiniones muy alejadas de lo considerado éticamente aceptable), terminen forzando el consenso.

Este planteamiento resulta bastante coherente, ya que a la hora de recordar el pasado siempre nos encontramos con posiciones que llevan al choque de tensiones contrapuestas (Benjamin, 2008), y es el profesorado el que decide cómo intervenir ante estos conflictos en los posicionamientos; sin embargo, pese a que existan experiencias como la de la "*Truth and Reconciliation Commision*" de Sudáfrica (Brahm, 2007), entendemos que, debido a su carga de valores, es imposible consensuar la memoria; sin embargo, entendemos que el profesor debe ser imparcial, y que debe posicionarse y comprometerse con la temática de estudio (Kelly, 1986; Simonneaux, 2007; López Facal, 2011). Esta labor es especialmente importante a la hora de analizar aspectos controvertidos y conflictivos (e.6) y a la hora de estudiar los periodos más conflictivos de la historia de un país (e.5), cuando lo que pretende el profesorado, como afirma Rinaldi (2008), es la construcción de una memoria razonable con su alumnado. Este autor destaca el hecho de que algunos jóvenes, en la búsqueda de una identidad personal que les haga sentirse parte de un grupo con el que se identifique, interiorizan una visión dogmática y casi mitológica del pasado, siendo este el caso, por ejemplo, de los skins nazis o de anarquistas radicales, cuyas respectivas concepciones de la memoria, les lleva a comportarse de manera extraña en el seno de la sociedad contemporánea.

Habiendo introducido el deber de estudiar los periodos más conflictivos de la historia de un país (e.5), en el párrafo anterior, y dejando constancia de la existencia de una vinculación permeable entre las diferentes dimensiones, entramos a analizar la *dimensión histórica* de la memoria. Con un 40.4% de máximo grado de acuerdo y con un 73,4% de cierto grado de acuerdo, el profesorado presenta un posicionamiento menos firme. El 13.8% muestra cierto grado de desacuerdo. Observamos que en las cuestiones en las que los profesores muestran menores porcentajes de acuerdo, la tendencia implica más un aumento del valor 4 ("*ni de acuerdo ni en desacuerdo*"); lo que podríamos interpretar de varias formas: que dicho profesorado esté respondiendo a criterios de deseabilidad social y no quiera explicitar que no atiende a determinados contenidos, que realmente no tenga un posicionamiento claro respecto a determinados ítems o que tenga un posicionamiento pero que no quiera exteriorizarlo por considerarlo un tema tabú o que le evoca algún tipo de emoción personal. La memoria histórica, en muchas ocasiones, y como vimos en nuestro marco teórico, se asocia con un recuerdo no cicatrizado. En relación con esto, y conectando la importancia del estudio de los periodos más conflictivos de un país (e.5), dentro de la dimensión conflictiva de la memoria, con el deber de incluir el recuerdo de las víctimas (e.10), dentro de la dimensión selectiva de la memoria, Joaquín Prats (2008) afirma que los recuerdos no cicatrizados inciden en la vida de los recuerdos familiares.

Una vez hemos introducido el recuerdo de los familiares, es el momento de realizar el análisis de las frecuencias de la dimensión social y la dimensión individual de la memoria, que por la cercanía de sus valores vamos a estudiar simultáneamente; además, debemos tener en cuenta que este estudio simultáneo se fndamenta en las afirmaciones de Durkheim y Marcel Mauss, quienes admitieron que el espacio y el tiempo son representaciones colectivas que se elaboran socialmente y se transmiten a través de la familia y la educación (Huici, 2007). En esta línea, con un 39.4% de máximo acuerdo y un 89.9% de cierto grado de acuerdo, la mayor parte del profesorado en menor o mayor medida tienen en cuenta los recuerdos y experiencias de sus alumnos (e.1); le sigue muy de cerca la atención que el profesor presta al papel del contexto social en el recuerdo individual (e.3), con un 37.7% de máximo grado de acuerdo y un 83.5% de cierto grado de acuerdo. Finalmente, muy por debajo se encuentra la atención que el profesorado presta al recuerdo de terceras personas mediante fuentes orales (e.2),

bajando a un 26.3% de máximo acuerdo y un 75.8% de cierto grado de acuerdo. En este tercer caso, como ya comentamos que ocurría en todos los ítems donde el profesorado mostraba una bajada del grado de acuerdo, se observa una subida del valor "*ni de acuerdo ni en desacuerdo*", con un 14.1% de respuestas, máximo porcentaje de este valor en todo el bloque E, lo que podría estar indicando que este contenido podría no estar incluido en el desarrollo de las clases de ese 14.1%, sin embargo, no tenemos información suficiente para confirma dicha postura.

Haciendo alusión a nuestro primer capítulo, recordamos que, tras la crisis del progreso de la modernidad ilustrada (años 20 del siglo XX), Maurice Halbwachs (2004) demostró que la dimensión social (o colectiva) y la dimensión individual del memoria compartían los mismos marcos sociales. Este descubrimiento habría de ser tenido en cuenta cuando observamos que el profesrado marca valores de frecuencia muy similares en cuanto a la atención al recuerdo individual (a.1), dentro de la dimensión individual de la memoria, y en cuanto al papel del contexto social en dicho recuerdo (a.3), dentro de la dimensión social de la memoria. Sin embargo, sólo podemos afirmar que exista correlación entre ambos ítems mediante el análisis factorial que sigue a este bloque de análisis exploratorio.

4.- ANÁLISIS FACTORIAL POR BLOQUES

El análisis factorial del cuestionario inicial C_0, nos permite analizar simultáneamente variables medidas para cada sujeto u objeto (Anderson, 1978, Everitt y Graham, 1991; Sharma, 1998); lo que nos va a llevar a profundizar en el análisis de los perfiles de respuesta del profesorado que agruparemos en nuevas variables a través del método de componentes principales. De esta manera, la elección de los factores obedecerá al criterio de porcentaje de la varianza (Hoaglin, Mosteller yTukey, 1985), considerado aceptable a partir del 70%. Para evitar el mermado de la significatividad del estudio hemos decidido comenzar nuestro análisis factorial por bloques. Recordemos que el tamaño muestral debe ser mínimo 5 veces el número de ítems del instrumento (Vázquez Bernal y Aguaded Landero, 2001). Sin embargo, debemos tener en cuenta que nuestro cuestionario del bloque A al bloque E (incluidos en el SPSS) tiene 54 ítems, lo que nos obligaría a tener una muestra de 270 profesores. Al realizar nuestro análisis por

bloques resolvemos ese problema. Sin embargo, eso no impide que, posteriormente, teniendo en cuenta esta limitación inicial, podamos acercarnos al análisis del instrumento completo (bloques de A, B, C, D y E).

4.1.- Concepción docente de ciudadanía

Prueba de esfericidad de Barlett y medidas de adecuación de la muestra

Antes de comenzar el análisis factorial del Bloque A, debemos saber si la muestra se adecúa a las variables del instrumento dentro de dicho bloque (León, Rojas y González Balza, 2007). Por ello, resulta imprescindible atender a resultados de la prueba de esfericidad de Barlett y a las medidas de adecuación de la muestra KMO y, si es necesario, MSA (Measure of Sampling Adecuacy). Este paso previo al análisis factorial es imprescindible para asegurar la significatividad de dicho análisis; sin embargo, cabe matizar que éstos no son los únicos parámetros a tener en cuenta para optimizar el proceso.

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		.643
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	170.009
	Gl	28
	Sig.	.000

En cuanto a la *prueba de esfericidad de Barlett*, como afirma Montoya (2007), son válidos aquellos resultados que nos presenten valores elevados del chi-cuadrado y una significancia menor a 0.05; rechazando con ello la hipótesis nula y permitiéndonos, a priori, continuar con el análisis. En nuestro caso, centrándonos en la significancia, ésta tiene un valor menor de 0.05. Por otro lado, cuanto más pequeños el valor de la medida de adecuación muestral KMO (Kaiser-Meyer- Olkin) menos pueden explicarse las correlaciones entre los pares de variables. De manera que, si el valor es inferior a 0,5, no debe realizarse el análisis factorial con la muestra que se está trabajando. Debemos destacar que este criterio será aplicable al resto de los análisis factoriales que se realizarán a lo largo del presente capítulo. Sin embargo, el valor de KMO en el bloque A es de 0.643, por lo que al situarse entre 0.50 y el 0.75 se considera que realizar un

análisis factorial es aceptable. Cuanto más cercano a 1 es el valor de KMO, más espectacular será la reducción de datos.

De los parámetros calculados, se puede concluir, en definitiva, que el análisis factorial es factible ya que, por un lado, el valor de significancia es < 0.05, por lo que existe una asociación estadísticamente significativa entre las variables del bloque A, y, por otro lado, la correlación entre todas las variables de dicho bloque es aceptable, ya que el KMO tiene un valor 0.643 (para encontrar información al respecto acudir al subapartado 7.1.3 de justificación del análisis factorial).

Puesto que el valor de KMO es aceptable, no vemos necesario calcular la medida de adecuación muestral MSA de cada variable; sin embargo, cabe matizar que en la diagonal principal del coeficiente de correlación anti-imagen, todos los valores de la diagonal principal están por encima de 0.5 y que el resto de valores son, salvo alguna excepción puntual, bastante bajos sin ningún cero (anexo 4.03). Esto es, los valores de la MSA, entendemos que cada una de las variables se ajusta a la estructura de las otras variables y que, por tanto, no deberíamos eliminar ninguna a la hora de realizar nuestro análisis del bloque A.

Comunalidades y residuos del modelo

Como ya afirmábamos en el capítulo 3, tomar los índices anteriores como únicas medidas de adecuación de la muestra al instrumento (y, con ello, tomar la decisión de eliminar variables) puede resultar peligroso, especialmente si el número de variables a considerar es pequeño; por ello, decidimos estudiar las comunalidades; las cuales expresan la proporción de varianza explicada por los factores comunes a cada variable (suma de los cuadrados de las correlaciones). Esto es, hablamos de la parte de cada variable (su variabilidad) que puede ser explicada a través de los factores comunes a todas ellas siendo opuesta a la especificidad, esto es, la parte de cada variable que no puede ser explicada por factores comunes.

El número de variables en el bloque A es menor de 30, por ello, tener en cuenta las comunalidades influye en el resto de métodos. Por otro lado, consideramos que los

niveles mínimos aceptables de comunalidad se encuentra situados en el 0.5 (es decir, explicación de la mitad de la varianza de cada variable). Habiendo decidido la agrupación de los ítems en 4 componentes o factores, el valor de las comunalidades se encuentra bastante por encima del mínimo aceptable (anexo 4.04), siendo los valores de comunalidad más bajos los de a.3 (.658) y a.7 (.668).

Reducción de factores

Hemos decidido agrupar las 8 variables del bloque A en 4 componentes principales (anexo 4.05). En concordancia con un valor aceptable de KMO, la reducción de factores no resulta especialmente espectacular. En cualquier caso, dichos componentes explican el 72.984% de la varianza, un valor que consideramos deseable ya que supera el mínimo de explicación de varianza de 70% imprescindible para la investigación en Ciencias Sociales.

Aplicando el método de extracción de componentes principales y el método de rotación de normalización de Varimax con Kaiser y analizando los resultados obtenidos; se constata que las 8 variables del bloque A se han agrupado en 4 factores o componentes que hemos decidido renombrar para la configuración de nuevos perfiles de definición de ciudadanía (anexo 4.06). La rotación (en nuestro caso, normalización Varimax), por su parte, facilita la interpretación de los resultados, haciendo que cada una de las variables tenga una correlación más cercana a 1 en un único factor y más cercana a cero en el resto. Debemos tener en cuenta que la interpretación realizada de las nuevas variables transformadas (componentes), implica tener en cuenta que éstas, no tienen el mismo significado de las originales. Esto es, cada factor o componente es el resultado de una combinación lineal de las variables; debiendo tener en cuenta igualmente que el significado de cada componente dependerá de la magnitud de las ponderaciones y del signo.

- *Factor 1: Ciudadanía legal:* representa el 33.309% de la varianza. En este factor, destaca la significatividad que se da las responsabilidades (.801), seguido de cerca por la significatividad de los derechos (.730); la significatividad es baja en relación con el estatus legal que define al buen ciudadano (.575), sin

embargo, todos los puntos tienen en común el hilo conductor de la legalidad que define nuestra propia ciudadanía en Democracia

- *Factor 2: Ciudadanía dinámica:* representa el 17.699% de la varianza. En este factor, destaca la significatividad que se da a la reivindicación de los derechos y las libertades (.859) frente al compromiso con el desarrollo sostenible (.701). Esto es, las variables que conforman este factor tienen en común la idea de cambio.

- *Factor 3: Ciudadanía estática:* representa el 11.900% de la varianza. En este factor, destaca la significatividad del reconocimiento de un buen ciudadano como tal en una esfera local, autonómica, nacional y supranacional concreta (.785) frente a la adhesión de dicho ciudadano a una tradición y una lengua como seña de identidad (.710). Ambas variables tienen en común la ausencia de cambio.

- *Factor 4: Ciudadanía grupal:* representa el 10.076% de la varianza. Este factor se vincula significativamente con la variable que define al buen ciudadano por la importancia de las decisiones del grupo sobre las decisiones individuales (.804).

Correlación de Pearson y coeficiente de determinación

Se realizó un análisis de correlación de Pearson bivariable con la finalidad de saber las relaciones entre cada variable con las demás. En esta tabla no se contemplan correlaciones altas, sin embargo, se contemplan 1 correlación media y 8 correlaciones bajas (todas estas con significatividad al nivel 0.01) (anexo 4.07). Pese a que el grado de correlación entre variables no es especialmente sorprendente, la significatividad es excelente. En otras palabras, pese a los bajos porcentajes de relación lineal (o varianza) entre variables dos a dos la significancia de las mismas supone una probabilidad de entre el 0% y el 1% de que las respectivas correlaciones se deban al azar. Por otro lado, existen otras correlaciones muy bajas y no correlaciones que hemos decidido, salvo excepciones, no contemplar en nuestro análisis.

La consciencia de los derechos y la asunción de responsabilidades implica una correlación media (la mayor de toda la matriz), con r = 0.594, siendo el porcentaje de determinación del 35,3%. En cuanto a las correlaciones bajas podemos decir que destacan la relación lineal entre la consciencia de los derechos y la reivindicación de los derechos y libertades con r = 0.483, el compromiso con el desarrollo sostenible y la reivindicación de los derechos y libertades con r = 0.439, y el compromiso con el desarrollo sostenible y la asunción de responsabilidades con r = 0.430. Es decir, resulta destacable el hecho de que el cambio en la respuesta en alguna variable de las mencionadas en este párrafo afecta significativamente al resto en un porcentaje de determinación predominantemente bajo, sin que en ningún caso se pueda hablar de causalidad. La cadena de relaciones que destacamos en este punto quedaría representada en la siguiente imagen (figura 4.2).

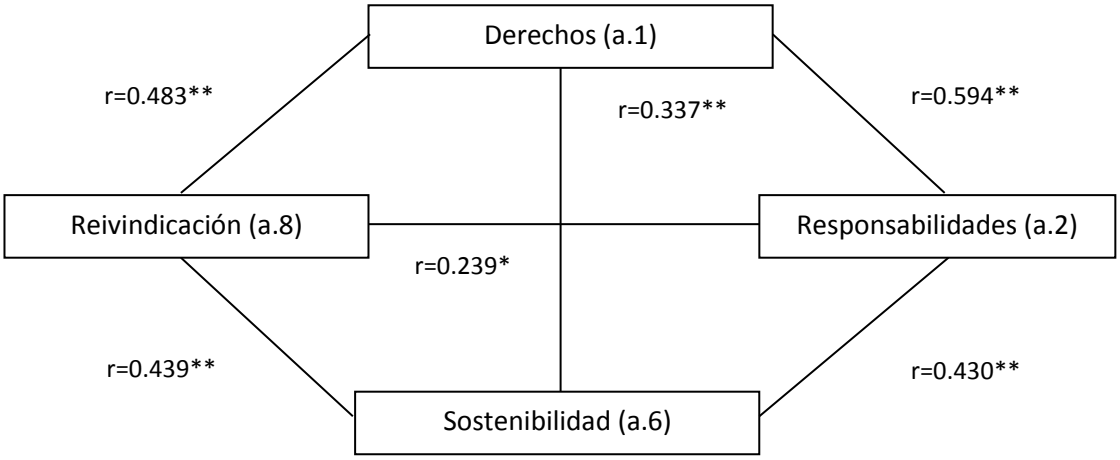


Figura nº 4.2: Competencias del buen ciudadano (1) (elaboración propia)

Puesto que en este apartado hemos decidido atender a las correlaciones significativas mayores de 0.300, cabe destacar que el ítem que guarda mayor número correlaciones, según los requisitos establecidos, es la asunción de derechos (a.1) con la única correlación media del bloque con a.2 (0.594) y tres correlaciones bajas con a.3 (0.335), a.6 (0.337) y a.8 (0.483), siendo esta última la segunda correlación más alta de la matriz de coeficientes de correlación de Pearson del bloque A. Dicha correlación de a.1 con múltiples ítems aparecen reflejadas en la siguiente figura (figura 4.3):

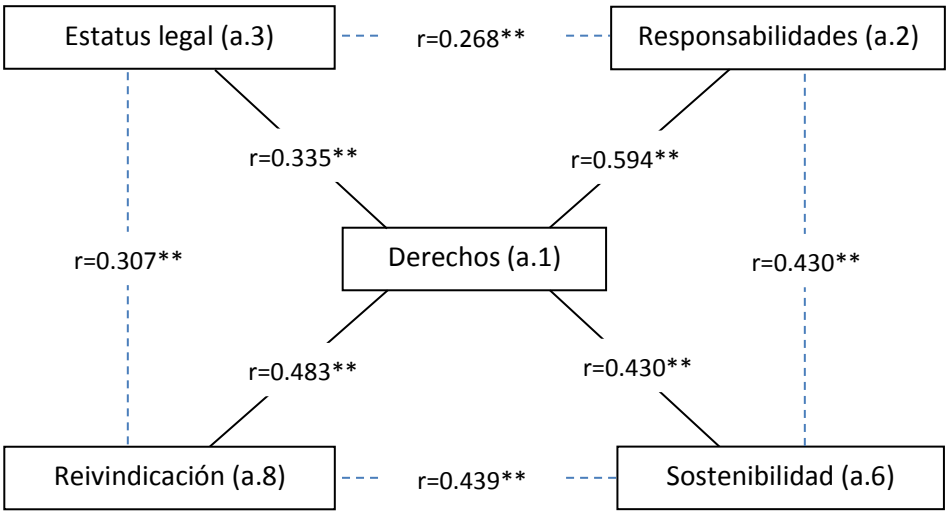


Figura nº 4.3: Competencias del buen ciudadano (2) (elaboración propia)

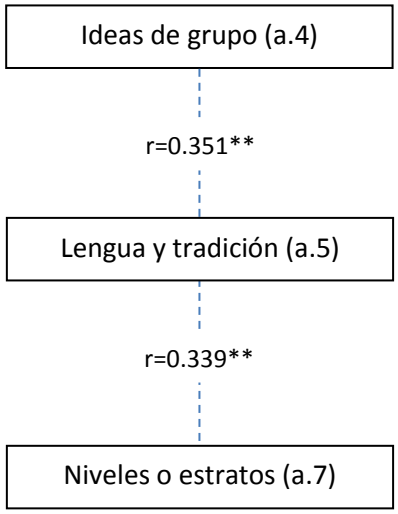


Figura nº 4.4: Competencias del buen ciudadano (3) (elaboración propia)

Por su parte, los ítems que guardan menor número de correlaciones en los términos antes indicados son la prevalencia de las ideas del grupo (a.4), que establece una correlación con la adhesión a una tradición y una lengua como seña de identidad (a.5) de r = 0.351, y el reconocimiento de un ciudadano a diferentes niveles: nacional, autonómico, local, etc. (a.7), que establece una correlación con a.5 de r = 0.339. Curiosamente, en ambos casos, la correlación se establece con a.5, sin que a.5

correlacione en los términos indicados con otros ítems que no sean a.4 y a.7; aspecto que se refleja en la siguiente imagen (figura 4.4)

4.2.- CONTENIDOS DE EDUCACIÓN CIUDADANA

Prueba de esfericidad de Bartlett y medidas de adecuación de la muestra

Al igual que en el análisis del Bloque A, resulta imprescindible atender a resultados de la prueba de esfericidad de Barlett y a las medidas de adecuación de la muestra KMO y, si es necesario, MSA para sabes si nuestra muestra se adecúa a las variables del cuestionario C_0 (Bloque C).

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		.846
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	487.252
	Gl	21
	Sig.	.000

El valor de KMO en el bloque C es de 0.846, por lo que al situarse entre por encima de 0.75 consideramos que realizar un análisis factorial es una idea excelente. De los parámetros calculados, se puede concluir, en definitiva, que el análisis factorial es factible ya que el valor de significancia es < 0.05 por lo que existe una asociación estadísticamente significativa entre las variables del bloque C y que la correlación entre las variables de dicho bloque va a ser representativa y alta, ya que el KMO es 0.846.

Puesto que el valor de KMO es excelente, nuevamente, no vemos necesario calcular la medida de adecuación muestral MSA de cada variable; sin embargo, cabe matizar que en la diagonal principal del coeficiente de correlación anti-imagen (anexo 4.03), todos los valores de la diagonal principal están muy por encima de 0.5 y que el resto de valores son, salvo alguna excepción puntual, relativamente bajos sin ningún cero. Esto es, los valores de la MSA, entendemos que cada una de las variables se ajusta a la estructura de las otras variables y que, por tanto, no deberíamos eliminar ninguna a la hora de realizar nuestro análisis del bloque C.

Comunalidades y residuos del modelo

Puesto que el número de variables en el bloque C es menos de 30, tener en cuenta las comunalidades influye en el resto de métodos. Recordemos que los niveles mínimos aceptables de comunalidad se encuentran situados en el 0.5 (es decir, explicación de la mitad de la varianza de cada variable). Habiendo decidido la agrupación de los ítems en 2 componentes o factores, el valor de las comunalidades se encuentra bastante por encima del mínimo aceptable (anexo 4.04), siendo los valores de comunalidad más bajos los de c.5 (.616) y c.4 (.636).

Reducción de factores

Hemos decidido agrupar las 7 variables del bloque C en 2 componentes principales (anexo 4.05). En concordancia con un valor excelente de KMO, la reducción de factores resulta espectacular. En cualquier caso, dichos componentes explican el 77.010% de la varianza, un valor que consideramos deseable ya que supera el mínimo de explicación de varianza de 70% imprescindible para la investigación en Ciencias Sociales.

Aplicando el método de extracción de componentes principales y el método de rotación de normalización de Varimax con Kaiser y analizando los resultados obtenidos; se constata que las 7 variables del bloque C se han agrupado en 2 factores o componentes que hemos decidido renombrar para la configuración de nuevos perfiles de contenidos de educación ciudadana (anexo 4.06). La rotación (en nuestro caso, normalización Varimax), por su parte, da lugar a los siguientes componentes o factores.

- *Factor 1: Importancia curricular***:** representa el 66.832% de la varianza. En este factor, destaca la importancia de tiene educación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales (.726) y la que debería tener (.680); además de la importancia que la educación ciudadana en la programación de aula (.913) y en la práctica de cada docente (.735). Aunque dentro de este factor destaca la importancia de la educación ciudadana en la programación de aula, todos los puntos tienen en común la importancia de dicha educación en diferentes ámbitos curriculares.

- *Factor 2: Funcionalidad social:* representa el 10.178% de la varianza. En este factor, destaca la significatividad que se da a la utilidad de la educación ciudadana para la transformación de la realidad social (.895) frente a su utilidad para la interpretación (.830) y el conocimiento (.672) de la realidad social, siendo ésta última la variable que menos correlación guarda con el presente factor. Esto es, las variables que conforman el factor 2 tienen en común las relaciones entre educación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia y realidad social.

Matriz de correlaciones

Se realizó un análisis de correlación de Pearson bivariable dando como resultado una tabla donde se contemplan 5 correlaciones altas, 14 correlaciones medias y 2 correlaciones bajas (todas estas con significancia al nivel 0.01) (anexo 4.07). El grado de correlación entre variables de este bloque es mayor que entre las variables del bloque anterior donde no se dio ningún caso de alta correlación; a lo que debemos añadir el hecho de que la significatividad es excelente. En otras palabras, los porcentajes de relación lineal (o varianza) entre variables dos a dos son bastante destacables, implicando las significancias de las correlaciones una probabilidad de azar entre el 0% y el 1%. No existen, en este bloque, correlaciones muy bajas o no significativas.

Comenzando por las correlaciones más altas, y coincidiendo con el factor 1 que hemos generado "*importancia curricular*" observamos que la importancia que la educación ciudadana en la programación docente (c.3) guarda una alta correlación con la importancia que el docente otorga a la educación ciudadana en la enseñanza de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (c.1), con la importancia de considera que debería tener (c.2) y con la importancia que el profesorado considera que tiene en su propia práctica profesional (c.4) (figura 4.5). En otras palabras, hallamos una gran coherencia dada la fuerte vinculación entre importancia percibida, deseada y práctica de la educación ciudadana en la enseñanza de Ciencias Sociales, Geografía e Historia y la aparición de ésta en su propia programación de aula. Pese a que c.1, c.2 y c.4 presentan una alta correlación con C.4, nos resulta imposible definir una relación causal entre éstos. La correlación más intensa la encontramos entre la importancia percibida y la

importancia deseada con un valor de 0.794; sin embargo, tanto la correlación entre la importancia percibida y la importancia práctica como la correlación entre la importancia deseada y la importancia práctica son medias con un valor de 0.582 y de 0.541, respectivamente.

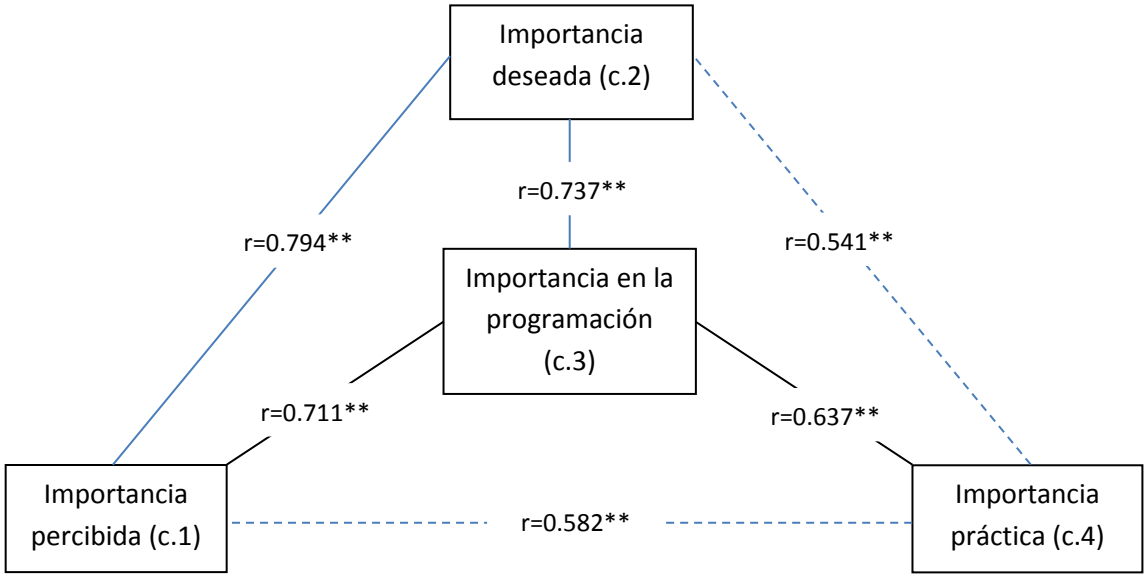


Figura nº 4.5: Importancia de la educación ciudadana en el currículum de Ciencias Sociales, Geografía es Historia (elaboración propia)

Por otro lado, si atendemos al papel de la educación ciudadana en la realidad social, y coincidiendo con el factor 2 que hemos generado "*funcionalidad social*", como se muestra en la figura 4.6, observamos que existe una alta correlación entre la educación ciudadana para la comprensión de la realidad social (c.6) y para la transformación de la realidad social (c.7), con un valor de r=0.761. La correlación para a ser media y con un valor bastante alto dentro de dicho intervalo, r=0.677, entre la educación ciudadana para la comprensión de la realidad social (c.6) y para la reproducción de la realidad social (c.5). Finalmente, la correlación pasa a ser media y con un valor bastante bajo dentro de dicho intervalo, r=0.541, entre la educación ciudadana para la transformación de la realidad social (c.7) y el conocimiento de la realidad social (c.5). Estos resultados guardan bastante coherencia con nuestro cuerpo teórico ya que, atendiendo al papel de la educación ciudadana en la realidad social, la mayor correlación la encontramos entre interpretación y transformación de la dicha

realidad, sin embargo, la menor correlación la encontramos entre reproducción y transformación de la misma.

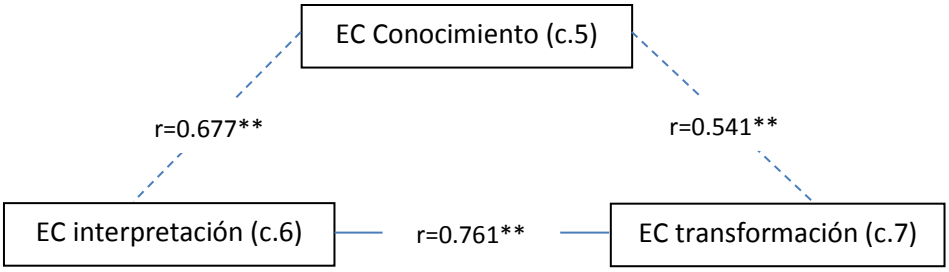


Figura nº 4.6: Papel de la educación ciudadana en la realidad social (elaboración propia)

Dada la información extraída de la red de correlaciones que se muestran en las figuras anteriores, consideramos innecesario profundizar más en las correlaciones medias y bajas.

4.3.- METODOLOGÍA DE EDUCACIÓN CIUDADANA

4.3.1.- Compromiso profesor y papel del alumno

Prueba de esfericidad de Bartlett y medidas de adecuación de la muestra

Como podemos observar, el valor de KMO en el bloque B (excepto b.6, b.7, b.8) es de 0.807, por lo que al situarse entre por encima de 0.75 consideramos que realizar un análisis factorial es una idea excelente

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		.807
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	488.473
	Gl	36
	Sig.	.000

.

De los parámetros calculados, se puede concluir, en definitiva, que el análisis factorial es factible ya que el valor de significancia es < 0.05 por lo que existe una asociación estadísticamente significativa entre las variables del bloque B (excepto b.6,

b.7, b.8) y que la correlación entre todas variables de dicho bloque es muy alta, ya que el KMO es 0.807.

Puesto que el valor de KMO es excelente, sería necesario calcular la medida de adecuación muestral MSA de cada variable; sin embargo, nuevamente, en la diagonal principal del coeficiente de correlación anti-imagen, todos los valores de la diagonal principal están muy por encima de 0.5 y que el resto de valores son, salvo alguna excepción puntual, relativamente bajos sin ningún cero (anexo 4.03). Esto es, los valores de la MSA, entendemos que cada una de las variables se ajusta a la estructura de las otras variables y que, por tanto, no deberíamos eliminar ninguna a la hora de realizar nuestro análisis del bloque B (no incluidos b.6, b.7, b.8).

Comunalidades y residuos del modelo

El número de variables en el bloque B (excepto b.6, b.7, b.8) es menos de 30, por ello, tener en cuenta las comunalidades, como en los casos anteriores, influye en el resto de métodos. Habiendo decidido la agrupación de los ítems en 3 componentes o factores, el valor de las comunalidades se encuentra bastante por encima del mínimo aceptable. (anexo 4.04), siendo el valor de comunalidad más bajo el de b.5 (.673).

Reducción de factores

Hemos decidido agrupar las 9 variables del bloque B (de b.1 a b.5 y de b.9 a b.12) en 3 componentes principales. En concordancia con un valor excelente de KMO, la reducción de factores resulta espectacular. En cualquier caso, dichos componentes explican el 78.117% de la varianza (anexo 4.05), un valor que consideramos deseable ya que supera el mínimo de explicación de varianza de 70% imprescindible para la investigación en Ciencias Sociales.

Aplicando el método de extracción de componentes principales y el método de rotación de normalización de Varimax con Kaiser y analizando los resultados obtenidos; se constata que las 9 variables del bloque B (excepto b.6, b.7, b.8) se han agrupado en 3

factores o componentes que hemos decidido renombrar para la configuración de nuevos perfiles de compromiso del profesor (anexo 4.06).

- *Factor 1: Alumnado comprometido:* representa el 53.559% de la varianza. En este factor, destaca la importancia de la autonomía y el autoconocimiento discente (.870); seguidos de la utilización de los aprendizajes en la vida cotidiana (.817), la interpretación y transformación del conocimiento (.811), la construcción del sentido crítico (.656), la actuación democrática (.648) y la acción de debatir, opinar, elegir y analizar sucesos (.619). Aunque dentro de este factor destaca la importancia de la educación ciudadana en la programación de aula, todos los puntos tienen en común la importancia de dicha educación en diferentes ámbitos curriculares.

- *Factor 2: Alumnado y tiempo histórico:* representa el 14.056% de la varianza. En este factor, destaca la significatividad que se da al trabajo discente en base a problemas contemporáneos e históricos de política y sociedad (.859) frente a la relación que el alumnado establece entre pasado, presente, futuro (.830). Esto es, las variables que conforman el factor 2 tienen en común el tiempo histórico.

- *Factor 3: Alumnado conformista:* representa el 10.503% de la varianza. Este factor, se vincula con una única variable de reproducción de la cultura por parte del discente (.924).

Matriz de correlaciones

Se realizó un análisis de correlación de Pearson bivariable en cuya tabla se contemplan 5 correlaciones altas, 14 correlaciones medias, 9 correlaciones bajas (todas estas con significatividad al nivel 0.01) y 8 correlaciones por debajo del valor absoluto 0.300, siete de las cuales surgen de la correlación de la variables del bloque B (no incluidos b.6, b.7 y b.8) con b.1 (a excepción de la correlación b.1 con b.2 cuyo valor es de 0.392**) (anexo 4.07). El grado de correlaciones altas y medias entre variables de este bloque, en términos absolutos es igual al del apartado anterior; sin embargo, cabe matizar que existen un número mayor de correlaciones bajas, además de encontrar un

22.22% de correlaciones no significativas y/o por debajo del valor mínimo que consideramos aceptable.

Dado que representa el 53.559% de la varianza vamos a prestar especial atención al factor 1 "*alumno comprometido*" que hemos creado con la agrupación de b.2, b.3, b.4, b.5, b.9 y b.10 (recordemos que los ítems b.6, b.7 y b.8 no han sido incluidos en este apartado). Sin embargo, observamos correlación mayor entre determinados ítems dentro del mencionado factor, incluyendo las 5 correlaciones altas que detectamos en la tabla de correlaciones, lo cual podemos comprobar en la figura 4.7. La estructura de la figura responde a una organización lógica donde correlacionan más intensamente, por un lado, b.2, b.4 y b.3 y, por otro lado, b.5, b.10 y b.9. El hecho de dejar en el centro a b.4 y b.10 se debe a que supone la correlación media más alta de las podemos encontrar entre los ítems incluidos en el mencionado factor.

Esto es, respecto al primer subgrupo, se entiende que, sin establecer relación de causalidad alguna, el profesorado piensa que las finalidades de la educación ciudadana desarrollada a través de su práctica docente implica una correlación intensa entre la autonomía del alumnado, el uso de los aprendizajes en la vida cotidiana y la transformación del conocimiento. La autonomía del alumnado (b.4) presenta una correlación media de r=0.653** cercana al valor mínimo de la correlación alta (0.700) con el hecho de que el alumnado debata, opine, elija y analice sucesos (b.10).

Esta correlación significativa nos sirve de puente con el segundo subgrupo, donde el hecho de que el alumnado debata, opine, elija y analice sucesos correlaciona altamente con su actuación democrática en el aula (r=0.700**) y con la construcción de sus sentido crítico (r=0.747**); sin embargo, la correlación entre actuación democrática y construcción del sentido crítico es menos intensa, estableciéndose una interacción correlacional media entre ambos con valor de r=0.571**. Respecto a la interacción entre otros elementos inter-subgrupo, destacamos la correlación existente entre la utilización de los aprendizajes en la vida cotidiana (b.3) y la construcción del sentido crítico del alumnado (b.9), siendo ésta de carácter medio con un valor de r=0.622**.

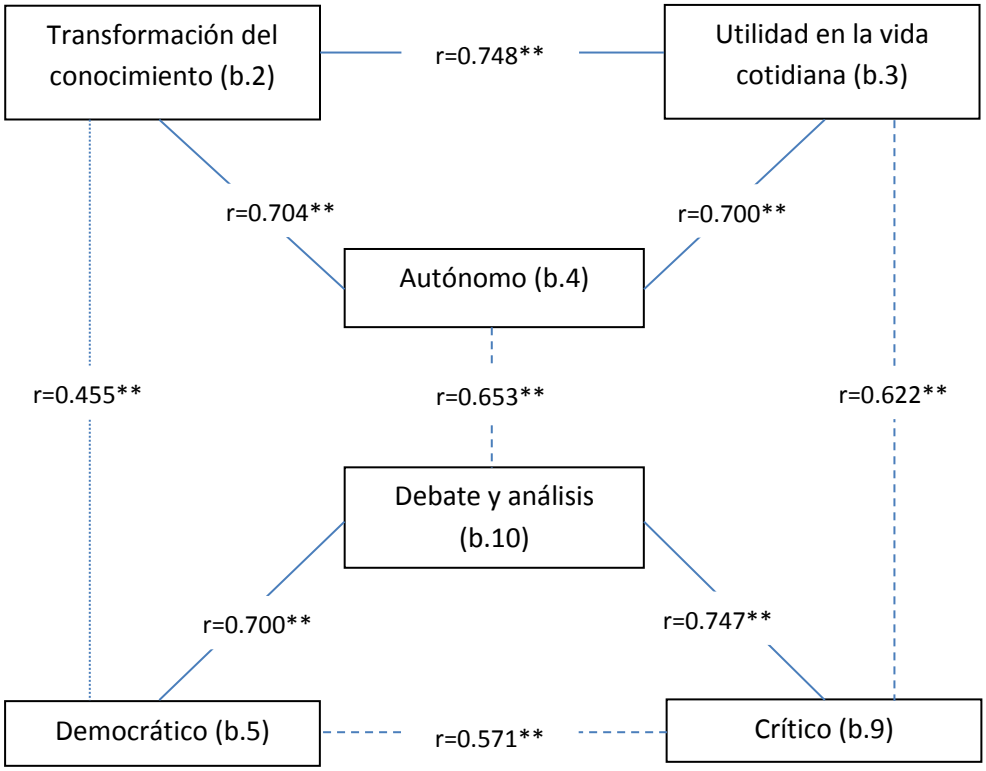


Figura nº 4.7: Compromiso del alumnado (elaboración propia)

Por otro lado, coincidiendo con los ítems que forman parte del factor 2 de nuestra reducción de componentes, se establece una correlación media de r=0.585** entre ambos, estando éstos vinculados directamente con alumnado y tiempo histórico. Se correlaciona pues que el alumnado trabaje en base a problemas contemporáneos e históricos de política y sociedad (b.11) con que el alumnado establezca relaciones entre pasado, presente, futuro, construyendo con ello su memoria histórica (b.12). Finalmente, la reproducción del conocimiento por parte del alumnado (b.1) por parte del alumnado, como vimos en el apartado anterior, no pudo agruparse con otros factores o ítems; de hecho, en coherencia con los resultados de nuestra reducción de factores, si acudimos a la matriz de correlaciones, comprobamos que, efectivamente, de las 8 correlaciones, 7 están por debajo o muy por debajo del valor mínimo de correlación a tener en cuenta (r=0.300) y 6 de las cuales no presentan ningún tipo de significatividad ni al nivel 0.05. Únicamente observamos una correlación baja entre el mencionado ítem y la interpretación y transformación del conocimiento por parte del alumnado (b.2) con un valor de r=0.392**. Este valor nos viene a decir que el profesorado encuestado no

descarta la relación entre reproducción, interpretación y transformación del conocimiento por parte del alumnado, sin embargo, el valor no es lo suficientemente alto como para llegar a agrupar ambos ítems respecto a la reducción de factores llevada a cabo.

4.3.2.- Materiales curriculares

Prueba de esfericidad de Bartlett y medidas de adecuación de la muestra

El valor de KMO en el bloque D es de 0.800, por lo que al situarse entre por encima de 0.75 consideramos que realizar un análisis factorial es una idea excelente.

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		.800
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	948.454
	Gl	136
	Sig.	.000

De los parámetros calculados, se puede concluir, en definitiva, que el análisis factorial es factible ya que el valor de significancia es < 0.05 por lo que existe una asociación estadísticamente significativa entre las variables del bloque D y que la correlación entre todas variables de dicho bloque es muy alta, ya que el KMO es 0.800.

Por su parte, en la diagonal principal del coeficiente de correlación anti-imagen (anexo 4.03), todos los valores de la diagonal principal están muy por encima de 0.5 y que el resto de valores son, salvo alguna excepción puntual, relativamente bajos sin ningún cero, lo que nos indica que cada una de las variables se ajusta a la estructura de las otras variables y que, por tanto, no deberíamos eliminar ninguna a la hora de realizar nuestro análisis del bloque D.

Comunalidades y residuos del modelo

El número de variables en el bloque D es menos de 30, lo que nos lleva a entender que tener en cuenta las comunalidades va a influir en el resto de métodos.

Habiendo decidido la agrupación de los ítems en 3 componentes o factores, el valor de las comunalidades se encuentra bastante por encima del mínimo aceptable (anexo 4.04), siendo el valor de comunalidad más bajo el de d.1 (.562).

Reducción de factores

Hemos agrupado las 17 variables del bloque D en 5 componentes principales. En concordancia con un valor excelente de KMO, la reducción de factores resulta bastante importante. En cualquier caso, dichos componentes explican el 73.681% de la varianza (anexo 4.05), un valor que consideramos deseable ya que supera el mínimo de explicación de varianza de 70% imprescindible para la investigación en Ciencias Sociales.

Aplicando el método de extracción de componentes principales y el método de rotación de normalización de Varimax con Kaiser y analizando los resultados obtenidos; se constata que las 17 variables del bloque D se han agrupado en 5 factores o componentes que hemos decidido renombrar para la configuración de nuevos perfiles de selección de materiales curriculares (anexo 4.06).

- *Factor 1: Investigación discente:* representa el 38.232% de la varianza. En este factor, destaca la importancia de que el libro de texto facilite los procesos de investigación escolar (.858); seguidos de los procesos de argumentación (.798), la formulación de problemas (.790), participación discente (.625) y la comprensión (.580). Aunque dentro de este factor destaca la importancia de la investigación escolar por parte del alumnado, todos los puntos tienen en común algún aspecto imprescindible del enfoque metodológico investigativo.

- *Factor 2: Adaptación:* representa el 12.126% de la varianza. En este factor, destaca la significatividad que se da al planteamiento de diversos niveles de aprendizaje en función de las características del alumnado (.583) seguido de la posibilidad de optar por múltiples caminos durante el desarrollo de las clases (.747) y la posibilidad de adaptación a la dinámica de las mismas (.604). Esto es,

las variables que conforman el factor 2 tienen en común la adaptabilidad de los libros de texto.

- *Factor 3: Intención:* representa el 8.585% de la varianza. En este factor, destaca la significatividad que se da a la funcionalidad de las actividades en la vida real (.851), seguido de la conexión con los intereses del alumnado (.790), la apertura de los contenidos (.645) y la explicitación de las finalidades (.524). Esto es, las variables que conforman el factor 3 tienen en común las intenciones y los significados que los contenidos tienen para el alumnado.

- *Factor 4: Estructura:* representa el 7.766% de la varianza. En este factor, destaca la significatividad que se da a estructuración de los contenidos (.795), seguido de la concreción de las actividades (.679) y que resulte visualmente atractivo (.565). Esto es, las variables que conforman el factor 4 tienen en común cuestiones relacionadas con la estructura.

- *Factor 5: Guía docente:* representa el 6.972% de la varianza. En este factor, destaca la significatividad que se da al libro como principal instrumento curricular (.824), frente al libro con único instrumento que guía la acción diaria en el aula (.803). Esto es, las variables que conforman el factor 5 tienen en común el papel del libro como guía de la acción didáctica

Matriz de correlaciones

Se realizó un análisis de correlación de Pearson bivariable con la finalidad de saber las relaciones entre cada variable con las demás. En esta tabla se contemplan 3 correlaciones altas, 21 correlaciones medias, 46 correlaciones bajas (todas estas con significatividad al nivel 0.01) y 64 correlaciones por debajo del valor absoluto 0.300 (anexo 4.07), destacando el hecho de que el ítem d.16 "*el libro sirve como único instrumento de desarrollo curricular*" correlaciona no significativamente y con valores absolutos de correlación por debajo de 0.300 con el resto de ítems del bloque D a excepción de su correlación con d.17 (r=0.482**); por otro lado, este tipo de correlaciones que, entendemos, no cumple con los requisitos mínimos para ser tenidas

en cuenta en nuestro estudio, representan el 47.76% de la matriz de correlaciones, por lo que, en términos relativos, el grado de correlación existente dentro de este bloque no es especialmente destacable. Cabe matizar, en cualquier caso, que el cuestionario se refiere específicamente al libro de texto.

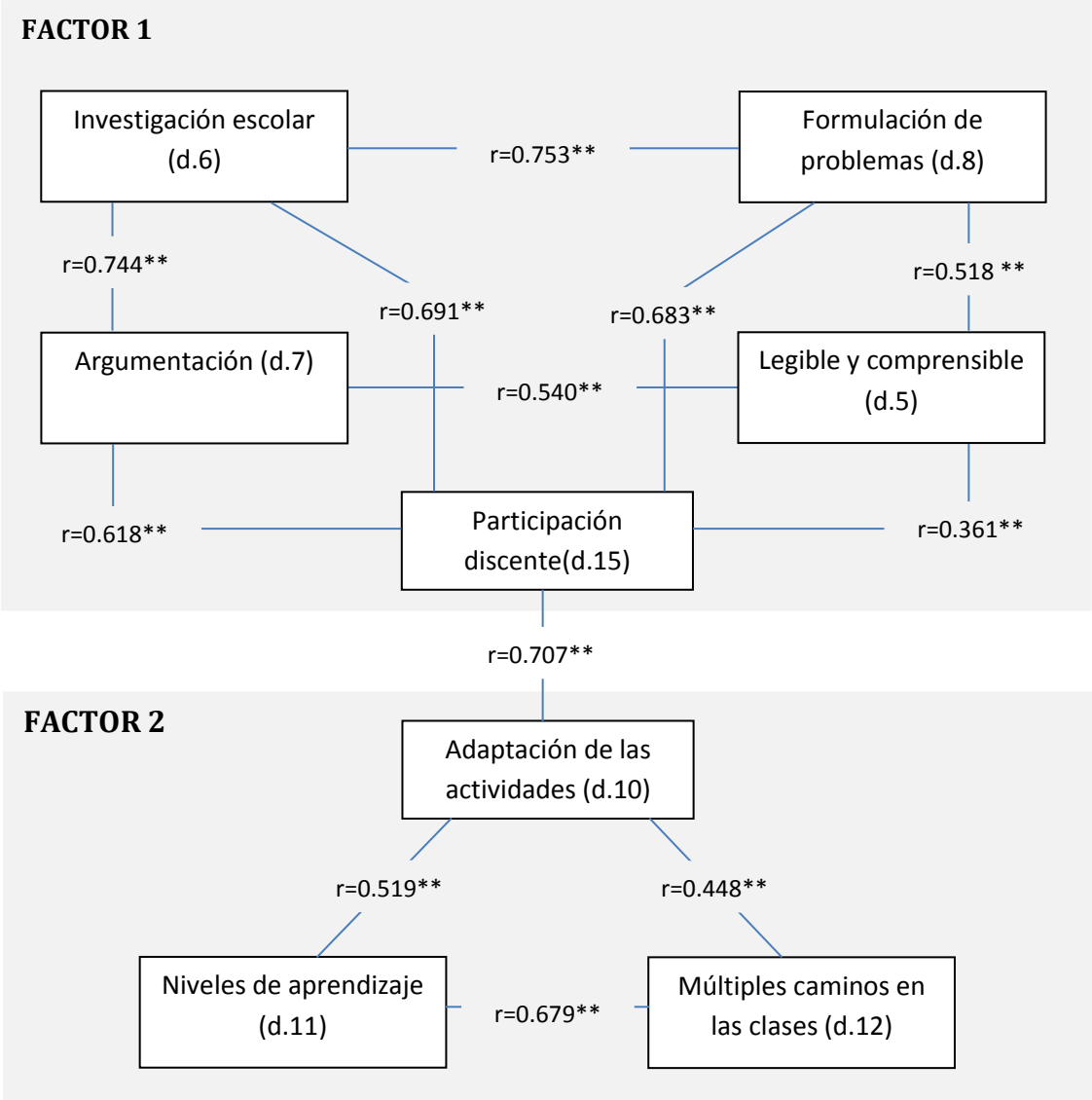


Figura nº 4.8: Investigación discente (factor 1) y adaptación (factor 2) (elaboración propia)

Dado que representa el 38.232% de la varianza vamos a prestar especial atención al factor 1 "*investigación discente*" que hemos creado con la agrupación de d.5, d.6, d.7, d.8 y d.15; donde encontramos dos de las 3 correlaciones más intensas. El siguiente factor, que supone un 12.126% de la varianza, es el factor 2 "*adaptación*" creado con la agrupación de d.10, d.11 y d.12; destacando la existencia del tercer valor de correlación

alto entre los ítems d.15 y d.10 pertenecientes a los factores 1 y 2, respectivamente, lo cual se ha reflejado en la figura 4.8.

Dentro del factor 1, el hecho de que el libro de texto facilite que el alumnado aprenda mediante investigación escolar guarda una correlación alta con las facilidades que da a la catalización de la argumentación discente (r=0.744**) y a la formulación de problemas (r=0.753**) y todos ellos guardan una correlación por media por encima de 0.600** con participación discente, siendo los valores de estas correlaciones, respectivamente, r=0.691**, r=0.618** r=0.683**. Esto es, tanto las facilidades que el libro de texto da a la investigación escolar como las facilidades que da a la formulación de problemas mantienen una correlación media (que roza los valores mínimos de las correlaciones altas) con el hecho de que el libro de texto propicie la participación del alumnado en la dinámica de aula; sin embargo, las facilidades que el libro de texto da a los procesos de argumentación, por su parte, dentro de este subgrupo, presenta una significatividad correlacional algo menor con la facilidad que se da participación discente aunque igualmente destacable.

Continuando con el factor 1, que el libro sea legible y compresible presenta dos correlaciones medias, algo menores respecto a lo visto anteriormente, con argumentación (r=0.540**) y formulación de problemas (r=0.518**) y una correlación baja con la facilitación de la participación discente (r=0.361**). Entendemos que, aunque es bastante destacable la correlación entre formulación de problemas y participación discente, la correlación entre éstos y la legibilidad y comprensibilidad del libro de texto no resulta tan intensa.

La tercera correlación alta de este bloque D la encontramos, como dijimos anteriormente, entre el ítem del factor 1 d.15 "*el libro propicia la participación del alumnado en la dinámica de aula*" y el ítem del factor 2 d.10 "*el libro posibilita la adaptación de las actividades a la dinámica de la clase*" con un valor de r=0.707**; lo cual deja evidencia de la fuerte vinculación que, según el profesorado encuestado, existe entre adaptación de las actividades y participación del alumnado.

Según las respuestas del profesorado, entrando ya en el factor 2, observamos que las respuestas del profesorado encuestado han establecido la correlación media más alta de dicho factor, con un valor de r=0.679**, entre el hecho de que el libro de texto, por un lado, permita optar por múltiples caminos durante del desarrollo de las clases y que, por otro lado, plantee diversidad de niveles de aprendizaje en función de las características del alumnado. Dicha correlación nos resulta bastante coherente entendiendo que establece múltiples caminos nos permite atender a diversos niveles de aprendizaje y viceversa. El ítem referido a las posibilidades de adaptación de las actividades a la dinámica de aula, por su parte, presenta una correlación media (baja) con el planteamiento de diferentes niveles de aprendizaje (r=0.519**) y una correlación baja (media) con la posibilidad que ofrece el libro de texto para optar por múltiples caminos durante el desarrollo de las clases (r=0.448**); lo que indica una tendencia a que estos tres ítems correlacionen entre sí de una manera significativa y relación lógica bastante coherente.

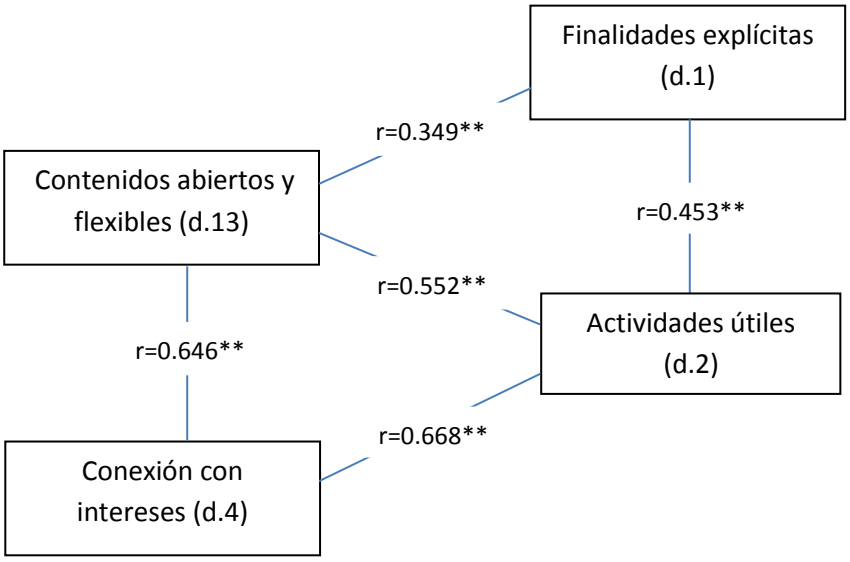


Figura nº 4.9: Intención y significación (elaboración propia)

Los siguientes factores, representan un porcentaje de varianza menos destacable que los anteriores, por lo que no son especialmente representativos dentro del bloque D; sin embargo, sí son lo suficientemente importantes como para analizar sus implicaciones a la hora de establecer nuevos perfiles; para facilitar la comprensión y el

carácter visual y lógico de las correlaciones, nuevamente, volvemos a elaborar un mapa estratégicamente diseñado para destacar las correlaciones de valor absoluto más alto entre los ítems de los respectivos factores. El factor 3 "intención" que representa un 8.585% de la varianza total dentro del bloque D, encuentra sus correlaciones más destacables en la figura 4.9 "*intención y significación*".

Observando la figuras destacamos la correlación media existente entre la conexión del libro con los intereses del alumnado y la presentación de actividades útiles en la vida real (r=0.668**) y la presentación de contenidos abiertos y flexibles (0.646**), respectivamente. La correlación entre estos dos últimos ítems, por su parte, es igualmente media aunque con valor absoluto menos destacable, dejando evidencias de que el ítem de conexión con los intereses del alumnado es una pieza fundamental dentro de la estructura correlacional, sin que ello suponga, en ningún caso, el establecimiento de relación causal alguna.

La explicitación de las finalidades en el libro de texto, por su parte, es la pieza que menos correlación guarda con el resto de elementos, estableciendo respectivamente una correlación baja de r=0.453** con la funcionalidad de las actividades presentadas en el libro de texto y una correlación baja de r=0.349** con la presentación de contenidos abiertos y flexibles. En la figura no establecemos correlación entre finalidades explícitas y conexión con los intereses discentes puesto que el valor r=0.288**, pese a ser significativo, lo consideramos insuficiente para ser tenido en cuenta en nuestro análisis.

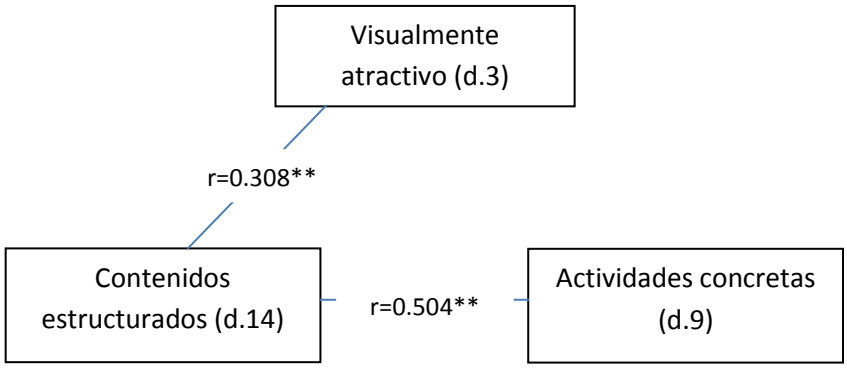


Figura nº 4.10: estructura del libro de texto (elaboración propia)

El factor 4 "estructura" que representa un 7.766% de la varianza total dentro del bloque D, encuentra sus correlaciones más destacables en la figura 4.10 "estructura del libro de texto".

En este factor 4, el ítem "*el libro presenta contenidos estructurados*" establece una correlación media (baja), de valor r=0.504**, con la presentación de actividades concretas en dicho libro y una correlación baja que roza el mínimo aceptable, de valor r=0.304**, con el hecho de que resulte visualmente atractivo por sus imágenes. La correlación entre las actividades concretas y la atracción visual pese a presentar una significatividad al nivel 0.05, su valor absoluto "0.199*" no alcanza el mínimo que consideramos aceptable en nuestro estudio. En la misma situación se encontraría la relación entre contenidos estructurados (dentro del factor 4) y contenidos abiertos y flexibles (dentro del factor 3) que componen el sub-bloque "*crecimiento del conocimiento*" con una significatividad al nivel 0.05, pero con un valor absoluto "0.205*" que no alcanza el mínimo aceptable para ser tenido en cuenta.

El factor 5 "guía docente" que representa un 6.972% de la varianza total dentro del bloque D, encuentra sus correlaciones más destacables en la figura 4.11 "*guía docente*".

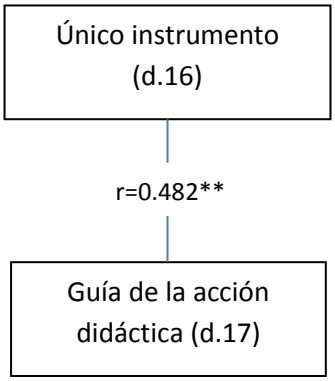


Figura nº 4.11: Guía docente (elaboración propia)

El uso del libro como único instrumento de desarrollo curricular y su uso como guía principal de la acción didáctica diaria, en pleno subbloque de aspectos metodológicos y técnicos, presentan entre sí una correlación baja de r=0.482**. Sin

correlación alguna con el ítem del mismo subloque "*el libro propicia la dinámica del alumnado en la dinámica de aula*" situado en el factor 1"*investigación discente*" lo que nos hace ver la existencia de un perfil de respuesta en el que no se establece vinculación alguna entre el uso del libro de texto como único instrumento de desarrollo curricular y el uso del libro de texto como guía de la acción didáctica con el hecho de que éste propicie la participacióndel alumnado.

4.4.- CONTENIDOS Y METODOLOGÍA PARA LA ENSEÑANZA DE LAS DIMENSIONES DE LA MEMORIA

Prueba de esfericidad de Bartlett y medidas de adecuación de la muestra

Antes de comenzar el análisis factorial del Bloque B (de b.3 a b.12) y bloque E conjuntamente, debemos saber si la muestra se adecúa a las variables del instrumento dentro de dichos bloques; cabe matizar en cualquier caso algunos ítems del bloque B (b.3 – b.5 y b.9 – b.12) también se tuvieron en cuenta para el análisis del compromiso del profesor y papel del alumno, dentro del apartado de metodología de educación ciudadana. Esto se debe a que algunos de los ítems para el estudio de la metodología en educación ciudadana son comunes a los del estudio de la metodología en la enseñanza de las dimensiones de la memoria. Esto es, el valor de KMO en el bloque D es de 0.815, por lo que al situarse entre por encima de 0.75 consideramos que realizar un análisis factorial es una idea excelente. Cuanto más cercano a 1 es el valor de KMO, más espectacular será la reducción de datos.

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		.815
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	1055.406
	Gl	190
	Sig.	.000

De los parámetros calculados, se puede concluir, en definitiva, que el análisis factorial es factible ya que el valor de significancia es < 0.05 por lo que existe una asociación estadísticamente significativa entre las variables del bloque B (de b.3 a b.12)

y bloque E conjuntamente, y que la correlación entre todas variables de dicho bloque es muy alta, ya que el KMO es 0.815.

Finalmente, en la diagonal principal del coeficiente de correlación anti-imagen (anexo 4.03), todos los valores de la diagonal principal están muy por encima de 0.5 y que el resto de valores son, salvo alguna excepción puntual, relativamente bajos sin ningún cero. Esto es, los valores de la MSA, entendemos que cada una de las variables se ajusta a la estructura de las otras variables y que, por tanto, no deberíamos eliminar ninguna a la hora de realizar nuestro análisis del bloque B (de b.3 a b.12) y bloque E conjuntamente.

Comunalidades y residuos del modelo

El número de variables en el bloque B (de b.3 a b.12) y bloque E es menor de 30, por ello, como en el resto de casos, tener en cuenta las comunalidades influye en el resto de métodos. Habiendo decidido la agrupación de los ítems en 5 componentes o factores, el valor de las comunalidades se encuentra por encima del mínimo aceptable (anexo 4.04), siendo el valor de comunalidad más bajo el de e.4 (.576).

Reducción de factores

Hemos agrupado las 20 variables del bloque B (de b.3 a b.12) y bloque E en 5 componentes principales. En concordancia con un valor excelente de KMO, la reducción de factores resulta bastante importante. En cualquier caso, dichos componentes explican el 69.634% de la varianza (anexo 4.05), un valor que consideramos deseable dada su extrema cercanía al mínimo de explicación de varianza de 70% imprescindible para la investigación en Ciencias Sociales; es decir, por un 0.366%, y dados los buenos valores de comunalidad obtenidos con 5 factores no se justifica la reducción a 6 factores más aún cuando el 6º factor explica únicamente un 4.732% de la varianza.

Aplicando el método de extracción de componentes principales y el método de rotación de normalización de Varimax con Kaiser y analizando los resultados obtenidos;

se constata que las 20 variables del bloque B (de b.3 a b.12) y bloque E se han agrupado en 5 factores o componentes que hemos decidido renombrar para la configuración de nuevos perfiles de selección de contenidos y metodología para es estudio de las dimensiones de la memoria (anexo 4.06).

- *Factor 1: Crítica e intervención social (discente):* representa el 35.729% de la varianza. En este factor, destaca la importancia de la construcción del sentido crítico por parte del alumnado (.848); seguidos de los procesos de debate, opinión, toma de decisiones y análisis (.833), la intervención del alumno en sociedad (.825), el acceso al pensamiento social (.776) y el desarrollo de la autonomía y el autoconocimiento discente (.776), la actuación democrática del alumnado en el aula (769), que el alumnado utilice los aprendizajes en la vida cotidiana (.755), la formación del alumnado para actuar en el futuro (679) y el trabajo del alumnado en base a problemas contemporáneos e históricos de política y sociedad. Las variables que conforman el factor 1 tienen en común la actitud crítica discente y la intervención del mismo es sociedad.

- *Factor 2: Aceptación de no consenso:* representa el 15.523% de la varianza. En este factor, destaca la significatividad que se da al análisis de los aspectos comprometidos y conflictivos (.848) seguido del estudio de los periodos más conflictivos de la historia (.803), la aceptación de la existencia de posiciones no consensuables en el aula (.646), el análisis de problemas reales e históricos (.588) y el reconocimiento del debate como estrategia para la construcción de lo social (.485). Esto es, las variables que conforman el factor 2 tienen en común los aspectos vinculados con la diversidad de opiniones, donde implícitamente se incluye el estudio del conflicto.

- *Factor 3: Contexto y recuerdo:* representa el 7.500% de la varianza. En este factor, destaca la significatividad que se da al recuerdo de terceras personas (fuentes orales) (.864), seguido del papel del contexto social en el recuerdo individual (.796) y, en menor medida, el papel de los recuerdos y las experiencias previas del alumnado (.645). Esto es, las variables que conforman el factor 3 tienen en común el contexto y el recuerdo.

- *Factor 4: Tiempo y memoria histórica:* representa el 6.034% de la varianza. En este factor, destaca la significatividad que se al recuerdo de las víctimas de la Guerra Civil, el Holocausto, etc. (.747), seguido de la relación entre pasado, presente y futuro, y la construcción de la memoria (.600). Esto es, las variables que conforman el factor 4 tienen en común cuestiones relacionadas con la con el tiempo y la memoria histórica.

- *Factor 5: Forzado del consenso:* representa el 6.972% de la varianza. Destaca un único ítem de forzado del consenso en el aula por parte del profesor (.809). Un calor muy alto en este componente respecto a los otros nos indica que los profesores que fuerzan el consenso en el aula forman un perfil en sí mismo teniendo escasa significatividad en el resto de factores, lo que refuerza aún más nuestra conclusión.

Matriz de correlaciones

Se realizó un análisis de correlación de Pearson bivariable en cuya tabla se contemplan 5 correlaciones altas, 27 correlaciones medias, 54 correlaciones bajas (todas estas con significatividad al nivel 0.01) y 95 correlaciones por debajo del valor absoluto 0.300 (anexo 4.07), destacando el hecho de que 77 de esas 95 correlaciones que no cumplen con el mínimo aceptado para ser tenidas en cuenta en nuestra correlación se encuentra dentro de las 100 correlaciones que vinculas el bloque B (menos b.1 y b.2) con el bloque E, estableciéndose únicamente 13 correlaciones bajas de las cuales 11 se encuentran por debajo de 0.400. Todas las correlaciones de la presente matriz son significativas en 0.01, lo cual deja evidencia de que hay una probabilidad casi del 100% de que estos valores correlaciónales no se deban al azar.

Dado que el factor 1 "*crítica e intervención social (discente)*" representa el 35.729% de la varianza vamos a prestarle especial atención. Este factor recoge 9 de los 10 ítems provenientes del bloque B. La estructura más lógica de las interacciones correlaciónales, atendiendo a la significatividad y al valor absoluto de las mismas, se encuentra representada en dos figuras dada la cantidad de ítems a correlacionar: figura

4.12 "*Crítica e intervención social (discente)*" [organización 1] y figura 4.13 "*Crítica e intervención social (discente)*" [organización 2]

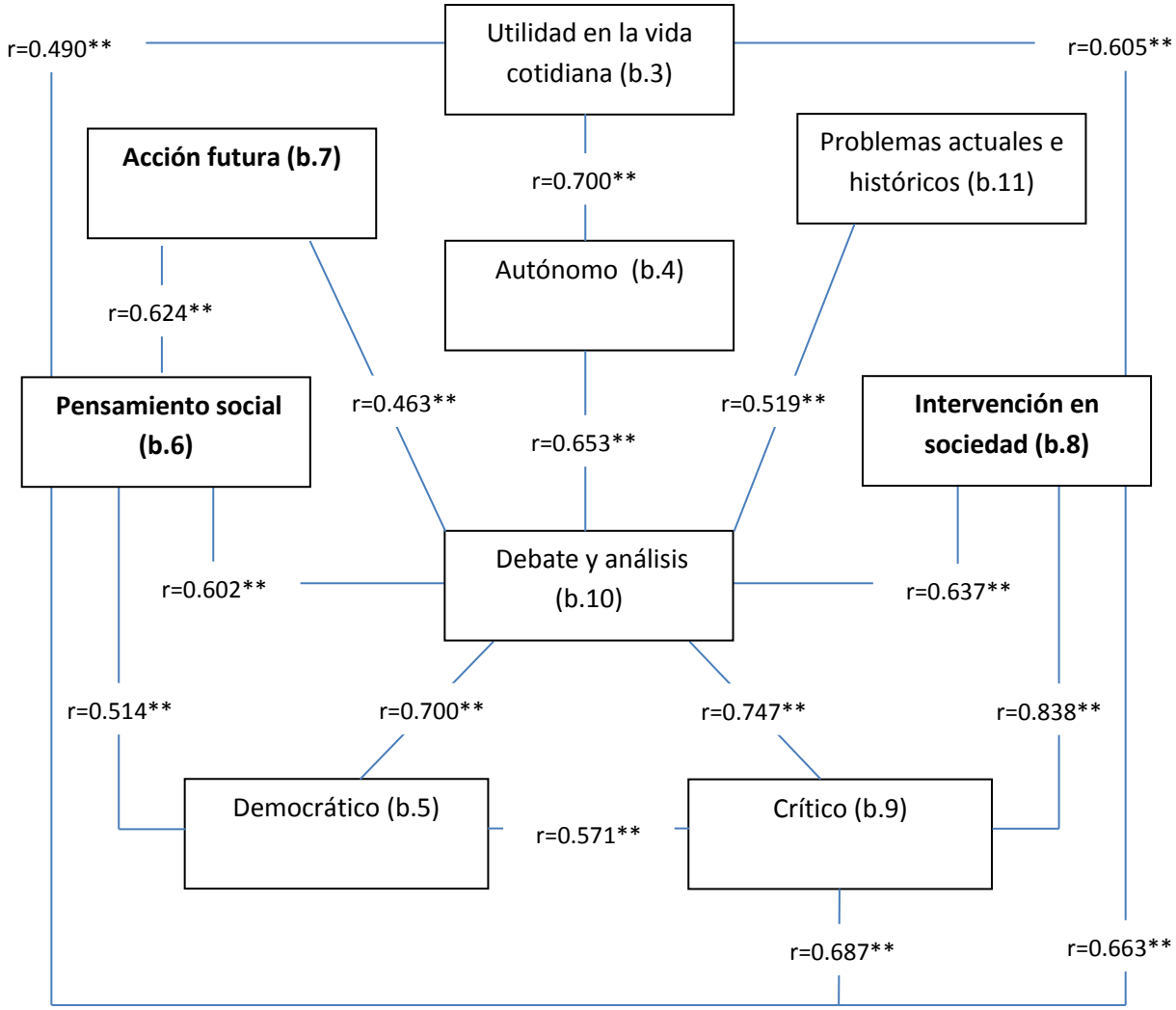


Figura nº 4.12: Crítica e intervención social (discente) [organización 1] (elaboración propia)

En esta figura observamos una cadena de correlaciones bivariables altas que, destacando, en orden de valor absoluto, la correlación entre la finalidad de intervención en sociedad y la de construcción del sentido crítico del alumnado (r=0.838**), la correlación entre la finalidad de construcción del sentido crítico del alumnado y la de que el alumnado debata, opine, elija y analice sucesos (r=0.747**) y la correlación entre la finalidad de que el alumnado debata, opine, elija y analice sucesos y que actúe democráticamente en el aula (r=0.700**). Sin embargo, hablar de cadena de

correlaciones en ningún caso justifica que apliquemos la lógica del silogismo aristotélico en nuestro estudio, esto es, que la correlación sea alta entre b.9 y b.10 (r=0.747**) y entre b.10 y b.5 (r=0.700**) no implica, en ningún caso, que necesariamente deba existir una correlación alta entre b.9 y b.5 (r=0.571**); sin embargo, existe una correlación media algo más alta entre b.8 y b.10 (r=0.637**)

Profundizando en las correlaciones más altas, las respuestas del profesorado nos ofrecen evidencias bastante significativas la primera es que intervención social (b.8) y construcción del sentido crítico (b.9) se encuentran muy correlacionados (r=0.838**), entendiendo que los valores altos o bajos en la finalidad de intervención social se conecta, sin relación de causalidad alguna, con los valores altos o bajos en la importancia del sentido crítico; y puesto que cualquier cambio social requiere intervención y sentido crítico existe una gran coherencia en los valores obtenidos. En otras palabras, una intervención social eficaz resulta difícil de comprender sin el apoyo de la construcción del sentido crítico y una construcción de un sentido crítico resulta difícil de concebir sin una intervención social donde se haga uso del espíritu crítico. Obviamente, este planteamiento es válido tanto en sociedad como en la escuela; ya que el proceso de enseñanza – aprendizaje es, ante todo, un acto social.

Por otro lado, a raíz de las respuestas del profesorado, también tenemos evidencias de que la finalidad de construcción del sentido crítico (b.9) correlaciona de manera bastante alta (r=0.747**) con la de que el alumnado debata, opine, elija y analice sucesos (b.10). Esta correlación resulta bastante coherente dado que si es difícil aislar el sentido crítico de la intervención social, igualmente, resulta difícil aislar el sentido crítico de los procedimientos de debate, opinión, elección y análisis de sucesos. Cabe matizar que la intervención social y los procedimientos antes mencionados correlacionan con un valor medio de r=0.637**, sin embargo, pese a poseer un valor absoluto de correlación algo menor, sigue siendo bastante destacable.

Finalmente, la tercera correlación alta a la que nos referimos anteriormente, aunque con el valor mínimo dentro dicho intervalo (r=0.700**), se refiere a la finalidad de que el alumnado debata, opine, elija y analice sucesos (b.10) y a la de que actúe democráticamente en el aula (b.5). Nuevamente, nos encontramos ante una correlación

alta entre dos ítems cuyo agrupamiento resulta lógico; esto es, el debate, la libre elección o el acto de opinar difícilmente puede entenderse sin una actuación democrática por las partes intervinientes, lo mismo que una actuación democrática resulta poco comprensible si hacer uso de mecanismos democráticos como el debate, la libre elección o el intercambio de opiniones. Destacable resulta también la vinculación existente entre la finalidad de debatir, opinar, elegir y analizar sucesos (b.10) y la intervención social por parte del alumnado (b.8) que, pese a ser media, con un valor de r=0.637**, igualmente converge con nuestro cuerpo teórico.

También se presenta una correlación alta, con valor mínimo dentro de dicho intervalo (r=0.700**), entre la finalidad de que el alumnado utilice los aprendizajes en la vida cotidiana (b.3) y la de que el alumnado desarrollo su autoconocimiento y su autonomía (b.4); esto es, las respuestas del profesorado dejan al descubierto una fuerte tendencia a vincular la funcionalidad de los aprendizajes en un contexto sociocultural determinado con el desarrollo de la autonomía y el autoconocimiento por parte del discente.

Algunas de las interacciones que aparecen reflejadas en esta figura ya fueron comentadas en el apartado "*metodología de educación ciudadana*" (en la enseñanza de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia), sub-apartado "*compromiso del profesor y papel del alumno*" por ello, para evitar la duplicación de información, hemos limitado el análisis a las correlaciones altas, a las que aportan nueva información o nuevos planteamientos en la interacción entre variables y a las que incluyen a los ítems b.6, b.7 y b.8, no haber sido objeto de análisis en apartados anteriores. La existencia de algunas correlaciones comunes se debe a que muchos aspectos metodológicos contemplados en la educación ciudadana son comunes a los de la enseñanza de las dimensiones de la memoria. Así, mientras en el apartado de metodología de la educación ciudadana se incluía el bloque B, a excepción de b.6, b.7 y b.8; en el presente apartado, se incluye el bloque B, a excepción de b.1 y b.2 e incluyéndose b.6, b.7 y b.8 que no fueron recogidos en anterior análisis de dicho bloque, además del bloque E completo, siendo este último bloque más específico de las dimensiones de la memoria.

Dicho esto, pasamos a centrarnos exclusivamente en las correlaciones que implican a los ítems b.6, b.7 y b.8 entre sí y con otros ítems dentro de la figura antes mencionada. La finalidad de uso de los aprendizajes en la vida cotidiana (b.3) presenta una correlación media (r=0.605**) con la finalidad de que el alumnado intervenga en sociedad (b.8); y mantiene una correlación baja (r=0.490**), aunque rozando el máximo dentro de dicho intervalo, con la finalidad de que el alumnado acceda al pensamiento social (b.6). Acorde con nuestro marco teórico, las respuestas del profesorado indican una importante tendencia a vincular la intervención en sociedad con el uso de los conocimientos en la vida cotidiana, este punto resulta de especial importancia dado que entendemos que la escuela debe ser permeable a la realidad social de cara a potenciar el cambio por lo que la intervención social y la aplicación de los conocimientos escolares a la realidad no hace más que reforzar nuestra concepción de escuela como motor de cambio social.

Por otro lado, la finalidad de que el alumnado acceda al pensamiento social (b.6) y la finalidad de que el alumnado intervenga en sociedad (b.8) presentan una correlación media de r=0.663**; esto es, existe una tendencia en las respuestas del profesorado a vincular la consciencia respecto a la realidad social con la propia intervención en sociedad, dejando constancia nuevamente del importante papel de la escuela en general y del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en particular para potenciar y construir, respectivamente, la acción y el pensamiento social. Igualmente, resulta destacable la correlación media existente entre la finalidad de acceso al pensamiento social (b.6) y la de construcción del sentido crítico (b.9), con un valor de r=0.687**, y la de que el alumno debata, opine, elija y analice sucesos (b.10), con un valor r=0.602**; entendiéndose que, según las respuestas del profesorado encuestado, este colectivo entiende que pensamiento social guarda una importante conexión con la construcción espíritu crítico del alumnado y con la puesta en práctica de procesos democráticos tales como el debate y el análisis de la realidad social.

Este último ítem (b.10), presenta una correlación baja (r=0.463**) con la finalidad de que se forme al alumnado para actuar en el futuro (b.7); sin embargo, resulta lo suficientemente destacable como para ser tenida en cuenta, ya que se observa una tendencia a vincular el uso de los procesos democráticos antes mencionados con la

actuación futura de los alumnos en sociedad. Finalmente, la formación discente para actuar en el futuro (b.7) y el acceso al pensamiento social (b.6) presentan una correlación media de valor r=0.624**; un valor que resulta bastante y deja constancia de que la vinculación pensamiento social y acción futura.

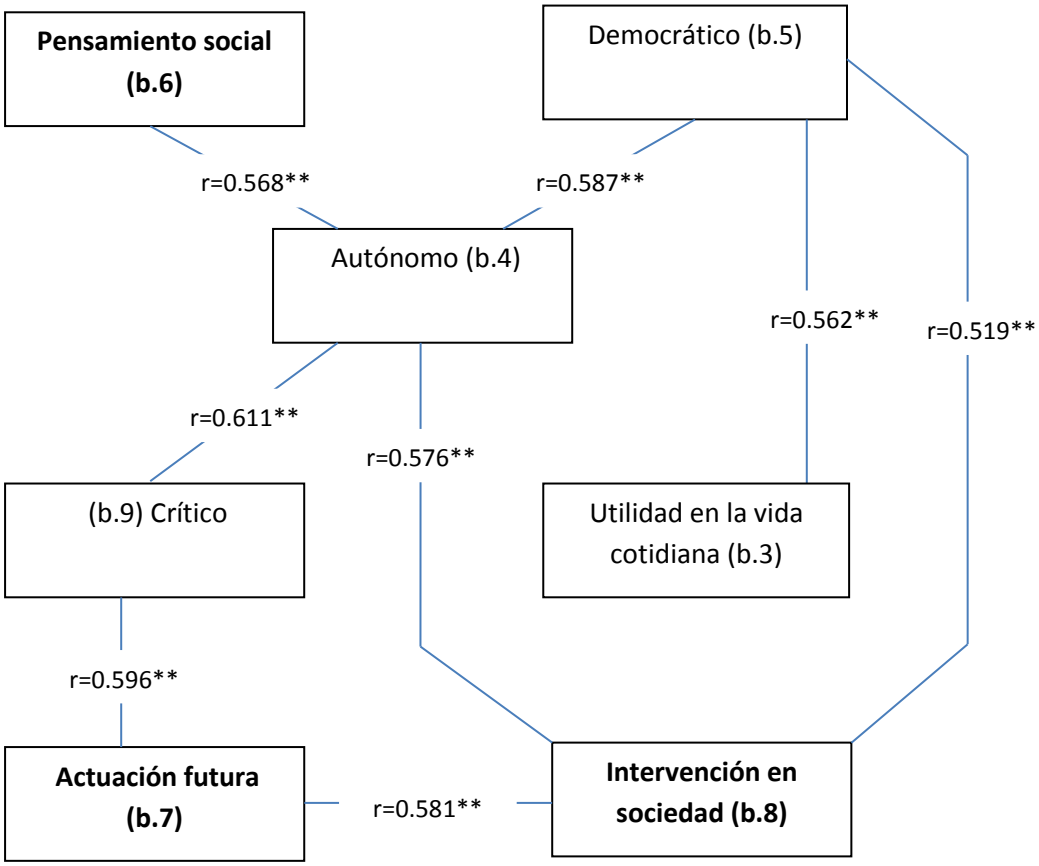


Figura nº 4.13: Crítica e intervención social (discente) [organización 2] (elaboración propia)

Nuevamente, nos centraremos en las correlaciones que impliquen a los ítems b.6, b.7 y b.8 y en las correlaciones de valor absoluto más alto que no se hayan analizado en la figura X Crítica e intervención social (discente) [organización 1].

Así, observamos que las respuestas del profesorado encuestado muestran la existencia de una correlación media con un valor de r=0.568** entre la finalidad de que el alumnado acceda al pensamiento social (b.6) y la de que alumnado desarrolle su autoconcepto y su autonomía (b.4). En este sentido, entendemos el pensamiento social, sin sesgos, requiere de autoconocimiento y autonomía, y la autonomía en sociedad y ser

capaz de conocer el nuestra situación dentro del sistema social requiere del construcción del mencionado pensamiento social.

La siguiente "*cadena*" de correlaciones implica a la finalidad de que alumnado construya su sentido crítico (b.9), la de que se le forme para actuar en el futuro (b.7), la de que intervenga en sociedad (b.8) y la de que desarrolle su autoconocimiento y su autonomía (b.4). Todas esas correlaciones son de carácter medio y tienen respectivamente como valor r=0.596**, r=0.581**, r=0.576**; lo que indica una intensidad de la correlación algo mayor entre .9 y b.7 y algo menor entre b.8 y b.4, pero, en definitiva, valores de correlación relativamente similares. En cuanto a la primera correlación (b.9, b.7), existe coherencia con el hecho de que cualquier actuación que implique la posibilidad de ir más allá de la mera reproducción requiere de la construcción de una actitud crítica, entendiendo igualmente que dicha construcción, pierde su funcionalidad si no refleja en la acción ciudadana (en este caso, futura). En cuanto a la segunda correlación (b.7, b.8), partiendo de las respuestas del profesorado, entendemos que la intervención social y la formación para actuar en el futuro correlacionan como dos aspectos complementarios en el ámbito de la acción ciudadana. En cuanto a la tercera correlación (b.8, b.4), resulta imprescindible recordar que en la correlación entre b.6 y b.4 hablábamos de la importancia que se daba a la interacción entre autoconocimiento y autonomía y el pensamiento social; ya que en la correlación entre b.8 y b.4 se vincula dicha autonomía y autoconocimiento con la intervención social, quedando con ello constancia de la importancia que dichas competencias suponen no sólo para el pensamiento, sino también para la práctica social que supone el ejercicio de una ciudadanía reflejo de su propio autoconocimiento y de su autonomía para elegir libremente. Por otro lado, cabe matizar que la intervención social (b.8) correlaciona con la actitud democrática (b.5) con un valor de r=o.529**; de lo que extraemos que, a parte de la autonomía y el autoconocimiento antes mencionados, el alumnado debe ser capaz de actuar democráticamente en el aula, ya que la acción democrática en el aula es parte indivisible de la intervención democrática en sociedad.

La finalidad de que el alumnado construya su sentido crítico (b.9) correlaciona con valor algo mayor (r=0.611**) con el desarrollo de su autoconocimiento y su autonomía (b.4), siendo igualmente una correlación media. Como podemos observar,

esta correlación implica únicamente constructos internos, entendiendo que la actitud crítica se refleja y es reflejo del autoconocimiento y autonomía discente. Este último ítem presenta una correlación media de valor r=0.587** con la actuación democrática del alumnado en el aula (b.5) y éste a su vez otra correlación media de valor r=0.562** con la utilización de los aprendizajes en la vida cotidiana por parte del alumnado (b.3)

En cuanto a la correlación de b.4 y b.5, cabe matizar que crítica y acción democrática son dos de los elementos cuya interacción hemos reflejado con más insistencia desde nuestro marco teórico, entendiendo que en las respuestas del profesorado también existe una tendencia a vincularlos. Finalmente, en cuanto a la correlación entre b.5 y b.3, destacamos el hecho de que se refiere únicamente tanto a la acción tanto en el contexto cotidiano como a acción democrática en el contexto escolar, reflejándose igualmente con ello una interacción que hemos defendido desde nuestro posicionamiento teórico, una interacción que nos permite asegurar la funcionalidad del conocimiento escolar fuera del aula y la inclusión del ejercicio democrático dentro de ella.

El factor 2 "*aceptación de no consenso*" representa el 15.523% y recoge 5 de los 10 ítems provenientes del bloque E. La estructura correlacional que hemos considerado más lógica en la que se reflejas las correlaciones más significativas y de valor absoluto mayor se refleja en la figura 4.14 "*aceptación de no consenso*".

Las correlaciones de valor absoluto más alto existente entre los ítems de este factor resultan menores que en el caso del factor 1, sin embargo, hay dos correlaciones que merecen una mayor atención. En primer lugar destacamos la correlación alta entre "*deben estudiarse los periodos más conflictivos de la historia de un país*" (e.5) y "*deben analizarse aspectos controvertidos y conflictivos*" e.6, con una r=0.780**. Ésta es la correlación más intensa que se da entre los ítems de este factor; en ella el profesorado muestra una tendencia a correlacionar el análisis del conflicto en general con el análisis de los periodos conflictivos de la historia de un país en particular. En segundo lugar destacamos la correlación media existente entre "*reconozco el debate como estrategia didáctica para la construcción de lo social*" e.4 y "*se deben analizar problemas reales actuales e históricos*" e.9, con una r=0.533**. Esta correlación nos indica que el

profesorado muestra una tendencia a vincular el análisis de los problemas actuales e históricos con estrategias como el debate que, en última instancia, permitirá al alumnado que construya una serie de ideas acerca del mundo que le rodea.

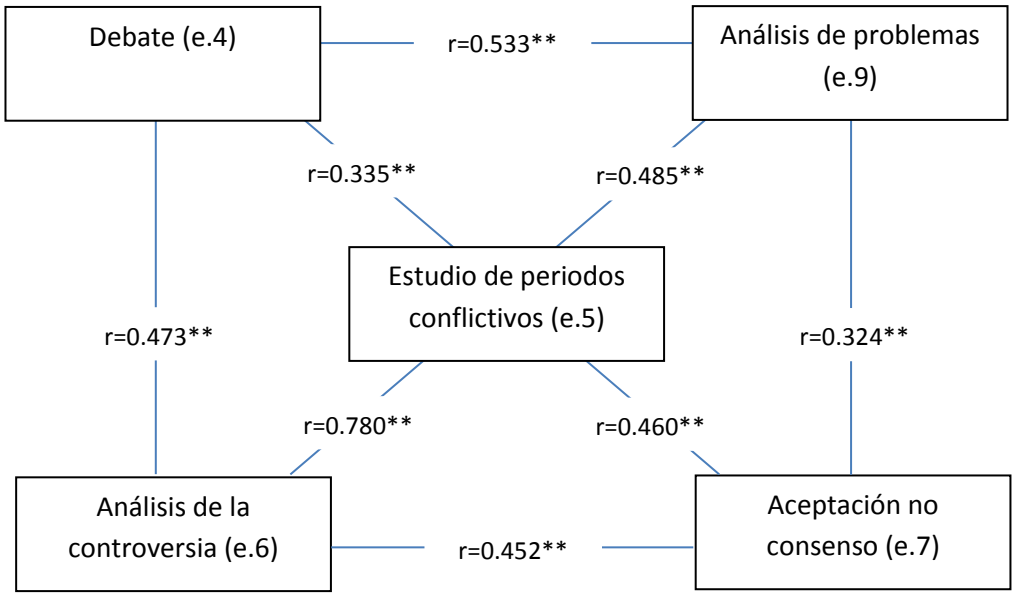


Figura nº 4.14: Aceptación de no consenso (elaboración propia)

El resto de correlaciones que aparecen en la figura son bajas (aunque con valores por encima de 0.450). Las correlaciones que no se reflejan en la figura es o porque rozan el mínimo (0.300) o porque están por debajo de dicho mínimo y, por tanto, las consideramos inaceptables para nuestra investigación.

El hecho de que deban analizarse aspectos controvertidos y conflictivos (e.6) presenta una correlación de valor r=0.473** con el ítem de reconocimiento del debate por parte del profesor como estrategia didáctica para la construcción de lo social (e.4). En esta correlación baja (aunque cercana al límite superior del intervalo), el profesorado vincula el debate y la construcción de los social que su uso implica con el análisis de aspectos controvertidos y conflictivos de la realidad. El mencionado ítem, e.6, correlaciona con valor r=0.452** con la aceptación de la posibilidad de que puedan existir posiciones no consensuables en el aula (e.7) y éste último presenta una correlación de valor r=0.460**con el hecho de que el profesorado considere que deben estudiarse los periodos más conflictivos de la historia de un país. Este punto es

especialmente significativo ya que el profesorado, con sus respuestas entiende que el análisis de aspectos controvertidos o conflictivos se vincula con la aceptación de la posibilidad de que el alumnado no llegue a un consenso; de hecho desde nuestro marco teórico ya indicábamos que el consenso no siempre es posible y cuando se da, en muchos casos, no es igualmente justo para todos, ya que este consenso a veces la búsqueda del consenso anula los matices u opiniones divergentes, algo que resulta especialmente relevante en el campo del análisis en el aula de aquellos aspectos que generan algún tipo de controversia.

Finalmente, el estudio de los aspectos más conflictivos de la historia de un país (e.5) correlaciona de manera baja (rozando el límite superior del intervalo [r=0.485**]) con el análisis de los problemas actuales e históricos (e.9), siendo la lógica de esta correlación similar a la aplicada cuando analizamos la correlación alta existente entre e.5 y e.6, aunque con una intensidad correlacional algo menor.

El resto de correlaciones que aparecen en la figura que nos ocupa, dado su bajo valor absoluto y dado que en parte la lógica implícita en las mismas ya ha sido de alguna manera expuesta durante el análisis de otras correlaciones, no serán objeto de profundización.

El factor 3 "*contexto y recuerdo*" representa el 7.500% de la varianza y recoge los 3 primeros ítems del bloque E. La estructura correlacional que hemos considerado más oportuna se refleja en la figura 4.15 "*contexto y recuerdo*".

Todas las correlaciones que se dan entre los ítems de este factor son medias, sin embargo, destacamos la correlación existente entre la atención del profesorado a los recuerdos de terceras personas y/o fuentes orales (e.2) y la atención al papel que el contexto social tiene en el recuerdo individual (e.3) con un valor de r=0.625**. Menos destacables son las correlaciones entre la atención a los recuerdos y experiencias previas del alumnado (e.1) con la atención profesorado al recuerdo de terceras personas (e.2), con un valor de r=0.473**, y con la atención del docente al papel del contexto social en el recuerdo individual, con un valor de r=0.436**.

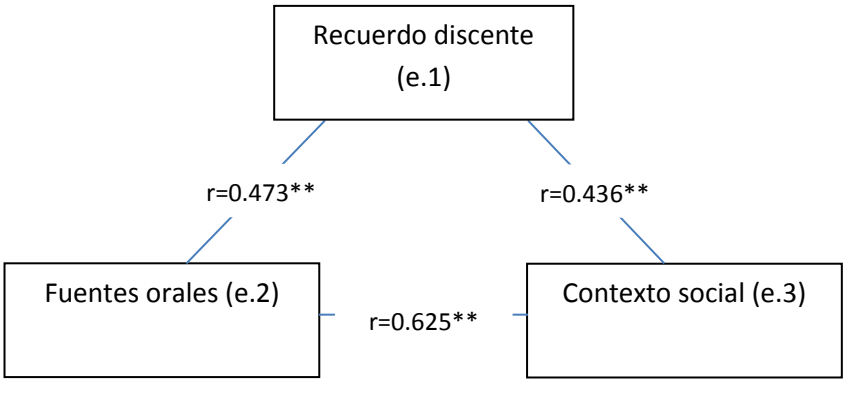


Figura nº 4.15: Contexto y recuerdo (elaboración propia)

El factor 4 "*tiempo y memoria histórica*" representa el 6.034% de la varianza y recoge tanto el último factor del bloque B "*el alumno relaciona pasado, presente y futuro, y construye con ello su memoria histórica*" (b.12) como el último factor del bloque E "*Se debe recordar la memoria de las víctimas de la Guerra Civil, el holocausto, etc.*" (e.12). Dicha correlación se refleja en la figura 4.16 "*tiempo y memoria histórica*".

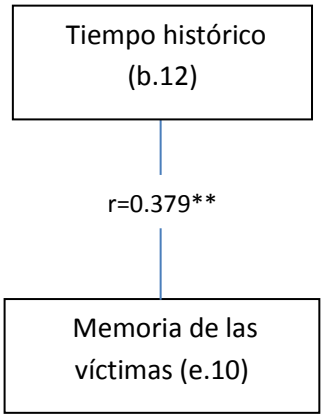


Figura nº 4.16: Tiempo y memoria histórica (elaboración propia)

La construcción de la memoria histórica a través de la conexión entre pasado, presente y futuro se vincula mediante correlación baja (r=0379**) con el recuerdo a las víctimas de regímenes como la dictadura de Franco, el nazismo, etc.; existiendo pues

una tendencia a entender que el recuerdo a las víctimas puede ser un punto de anclaje para el estudio de la memoria a lo largo tiempo histórico y que la vinculación entre pasado, presente y futuro para construir dicha memoria por parte del discente implica el recuerdo de la víctimas de los periodos antes mencionados.

5.- ANÁLISIS FACTORIAL DEL INSTRUMENTO C_0 COMPLETO

Prueba de esfericidad de Bartlett y medidas de adecuación de la muestra

Pese a que no se cumplirse la norma de que la muestra mínima debe ser 5 veces el número de ítems del cuestionario, hemos decidido analizar las respuestas dadas a través del instrumento en su conjunto. La primera información que nos resulta necesaria es la ofrecida por prueba de esfericidad de Barlett y a las medidas de adecuación de la muestra KMO y, como siempre, si es necesario, MSA. La significatividad a priori es deficiente (KMO < 0.500) y nos sitúa ante análisis factorial poco significativo.

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		.472
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	4104.163
	Gl	1431
	Sig.	.000

Con dichos valores de KMO resulta poco productivo continuar con el análisis factorial, por ello, tras observar las comunalidades de la totalidad de los ítems, decidimos a eliminar aquellos que no cumplen con el valor mínimo de 0.500 que indicaría la explicación de la mitad de la varianza de cada variable. Habiendo eliminado a.3 "l*a ciudadanía es un estatus legal*" (0.323) y d.1 "*las finalidades deben ser explícitas para el alumnado*" (0.497) tras entender que dichos ítems pueden ser eliminados sin alterar en exceso nuestro estudio, los valores en la medida de adecuación muestral KMO y en la prueba de esfericidad de Barlett cambian.

Esto es, pasamos de tener un valor de KMO que nos indica que nuestra muestra no es adecuada, y que por tanto no debemos realizar a un análisis factorial, a tener un valor de KMO de valor 0.637 que, al situarse entre 0.5 y 0.75, nos indica que la muestra con la que trabajamos es adecuada y que realizar el análisis factorial es una idea

aceptable. En cuanto a la prueba de esfericidad de Barlett, como dijimos con anterioridad, son válidos aquellos resultados que nos presenten valores elevados del chi-cuadrado y una significancia menor a 0.05. Pese a disminuir levemente el valor de chi-cuadrado, éste sigue siendo alto, además en ambos casos la significancia es de 0.00, lo cual nos indica que nuestro análisis factorial es altamente significativo.

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		.637
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	4003.516
	Gl	1326
	Sig.	.000

De los parámetros calculados, se puede concluir, en definitiva, que el análisis factorial es factible ya que el valor de significancia es < 0.05 por lo que existe una asociación estadísticamente significativa entre las variables del instrumento (recordemos que se han eliminado para ello a.3 y d.1) y la correlación entre todas variables de dicho bloque es aceptable, ya que el KMO es 0.637.

Puesto que el valor de KMO es aceptable, no vemos necesario calcular la medida de adecuación muestral MSA de cada variable; sin embargo, cabe matizar que en la diagonal principal del coeficiente de correlación anti-imagen, 45 de los 54 cruces de la diagonal los valores de la diagonal principal están por encima de 0.5 (anexo 4.08), siendo los valores que están por debajo a.5 (0.264), a.7 (0.271), b.1 (0.455), d.16 (0.261), d.17 (0.177), e.5 (0.493), e.7 (0.477), e.8 (0.246) y e.9 (0.397). El resto de valores son, salvo alguna excepción puntual, relativamente bajos y sin ningún cero. Esto es, según los valores de la MSA, entendemos que cada una de las variables se ajusta a la estructura de las otras variables, salvo las excepciones antes mencionadas. Si eliminamos dichos ítems, obtenemos los siguientes resultados de KMO y Barlett.

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		.777
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	3204.724
	Gl	946
	Sig.	.000

El valor de KMO alcanza los valores que definen como excelente la idea de realizar un análisis factorial, sin embargo, implica la eliminación de ciertos ítems que consideramos imprescindibles para nuestro estudio además de que el valor de Chi-cuadrado baja de manera importante en este último caso. Es por ello que nos quedamos con el valor de KMO "0.637" que implica únicamente la eliminación de a.3 y d.1. Es decir, dada la significatividad de algunas de esas variables y los valores aceptables de KMO obtenidos anteriormente hemos decidido continuar adelante con el estudio sin eliminar dichas variables.

Comunalidades y residuos del modelo

Puesto que el número de variables es grande, los índices de KMO y Barlett adquieren especial relevancia; sin embargo, tomar los índices anteriores como únicas medidas de adecuación de la muestra al análisis factorial. Es por ello que pasamos a estudiar las comunalidades.

El número de variables del instrumento completo (sin contar los bloque G, H, I das sus características) es de 54 y consideramos que los niveles mínimos aceptables de comunalidad se encuentra situados en el 0.5 salvo a.3 y d.1, lo que nos llevó a eliminar dichos ítems y volver a calcular los índices de KMO y Bartlett. En cuanto al resto de ítems, el valor de las comunalidades se encuentra por encima o bastante por encima del mínimo aceptable (anexo 4.09); siendo, dentro de dicho grupo, los valores de comunalidad más bajos los de e.7-Acepto la posibilidad de que puedan existir posiciones no consensuables en el aula (0.577) y a.5-Un buen ciudadano se adhiere a una tradición y una lengua como seña de su identidad (0.579).

Reducción de factores

Pese a que la agrupación orinal era de 14 componentes, observamos que con 9 componentes ya se explicaba más del 70% de la varianza total (anexo 4.10), por lo que decidimos recalcular la varianza para la agrupación en 9 componentes. Esto es, aplicando el método de extracción de componentes principales y el método de rotación de normalización de Varimax con Kaiser, decidimos agrupar los 52 ítems (recordemos que a.3 y d.1 fueron eliminados por su bajo valor de comunalidad) del cuestionario C_0

en 9 factores principales (anexo 4.11). Como ya sabemos, ese método de rotación facilita la interpretación de los resultados ya que hace que las variables tengan una correlación más cercana a 1 en un único factor y más cercana a cero en el resto de factores; sin embargo, cabe matizar que en algunos ítems esta tendencia se ha notado menos debido a que un mismo ítem se vincula con intensidad similar en más de un factor o componente.

En concordancia con un valor aceptable de KMO, la reducción de factores resulta evidente, pero no espectacular. En cualquier caso, dichos componentes explican el 71.604% de la varianza, un valor que consideramos deseable ya que supera el mínimo de explicación de varianza de 70% que consideramos imprescindible para la investigación en Ciencias Sociales. Estos nuevos componentes no tienen el mismo significado de las variables originales, debiendo atender a la magnitud de las ponderaciones y al signo.

- *Factor 1: Intervención crítica y tiempo histórico: representa* el 33266% de la varianza. En este factor, destaca la importancia que tiene b.10 "*b.10.- El alumnado debate, opina, elige y analiza sucesos*" (0.858) b.9 "*El alumnado construye el sentido crítico*" (0.831) y b.8 "*El alumnado interviene en sociedad*" (0.817), b.4 "*El alumnado desarrolla su autoconocimiento y autonomía*" (0.765) b.5 "*El alumnado actúa democráticamente en el aula*" (0.762) b.3 "*El alumnado utiliza los aprendizajes en la vida cotidiana*" (0.718) seguido de b.6 "*El alumnado accede al pensamiento social*" (0. .657) b.7 "*Se forma al alumnado para actuar en el futuro*" (0.564) b.12 "*El alumnado relaciona pasado, presente y futuro, y construye con ello su memoria histórica*" (0.492) b.2 "*El alumnado interpreta y transforma el conocimiento*" (0.474).

- *Factor 2: Educación ciudadana y compromiso:* representa el 6.927% de la varianza. En este factor, destaca la importancia que tiene c.7 "*La educación ciudadana sirve para transformar la realidad social*" (0.792), c.2 "*La educación ciudadana debería ser un aspecto importante en la enseñanza de Ciencias Sociales, Geografía e Historia*" (0. 775) c.6 "*La educación ciudadana sirve para interpretar y explicar la realidad social*" (0.755) c.1 "*La educación ciudadana*

es un aspecto importante en la enseñanza de Ciencias Sociales, Geografía e Historia " (0.721) y c.3 "*En mi programación de aula se recogen algunos aspectos relacionados con la educación ciudadana*" (0.711) seguido de c.4 "*En mi práctica se tienen en cuenta algunos aspectos relacionados con la educación ciudadana*" (0.653) c.5 "*La educación ciudadana sirve para conocer la realidad social*" (0.634) e.4 "*Reconozco el debate como estrategia didáctica para la construcción de lo social*" (0.633) a.6 "*Un buen ciudadano se compromete con un desarrollo sostenible*" (0.504) b.11 "*El alumnado trabaja en base a problemas contemporáneos e históricos de política y sociedad.*" (0.491) a.1 "*Un buen ciudadano es consciente de sus derechos*" (0.428) a.2 "*Un buen ciudadano asume responsabilidades*" (0.427).

- *Factor 3: Funcionalidad del libro de texto:* representa el 6.243% de la varianza. En este factor, destaca la importancia de tiene d.4 "*El libro se conecta con los intereses del alumnado*" (0.784) y d.13 "*El libro presenta contenidos abiertos y flexibles*" (0.774) seguido de d.2 "*Las actividades deben ser útiles en la vida real*" (0. 642), d.8 "*El libro facilita que se formulen problemas*" (0.622), d.7 "*El libro facilita que el alumnado dé argumentos*" (0.613) d.5 "*El libro es legible y comprensible*" (0.602) d.3 "*El libro resulta visualmente atractivo por sus imágenes*" (0.557) y d.6 "*El libro facilita que el alumnado aprenda mediante la investigación escolar*" (0.557).

- *Factor 4: Memoria histórica y análisis de la realidad:* representa el 5.786% de la varianza. En este factor, destaca la importancia de tiene e.10 "*Se debe recordar la memoria de víctimas de la Guerra Civil, el Holocausto, etc.*" (0.787) y e.9 "*Se deben analizar problemas reales actuales e históricos*" (0.738) seguido de e.7 "*Acepto la posibilidad de que puedan existir posiciones no consensuables en el aula*" (0.647) y e.3 "*Tengo en cuenta el papel del contexto social en el recuerdo individual*" (0.551).

- *Factor 5: Adaptabilidad del libro de texto:* representa el 4.695% de la varianza. Este factor está compuesto por d.10 "*El libro posibilita la adaptación de las actividades a la dinámica de la clase*" (0.696) d.17 "*El libro sirve como guía*

principal de la acción didáctica diaria" (0.649) d.11 "*Que plantee diversos niveles de aprendizaje en función de las características del alumnado*" (0.586) d.15 "*El libro propicia la participación del alumnado en la dinámica de aula*" (0.485) d.16 "*El libro sirve es el único instrumento de desarrollo curricular*" (0.477) d.12 "*Que dé la posibilidad de optar por múltiples caminos durante el desarrollo de las clases*" (0.457).

- *Factor 6: Análisis de problemas y conflictos:* representa el 4.258% de la varianza. En este factor, destaca la importancia de tiene e.6 "*Deben analizarse aspectos controvertidos y conflictivos*" (0.798) seguido de d.9 "*Se deben analizar problemas reales actuales e históricos*" (0.622) e.5 "*Deben estudiarse los periodos más conflictivos en la historia de un país*" (0.604).

- *Factor 7: Ciudadanía pasiva:* representa el 3.817% de la varianza. En este factor, destaca la importancia de tiene a.7 "*Un buen ciudadano se reconoce como tal en diferentes niveles: nacional, autonómico, local, etc*" (0.812) seguido de a.5 "*Un buen ciudadano se adhiere a una tradición y una lengua como seña de su identidad*" (0.614) b.1 "*El alumnado reproduce la cultura*" (0.509) a.4 "*Un buen ciudadano hace prevalecer las decisiones del grupo sobre las suyas propias*" (0.500).

- *Factor 8: Consenso y reivindicación:* representa el 3.604% de la varianza. En este factor, destaca la importancia de tiene e.8 "*Fuerzo la búsqueda del consenso en clase*" (0.838) seguido de a.8 "*Un buen ciudadano reivindica sus derechos y libertades*" (0.481) e.1 "*Tengo en cuenta los recuerdos y experiencias previas del alumnado*" (0.403).

- *Factor 9: Estructuración y fuentes orales:* representa el 3.007% de la varianza. En este factor, destaca la importancia de tiene e.2 "*Tengo en cuenta los recuerdos de terceras personas (fuentes orales)*" (0.711) seguido de d.14 "*El libro presenta contenidos estructurados*" (0.559).

Matriz de correlaciones

Al igual que en las anteriores correlaciones, vamos a establecer una tabla de correlación de Pearson simple bivariada en la cual vamos a interpretar el grado de relación que existe entre parejas de variables atendiendo a la magnitud (valor absoluto) y dirección (signo), siendo mayor la correlación cuanto más cerca de 1 o –1 se encuentre el valor y más significativa la correlación cuanto más cercano a 0.000 es el grado de significancia.

En este punto vamos a centrarnos en las correlaciones de items interbloque. Por otro lado, cabe matizar que se han marcado en gris los cruces entres filas y columnas donde intervienen a.3 y/ o d.1, los ítems que han sido eliminados del presente análisis factorial (anexo 4.12). En esta matriz de correlaciones de las 2704 correlaciones a tener en cuenta, obviamos 52 correlaciones perfectas por cruce de ítems idénticos, quedándonos con 2652, de esos 2652 valores de correlación se observan 12 correlaciones altas, una de ellas con valor 0.999, 84 correlaciones medias y 356 correlaciones bajas (todas ellas con significancia al nivel 0.01). Los 2200 valores de correlación restantes no han sido tenido en cuenta debido que su valor era inferior al mínimo que consideramos aceptable (0.300) y que, en la mayoría de los casos, el valor de la significancia no era válida, lo que implicaba la posibilidad de excesivo protagonismo del azar en las mencionadas correlaciones. En otras palabras, de las 2652 correlaciones un 0.4552% es de correlaciones altas, un 3.1674% es de correlaciones medias, un 13.4238% es de correlaciones bajas y el 82.9562% restante no serían correlaciones consideradas válidas en nuestra investigación. En términos relativos, el número de correlaciones entre variables es bastante menor que cuando analizamos las matrices de correlación intrabloque.

Dado el elevado número de correlaciones, vamos a centrarnos en las más representativas de cara a acceder a nueva información. Las correlaciones entre ítems intrabloque, pese a ser las que correlacionan con mayor intensidad, pasan a un segundo plano ya que dichas relaciones fueron estudiadas en apartados anteriores y los valores de correlación resultan idénticos en dichos casos. Únicamente serán tenidas en cuenta dichas correlaciones en los casos en los que, en combinación con otras correlaciones interbloque, puedan ofrecer nuevas informaciones. Es por ello que vamos a centrarnos

en las correlaciones entre los ítems contenidos en los factores 2 "*educación ciudadana y compromiso*", 6 "*análisis de problemas y conflictos*", 8 "*consenso y reivindicación*" y 9 "*estructuración y fuentes orales*" ya que el resto de factores implica únicamente ítems intrabloque.

Comenzamos por el análisis de las correlaciones dentro factor 6 "*educación ciudadana y compromiso*" partiendo de la estructura lógica representada en la figura 4.17 Como podemos observar, en dicha figura aparecen ítems de diferentes factores vistos en el análisis del bloque C con b.11 y e.4, de manera que hemos representado la estructura de las correlaciones de forma que estos dos últimos pasan a ser el eje del análisis, dejando con ello evidencia de nuestra prioridad por el estudio de las correlaciones interbloque.

Según las respuestas del profesorado, si analizamos las correlaciones desde dentro hacia afuera, observamos que el hecho de que el alumno trabaje en base a problemas contemporáneo e históricos de política y sociedad (b.11) mantiene una correlación media de valores r=0.500**, r=0.510** y r=0.530** con la importancia que debería tener la educación ciudadana en el currículum de Ciencias Sociales (c.1), Geografía e Historia, la importancia que tiene (c.2) y la importancia en su programación de aula (c.3) respectivamente; sin embargo, pese a no aparecer esta vinculación en la figura, cabe matizar que la correlación entre b.11 y la importancia práctica de la educación ciudadana en nuestra área (c.4) pasa a ser baja con un valor de r=0.418**. Esta situación nos indica que, según los valores obtenidos, el trabajo en base a la resolución de problemas contemporáneos e históricos de política y sociedad y su vinculación con la importancia teórica de la educación ciudadana en el currículum de Ciencias Sociales, geografía e Historia (lo deseado, lo apreciado y lo escrito) es algo mayor que su vinculación con la importancia práctica en el aula. En cualquier caso, correlaciona con valores relativamente similares.

Igualmente la correlación entre importancia percibida y práctica es media (r=0.582**); pero si vinculamos b.11 y c.4 con el reconocimiento del debate como estrategia didáctica para la construcción de los social (e.4), se da una correlación baja con el trabajo en base a problemas (r=0.476**) y una correlación media con la

importancia de la educación ciudadana en la práctica docente (r=0.512**); sin embargo, debemos tener en cuenta que, en este caso, los valores son muy similares y destacar las diferencias entre ambas correlaciones no nos aporta excesiva información.

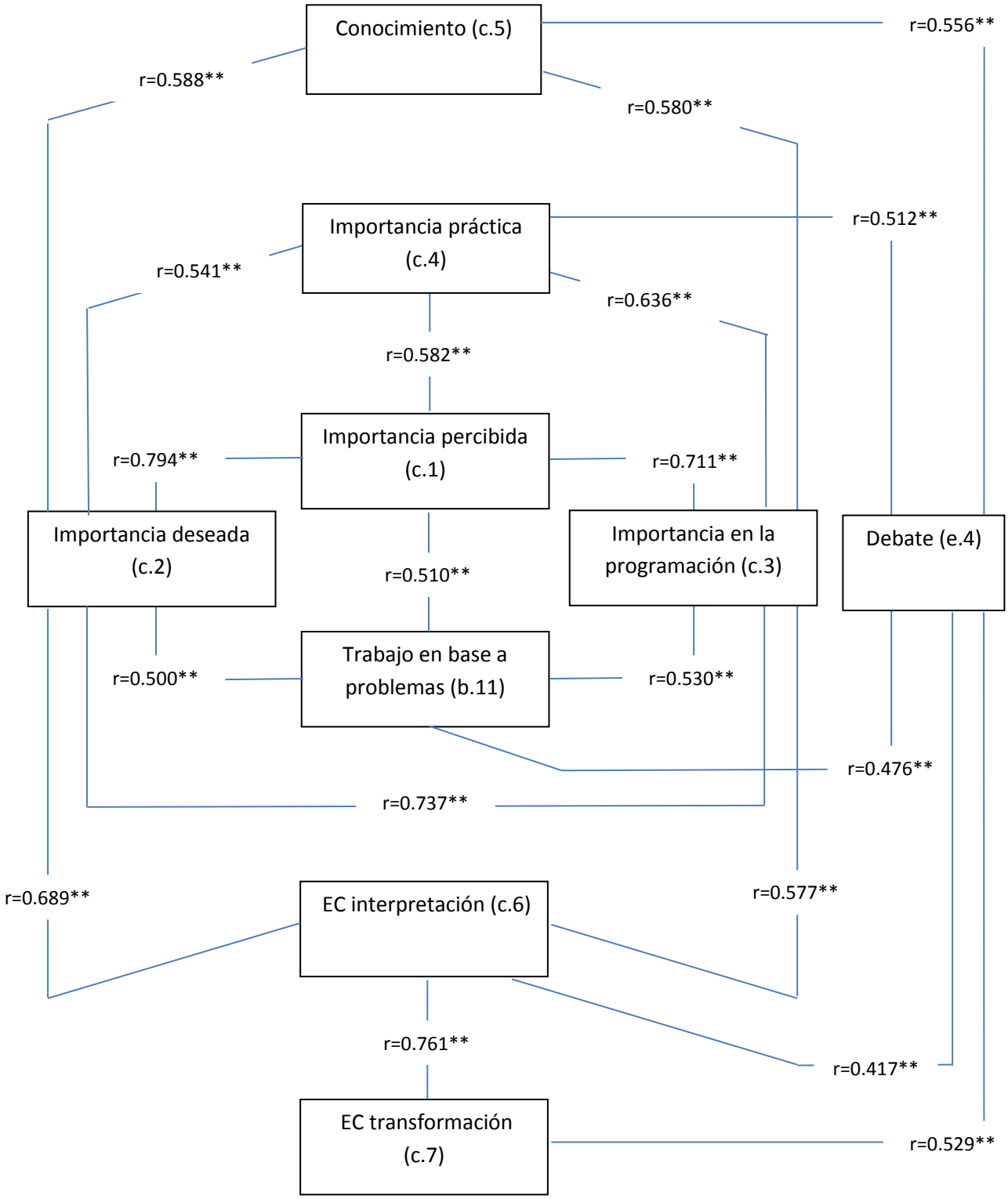


Figura nº 4.17: Educación ciudadana y compromiso (elaboración propia)

Por otro lado, como vimos en apartados anteriores, la educación ciudadana puede llevarnos a conocer la realidad, interpretarla y/o transformarla. En este factor se incluyen las concepciones de educación ciudadana en su faceta más reproductiva (c.5) interpretativa (c.6) y transformadora (c.7), siendo sus correlaciones con el reconocimiento del debate para construcción de lo social r=0.556**, r=0.417** y r=0.529**. En otras palabras, la vinculación entre debate y educación ciudadana como medio de conocimiento social tiene mayor intensidad, seguido de cerca por la vinculación entre dicha estrategia didáctica y la educación ciudadana como medio de transformación social. La educación ciudadana como medio de interpretación de la realidad correlaciona con menos intensidad con el debate como medio de construcción de lo social. Estos resultados nos indican que a través del debate se busca que el alumnado se eduque preferentemente como ciudadano conociendo la realidad social y que esta concepción de la educación ciudadana guarda en el debate una estrategia que apoye su cometido. Sin embargo, la distancia entre la correlación del debate con el conocimiento de la realidad social no es especialmente destacable respecto a la distancia entre dicha estrategia y la transformación de la realidad.

Finalmente, si observamos las correlaciones entre educación ciudadana como medio de conocimiento de la realidad y como medio de interpretación de la realidad con la importancia que debería tener la educación ciudadana en el currículum de nuestra área (r=0.588** y r=0.689, respectivamente) y la correlación entre éstos y la importancia de la educación ciudadana en la programación de aula (r=0.580** y r=0.577**, respectivamente), vemos que la faceta interpretativa de la educación ciudadana correlaciona más intensamente con la importancia deseada y que la faceta de conocimiento de ésta correlaciona con intensidad ligeramente mayor con la importancia en la programación. Unos resultados que nos indican que lo deseado respecto a la educación ciudadana en nuestra área es mayor que lo que se representa en la programación de aula.

En cuanto al factor 6 "*análisis de problemas y conflictos*" encontramos las relaciones más destacables en la figura 4.18. Puesto que la correlación entre la necesidad de análisis de aspectos controvertidos y conflictivos (e.6) y la necesidad de

estudio de los periodos conflictivos (e.5) ya fue revisada en apartados anteriores, y que la correlación entre éste último y la importancia que el profesorado da a que el libro presente actividades concretas (d.9) presenta un valor inferior a 0.300, pasamos a focalizar nuestra atención en la correlación entre e.6 y d.9. Esto es, existe una correlación baja (r=0.307**), rozando el mínimo, entre ambos ítems, lo que indica que existe cierta vinculación entre la necesidad de analizar aspectos conflictivos y controvertidos y la presencia de actividades concretas en el libro de texto.

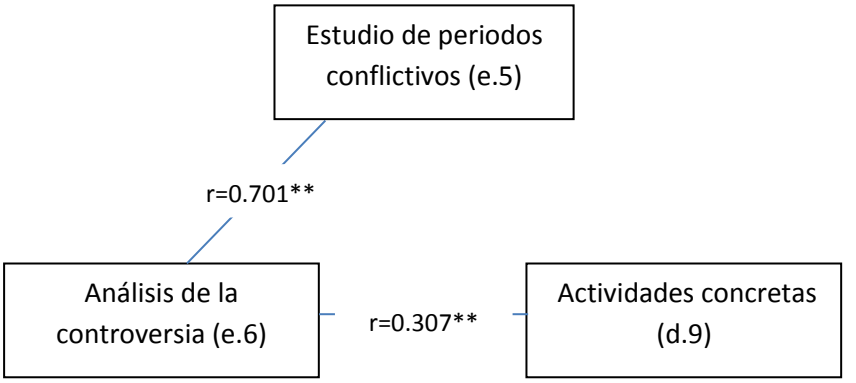


Figura nº 4.18: Análisis de problemas y conflictos (elaboración propia)

Las correlaciones más significativas del factor consenso y reivindicación se encuentra representado en la figura 4.19. En ella se incluyen ítems del bloque E y del bloque A.

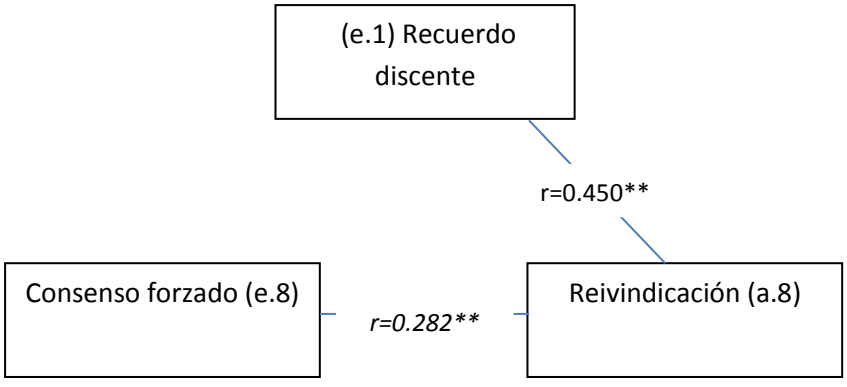


Figura 4.19: Consenso y reivindicación (elaboración propia)

Los ítems del bloque E correlacionan con significancia menor que los ítems del bloque E con a.8, además de poseer un valor de correlación bastante menor al mínimo aceptable para nuestro estudio; por ello hemos decidido no tenerlo en cuenta. En cuanto a la relación entre el forzado del consenso por parte del profesor (e.8) y la concepción de buen ciudadano como persona que reivindica sus derechos y libertades, se observa un valor correlación de 0.282**, sin embargo, dado la correlación existente entre e.1 y e.8 y que la correlación entre a.8 y e.8 es cercana al mínimo aceptable, decidimos, excepcionalmente (junto con la correlación del siguiente factor), tenerla en cuenta. En definitiva, observamos una vinculación bastante mayor entre recuerdo y reivindicación que entre forzado del consenso y reivindicación, posiblemente debido a que forzar el consenso, a priori, parece menos coherente en relación con la reivindicación ciudadana, lo cual no quita la posibilidad de consenso en las reivindicaciones algo que parece reflejar en cierta medida las respuestas del profesorado. La relación entre recuerdo y reivindicación nos resulta especialmente interesante debido a que la reivindicación es un acto presente para alcanzar objetivos en un futuro y el recuerdo es algo pasado. Conectar ese recuerdo del alumno con el futuro a través de la reivindicación de sus derechos y libertades en el presente nos parece un planteamiento imprescindible y, pese a tener una correlación baja, es cuantitativamente importante dentro de su intervalo 0.300 – 0.500.

Cabe marizar que a.8 es el ítem del bloque A que presenta más correlaciones aceptables con el bloque E. Además de correlacionar por encima de 0.300 con e.1, correlaciona con el reconocimiento del debate como estrategia didáctica para la construcción de los social (e.4) y con la necesidad de análisis de aspectos controvertidos y conflictivos (e.6), siendo los valores de correlación r=0.418** y r=0.350**, respectivamente. Lo que indica que el profesorado, a raíz de sus respuestas, tiene tendencia a vincular la concepción de buen ciudadano entendida como persona que reivindica sus derechos y libertades con la inclusión del recuerdo individual, el debate y el análisis de aspectos controvertidos y conflictivos.

El factor 9 "*estructuración y fuentes orales*", por su parte, se representa en la figura 4.20, donde se incluye únicamente la correlación de dos ítems pertenecientes respectivamente a los bloques D y E.

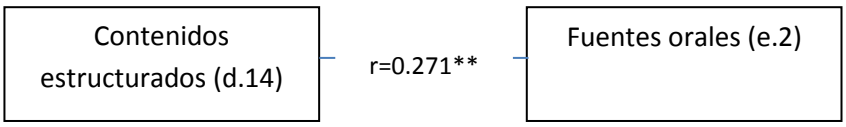


Figura nº 4.20: Estructuración y fuentes orales (elaboración propia)

La segunda y última excepción respecto a tener en cuenta los valores de correlación menores de 0.300 lo encontramos dentro del factor 9. Con un valor de 0.271** y un buen valor de significancia al nivel 0.01, la atención al recuerdo de terceras personas en forma de fuentes orales (e.2) guarda cierta correlación con el uso de fuentes orales.

Una vez hemos visto las correlaciones interbloque de los ítems que forman parte de los factores formado tras la reducción; debemos destacar una serie de correlaciones entre ítems que no coinciden en el mismo factor. Para ello, comenzaremos centrándonos en algunas de las correlaciones de ítems bloque E con ítems de otros bloques que no hayan sido analizados a lo largo de este punto. Esto es la concepción de buen ciudadano como persona comprometida con el desarrollo sostenible (a.6) presenta una correlación baja de valor r=0.402** con el reconocimiento del debate como estrategia didáctica para la construcción de los social (e.4). La importancia del recuerdo del alumno (e.1) se vincula con casi todos los ítems del bloque B, siendo todas las correlaciones bajas y destacando el valor (por encima de 0.400) de relación con los ítems de finalidad de intervención social del alumnado (b.8), de construcción del sentido crítico (b.9), de relación entre pasado presente y futuro de cara construir su memoria histórica (b.12) y de debate, opinión, elección y análisis de sucesos (b.10).

Resulta también interesante la correlación de valor r=0.391** existente entre el reconocimiento del debate como estrategia de construcción de los social (e.4) y la finalidad de que el alumnado desarrolle su autoconocimiento y su autonomía (b.4). Pese a ser baja, no ofrece una importante información, ya que nos indica bidireccionalmente que las personas que se conocen a sí mismas y que son autónomas son capaces de debatir con propiedad en el aula y a través del debate podemos potenciar la finalidad de

autonomía y autoconocimiento discente. Esta idea es especialmente relevante ya que a capacidad de debatir, la autonomía y el autoconocimiento son competencias imprescindibles no sólo para el ejercicio de una educación democrática en la escuela sino para el funcionamiento de nuestra propia Democracia; reforzándose con ello la idea de la importancia de la permeabilidad entre una escuela y una sociedad democráticas. Esta permeabilidad se refuerza más aún al observar que existe una correlación (r=0.320**) entre la importancia del debate de cara a la construcción de lo social (e.4) y la finalidad de formación del alumnado para actuar en el futuro (b.7), correlacionando esta última, con valor r=0.304**, con la aceptación de la posibilidad de que puedan existir posiciones no consensuables en el aula (e.7). Esta última idea nos parece especialmente significativa, ya que el consenso, en muchas ocasiones, no es más que un mecanismo para silenciar injustamente las voces de aquellos que forman parte de una minoría o que, sencillamente, no tienen las herramientas necesarias para hacerse oír; es decir, el distanciamiento entre debate y pensamiento único resulta especialmente rico para la salud democrática de nuestras escuelas y de la realidad social.

Por otro lado, la finalidad de acceso al pensamiento social (b.6) y la de relación entre pasado, presente y futuro para la construcción de la memoria histórica del alumnado (b.12) correlaciona con un valor de r=0.340** y r=0.379**, respectivamente, con la necesidad de recordar la memoria de las víctimas de la Guerra Civil, el Holocausto, etc. (e.10). Esto deja constancia de la tendencia del profesorado a vincular la memoria de las víctimas con el tiempo histórico (pasado, presente y futuro) y construcción del pensamiento social, en otras palabras, existe una correlación baja pero importante en nuestra investigación que nos lleva a reforzar la idea de que la memoria de las víctimas no algo aislado perteneciente exclusivamente al pasado, sino que se conecta con el presente y el futuro.

El ítem del bloque E que guarda más correlaciones por encima de 0.300 con el bloque C es el de atención al recuerdo individual del alumnado (e.1), con el que correlacionan todos los ítems de C a excepción de c.1.; sin embargo, las correlaciones más intensas con el bloque C las encontramos en el cruce con el ítem e.4 de reconocimiento del debate como estrategia de construcción de los social. No obstante, dichas correlaciones ya han sido analizadas con anterioridad.

En cuanto al bloque D, uno de los valores de correlación más altos los encontramos entre la facilidad que da el libro para que el alumno aprenda mediante investigación escolar (d.6) y el que el profesorado tenga en cuenta el papel del contexto social en el recuerdo individual (e.3) con un valor de r=0.445**. Esta correlación haya su coherencia en la importancia de vincular con conocimiento escolar con el conocimiento cotidiano dentro de modelo didáctico de investigación escolar. Otro de los ítems que nos interesa es la valoración del profesor a que actividades del libro de texto sean útiles en la vida real (d.2) que guarda correlaciones de valor r=0.351** y 0.353** con la importancia de los recuerdos del alumno por parte del profesor (e.1) y con la importancia del debate como estrategia de construcción de los social (e.4), respectivamente, este punto se vincula con la significatividad del conocimiento escolar y con la vinculación entre ésta y estrategias dialécticas como el debate. El resto de correlaciones o han sido analizadas anteriormente o no aportan nueva información; por lo que, como idea generales destacamos la importancia del debate como estrategia propia de una escuela y un sistema de gobierno democráticos donde forzar el consenso no se convierte en objetivo prioritario, y el hecho de que la memoria de las víctimas de conflicto bélicos y de regímenes del pasado se entiendan en conexión con la intervención en el futuro y la formación del pensamiento social.

6.- ANÁLISIS DE LAS PALABRAS CLAVES VINCULADAS CON LA ENSEÑANZA DE CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA

En este apartado, se recoge la información obtenida en los bloques G, H e I con objeto de matizar los análisis realizados en los apartados anteriores. A diferencia de la información de los bloques anteriores, en dichos bloques se pide al profesorado que escriba 3 palabras clave que definan respectivamente a un buen ciudadano, la educación ciudadana y la inclusión de la memoria en la enseñanza de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. El número de palabras clave recogidas en el bloque G ha sido de 204, el de palabras clave recogidas en el bloque H ha sido de 208 y el de palabras clave recogidas en el bloque I ha sido de 145.

En los análisis que vienen a continuación, por motivos de agilización de la lectura, se indicará entre paréntesis la frecuencia de aparición del término al que acompaña.

6.1.- Palabras clave que definen a un buen ciudadano en la enseñanza de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (Bloque G)

De las 204 palabras (anexo 4.13), las que más se repiten son "*responsabilidad*" (29) y "*respeto*" (24), seguidas de las palabras "*compromiso*" (13), "*crítico*" (11), "*democracia*" (10), "*solidaridad*" (10) y "*tolerancia*" (10). La responsabilidad es una palabra clave directamente vinculada con la ciudadanía republicana, representada por Habermas (1994 a), siendo ésta la concepción de buen ciudadano que parece más interiorizada por el profesorado. También vinculada con la ciudadanía republicana tenemos la palabras "participación" (8), "*deber*" (5) y, con mucho menos peso cuantitativo, "*normas*" (1). En definitiva, un tercio de la muestra entiende que un buen ciudadano es responsable y/o respetuoso.

Igualmente, el compromiso resulta bastante arraigado en la concepción de buen ciudadano que tiene profesorado, seguido del sentido crítico, un aspecto no exclusivo de la ciudadanía radical, pero sí predominante en la misma, al igual que palabras como "*concienciación*" (5). Cabe indicar que, en última instancia, el compromiso y el sentido crítico se vinculan directamente con cambio, idea que es especialmente representativa de este modelo de ciudadanía. Vinculado con este modelo aparecen también los términos "*intervención*" y "*movilización*", aunque únicamente una vez cada uno, e "*igualdad*" que aparece dos veces.

Los siguientes términos, según representatividad numérica, son "*democracia*", "*tolerancia*" y "*solidaridad*",; esto es, hablamos de un ciudadano que se comporta democráticamente y ha interiorizado una serie de valores éticos donde la "*empatía*" (siguiente palabra más repetida con 9 apariciones) tiene un peso considerable. Aspectos como la solidaridad se vinculan especialmente con el modelo de ciudadanía cosmopolita, defendida por David Held (1997) y Adela Cortina (1997). También con

este modelo se vincula el término "*justicia*", que aparece únicamente dos veces y "*equidad*" que aparece una vez.

En cuanto al modelo de ciudadanía liberal, representada por Marshall a través de su obra "*Ciudadanía y clase social*" (1949), destacamos palabras como "*libertad*" (7) o "*derechos*" (3); teniendo este modelo un peso relativamente importante. Sin embargo, el modelo ciudadano que parece tener menos arraigo en la concepción docente de buen ciudadano es la ciudadanía comunitarista, representada por Michael Walzer, Alasdair MacIntyre, Charles Taylor, Michael Sander o David Miller; apareciendo una única vez lo términos "*bien común*", "*comunidad*", "*grupo*" y dos veces las palabras "*consenso*" y "*socialización*".

Otros términos a destacar son "*colaboración*" (5), sin embargo, observamos que podemos hacer dos subgrupos no recogidos en nuestro sistema de categorías: buen ciudadano vinculado con la ética y buen ciudadano vinculado con la educación. Dentro de los aspectos éticos no recogidos en nuestro sistema tendríamos los términos "*ética*" (1), "*abierto*" (1), "*altruismo*" (1), "*autonomía*" (1) e "*independencia*" (2), "*confianza*" (1), "*ejemplaridad*" (1), "*generosidad*" (1) "*honestidad*" (2) "*honradez*" (3) "*imparcialidad*" (1) "*objetivo*" (2) "*reflexión*" (2) y "*valores*" (1); y dentro de los aspectos educativos no recogidos en nuestro sistema tendríamos "*científico*" (1), "*conocimiento*" (3), "*culto*" (3), "*didáctico*" (1), "*educación*" (3), "*formación*" (2) y "*informado*" (1). En otras palabras, pese a la baja frecuencia de cada término incluido en estos dos subgrupos, se observa una importante variedad de palabras que dejan constancia de la importancia que el profesorado otorga a la ética y la educación la hora de definir a un buen ciudadano.

6.2.- Palabras clave que definen la educación ciudadana en la enseñanza de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (Bloque H)

De las 208 palabras (anexo 4.14), las que más se repiten son "*democracia*" (11), "*necesaria*" (12) y "*responsabilidad*" (10), lo que podemos leer como que una parte importante del profesorado la educación ciudadana es necesaria y cataliza la asunción de responsabilidades en el seno de una escuela y una sociedad democrática. Los

"*derechos*" y la "*libertad*" presentan igualmente una importancia destacable con 9 apariciones, seguida por los "*deberes*" con una frecuencia de 7; siendo la categoría de sociedades y sistemas y la subcategoría ciudadanos las más representativas según las respuestas del profesorado.

La necesidad de la educación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia viene explicitada por los términos "*básico*" (1), "*fundamental*" (2), "*importante*" (2), "*imprescindible*" (5) y "*necesaria*" (12). El porqué de la necesidad de la educación ciudadana podría estar indicado a raíz de las palabras "*actual*" (3), "*compensador*" (1), "*comprometida*" (1), "*conciliadora*" (1), "*constancia*" (1), "*constructivo*" (2), "*crítica*" (5), "*formativa*" (3), "*futuro*" (2), "*justicia*" (2), "*identidad*" (1), "*igualitarismo*" (1), "*inclusión*" (1), "*motivadora*" (1), "*pluralismo*" (1), "*reflexiva*" (1) y "*útil*" (3). Finalmente, los valores y acciones positivas vinculadas con la educación ciudadana son "*civismo*" (1), "*debate*" (5), "empatía" (1), "intervención" (1), "investigación" (1), "*solidaridad*" (5) y "*tolerancia*" (8).

Como vimos en nuestro marco teórico, la educación para la ciudadanía como asignatura fue una fuente de polémicas, controversias e incluso conflictos de corte ideológico (Faulks, 2000). La controversia que supuso esa nueva área refleja en las palabras clave al hablar de educación ciudadana (como contenido, no como área) en la enseñanza de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. De este modo, dos profesores afirman que la educación ciudadana es "controvertida" y esta controversia queda reflejada en respuestas como "*adoctrinamiento*" (2), "*contradictorio*" (1), "*indignación*" (1), "innecesaria" (2), "*no seria*" (1) "*parcial*" (1), "pasatiempo" (1), "*pensamiento cínico*" (1), "*politizada*" (2), "*prescindible*" (1) y "*sometimiento*" (1). La otra cara de la controversia se encuentra reflejada en las siguientes respuestas: "*anti dogmática*" (2), "*diversidad*" (1), "*no adoctrinamiento*" (1) y "*realidad social*" (5). Sin embargo, cabe matizar que, en conjunto de las 208 palabras clave sólo 15 hacen referencia directa al conflicto y rechazo hacia la educación ciudadana mientras que varias palabras no hacen referencia al rechazo, sino a la necesidad de mejora de la educación ciudadana: "*escasa*" (2), "*insuficiente*" (1), "*limitado*" (1) y "*mejorable*" (3).

Palabras que dejan constancia de la sensación de imposición que la educción ciudadana ha supuesto para algunos profesores serían "*decreto*" (1), "*imposición*" (1) "*inevitable*" (1), "*legalidad*" (1) y "pragmático" (1). Finalmente, los términos que hacen referencia a la intervención serían: "*participación*" (4), "*práctico*" (3) y "*realidad social*" (5). Es decir, hay un sector del profesorado que refleja en sus palabras el carácter activo y práctico de la educación ciudadana.

Si volvemos al bloque B y conectamos su análisis con el del bloque H (figura IV), de las 208 palabras clave se hace referencia 2 veces a la construcción, 3 veces a la utilidad, 5 veces a la crítica, 11 veces a la Democracia, 5 veces al debate y ninguna vez a la autonomía, por lo que la importancia otorgada al compromiso del alumnado es menor cuando la respuesta requerida es más abierta. Esto es, cuando el profesorado, además de posicionarse, tiene que defender ese posicionamiento, surgen incoherencias que nos permiten relativizar la importancia que tiene el desarrollo de un compromiso discente en la práctica real, lo cual se refuerza con la baja importancia que se da a la educación ciudadana como motor de cambio social, ya que para que exista cambio social, es necesario a su vez un compromiso ciudadano.

Por otro lado, hay intervenciones que por sus características especiales, no han sido contabilizadas; una de ellas es "*currículum anticuado*", que hace referencia a la valoración que un profesor hace a las características del currículum actual y no encuentra reflejo en el resto de intervenciones. Sin embargo, la otra intervención no contabilizada, "*no suficientemente integrado*", si está conectada con intervenciones como "*aislada*" (1) y es opuesta a intervenciones como "*integrada*" (1). En cualquier caso, estamos hablamos de intervenciones puntuales y de escasa representatividad.

6.3.- Palabras clave que definen la inclusión de la memoria en la enseñanza de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (Bloque I)

En este último bloque se observa una bajada de un tercio en el índice de respuestas con 145 palabras recogidas (anexo 4.15). Podríamos entender por agotamiento o desinterés parte del profesorado encuestado no respondió las cuestiones semi-abiertas; sin embargo, de ser éste el motivo, se hubiesen dejado en blanco los tres

últimos bloques (como ha ocurrido en algunos cuestionarios). Como afirma Rinaldi (2007), si se hubiesen tenido en cuenta las profundas diferencias entre las "*razones de la historia*" y las "*razones de la memoria*", se podrían haber evitado muchos de los recientes conflictos entre ambas, conflicto que en nuestra opinión podrían ser una cuestión determinante en la disminución del índice de respuestas en este último bloque indica. Partiendo de la base de que la memoria presenta fuertes connotaciones marcadas por los valores (Festinger, 1957), la no aceptación de la disonancia o la evocación de emociones diversas parece ser una cuestión que impide a un sector del profesorado expresarse libremente sobre el papel en relación con la inclusión de la memoria en la enseñanza de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Esto deja constancia de que existe un reflejo de la memoria, que no quedó aislada en el pasado, como pretenden hacer ver los militantes del olvido. En este sentido, Lerner (2007) afirma que cuando nos deshacemos de la retórica del valor que impregna la memoria y nos preguntamos por el problema de su selección, la carencia de ésta muestra limita nuestra libertad y nuestra autodeterminación tanto en la dimensión individual como en la dimensión colectiva.

A priori podemos observar que los término que defienden la inclusión de la memoria en la enseñanza de nuestra área es, además de más numerosa, más rica. Los términos del rechazo se centran en destacar la inutilidad, la lejanía y el presunto carácter instrumentalista de la memoria. Este último posicionamiento, podría entenderse en el campo de la "*obsesión por la memoria*" (Lerner, 2007), ya que, en este caso concreto, la selección de recuerdos del pasado puede convertirse en fuente en arma electoral de partidos políticos, legitimación de corrientes ideológicas extremas, de representación parcial o distorsionadas del pasado, etc.. Sin embargo, la pregunta por la inclusión de la memoria ha generado una respuesta reaccionaria de la que se deduce una concepción de la memoria que podría ocultar una "*obsesión por el olvido*".

En general, para hacer abordable este punto, hemos clasificado las respuestas en seis subgrupos:

- Utilidad – inutilidad: responde a las cuestiones ¿cuál es el grado de utilidad de la inclusión de la memoria? y ¿para qué sirve incluir la memoria?

- Aceptación – rechazo: responde a la cuestión ¿qué ventajas o desventajas implica incluir la memoria?
- Aspectos positivos – aspectos negativos: responde a la cuestión ¿qué caracteriza a la memoria?

Los términos que implican una valoración positiva en el grado de utilidad de la inclusión de la memoria y en sus posibilidades son: "*análisis*" (2), "*conocimiento*" (4), "*debate*" (2), "*dialogo*" (2), "*eje*" (1), "*Importante*" (3), "*imprescindible*" (1), "*necesaria*" (1), "*pilar*" (1), "*recapacitación*" (1), "*reconocimiento*" (1), "*reparación*" (1), "*útil*" (3); sin embargo, los términos que contienen una valoración negativa en el grado de utilidad de la inclusión de la memoria y en sus posibilidades son: "*inútil*" (1), "*prescindible*" (1). Como podemos observar, las respuestas que defienden la utilidad de la inclusión de la memoria en la Historia son mucho más ricas, se habla de debate, diálogo, en definitiva de entendimiento, además de hablarse de análisis, recapacitación, reconocimiento y reparación aspectos que ya desde nuestro marco teórico concebíamos como necesario a la hora de referirnos a la memoria ya que consideramos que un pueblo que no conoce su pasado está condenado a repetirlo.

Por otro lado, el hecho de que se hable de reconocimiento y reparación es muy significativo, ya que deja constancia de que aún no han tenido lugar. Esa conexión con el reconocimiento y la reparación es diametralmente opuesta la definición de memoria como "*consensuable*" (1), ya que, como sabemos, históricamente, la transición democrática de España supuso un consenso y un olvido, con los cuales, a diferencia de países como Alemania, se obvió cualquier tipo de reparación tras la Guerra Civil española y la dictadura de Franco. Respecto a las respuestas que se refieren a la inutilidad de la memoria, simplemente se indica que la memoria es inútil y prescindible.

Los términos que justifican una aceptación de la inclusión de la memoria son: "*apolítica*" (1), "*apropiado*" (1), "c*orrección*" (2), "d*ignificación*" (1), "*evocativa*" (1), "*identidad*" (2), "*no discriminación*" (1), "*no excluyente*" (1), "*normalidad*" (1), "*racional*" (1); sin embargo, los términos que acompañan al rechazo de la inclusión de la memoria son: "*discriminación*" (2), "*instrumento*" (1), "*mecanismo*" (1) y "*parcial*" (1). Mientras por un lado se habla de identidad, racionalidad o no discriminación, por

otro lado se hace alusión a cuestiones de manipulación, sesgo ideológico y discriminación, reflejándose un cierto malestar hacia aquello que evoca la memoria en la Historia.

Los términos que describen características positivas de carácter general respecto a la inclusión de la memoria en nuestra área son: "*Accesible*" (1), "*Autoestima*" (1), "*Consciencia*" (1), "*Constructiva*" (2), "*Definitoria*" (2), "*Descubridora*" (1), "*determinante*" (1), "*Empatía*" (1), "*Equidad*" (2), "*justicia*" (3); Los términos que explicitan características negativas respecto ello: "*Ajena*" (1), "*Extraña*" (1), "*lejana*" (1). Mientras que por un lado se habla de descubrimiento y construcción del conocimiento, por el otro se refiere a cuestiones como lejanía o carácter ajeno de la memoria; sin embargo, resulta difícil encontrar lógica al hecho de que en "Historia", concretamente, se critique a un contenido por estar alejado en el tiempo, más aún cuando nos estamos refiriendo a un contendido del siglo XX. Es evidente que la crítica a la memoria (histórica) por su "*lejanía*" o por ser "*ajena*" son argumentos de dudosa justificación tras los cuales se pueden ocultar las verdaderas razones de la misma; ya que de ser esa la crítica real, en Educación Secundaria Obligatoria y dentro nuestra área, aquellos que hicieron dicha crítica sólo estarían de acuerdo con la enseñanza de la Historia actual.

Resulta interesante resaltar la vinculación que se hace entre memoria y tiempo histórico con términos como "*pasado*" (4), "*presente*" (2) y "*futuro*" (3) y la vinculación que se hace con la realidad a través de aportaciones como "*realidad social*" (2) o "*realista*" (3). Es decir, hay profesores que vinculan la memoria con pasado, presente y futuro no sólo en el ámbito de lo académico sino en el ámbito de lo social; dejando constancia de la importancia que para ellos supone la memoria en el presente y en el futuro de nuestra sociedad y no relegando dicho contenido a un pasado aislado.

Finalmente, volviendo al bloque E y observado las palabras claves obtenidas en el bloque I, debemos destacar que de las 145 palabras que definen la inclusión de la memoria en la enseñanza de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 23 docentes hacen referencia a *utilidad*, 2 a la *inutilidad*; 12 a la *aceptación*, 5 al *rechazo;* y, finalmente, 15 a aspectos positivos como *consciencia* o *justicia* y 3 a aspectos negativos

como la *lejanía*. Todo ello confirma que un sector importante del profesorado encuestado destaca los aspectos positivos de la inclusión de la memoria en la enseñanza de la ciudadanía, reforzándose con ello los resultados del análisis del papel de las dimensiones de la memoria en la práctica docente.

7.- RECAPITULACIÓN

Estas conclusiones recogen los principales resultados que se han obtenido a través de los sucesivos análisis realizados, viendo sus coincidencias, divergencias y matizaciones. Así pues, Así pues, la presente investigación, siguiendo la caracterización de los modelos didácticos que se establece en el Proyecto IRES (Porlán y Rivero, 1998; García Pérez y Porlán, 2000; Estepa, 2011), nos permite establecer dos modelos de profesor de Ciencias Sociales en relación con la educación ciudadana y la memoria respecto a los contenidos y la metodología. No obstante, cabe indicar que encontramos tres limitaciones relevantes en este estudio: el cuestionario, principalmente porque las respuestas cerradas pueden llevar al encuestado a señalar lo que piensa que el investigador quiere leer, lo que se ha intentado paliar con las preguntas de respuesta abierta de los bloque G, H e I; en segundo lugar, que se refiere únicamente al profesorado de Huelva y provincia, aunque los resultados se han contrastado con otras investigaciones tanto nacionales como internacionales; por último, que no permite profundizar en los aspectos analizados; sin embargo nos ha posibilitado preseleccionar un caso para ser entrevista y, posteriormente, observado en el aula de cara a conocer en profundidad sus concepciones y su práctica.

Los aspectos definitorios del buen ciudadano priorizados por el profesor implica la concienca de de sus derechos. Asunción de responsabiliddes, compromiso con el desarrollo sostenible y reivindicación de sus derechos y libertades; lo que se corresponde respectivamente con un modelo de ciudadanía liberal, ciudadanía republicana, ciudadanía cosmopolita y ciudadanía radical, y deja al descubierto que, a nivel de pensamiento docente y a la hora de definir a un buen ciudadano, el compromiso juega un papel importante. La visión docente del buen ciudadano, según los datos obtenidos en la presente investigación, converge con la preocupación que educadores e investigadores muestran ante el incremento del invidualismo y la carencia de

responsabilidad social por parte de los estudiantes (Hope y otros, 2004). No obstante, algunas investigaciones ha mostrado cómo el deseo del profesorado de formar alumnos democráticos choca con una práctica de aula que no fomenta dichas actitudes (Tutiaux-Guillon, 2003); algo que queda reforzado con el estudio extensivo realizado por Trafford (2008), en el que concluye que el modelo de escuela democrático es un modelo minoritario, y que converge con el posicionamiento de autores como Schugurensky y Myers (2009). En relación con la reducción de factores dentro del bloque A hemos obtenido *ciudadanía legal*, definida por la legalidad de nuestra ciudadanía en Democracia; *ciudadanía dinámica*, definida por la idea de cambio; *ciudadanía estática*, definida por la ausencia de cambio; y *ciudadanía grupal*, definida por la importancia de las decisiones del grupo sobre las decisiones individuales.

En cuanto a la relevancia de los contenidos de educación ciudadana, la importancia deseada en el currículum de nuestra área es casi igual que la importancia percibida, algo que parece chocar con el hecho de que en la autovaloración de su praxis, el profesorado afirma conferirle un mayor protagonismo a la educación ciudadana; interpretando este hecho como una dulcificación de la autovaloración en la praxis respecto a valoración del currículum oficial o a la existencia de una cierta indiferencia por las fuentes legislativas, derivado posiblemente del hecho de que el currículum oficial de educación se ha convertido en un arma política. En cuanto a la funcionalidad de dichos contenidos de educación ciudadana la interpretación de la realidad es la opción en la que el profesorado muestra ligeramente un mayor grado de acuerdo, y la transformación de la misma es la opción ligeramente menos popular; por lo que, partiendo de la síntesis de las tradiciones epistemológicas en nuestra área expuesta por Benejam (1997), hablaríamos de un predominio ligeramente mayor del paradigma humanista, donde destacaría el papel de la interpretación subjetiva del mundo. En relación con la reducción de factores dentro del bloque C hemos obtenido: *importancia curricular*, definida por el valor que se da a la educación ciudadana en diferentes ámbitos curriculares; y *funcionalidad social*, definida por las relaciones entre educación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia y realidad social. El profesorado de Ciencias Sociales debe asegurar una democracia deliberativa y participativa (De Alba, 2007, Soberano y Torres, 2010). En consonancia con esta idea, y en relación con el compromiso del profesorado, hemos confirmado que mientras que

aproximadamente un tercio del profesorado se adhiere a la *imparcialidad neutral* afirmando que fomenta el debate sin dar su punto de vista, los dos tercios restantes de nuestra muestra se adhieren a la *imparcialidad comprometida*, admitiendo que fomentan el debate y que dan su punto de vista, por lo que los resultados de este ítem son bastante positivos.

En cuanto al papel del alumnado, pese a que la concepción de buen ciudadano destacada por una parte importante del profesorado encajaría en un modelo escuela democrática, se ha evidenciado que la educación ciudadana entendida como medio para la transformación de la realidad social (frente a posicionamientos no emancipadores) y que la actuación democrática del alumnado en el aula como finalidad pasan a un segundo plano. Por otro lado, la valoración que el profesorado hace de la participación y del uso de los aprendizajes en la vida cotidiana del alumnado no guarda necesariamente una fuerte vinculación con la repercusión que dichas acciones tienen en los entornos culturales del discente. En relación con la reducción de factores dentro del bloque B (b.1 – b.5, b.9 – b.12) hemos obtenido: *alumnado comprometido*, definida por la importancia de dicha educación en diferentes ámbitos curriculares; *alumnado y tiempo histórico* definida por el tiempo histórico; y *alumnado conformista***:** definida por con una única variable de reproducción cultural.

En cuanto a los materiales curriculares, lo primero es destacar que únicamente un 5.4% no usa libro de texto. Por otro lado, las cuestiones que menos influyen en la elección de los libros de texto son que el libro sea el eje conductor principal de la actuación del profesorado en el aula y, muy especialmente, que sea el único instrumento para desarrollar el currículum; dándose pues valores bajos en las cuestiones que limitan las posibilidades de toma de decisiones del profesorado en relación con la programación de aula. En relación con la reducción de factores dentro del bloque D hemos obtenido: *investigación discente* definida por algún aspecto imprescindible del enfoque metodológico investigativo; *adaptación*, definida por la adaptabilidad de los libros de texto; *atención***,** definida por las intenciones y los significados que los contenidos tienen para el alumnado; estructura, definida por las cuestiones relacionadas con la estructura; y *guía docente* definida por el papel del libro como guía de la acción didáctica

En cuando a la importancia que se da a los diferentes aspectos de la memoria, el profesorado, con sus respuestas, ha evienciado que la dimensión selectiva de la memoria es una de las que más se tiene en cuenta. En cuanto al recuerdo de la memoria de las víctimas, casi la mitad del profesorado muestra su máximo acuerdo en un aspecto que, pese a incluirse dentro de la dimensión selectiva de la memoria, es perfectamente vinculable al resto de dimensiones. Recordemos que hablamos en términos de selección de contenidos ("*se debe recordar ma memoria de las víctimas* […]); un contenido, que es un foco de muy intensos debates y posicionamientos a favor del recuerdo (seleccionar) y a favor del olvido (no seleccionar). En la dimensión conflictiva destaca la existencia de posiciones no consensuables en el aula. En la dimensión histórica observamos que en las cuestiones donde los profesores muestran menores porcentajes de acuerdo, la tendencia implica más un aumento del valor 4 ("*ni de acuerdo ni en desacuerdo*"), lo que podríamos interpretar de varias formas: que dicho profesorado esté respondiendo a criterios de deseabilidad social y no quiera explicitar que no atiende a determinados contenidos, que realmente no tenga un posicionamiento claro respecto a determinados ítems o que tenga un posicionamiento pero que no quiera exteriorizarlo por considerarlo un tema tabú o que le evoca algún tipo de emoción personal. La memoria histórica, en muchas ocasiones, se asocia con un recuerdo no cicatrizado (Prats, 2008). Tanto en la dimensión social como en la dimensión individual parece tenerse en cuenta, en mucha menor medida, el recuerdo de terceras personas a través de fuentes orales, destacando el papel el recuerdo individual. En relación con la reducción de factores a raíz de la combinación del bloque B (b.3-b.12) y del bloque E, hemos obtenido: *crítica e intervención social (discente)*, definida por la actitud crítica discente y la intervención del mismo es sociedad; *aceptación de no consenso*, definida por los aspectos vinculados con la diversidad de opiniones, donde implícitamente se incluye el estudio del conflicto; *contexto y recuerdo* definida por el contexto y el recuerdo; *tiempo y memoria histórica*, definida por el tiempo y la memoria histórica; y *forzado del consenso***:** definida por el ítem del mismo nombre.

Volviendo al compromiso docente, donde destaca la imparcialidad comprometida y en lo referente a los aspectos metodológicos vinculados con las dimensiones de la memoria, donde los resultados muestran la importancia de la crítica e intervención social, y de la aceptación del no consenso; entendemos que son resultados

muy favorables de cara al tratamiento crítico de asuntos relacionados con el imperialismo (como el caso histórico de Japón), el Holocausto nazi, la Guerra Civil española, regímenes totalitarios comunistas o el propio proceso de Transición democrática en España. Sin embargo, aunque el 63.4% del profesorado encuestado afirma situarse en el modelo de imparcialidad comprometida, el contraste de análisis interbloque (Likert y palabras clave) indica que sólo el 10.576% del profesorado encuestado ofrece informaciones coherentes en relación con la importancia del compromiso discente; siendo la distancia entre compromiso docente y discente un obstáculo para educar ciudadanos verdaderamente implicados con el cambio y la mejora social.

En definitiva, algunos aspectos del perfil mayoritario del profesorado encuestado suponen la existencia de divergencias muy significativas entre el pensamiento y la praxis del profesorado, que podrían estar influyendo en la construcción de la actitud democrática del alumnado. Este hecho puede ser el reflejo de la existencia de una tradición disciplinar donde las experiencias en las cuales el alumnado asume el rol de ciudadano participativo es minoritaria (García Pérez y De Alba, 2009); por otro lado, la lógica disciplinar dificulta la comprensión de los problemas sociales y ciudadanos en toda su complejidad, lo que influye negativamente a la hora de educar ciudadanos implicados con la mejora social (Estepa, 2012).

Frente a este modelo mayoritario de profesorado, ayudándonos del contraste entre el análisis de la escala Likert y los bloques de respuesta abierta (palabras claves), el estudio permite caracterizar un modelo de profesor minoritario que, en relación con las finalidades, destaca por fomentar el compromiso discente; respecto a los contenidos, por la necesidad de implementar la educación ciudadana en las clases de Historia; y, respecto al papel de las dimensiones de la memoria, se caracteriza por la importancia de la inclusión de aspectos conflictivos y de metodologías deliberativas para la construcción del pensamiento social. Se trata, por tanto, de un profesor en el que se observan algunos de los rasgos profesionales deseables del docente señalados por Estepa (2011, 2012): crítico, comprometido y que asume su papel como educador. Esto es, que entiende que la escuela debe potenciar su carácter emancipatorio, para lo cual el profesorado de Ciencias Sociales debe asegurar una democracia deliberativa y

participativa en el aula (Sawayanagi, 1978), que implique una potenciación del cambio y de la mejora social. El papel del docente es fundamental en este modelo ya que, como muestra la investigación de Ros, Goikoetxea, Garín y Lekue (2012), el compromiso influye profundamente en la implicación del alumnado de secundaria. Sin embargo, como hemos observado a lo largo de este trabajo, existe un modelo predominante en el que la transformación de la sociedad tiene un papel secundario, lo que implica que el tratamiento que se le da a la educación ciudadana y las dimensiones de la memoria en las aulas no está enfocado hacia la emancipación del futuro ciudadano.

CAPÍTULO 5:

EDUCACIÓN CIUDADANA Y DIMENSIONES DE LA MEMORIA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. ESTUDIO DE CASO

1.- INTRODUCCIÓN

En este capítulo vamos a profundizar en el análisis cualitativo de nuestro caso de estudio respecto al análisis cuantitativo que se llevó a cabo capítulo anterior y que nos permitió conocer el estado de la cuestión en Huelva y su provincia. El mencionado caso se encuentra representado por el docente JMT, profesor de Geografía, Historia y Educación para la Ciudadanía de los cursos 1º - 4º de Educación Secundaria Obligatoria en el centro IES La Orden en la ciudad de Huelva (Andalucía – España) que supone un agente activo del carácter bilingüista que presenta el centro, un bilingüismo donde, entre otros departamentos, participa el de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

El IES La Orden se encuentra próximo al parque Moret y rodeado por los barrios de Santa Marta y La Orden. Como se indica desde su "plan de centro", la barriada de La Orden presenta un nulo mantenimiento y se encuentra en una situación acuciante de crisis económica a lo que hay que sumar el estrecho vínculo del alumnado con su barrio de origen que se va difuminando generación tras generación. El centro se encuentra en el distrito IV de la capital que incluye diferentes niveles socioeconómicos y culturales: La Orden, Santa Marta, Parque Moret, El Carmen, La Ribera, La Arquería; en el límite de donde se manifiesta una importante problemática social, como Cardeñas, Marismas del Odiel y El Torrejón. En el barrio de La Orden, con más de 20.000 habitantes, encontramos también zonas de alta conflictividad social donde el 60% de los adultos

carecen de estudios y más de 1/3 (dentro de dicho porcentaje), según la oficina del Defensor del Onubense, se declara analfabeto; zonas como el entorno de Gonzalo de Berceo y sus márgenes (los Pitufos y Cooperativa de Viviendas).

En cuanto al centro propiamente dicho, la oferta educativa va desde 1º de ESO hasta 2º de Bachillerato, pasando por estudios de formación profesional; sin olvidar que en él trabajan 66 personas, 55 profesores y 11 profesionales de administración y servicios. Entre los proyectos y programas del centro, destacamos los siguientes: Centro TIC, Plan Escuela TIC 2.0, Centro Bilingüe, Plan de Lectura y Biblioteca, Plan de Igualdad entre hombres y mujeres, Programa de Tránsito (a los que se adscriben el CEIP V Centenario, CEIP Arias Montano y CEIP Marismas del Odiel), Forma Joven (para fomento de hábitos saludables) y Programa de Prevención del Tabaquismo.

Por su parte, en cuanto a nuestro caso de estudio, centramos nuestro análisis de la praxis en la labor realizada por el docente en el aula con su alumnado de 4º de ESO durante el desarrollo de las unidades didácticas 9 (España: primer tercio del siglo XX) y 14 (España: Dictadura y Democracia) del libro de texto de Ciencias Sociales del mencionado curso de la editorial *Oxford Education* (Díaz Rubiano, Fernández Armijo, Jiménez Maqueda, Del Pino y Vidal, 2008); que, respondiendo a una organización cronológica de la materia, se han fusionado y desarrollado, entre el 8 de abril y el 21 de mayo de 2013 a lo largo de 12 sesiones.

Dentro del presente capítulo, en general, vamos establecer una serie de triangulaciones de las informaciones extraídas a través de diferentes instrumentos y que serán categorizadas según una serie de criterios, que ya vimos en el capítulo 3, para su fácil localización en las diferentes transcripciones: transcripción de la entrevista inicial de concepciones del docente (anexo 5.7), transcripción de la entrevista final de reflexión del docente (anexo 5.8), transcripción del desarrollo de las clases de 4º de ESO (anexo 5.9), transcripción de las páginas trabajadas en el aula de los temas 9 y 14 del libro de texto (anexo 5.10) y transcripción de los cuestionarios finales de percepción del alumnado (anexo 5.11). Recordamos que el registro de informaciones y uso de instrumentos tenía una temporalidad: antes del registro de las sesiones (entrevista inicial de pensamiento docente [E_1]), durante el registro de las sesiones (materiales curriculares

[M_1], centrado en el libro de texto, y la grabación del desarrollo de las clases [O_1], centrado en la praxis docente) y tras el registro de las sesiones (cuestionarios de pensamiento discente en relación al desarrollo de las clases y a los contenidos trabajados [C_1] y de la entrevista final de reflexión docente en relación al porqué de dichas respuestas [E_2]). En todo momento, las informaciones girarán en torno a nuestro caso estudio, siendo el eje vertebrador de todas las triangulaciones (anexo 5.1) 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 encuentren informaciones significativamente vinculadas con algunos descriptores, éstos no aparecerán en el texto, excepto en aquellos casos en los que su ausencia suponga un hecho significativo para nuestro estudio.

De esta forma, en un primer punto, vinculado a la categoría "*tipos de ciudadanía*", analizaremos comparativamente las informaciones obtenidas en la entrevista inicial y en la praxis docente. En un segundo y tercer punto triangularemos las informaciones obtenidas de la entrevista inicial, la praxis docente y los materiales curriculares, tomando respectivamente como referente las categorías "*qué se enseña de educación para la ciudadanía en Ciencias Sociales*" y "*cómo se enseña educación para la ciudadanía en Ciencias Sociales*", y, en un cuarto punto, vinculado con la categoría "*qué y cómo se enseñan las dimensiones de la memoria en educación ciudadana*" (como contenido de Ciencias Sociales, Geografía e Historia),se triangularán las informaciones obtenidas en los materiales curriculares, el desarrollo de las clases y la entrevista de reflexión docente.

En un quinto apartado, vinculado con todo el Sistema de Categorías, triangularemos el desarrollo de las clases, la percepción del alumnado y la reflexión docente cuando se le informa de la percepción de sus alumnos, cerrando con ello una fase de investigación cualitativa en 4º de ESO. Finalmente, se ha desechado toda referencia al estudio paralelo de la docencia del profesor en 2º de ESO por considerar que no aporta información relevante a nuestra investigación. Ese estudio consistía en analizar las sesiones de clase del docente con dicho curso durante el desarrollo de un tema más alejado en el tiempo y en función de nuestro sistema de categorías.

2.- CONVERGENCIAS Y DIVERGENCIAS EXISTENTES ENTRE LA CONCEPCIÓN DOCENTE DE CIUDADANÍA Y EL MODELO DE CIUDADANO QUE SE CONSTRUYE A TRAVÉS DE LA PRAXIS

Esta línea de análisis está directamente vinculada con el sub-problema "*¿Cuál es la concepción de ciudadanía que tiene el profesor y qué reflejo tiene en su práctica*?". Como se muestra en la figura 5.1, esta línea es única (A) y lleva a comparar las informaciones de E_1 con las informaciones de O_1. En esta línea nos interesa comprender la coherencia existente entre el pensamiento docente en relación al concepto de ciudadanía y el modelo de ciudadano que se construye en su práctica.

Dentro de la categoría 1, "*tipos de ciudadanía (CIU)*", veremos cómo se tratan los diferentes aspectos vinculados a los tipos de ciudadanía desde la entrevista inicial y el desarrollo de las clases.

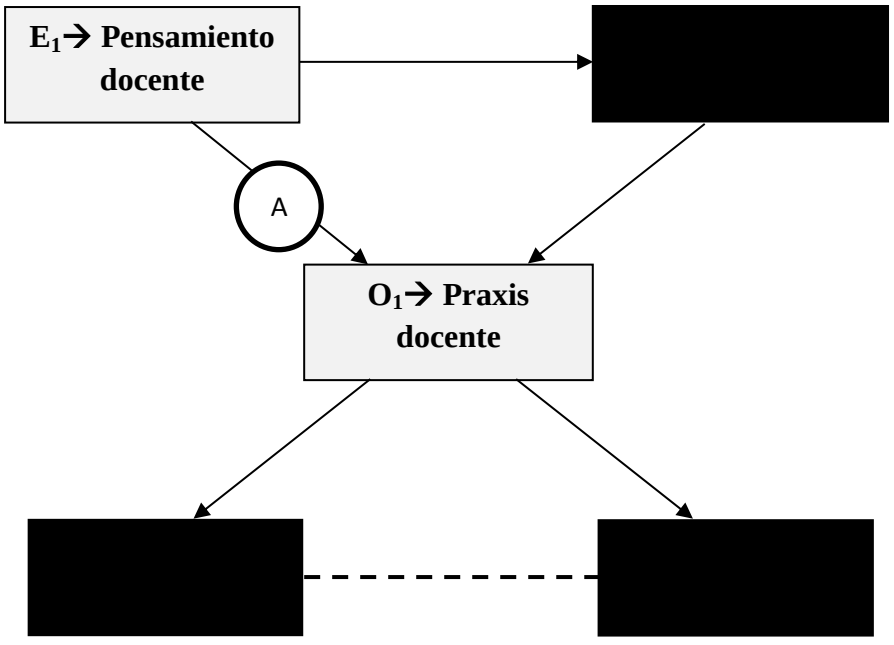


Figura nº 5.1: Análisis comparativo A → E_1 – O_1 (elaboración propia)

- **Liberal (LIB)**

Durante el desarrollo de las clases, dentro de la subcategoría de ciudadanía liberal, se hizo referencia directa a los derechos políticos (participación en la toma de decisiones políticas), a los derechos sociales (educación y desempleo, no existiendo alusiones a la sanidad) y, en menor medida, a los derechos civiles (libertades individuales reconocidas por ley). Durante la entrevista inicial con el docente no aparecen referencias a estos temas. Con objeto de agilizar la lectura, desde ahora, sólo haremos alusión a la entrevista inicial (E1) cuando proceda.

- **Indicador: Derechos civiles (DCI)**

  - *Libertades individuales reconocidas por ley [lil]*

Durante el desarrollo de las unidades didácticas 9 ("*España: primer tercio del siglo XX*", donde se recogen los contenidos conceptuales sobre la España de Alfonso XIII, la Segunda república, la Guerra Civil)y 14 ("*España: Dictadura y Democracia*", donde se recogen los contenidos conceptuales sobre la España durante el franquismo, la España democrática y Andalucía en la Democracia), del libro de texto de Ciencias Sociales, el docente, al referirse a leyes como la de Memoria Histórica o al comparar la aplicación de las leyes entre países como España y México, hace alusión al hecho de que una ley cobra su sentido cuando el Estado dispone de los medios necesarios para su aplicabilidad.

Como indica García Moriyón (2003, p. 151) "*(...) si queremos buenos ciudadanos es necesario que potenciemos los hábitos morales personales que definen a una buena persona*". Y así lo entiende el docente en la entrevista inicial, quien hace alusión a la "*carga moral*" de nuestras acciones como ciudadanos; añadiendo además durante el registro de las clases que "la *ley existe y tiene sentido porque se puede hacer cumplir*" (O.8.A). En este sentido, se hace referencia explícita a la importancia de las consecuencias punitivas que implican la privación de la libertad individual o incluso la pena de muerte en casos como China o Estados Unidos.

- **Indicador: Derechos políticos (DPO)**

  - *Participación en la toma de decisiones políticas [pol]*

Se distingue claramente entre la participación ciudadana en la toma de decisiones política en periodos no democráticos y en periodos democráticos de nuestra historia reciente. El papel protagonista de los ciudadanos en cuanto la elección de las personas que formaban parte del gobierno durante la etapa de la Segunda República Española no sólo se hace patente en la referencia etimológica a su raíz latina (O.1.B), *res publica* (que podría equivales a lo que hoy entendemos por "*esfera pública*"); sino que el docente se remonta al modelo de participación política de los ciudadanos dentro de las polis griegas y en el periodo republicano de la antigua Roma (O.1.B) para que se pueda observar la superación de limitaciones como la imposibilidad de participación de ciudadanos cuyo padre y madre no fuese de la polis, en el primer caso, o la imposibilidad de acceso a cargos de responsabilidad de más importancia más allá de los oligarcas, en el segundo caso. Sin embargo, resulta interesante profundizar en la idea de "*esfera pública*" que indirectamente ha salido a la luz en nuestro estudio de caso y a la que ya hacía alusión Habermas (1994b) a la hora de configurar la transformación estructural de la vida pública. Esto es, en el ámbito de la educación formal y concibiendo la escuela como motor para el uso público de la memoria, autores como Martínez Bonafé (2004) y Cuesta (2011) destacan la importancia de asegurar la interacción entre la esfera pública (la propia escuela, puede ser un buen ejemplo), la hegemonía (relaciones de poder) y la didáctica crítica (actividades para la emancipación del poder hegemónico).

Poniéndonos en la situación de la forma de pensar de la ciudadanía de un país ocupado por otro país que elimina la posibilidad de voz y voto de sus habitantes (O.1.D), el docente hace referencia a la reacción de los ciudadanos contra el país ocupante, un país que, pese a poder tener un sistema democrático, puede ejercer un poder dictatorial en otros países. Este planteamiento paradójico hace aflorar la importancia de este indicador en pos de la cohesión social y la identificación de la ciudadanía con su Estado. En otras palabras, esta situación es análoga a la que se puede dar en el ámbito de la ciudadanía estratificada (Ornellas, 2003; Spiro, 2007) donde se da

más de una identidad. En el caso de desequilibrios en la lealtad cívica hacia el Estado o hacia la Provincia puede debilitarse tanto el poder del Estado como el poder de la provincia, respectivamente. Volviendo al caso de los países ocupados, hablamos de un desequilibrio que tiende a tornarse hacia posicionamientos radicales; dado que el país invasor busca obtener beneficios del país invadido en un clima donde la ciudadanía tiende a percatarse de su escasa relevancia a la hora de elegir el futuro político de su propio país, ya sea a través de la supresión o a través del intento de encauzamiento tanto de su voz como de su voto (ejemplo: proponer adeptos al país invasor para que los ciudadanos los puedan elegir como representantes).

Por otro lado, hace referencia al cambio en las políticas de los gobiernos votados por el pueblo, tal es el caso del viraje de la política de la Segunda República Española hacia posiciones más comunistas en un entorno de aislamiento internacional (O.7.C), donde triunfaban los fascismos en Europa, donde países democráticos decidieron no intervenir y donde únicamente el Bloque Soviético y las brigadas internaciones ofrecieron apoyo a un sistema de gobierno votado por los ciudadanos amenazado por las tropas sublevadas, superiores armamentísticamente hablando y que gozaban del apoyo militar de Alemania e Italia. Finalmente, se delibera sobre cómo se vota una Ley y cuál es el papel de la ciudadanía en dicho proceso, el papel de los representantes y la funcionalidad del Parlamento (O.6.A); centrándose en la aprobación de la Ley de Memoria Histórica aprobada por el Partido Socialista Obrero Español durante la legislatura de José Luis Rodríguez Zapatero. Cabe matizar que, durante el desarrollo de las clases, se manejan informaciones y documentos nacidos en el seno de la mencionada Ley, lo que refuerza aún más el papel de las dimensiones de la memoria en nuestros registros, algo que podremos comprobar cuando nos centremos en la última categoría.

- **Indicador: Derechos sociales (DSO)**

  - *Sanidad, educación, desempleo, etc. [sed]*

Pese a no hacerse alusión alguna a cuestiones relacionadas con la sanidad, sí encontramos referencia a la educación y, especialmente, al desempleo. En cuanto a la educación, durante el análisis del cartel de propaganda de UGT (página 181 del libro de

texto), se revisa el significado de las plumas y el tintero, a lo que añade: "*estamos hablando de un pueblo que lo que busca es la alfabetización, el conocimiento, la educación*" (O.7.B);como bien sabemos, la educación fue un pilar fundamental durante la Segunda República Española, siendo especialmente significativa la reforma educativa implementada durante la legislatura del gobierno reformista.

En cuanto al desempleo, se hace una crítica al capitalismo con cuestiones cercanas en el tiempo como el despido de 3.000 personas en una importante empresa española no por pérdidas, sino por disminución de los beneficios (O.3.C). Igualmente, el profesor busca conectar esta situación con la situación de desempleo y cómo la ciudadanía es la principal afectada mientras se busca mantener inalterable el sistema financiero; ese intento de conexión con la realidad del alumnado queda explícito en la siguiente frase: "*vamos, no digáis que no; vuestros padres, vuestras familias, amigos, vecinos… todo el mundo conoce a alguien que lo han despedido del trabajo o que cobra menos*" (O.5.D). Por otro lado, el profesor, sin justificarlo en ningún momento, busca que el alumnado sea consciente de hasta dónde puede llegar una persona en una situación de desesperación por el desempleo, haciendo alusión al tiroteo iniciado por un hombre en paro frente al Parlamento de Italia (O.5.B). Como cara de la otra moneda, habla de la eficiencia de las cooperativas del País Vasco, donde mientras en 2013 la cifra de paro es del 14%, en el resto de España el desempleo ha llegado a alcanzar el 26%(O.10.E). Este hecho contrasta con la baja tasa de desempleo dentro de Sevilla en torno a la Expo 92, señalando que "*la Exposición de Sevilla no fue solamente la Exposición de Sevilla, sino que fue todo lo que vino añadido a ella*" (O.11.C). Ejemplo de ello se refleja en la alusión que el profesor hace a la inauguración del AVE un año antes, con el consiguiente traslado de la estación central y la reconversión de vías férreas sin uso en parques y urbanizaciones. En otras palabras, el profesor introduce al alumnado en la conexión entre lo económico y lo sociocultural.

- **Republicana (REP)**

Durante el desarrollo de las clases y la entrevista inicial, aparecen referencias a la dimensión ética, legal y educativa de la ciudadanía republicana; no encontrándose indicador alguno del descriptor "*intereses individuales para conseguir el bien común*"

dentro de la dimensión ética propiamente dicha.

- **Indicador: Dimensión ética (DET)**

  - *Responsabilidad pública como virtud cívica [rpu]*

La responsabilidad entendida como virtud cívica se refleja a lo largo de las clases con gran paralelismo y coherencia respecto a lo indicado en la entrevista inicial con el docente. Esto es, fijando la mirada en los cambios radicales del gobierno popular de Mariano Rajoy para salir de la crisis, el profesor defiende en el aula la necesidad de una mayor cultura democrática, sin dejar de reconocer los logros respecto a la concienciación ciudadana (O.10.C). Esta aportación es convergente con la definición de buen ciudadano que nos ofreció durante la entrevista inicial: "*para mí sería un ciudadano que sabe desenvolverse en la sociedad, que ha sido digamos fiel a sus anhelos, es decir, ha conseguido posicionarse en la sociedad de una manera en la cual se siente cómodo y feliz, que adquiere una felicidad dentro del conjunto y sobre todo se siente partícipe de la sociedad*" (E.1.4). Posicionarse, sentirse partícipe y desenvolverse en sociedad guardan una estrecha relación con la concienciación ciudadana y son aspectos imprescindibles en el seno de la valoración de la responsabilidad cívica; y es que, de hecho, uno de los retos más importantes que se propone desde la ECSA *World Conference: Europes Challenges in a Globalised World* (Bruselas, 24 – 25 de noviembre de 2006) es incrementar la participación ciudadana.

Continuando con la cultura democrática, plantea que no es lo mismo la cultura democrática que tenemos tras 40 años de democracia que la que hubiésemos tenido si el sistema iniciado con la Segunda República española no hubiese sido interrumpido con casi 40 años de dictadura (O.10.B). El docente, muestra una concepción de Democracia no como un logro ya conseguido, sino como un anhelo a alcanzar y que mejora con la experiencia; esto es, su visión, indirectamente, entra en conflicto con el idealizado proceso de la transición democrática en España basado en una Democracia de consenso y que obvia el hecho de que la memoria se entienda como un espacio de fuerzas contrapuestas (Benjamin, 2008). En otras palabras, las responsabilidades públicas por actos del pasado son obviadas en pos de un "*bien mayor*" como puede ser el de una

Democracia consensual que en la práctica difumina los anhelos en relación a la toma de responsabilidades. En convergencia con esa responsabilidad pública basada en la experiencia y la participación, nos dirigimos a la entrevista inicial del docente, donde éste hace referencia a la necesidad de que el alumnado sepa actuar en un mundo equilibrado y sin conflictos, acercándose con ello a una Democracia consensual; sin embargo, añade "*o por los menos los conflictos que sepan solucionarlos*" (E.1.6), lo cual es coherente con la necesidad de ejercicio democrático registrado durante el desarrollo de las clases (algo que veremos en el seno de descriptores posteriores). Durante la entrevista inicial, y en conexión nuevamente con la información O.10.B de la praxis docente mencionada al inicio de este párrafo, el profesor explica la idea de construir un "*futuro a partir del presente; y no esperar a que el futuro sea como ellos quisieran que fuere si no lo hacen ellos*" (E.1.8); aspecto imprescindible para la resolución de conflictos y la asunción de unas responsabilidades entendidas como catalizador del cambio social.

Continuando con la idea de una enseñanza de la Historia entendida como motor de cambio social, en la simulación que se lleva a cabo en el aula sobre la invasión a otro país, el profesor destaca el papel de la acción ciudadanía en dicho cambio ante fuerzas políticas opuestas con la siguiente frase: "*incluso con la cierta prosperidad que les hemos llevado, ellos se hubieran rebelado contra nosotros porque verían que su futuro no lo pueden manejar ellos no tendrían voz ni voto a la hora de decidir (…)*" (O.1.D).Coherentemente, tras el reflejo en su práctica, el interés del docente por la enseñanza de una Historia entendida como motor de transformación de la sociedad queda explícito en su entrevista inicial (E.1.14) cuando habla de la necesidad de que los estudiantes sean conscientes de su poder para cambiar la sociedad, pese a la existencia de fuerzas políticas contrapuestas a las que no les interesa que se produzcan dichos cambios. Esta idea complementa lo que indicaba Berlanga (2010) en relación con el desarrollo del sentido de responsabilidad por proximidad y adhesión a la sociedad del alumnado. En otras palabras, la adhesión a la sociedad del alumnado y el conocimiento de la misma facilita permite a éste ser competente en cuanto a la toma de decisiones que pueda catalizar el cambio social.

Finalmente, durante las clases, se registraron dos aportaciones no vinculadas a la

entrevista inicial, pero sí pertenecientes al presente descriptor. Una primera recalca el idealismo que rodea al propio concepto de anarquía como sistema de gobierno donde se rechaza la existencia de un Estado al que se considera opresor y donde todos los ciudadanos se consideran responsables (O.1.B); y una segunda indica lo siguiente: "*la sociedad franquista de los 40 años que hemos tenido es síntoma de que ese conflicto nunca se superó por nuestra culpa*" (O.9.D). En este último caso, el profesor hace referencia al conflicto no superado como memoria donde confluyen fuerzas contrapuestas, destacando la falta de responsabilidad cívica como una de las responsables de la permanencia del mencionado sistema dictatorial. Este sistema concluyó con un proceso al que unos llamaron *"reconciliación*" y otros llamaron "*olvido*" (Valls, 2007), unos posicionamientos cívicos que hoy por hoy hallan su reflejo en el presente a través de la búsqueda de la "*reparación*" y el rechazo a la "*apertura de viejas heridas*"; aspectos que, como veremos en apartados posteriores, son portados por las nuevas generaciones de estudiantes de secundaria.

- *Intereses individuales para lograr el bien común [ibc]*

Pese a que se hace alusión al papel de la ciudadanía en el cambio social, no se hace referencia al papel de los intereses individuales para lograr el bien común. Debemos suponer que al referirse al cambio social se refiere a la mejora de la sociedad y al bien común, pero no podemos asegurarlo al no existir referencias más explícitas.

- **Indicador: Dimensión legal (DLE)**

- *Responsabilidad de participar [rpa]*

En la entrevista docente el profesor habla de la importancia de la responsabilidad de participar para que los estudiantes sean capaces de moldear el futuro (E.1.8). Esta idea podemos observarla en la práctica desarrollada durante la última sesión a través del análisis de las repercusiones que pueden tener el votar en blanco, como puede ser la ingobernabilidad de un país; mostrándose especialmente interesado en la necesidad de que el gobernante investigase sobre el porqué de esos votos en blanco (O.12.D). Igualmente, y en convergencia con la información E.1.8 mencionada al inicio de este

párrafo, el profesor profundiza en el rechazo que el entorno político portugués mostraba hacia José Saramago por mostrar qué pasaría si mucha gente votase en blanco, esto es, "*el parlamento no funcionaría, el estado vendría en quiebra, etc.*" (O.12.E). Sin embargo, como alternativa al bipartidismo, además del voto en blanco, el profesor indica la posibilidad de votar fuerzas políticas como IU, UPyD, EQUO, etc. (O.12.E); sin indicar en ningún momento cual es la opción que deben tomar. En general, como veíamos en el capítulo 2, educar al alumnado para la participación democrática debe verse como un conjunto de experiencias compartidas (Dewey, 1995 y Gómez Rodríguez, 2008). Esta preocupación trasciende las fronteras nacionales; de hecho el Consejo de Europa (2002)nos indica que la educación, en todas sus etapas, debe contribuir al desarrollo de ciudadanos responsables; una educación "*en la participación ciudadana*" dentro de un clima heterogéneo donde se asegure la "*interacción en la comunidad*" (Atxurra y De la Caba, 2012, p.81), para que se asuma una responsabilidad por participaren la toma de decisiones sea realmente democrática es importante responder a la heterogeneidad cuando se educa

- *Ciudadanía como estatus legal [leg]*

Durante el desarrollo de las clases, aparecen tres pequeñas aportaciones afines a este descriptor referidas a aspectos legales que afectan a la identidad catalana. La primera aportación se refiere a la situación de Cataluña tras la muerte de Carlos II (O.2.B), la segunda, al reconocimiento legal de su autonomía durante el gobierno reformista de la Segunda República (O.4.E) y una tercera se refiere al reconocimiento de su bandera (O.7.D). Aunque la presencia de la ciudadanía entendida como estatus legal no es muy significativa en los registros analizados, análogamente, la investigación "*Analysis of Rights, Obligations and Participation Concepts in Citizenship Education in High School*" destaca que, en los libros de texto revisados, los legales son los derechos que más presencia tienen, después de los derechos generales (Gonzales, 2004).

- **Indicador: Dimensión educativa (DED)**

  - *Participación democrática para resolver conflictos [pcf]*

La importancia dada a la capacidad de resolución de conflictos por parte del alumnado para que llegue a ser buen ciudadano dentro de la entrevista (E.1.6), converge con la idea de cultura democrática y de concienciación ciudadana necesaria para afrontar situaciones conflictivas como las medidas llevadas a cabo por el gobierno popular de Mariano Rajoy (O.10.C).

Respecto a las aportaciones a este descriptor registradas en el aula, sin vinculación con la entrevista inicial, habla de la importancia de la experiencia de cara a mejorar nuestra cultura democrática (O.10.B). Ya que, como indica Estepa (2007), debe hacerse una crítica reflexiva a los valores hegemónicos conociendo otros valores no dominantes; y esto sólo es posible con una cultura democrática madura en base a la experiencia. Por otro lado, se hace alusión al uso de la dialéctica del que hacía gala uno de los líderes más reconocidos de la Xunta Aragonesista en el Parlamento frente a José María Aznar (O.12.B), la diferencia entre los laboristas y los liberales (como desencantados de los laboristas) (O.12.C) y la posibilidad de votar en blanco o votar a fuerzas políticas minoritarias más allá del bipartidismo (O.12.E). En todos estos casos, se destaca la importancia del uso de los cauces democráticos para resolver los conflictos, ya sea a través del voto o a través del diálogo.

- **Comunitarista (COM)**

Registramos indicadores para todos los descriptores que componen la variante cívica, liberal y gubernamental de la ciudadanía comunitarista, siendo especialmente significativo el papel de la última variante durante el desarrollo de las clases.

- **Indicador: Variante cívica (VCI)**

  - *Poder del grupo cultural sobre la libertad individual [gli]*

Sin encontrar informaciones en la entrevista inicial que puedan pertenecer a este descriptor, el docente hace referencia a la influencia del pensamiento de Alfonso XIII, Franco o Primo de Rivera en aras de alimentar un poder de un grupo cultural de pensamiento único sobre cualquier tipo de libertad individual que pueda entrar en

conflicto con el mismo.

Reinado de Alfonso XIII: en este sentido, observamos cómo el docente hace referencia a la justificación de una España como madre patria de las repúblicas americanas, todo ello a través de discursos cargados de patriotismo donde se llegaba a hablar de "*raza española*", discurso que, igualmente, retomaría Franco en sus discursos (O.1.C). Como afirma el profesor, "*si tuviéramos el concepto de que todos somos iguales, de que todos pertenecemos a la misma especie humana, moralmente o éticamente, ocupar un territorio como Marruecos hubiera sido muy difícil de sostener*" (O.1.D); con lo cual deja constancia de que los discursos tienen siempre una intencionalidad y que suelen buscar convencer de una forma de pensamiento determinada. Esto es, son discursos que, como afirma el docente, "*se basan en el valor de nación - estado y de patria, es decir, el individuo está sometido a la necesidad de unirse en un colectivo que defiende al estado*" (O.1.E). Igualmente, nos confirma la radicalización de las ideas durante el gobierno de Primo de Rivera (O.3.B), sirviendo como ejemplo el papel social que Falange reservaba para la mujer: "*ama de casa*", "*esposa*" y "*madre*" (O.8.E).

Dictadura de Franco: la radicalización de las ideas de la que hablábamos anteriormente se mantuvo con Franco, en cuyo régimen, los gobernadores civiles que no se declaraban firmemente a favor del régimen, es decir, los que no sometían su libertad individual al poder del grupo cultural, eran fusilados (0.7.B).

Democracia: finalmente, hace dos alusiones al intento de golpe de estado, aunque en este caso el poder cultural predominante se situaba en favor de la Democracia y del Estado de las autonomías (O.11.B). Esto, junto a lo improvisado del incidente que buscaba recuperar los privilegios que algunos militares consideraban que estaban perdiendo con la Transición a la Democracia, llevaría al fracaso del intento de sublevación el 23 de febrero de 1981. En otras palabras, se nos muestra un caso en el que el poder del grupo cultural implicó el reforzamiento y protección del actual sistema de gobierno de España.

- *Grupo define el bien común [gbi]*

En relación a este descriptor existe una única referencia en le entrevista previa sin conexión con ninguna de las aportaciones durante el desarrollo de las clases. Cuando se le pregunta si considera que el contexto social, la clase, la etnia, etc. pueden tener influencia sobre el recuerdo individual, ejemplificando con el hecho de venir de una etnia gitana o venir de África, el profesor considera que las familias influyen en la alimentación, vestimenta, rol de la mujer, etc.; sin embargo, considera que la riqueza se encuentra en la comparación entre diferentes formas de pensar quedando explícito en la siguiente aportación: "*esas personas vienen con unas ideas preconcebidas, entonces ellos van a encontrar que otros chavales tienen otras ideas diferentes y ahí está también un poco la riqueza, en la comparación*" (E.1.7). El hecho de tener en cuenta la diversidad y el intercambio entre culturas nos resulta especialmente significativo; ya que, como nos indican Banks (2004) o Castles (2004), el incremento de la diversidad racial, étnica, cultural y religiosa dentro de los estados – nación requiere un reconocimiento cultural por parte de la escuela.

En cuanto a la praxis docente, observamos cómo históricamente, la definición del bien común por parte del grupo (un grupo normalmente influenciado por un líder), se ha repetido en numerosas ocasiones. De hecho el propio libro de texto, tiende a convertirse en instrumento de influencia política y control social (Mejía, 2009); algo especialmente evidente en países como China o en los libros fruto de la práctica revisionista de la *Japanese Society History Textbook Reform*.

Reinado de Alfonso XIII: un claro ejemplo de cómo el grupo define el bien común en este periodo lo encontramos en el discurso de Alfonso XIII comentado en clase (visto anteriormente) donde España era concebida como madre patria a la par que se usaban términos patrióticos como "*raza española*" (O.1.C), lo que lleva a que, como nos indica el docente, el ciudadano se encuentre "*sometido a la necesidad de unirse en un colectivo que defiende al estado*" (O.1.E).

Segunda República: el sometimiento lleva a que afloren los radicalismos, como el anticlericalismo que se dio con el fin del reinado de Alfonso XIII y la derrota de las fuerzas tradicionales; debido a que, entre otras cuestiones, como indica el profesor "*la iglesia no estaba de acuerdo con los movimiento obreros*" (O.2.D). El triunfo del nuevo

gobierno llevó a que los republicanos más radicales quemasen más de 80 instituciones religiosas y a sacar a la calle los cadáveres putrefactos de curas y monjas. Esto es, con estas aportaciones en la práctica vemos dos ejemplos opuestos y al extremo en los que el grupo define el bien común, una durante el reinado de Alfonso XIII y otro tras la derrota de su reinado. Sin embargo, en contraste con esa minoría radical, el docente muestra en el aula el cómo los ciudadanos apoyaron a través de movilizaciones pacíficas a la entrada del nuevo gobierno republicano. En este sentido, el docente fija su atención en lo que gritaban los ciudadanos que daban la bienvenida a la Segunda República española en la movilización pacífica de Puerta del Sol en Madrid: "*viva la clase trabajadora*" (O.6.B); estas tres palabras van a darnos una idea clara del modelo de gobierno que en principio se pretendía llevar a cabo durante la etapa republicana, lo que implicaría una nueva concepción del bien común definida por el grupo.

- **Indicador: Variante liberal (VLI)**

  - *Reconocimiento de lo individual en hechos definidos por grupos [igr]*

En su definición de buen ciudadano, dentro de la entrevista inicial, el profesor entiende que es aquel que es "*fiel a sus anhelos*", que "*ha conseguido posicionarse en la sociedad*" y que "*se siente partícipe de la sociedad*" (E.1.4); tres ideas en una misma aportación que implican el reconocimiento de lo individual dentro del grupo; sin embargo, no se registran referencias significativas sobre este descriptor en la práctica docente.

- **Indicador: Variante gubernamental (VGU)**

  - *Tradiciones de la comunidad [tra]*

En la entrevista, sin relación con la praxis, el profesor hace referencia a cómo, por ejemplo, la etnia gitana o el origen africano influyen en la visión del mundo de los estudiantes prevenientes de dichas familias (E.1.7). Por otro lado, en cuanto al desarrollo de las clases, el docente habla a sus alumnos sobre actos oficiales como el

homenaje que se hace con flores a Blas Infante, al que va el representante del Parlamento andaluz (O.5.D); y sobre ropajes tradicionales, como zapato típico de suela de esparto (espardenya) de los catalanes (O.7.D).

- *Lenguaje de la comunidad [len]*

Durante el desarrollo de las clases, dos aportaciones que hace el profesor están referidas al uso del catalán como lengua en Cataluña (O.2.B) y en las escuelas Catalanas (O.5.D) y del uso del español en Guinea Ecuatorial como lengua oficial (O.10.C). Sin embargo, éste no es un descriptor de especial importancia durante el desarrollo de las clases.

- *Moral comunitaria [mor]*

Reinado de Alfonso XIII: durante el desarrollo de las clases se destacan siete aportaciones sobre moral comunitaria vinculadas con el reinado de Alfonso XIII y sus discursos: el ánimo que se da a las tropas españolas en Marruecos (O.1.C), la alusión patriótica a la raza española en dos ocasiones para legitimar la ocupación de Marruecos (O.1.C y O.1.D), la alusión a los evangelios, al valor del soldado español y a la juventud (O.1.C). Por otro lado, el docente se refiere al contexto histórico político en el que se sitúan estos discursos, un contexto europeo en el que triunfan una serie de totalitarismos que "*se basan en el valor de nación - estado y de patria, es decir, el individuo está sometido a la necesidad de unirse en un colectivo que defiende al estado*" (O.1.E);igualmente, se refiere al impacto que el fracaso en la Guerra de Marruecos supuso para la moral de España y del Ejército (O.3.B). En este sentido, el docente destaca como, tras el desastre de Annual, las palabras de Pablo Iglesias en el Parlamento, "*que los realmente patrióticos eran los rifeños y que eran los marroquíes por defender su patria*", impactó en la moral de los presentes (O.3.B).

Segunda República: con la caída del reinado de Alfonso XIII, se vuelve a hacer referencia a la radicalización de las ideas y a cómo los republicanos más radicales se toman "*la revancha contra esa manera de sentir España*" (O.4.B), lo que les lleva a quemar conventos e iglesias. Sin embargo, dicha información se refiere a muerte "*casi*

fortuita" de sacerdotes, algo que diverge en otra aportación referida a la exhibición de los cadáveres en descomposición de curas y monjas por las calles (aportación O.2.B, visto en el descriptor "*el grupo define el bien común*" [gbi]), dejándose constancia firme del desprestigio que esto supuso para la República.

Democracia: en relación a la moral comunitaria y a la simbología que la refleja, el profesor afirma que cuando él era niño, las escuelas tenían crucifijos en las aulas, posteriormente, la foto del rey y, actualmente, nada de eso (al menos en las escuelas públicas) (O.7.E). Hace referencia a ETA y a su deseo de acabar con el franquismo y lograr la independencia y a cómo el hecho de continuar con su política en Democracia, apoyados por sus convicciones, les lleva al desprestigio total (O.10.E). Finalmente, habla de cómo el Partido Popular jamás ha condenado el régimen franquista, lo que le lleva a considerar que "marca a la sociedad" (O.9.D).

En general, a lo largo de las intervenciones del docente en el seno de este descriptor, hemos visto diferentes posicionamientos gubernamentales que han buscado configurar un modelo de moral comunitaria a través de discursos, acciones y de la simbologías en la escuela. La atención a estos aspectos en el aula facilita la reflexión sobre aspectos vinculados con la estética, moral o política; esto es, nos lleva a reconocer los significados emergentes de la interacción entre las relaciones de poder, la deliberación y la actitud crítica ante dicho poder (Martínez Bonafé, 2004; Cuesta, 2011).

- **Cosmopolita (COS)**

Recogiendo evidencias de descriptores que componen la visión de la sociedad, la política, la economía y la cultura de la ciudadanía cosmopolita nos encontramos ante un tratamiento muy equilibrado en cuanto a la profundización en cada una de estos indicadores vinculados con el modelo de cosmopolitismo cívico.

- **Indicador: Sociedad (SOC)**

  - *Justicia social [jso]*

La visión de la justicia social queda patente en el desarrollo de sus clases. Por ejemplo, al dar su opinión (y así lo explicita) sobre la diferencia entre derecha e izquierda, más concretamente centrándonos en la conceptualización que hace de la izquierda, nos dice que ésta "*es el equilibrio, la distribución de la riqueza entre todos los ciudadanos, de que el estado sea intervencionista, de que los impuestos están para equilibrar las desigualdades sociales, de que tiene que haber muchas cosas públicas*" (O.4.D).

Por otro lado, hace mención a la Ley de Memoria Histórica como documento legislativo destinado a la búsqueda de restos de familiares "*independientemente del bando en el que estuvieran*" (O.8.B); un matiz importante, dado que la diversidad de factores que han construido las diferentes memorias colectivas ha dificultado la construcción de una memoria histórica común (pongamos como ejemplo representativo el caso de Europa). Sin embargo, no debemos olvidar que autores como Lassig (2009) sostienen que la inclusión de la memoria contribuye a la forja de una ciudadanía tolerante. Así lo entiende el docente al hacer alusión a las tareas de reparación social llevadas a cabo por Alemania tras la II Guerra Mundial y el hecho de que entienda que la referencia a ese pasado implica una catarsis social, un aspecto que el profesor ve menos en España respecto a la Guerra Civil española (O.9.E).

- *Solidaridad [sol]*

Nuevamente, destacamos la conceptualización que el profesor hace de la izquierda en sus clases destacando dos cuestiones: la distribución de la riqueza entre todos los ciudadanos y el pago de impuestos para equilibrar las desigualdades sociales (O.4.D).

Segunda República: se reparto de las riquezas queda patente cuando se refiere a la gestión de los bienes de Alfonso XIII tras el triunfo de la República en las urnas: "*Ministro de Hacienda, que era el que digamos se hace cargo de la administración de esos bienes se los cede al alcalde, a la alcaldía de Madrid, para que la alcaldía de Madrid lo gestione y lo ponga a disposición de los ciudadanos de Madrid*" (O.6.C).

Dictadura de Franco: el docente indica cómo el triunfo de las democracias occidentales llevó al gobierno de España a encontrarse aislado internacionalmente, indica que es "*un Estado que nadie quiere*" por haber apoyado al bando perdedor (O.11.E), también que para Franco era un problema abrir su economía por la falta de apoyo internacional y que, además, refiriéndose al periodo autárquico del régimen (y a todos los fascismos en general), "*ellos tienen siempre un cierto egocentrismo a la hora de mirarse a sí mismos, entonces piensan que no necesitan la cooperación con los demás*" (O.9.C).

Democracia: finalmente, hace dos referencias a la entrega de leche en los colegios españoles como complemento alimenticio especialmente significativo en centros con niños cuyas familias tenían pocos recursos (O.8.E); y a aspectos como el marcado en la declaración para destinar parte de los impuestos a la Iglesia o a una ONG, o el no marcado donde el Estado decide qué hacer con ese porcentaje (O.7.E).

Es decir, el docente hace referencia al ejercicio de conductas solidarias, a la negación intencionada de la ayuda solidaria y al rechazo de dicha ayuda, todo ello, en vinculación con intereses políticos que se dan tanto en regímenes totalitaristas como en regímenes democráticos.

- **Indicador: Política (POL)**

  - *Instituciones supranacionales [sup]*

Se hacen pocas alusiones a organismos supranacionales durante las clases, de las que destacamos la entrada de España en la Unión Europea previa liberalización del sector energético (O.3.C) y la acción estratégica de la OTAN para hacer perder a Gadafi su poder efectivo en la guerra que, posteriormente, perdió (O.10.B).

  - *Expansión del estatus legal de ciudadanía [eel]*

En la entrevista inicial, sin vinculación con el desarrollo de las clases, el docente hace referencia a que los estudiantes lleguen a ser ciudadanos capaces de resolver

conflictos (E.1.6); mientras que en la praxis se refiere a la inclusión de España en la Unión Europea (O.3.C). Esto último nos lleva a recordar la crisis de identidad que se da en Europa "*cuando el concepto de Historia única se confronta con el de memorias múltiples*" (Carretero, 2007, p. 20); lo que desembocó en un fracaso al intentar que se produjese el reconocimiento legal de una ciudadanía europea común para todos los estados miembros.

- **Indicador: Economía (ECO)**

Aunque existen referencias explícitas a cuestiones económicas tanto en el libro de texto como durante el desarrollo de las clases, éstas se centran en las reformas de la República, las fases de la economía franquista y la actual crisis económica; no existiendo referencias al "*comercio justo*" y al "*consumerismo*"; descriptores situados dentro del presente indicador.

- **Indicador: Cultura (CUL)**

  - *Globalización cultural [glo]*

Una idea destacable en relación a este descriptor dentro de la entrevista inicial es: "*utilizo las noticias actuales para que ellos, digamos, se conecten con el mundo, también que el mundo no sea ajeno y que el mundo no sea solamente el barrio, su casa y el colegio, sino que se den cuenta de que viven en un mundo más global*" (E.1.8). Este punto es clave dentro del cosmopolitismo cívico defendido por David Held (1997) y Adela Cornina (1997).

En cuanto al desarrollo de las clases, y en relación a la imagen sobre la alegoría de la República de la página 171 del libro de texto, señala la aparición del barco, el tren y el avión como "*los medios de comunicación que ya empiezan a vertebrar todos los países del mundo*" (E.1.8); estableciendo por tanto una conexión entre el concepto de globalización cultural y la modernidad que impregnaba la propia República.

- *Identidad cívica dual [dua]*

Respecto a este descriptor, encontramos informaciones pertinentes durante el desarrollo de las clases. En primer lugar, el docente habla del concepto de *madre patria* defendido por Alfonso XIII en relación con los países sudamericanos (O.2.B), mientras que en segundo lugar, habla de la figura de Blas Infante como padre de la "*patria andaluza*", reconociéndolo como base de la ideología andalucista y como redactor del estatuto de autonomía, el cual, añade, no llegó a ser votado a raíz de la llegada de la Guerra Civil (O.5.C). En esencia, habla de dos estratos de sentimiento ciudadano; como vimos en el capítulo 1, la ciudadanía estratificada está estrechamente vinculada con la ciudadanía dual, lo cual supone un estatus de ciudadanía en dos capas o niveles: estatal y provincial, que puede llegar a una tercera capa: local, municipal y/ o rural (Bauböck, 2007; Benhabib, 2007). Esta visión de la ciudadanía es especialmente significativa en el caso de países como España donde, pese a la unidad territorial, existen marcados sentimientos de identidad hacia los respectivos municipios, ciudades y Comunidades Autónomas; y, además, es una idea fundamental en la conceptualización de la ciudadanía cosmopolita.

Reflejo de ese marcado sentimiento de identidad lo encontramos en la respuesta de una alumna que afirma con exacerbada rotundidad que "*Matalascañas es de Huelva*", lo que lleva al profesor a responder a modo de broma: "*a lo mejor vais a poner la frontera aquí*" (O.5.C). Esta respuesta de la alumna es un claro ejemplo de lealtad cívica en el estrato provincial que, extendido a más ciudadanos, como vimos en el capítulo 1, desemboca en un debilitamiento del poder central.

- **Democrática radical (RAD)**

En el presente análisis, encontramos evidencias de descriptores en lo social, lo político y lo económico; teniendo una presencia significativamente mayor las referencias a la reivindicación ciudadana como mecanismo de emancipación dentro de lo político.

- **Indicador: Sociedad (SOC)**

  - *Reconocimiento de las diferencias [dif]*

En relación a este descriptor, durante la entrevista inicial el docente indica la importancia de los debates para que "*se den cuenta (de) si realmente el resto de los alumnos también piensan lo mismo que ellos*" (E.1.5); es decir, hace referencia al reconocimiento de las diversidad de opiniones, aspecto que halla su analogía en la alusión que el docente hace al carácter discriminatorio de usar el término raza para referirse a los seres humanos durante el desarrollo de la primera sesión; concluyendo con que "*todos somos un sólo grupo, el ser humano, con características diferentes*" (O.1.D). Esa conclusión sería especialmente significativa en el ámbito de la Unión Europea; de hecho, a la hora de detectar las dificultades y retos que afectan directamente a la construcción de una ciudadanía europea, desde la "*ECSA World Conference: Europes Challenges in a Globalised World*", celebrada en Bruselas el 24 y 25 de noviembre de 2006, el reconocimiento de las diferencias es un aspecto prioritario de cara a reforzar una identidad europea potenciando la intercultaridad y una Democracia laica, aspectos que, desde nuestro posicionamiento, podríamos extrapolar a la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

En la entrevista inicial y sin reflejo en la actividad de aula, podemos encontrar dos aportaciones vinculadas al reconocimiento de las diferencias; destacando el posicionamiento del ciudadano en sociedad que se refleja en su concepción de buen ciudadano (E.1.4) y la importancia que da al hecho de que el alumnado sea consciente de que "*pueden moverse por conductos mucho más libres que los partidos políticos como los entendemos hoy en día*" (E.1.8), haciendo referencia con ello a los movimientos sociales y recalcando el hecho de que nunca entra a valorar si un partido político es bueno o malo.

  - *Igualdad social [iso]*

En cuanto al desarrollo de las clases, sin encontrar paralelismo con las aportaciones en la entrevista, el docente habla de la valoración de las capacidades de la

mujer durante la Segunda República en dos ocasiones, poniendo de ejemplo el caso de Victoria Kent, designada personalmente por Alcalá Zamora para ejercer el cargo de responsabilidad como Directora General de Prisiones desde 1931 hasta 1934 (O.4.D); ya que anteriormente a la mujer no se le permitía desempeñar cargos de responsabilidad; a lo que se suma su atención al grito "*viva la clase trabajadora*" extraído del vídeo "*Memoria Recuperada de la República*" (O.6.B) (anexo 5.5). Todos ellos son ejemplos de referencias a la igualdad de sexos y la igualdad de clases, dos aspectos incluidos dentro de la igualdad social y que son claves a la hora de seleccionar problemáticas de interés (Vinson, 2006). Finalmente, con la conceptualización de izquierda también se hace referencia a la igualdad social con ideas como el equilibrio, la distribución de las riquezas entre los ciudadanos, el intervencionismo estatal y el uso de los impuestos para equilibrar las desigualdades sociales y mantener una serie de servicios públicos (O.4.D).

- **Indicador: Política (POL)**

  - *Legitimación del conflicto como bien político [cpo]*

Reinado de Alfonso XIII: en relación a la praxis docente, hace referencia también a cómo el movimiento obrero de izquierda no encajaba con un sistema basado en el caciquismo; ya que, como él mismo afirma, "*es imposible que encaje la defensa de los intereses de los obreros con un sistema donde las oligarquías terratenientes, esencialmente, son las que controlan pues a la población*" (O.2.B).

Dictadura de Franco: en la entrevista inicial el profesor hace alusión en dos ocasiones a la amnesia colectiva que inundó los 40 años de Dictadura franquista, haciendo una crítica al inmovilismo social que le impedía reaccionar y afirmando que eso puede usarse durante el desarrollo de las clases (E.1.9); y, efectivamente así lo hizo en la novena sesión al indicar que "*la sociedad franquista de los 40 años que hemos tenido es síntoma de que ese conflicto nunca se superó por nuestra culpa*" (O.9.D). En este sentido cabe matizar que pese a que los poderes públicos diseñan una visión acrítica de nuestro pasado en favor de una exaltación del presente, el docente, en la línea propuesta por Mainer Baqué(2006), busca que se haga un uso público de la memoria con la

finalidad de fomentar la movilización social y superar la anestesia colectiva, aspecto que no sólo recoge en la presente información, sino en informaciones incluidos en descriptores posteriores como el de "*reivindicación ciudadana como mecanismo de emancipación*" [ema].

Democracia: situaciones de enfrentamiento contra el poder hegemónico o fracturación de dichos poderes también podemos contemplarlas en la actualidad y así lo hace ver el docente cuando habla de la noticia relacionada con el tiroteo en el parlamento italiano por parte de un hombre en paro, añadiendo: "*digamos es un extremo de hasta dónde puede llegar la gente en un momento de desesperación cuando la clase política no da respuestas, o por lo menos yo lo veo así*" (O.7.B). El docente, en ningún caso, justifica las conductas violentas, pero sí intenta que el alumnado se ponga en el lugar de aquellos que la practican para que lleguen a comprender la realidad desde diferentes puntos de vista.

- *Reivindicación ciudadanacomo mecanismo de emancipación [ema]*

Durante las clases, aunque sin conexión con la entrevista inicial, el profesor hace numerosas alusiones a los mecanismos de reivindicación ciudadanas y a los movimientos sociales como mecanismo de participación ciudadana en el seno de una democracia participativa (Schugurensky, 2009), dándonos idea de la importancia que el docente otorga al contenido que recoge este descriptor.

Reinado de Alfonso XIII: el docente habla de cuestiones relacionadas con Cataluña: la reivindicación de su nacionalismo en el siglo XIX (O.2.B) y cinco alusiones a la huelga general por su negativa a ir a la Guerra de Marruecos (lo que desembocó en la Semana Trágica de Barcelona) en la que ponemos en relieve la idea destacada por el docente: aparte de unos 80 muertos, implicó que "*a raíz del disturbio de Barcelona, el gobierno se comprometió a que todas la mujeres y los hijos de los reservistas que fueran a África a luchar iban a recibir una pensión diaria de 50 céntimos*" (O.2.D). En otras palabras, el profesor hace referencia a los aspectos negativos o a las consecuencias de una reivindicación ciudadana, pero también a los logros obtenidos a raíz de los movimientos

sociales de corte reivindicativo, mostrando la realidad tal y como es, pero con un claro posicionamiento en favor de la participación social a través de estos mecanismos alternativos de acción ciudadana.

Segunda República: al referirse explícitamente a los movimientos sociales, en la entrevista inicial, habla de la posibilidad de poner un video donde aparezca gente con inquietudes de cambio social (E.1.8); en la práctica de aula; eso se refleja con la proyección del vídeo "*Memoria Recuperada de la República*" donde se podía ver la manifestación pacífica de Sol que marcaba el inicio de la Segunda República y donde las personas gritaban "*viva la clase trabajadora*" (O.6.B).

En la sesión 4, habla del choque entre el movimiento obrero y el sistema caciquil durante el reinado de Alfonso XIII y de cómo la población termina por no dejarse influenciar por los caciques de turno, lo cual desemboca en el triunfo de los republicanos (O.4.B). Por otro lado, en las sesiones 2 y 4, habla de cómo la caída del reinado de Alfonso XIII en las urnas desembocó en acciones antes comentadas de republicanos radicales contra miembros del clero (O.2.D y O.4.B). Finalmente, en la sesión 7, el docente hace dos referencias a la movilización pacífica de los ciudadanos en Madrid durante la proclamación de la República, focalizando la atención en cómo se vivía ese momento por parte de la ciudadanía (O.7.A). Continuando con dicha sesión, en cuanto a las medidas que pone en marcha la República, hace referencia a cómo los ciudadanos comienzan a mostrar su descontento por la lentitud de sus reformas, lo que implica que empiecen a llegar "*movimientos revolucionarios para intentar cambiar radicalmente la sociedad*" (O.7.A). Por otro lado, habla de la reacción de los catalanes que entendían que la República se quedaba corta en sus aspiraciones, llegando a proclamar su independencia, aunque la respuesta del ejército permitió instaurar rápidamente la autoridad (O.7.A). Finalmente, hace alusión a la liberación de presos políticos por parte del Frente Popular; en este sentido, el docente indica que dicha coalición de partidos liberó a "*anarquistas, republicanos extremistas; es decir, todas las personas que habían estado involucradas en los levantamientos populares contra el Gobierno anterior*" (O.7.B).

Dictadura de Franco: en sentido opuesto, en la entrevista inicial, focaliza su atención en

la amnesia colectiva a la que ya nos referimos en el descriptor anterior; en otro registro de la entrevista inicial añade además que existían unas estructuras muy rígidas donde el ciudadano no tenía ningún tipo de poder decisorio (E.1.9). En relación a esto, y volviendo a retomar la información de la praxis que vimos en el descriptor anterior sobre la responsabilidad que ha tenido la ciudadanía en el mantenimiento de esos 40 años de dictadura (O.9.D), se legitima sutilmente el importante papel de las reivindicaciones ciudadanas de cara a buscar la emancipación de la ciudadanía respecto al poder imperante (Mouffe, 1999).

Democracia: durante la entrevista, el docente hace referencia a que, aunque estemos acostumbrados a un determinado espectro político, el alumnado debe ser consciente de que existen más opciones (E.1.8). Así lo refleja el docente en la práctica cuando habla de José Saramago y de su visión de lo que pasaría si votasen en blanco, a lo que añadía: "*estaba enseñando a la gente cómo reaccionar cuando la gente está cansada de los partidos*" (O.12.E); a lo que añade la posibilidad de que se voten otros partidos minoritarios más allá de la alternativa bipartidista de PP – PSOE, partidos como UPyD, IU o EQUO.

Durante el desarrollo de las clases y sin conexión con informaciones de la entrevista inicial, hace varias referencias a las reivindicaciones ciudadanas más cercanas en el tiempo: la Plataforma Atea que existe en Madrid y su intención de manifestarse el jueves santo (O.2.B), la reacción de un ciudadano que arremete a tiros contra el parlamento italiano (O.7.B), las presillas de plástico que usa la policía en las manifestaciones (O.9.A), las concentraciones en la plaza Tahrir en El Cairo (a las que compara con el 15M en España) y los centenares de muertos sucedidos durante el desmoronamiento en Egipto de la Dictadura de Mubarak (O.10.B); y, finalmente, hace dos referencias a la intervención de la OTAN y de la reacción ciudadana contra Gadafi añadiendo que éste "*en vez de escuchar esos cambios que la sociedad civil quería, pues se aferró a su poder, se aferró al ejército que estaba de su parte, pero la gente cogió las armas y durante un tiempo pues ha habido una Guerra Civil*" (O.10.B). En este último caso, se puede observar como una movilización ciudadana con una fuerte respuesta por parte del ejército puede tener consecuencias catastróficas para el poder imperante y así lo explicita el docente al hablar de que lo que le sucedió a Gadafi se debió a que no

escuchó a la sociedad civil y que se aferró al poder apoyado en el ejército.

- *Horizontalidad de las relaciones políticas [hor]*

En el desarrollo de las clases el profesor habla de la existencia de pequeñas comunas donde existe una relación anárquica entre sus miembros, basando sus decisiones en el consenso (O.1.B); y habla del trato de igual a igual que se defendía por parte de la República entre España y Latinoamérica usando como referente la igualdad de institución jurídica; es decir, que tanto España como los países latinoamericanos son repúblicas (O.6.D).

- **Indicador: Economía (ECO)**

- *Redistribución económica [rec]*

Durante el desarrollo de las sesiones se hacen numerosas alusiones a la redistribución económica, aunque no se encuentra alusión alguna a este descriptor en las informaciones extraídas de la entrevista inicial. Como ya vimos, uno de los aspectos que destaca en su definición de izquierda política es "*la distribución de la riqueza entre todos los ciudadanos*" (O.4.D). En coherencia con las características de ambos periodos el ambos periodos, no se encuentran informaciones significativas para este descriptor cuando el docente trabaja en clase los contendidos sobre el Reinado de Alfonso XIII y la Dictadura de Franco.

Segunda República: cuando nos dirigimos al gobierno reformista de la República, dentro de la reforma agraria, el docente indica que implicaba quitarles las tierras a los terratenientes con indemnización gubernamental y previo acuerdo (O.5.D). Igualmente, el docente hace dos referencias a la administración de los bienes de Alfonso XIII por parte del Ministro de Hacienda, y el revertimiento de éstos en la ciudadanía española (O.6.C).

Democracia: el docente habla de las empresas que en la actualidad funcionan como cooperativas donde se reparten los beneficios entre todos y de cómo suelen funcionar

"*porque en un momento de crisis las pérdidas se dividen entre todos, es decir, si yo en vez de ganar 1500 euros gano 1400, pero salvo a la empresa*" (O.10.E). Esta referencia a un modelo económico no mayoritario podría haber dado pie a una comparativa en torno al impacto de la economía global que actualmente, según Kerr (2008), es fuente de intensos debates sociales.

2.1.- Conclusiones parciales sobre el modelo de ciudadanía predominante

Los derechos sociales como sanidad, educación o empleo, dentro de la ciudadanía liberal, adquieren un papel muy relevante tanto en la praxis como en el pensamiento del docente aunque nada comparado con los derechos políticos; sin embargo, el papel de la responsabilidad ciudadana como motor de cambio social aparece en bastantes debates. Sin embargo, la presencia de los aspectos vinculados con la ciudadanía republicana es menos representativa que la de la ciudadanía liberal en la práctica del profesor. En definitiva, el profesorado de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, en su conjunto, el papel de las responsabilidades tiene mayor peso que el de los derechos (aspecto clave de la concepción republicana de ciudadanía); sin embargo, al analizar la praxis de nuestro caso de estudio observamos que los derechos tienen un mayor protagonismo (aspecto clave de la concepción liberal de ciudadanía).

La ciudadanía comunitarista tiene mucha menos presencia en la práctica docente no proponiendo en ningún caso una única moral ni dirigiendo al alumno a ningún perfil ideológico determinado; la presencia de la ciudadanía cosmopolita 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.

En definitiva, comprobamos que nuestro caso de estudio fomenta el aprendizaje de una ciudadanía radical (o Democracia radical). Si vinculamos las características de nuestro caso en relación al bloque "tipos de ciudadanía" con las agrupaciones de ítems o componentes que surgieron mediante la reducción de factores realizada en el capítulo 4, entendemos que el docente promociona un modelo de *ciudadanía dinámica* definida por la idea de cambio social.

3.- QUÉ ENSEÑA EL PROFESOR SOBRE EDUCACIÓN CIUDADANA Y QUÉ CONTENIDOS APARECEN EN LOS MATERIALES DIDÁCTICOS

Esta línea de análisis está directamente vinculada con el sub-problema "*¿Qué se enseña de educación para la ciudadanía en Ciencias Sociales, Geografía e Historia?*". Como se muestra en la figura 5.2, esta línea se divide en dos sub-líneas de análisis consecutivas. Una, donde se comparan las informaciones de E_1 con las informaciones de M_1 (B); y otra, donde se comparan las informaciones de M_1 y O_1 (C). En esta línea nos interesa comprender sucesivamente qué enseña el profesor de Ciencias Sociales sobre educación ciudadana y qué contenidos sobre ésta se incluyen en los materiales curriculares.

Dentro de la categoría2,"*qué se enseña de educación para la ciudadanía en CCSS (QEC)*", veremos cómo se tratan los diferentes aspectos vinculados al qué se enseña de ciudadanía en el área Ciencias Sociales, Geografía e Historia desde la entrevista inicial, el desarrollo de las clases y los materiales curriculares.

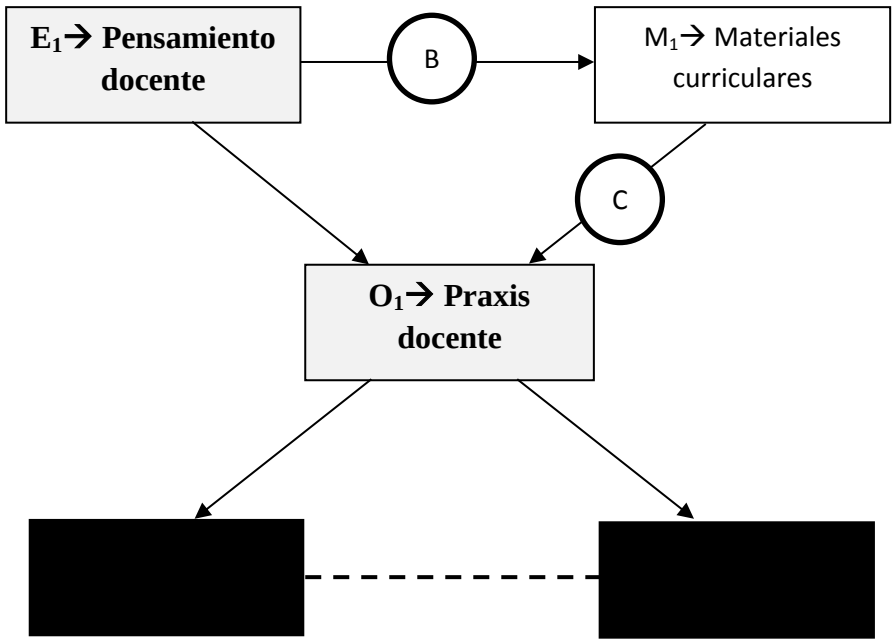


Figura nº 5.2: Análisis comparativo B → E_1 – M_1 / C → M_1 – O_1 (elaboración propia)

- **Sociedades y sistemas (SYS)**

Dentro de esta subcategoría, vamos a analizar las evidencias de los descriptores que forman parte de los indicadores "*ciudadanos*" e "*instituciones estatales y civiles*", siendo especialmente destacable el número de informaciones incluido en dos de los descriptores del indicador 2.1.2 "*Instituciones estatales y civiles*" (IEC): "*parlamentos y gobiernos*", con 345 referencias, y "*fuerzas de seguridad*", con 88 referencias.

- **Indicador: Ciudadanos (CIU)**

  - *Roles [rol]*

Reinado de Alfonso XIII: en la entrevista inicial, el profesor habla de lo que se puede ver en Historia: "*el papel que tenía la mujer, el papel que tenían los niños, (…) cuántas horas podía trabajar una persona en aquel momento, los derechos que tenían unos, los derechos que tenían otros…*" (E.1.3); este aspecto se encuentra reflejado en la lectura del texto "*La mujer española en el primer tercio del siglo XX*" del libro de texto, donde se indica que "*las mujeres carecían de derechos políticos. Desde los 23 años la mujer era considerada mayor de edad, pero hasta los 25 no podía dejar el hogar paterno salvo para casarse, ingresar en un convento (…). No existía el divorcio*" (p. 176). A la hora de trabajar con ese texto en el desarrollo de la sesión 3, el profesor pregunta a las alumnas si se sienten identificadas con éste y las pone en situación de, una vez pasado el enamoramiento, ¿qué hacer?, encontrando un choque intencionado entre el posicionamiento de una alumna respecto al asunto del divorcio ya que aplica la óptica del presente, y no la óptica de la situación de la mujer en el primer tercio del siglo XX (O.3.D). En el aula, el docente indica que habría que esperar a la proclamación de la Segunda República para que la mujer por primera vez pudiese ejercer su derecho a voto (O.2.C).

Dictadura de Franco: vinculado también con la información de la entrevista inicial en la que se hace referencia, entre otros asuntos, a la importancia de analizar situación de la mujer en el pasado (E.1.3) damos el salto a la época franquismo; en relación a lo cual en el libro de texto, incluye un texto "*La Sección Femenina*" (p. 269). Previa lectura, el

profesor focaliza su atención y recalca el papel asignado a las mujeres por la Falange: "*ama de casa, esposa y madre*" (p. 269); para lograrlo, como se indica en el libro de texto, "*se empleaba, por ejemplo, el Servicio Social, obligatorio para las mujeres menores de 35 años. Duraba seis meses. Consistía en lecciones sobre la estructura del Estado, asistencia a 'escuelas del hogar', donde se aprendía a ser ama de casa (coser, cocinar, cuidar de los hijos, etc.) y realización de trabajos no remunerados en comedores infantiles, talleres y hospitales*" (p. 269); realizar este Servicio Social era necesario para obtener títulos, participar en oposiciones, etc.

En coherencia con las conclusiones de la investigación "*Disrupt, Transgress and Investigation Possibilities: Feminists´ Interpretations of Educatingfor Democratic Citizenship*" de Shinew (2001), la atención que se da a la mujer en la entrevista inicial, en el libro de texto y en el desarrollo de las clases de nuestro caso de estudio supone una aportación muy relevante de cara a crear una sociedad verdaderamente democrática donde se incluyan las voces de los que han sido relegados a un segundo plano por la historia oficial; y pese a que en esta investigación se hace especial alusión al caso de la mujer, como veremos, el docente incluye además las voces de republicanos (familiares y no familiares) que fueron perseguidos y silenciados durante los 40 años de dictadura franquista muy en la línea del proyecto "P*or los caminos de la libertad Midi-Pyrénées / España transfronteriza: por una memoria compartida*" que involucra a alumnado bilingüe de secundaria con orientaciones como "*El deber de la memoria (recordar es de justicia) hacia los compromisos individuales y colectivos de los exiliados"* (Ferré, 2006, p.79).

Respecto a los roles que cumplían los diferentes colectivos en el gobierno de Franco, el docente indica que los Ministros de Franco eran gentes de la oligarquía adeptos al régimen (O.8.D); lo cual se complementa con la información ofrecida por el libro de texto, donde se refiere que durante esos años se crearon instituciones franquistas para legitimar el régimen, "*el Gobierno estaba compuesto por falangistas, militares y personalidades católicas, nombrados por Franco, que era el presidente del Gobierno*" (p. 268); es decir, como se observa, los defensores del régimen estaban compuestos por todos aquellos que formaban parte de la clase vencedora, aquellos que se vieron especialmente favorecidos por el régimen (Fraser, 1986). Posteriormente, esa

idea se refuerza más cuando el profesor indica en la octava sesión que, para controlar el país, Franco "*se apoyó en la Iglesia, es decir, desde la Iglesia, desde la mayoría de la jerarquía eclesiástica, también mucha parte del clero, pues apoyaban al Régimen porque veían una salvación a la defensa de su doctrina; el ejército, es decir, quien tiene las armas y, bueno, y algunas partes de la oligarquía*" (O.8.D); idea que se refleja en el libro de texto en reiteradas ocasiones: una primera donde se refiere al apoyo que obtuvo Franco del Ejército, la Iglesia y los sectores favorecidos del régimen (falangistas) (p. 268); una segunda al indicar la composición del gobierno, en donde hace referencia a dichos colectivos nuevamente (p. 268); una tercera donde se destaca la influencia de Falange con sus medios de control social como la Sección Femenina, Frente de Juventudes o SEU, apuntando igualmente a la pérdida de fuerza del sector falangista (p. 269); una cuarta, que reúne varias aportaciones y donde se refiere al rol de la Iglesia como responsable de la educación y de la transmisión de valores tradicionales (p.271), a lo que se sumaría el concordato con la Santa Sede a través de la cual se "*reconocía a la religión católica como la oficial del Estado y se subvencionaba el culto católico*" y se producía una mayor apertura del régimen (p. 272); a esta apertura también contribuyó el refuerzo de los lazos con Estados Unidos, siendo clave la visita del presidente Eisenhower (imagen 5.1)

Imagen nº 5.1: Franco con Eisenhower
(libro de texto, página 272)

Democracia: sin referencia en el libro de texto, el profesor introduce un planteamiento de cómo participarían en un determinado caso de la siguiente manera: "*vosotros que sois potenciales ciudadanos, ya sois ciudadanos, pero digamos ciudadanos como participantes en la vida política*" (O.12.A). Lo interesante de esta forma de introducir

una cuestión es que cómo hace que el alumnado sea consciente de que ya son ciudadanos, pero que en su vida, cuando asuman el rol de ciudadano adulto, tendrán que participar y tomar decisiones en su sistema democrático (Schugurensky, 2009), decisiones que van a afectar al futuro de su país.

- *Derechos [der]*

En la entrevista inicial, volvemos a tomar como referente lo que el profesor dice que se puede ver en Historia en vinculación con el papel de la mujer; en este caso, nos centraremos en los derechos, de manera que indica que la mujer, por primera vez, alcanza la posibilidad de decidir y acceder al voto (O.4.B), poniendo posteriormente como ejemplo el famoso caso Victoria Kent, la cual asumió un cargo de responsabilidad con la gestión de las cárceles (O.4.C). Estas ideas se reflejan en el libro de texto donde se habla del papel de igualdad de la mujer a la hora de votar por sufragio universal en las Cortes, esto es, como se refleja en el texto sobre la Constitución de 1931, en ella se *"reconoce la igualdad entre los sexos. En el artículo 36 se concedía el derecho al voto a las mujeres mayores de 23 años. Los derechos políticos también se extendían al derecho a presentarse a las elecciones"* (pág. 178). En un término más amplio, el docente desglosa en el aula el origen etimológico de la palabra "*República*" que proviene del latín y que, como afirma el docente, se caracteriza porque "*el pueblo se gobierna a sí mismo, es decir todos los órganos electivos del gobierno son elegidos por el pueblo*" (O.1.B) y, en este sentido, como se indica en el libro de texto, el presidente se elige cada 6 años (p. 176), sin olvidar otros aspectos sobre las votaciones que ya nombramos con anterioridad y donde, como se indica en el libro texto, los sindicatos (UGT y CNT) exigían mejoras a los gobernantes y una mayor participación en la vida política (p. 181).

Acercándose al sentir del pueblo, el docente pregunta a los alumnos si piensan que en la República hay más sensación de libertad o menos, si hay gente más favorecida, menos favorecida, etc. (O.1.B); en relación a esto, si acudimos al libro de texto, se hace alusión a dichas cuestiones, tanto en el texto "*entusiasmo popular*" (p. 177) sobre la gran manifestación en Puerta del Sol para proclamar la Segunda República, cuyo objetivo era "*la modernización de España y la instauración de la*

democracia" (p. 178). En diferentes fragmentos se habla igualmente de la reforma agraria, el papel de la mujer en la constitución de 1931, la separación entre Iglesia y Estado, con la apuesta del Estado por una enseñanza laica (p. 180). En relación a esto último, resulta imprescindible recordar cómo en otro momento se hacía alusión a que la Iglesia no apoyaba los movimientos obreros; de esta forma, el docente asume un posicionamiento acorde a la crítica que Mainer (2006) hace al uso acrítico de la memoria que hacen los poderes públicos, buscando en última instancia el fomento de la movilización social.

Finalmente, cabe recordar la conceptualización que el docente hacía de la izquierda de cara a compararla con la que hacía de la derecha. Al hablar de derecha se refiere a personas más conservadoras, que defienden la propiedad privada, que hablan de valía personal (y en la diferenciación social), de las posibilidades de enriquecimiento con los medios necesarios para ello, que pagar impuestos es negativo porque lastra el desarrollo económico (O.4.D); idea que converge con la alusión en el libro de texto al gobierno conservador de la república donde podemos leer que "se frenaron las reformas de la etapa anterior" (p. 181). Por otro lado, al hablar de izquierda, hace referencia a cuestiones como el equilibrio, la redistribución de las riquezas, la intervención estatal, el pago de impuesto para paliar las desigualdades y la promoción de los servicios públicos (O.4.D), idea que se refleja en el libro de texto al referirse a medidas del gobierno reformista como la reforma agraria (p. 179).

- *Oportunidades de mejora social [mej]*

Aunque durante el desarrollo de las clases y la entrevista inicial se recogen informaciones vinculadas al cambio social, las referencias a la mejora social son anecdóticas o poco significativas.

- **Indicador: Instituciones estatales y civiles (IEC)**

- *Parlamentos y gobiernos [gob]*

Durante el desarrollo de las clases se hace frecuente alusión a los gobiernos, al

igual que en el libro de texto. Por otro lado, ya sin vinculación con la entrevista inicial, existen numerosos registros incluidos en al descriptor "*parlamentos y gobiernos*". De estos, muchos no encuentran vinculación alguna con el libro de texto por referirse a cuestiones conceptuales no recogidas o aspectos de la realidad no representados por su carácter específico, crítico o de actualidad.

Siguiendo en esta línea, hay cuatro referencias en la praxis docente que buscan desgranar la conceptualización de la Monarquía absoluta y su comparación con una monarquía parlamentaria actual. De esas cuatro intervenciones destacamos la siguiente: "*¿Qué diferencia hay entre una monarquía de la Edad Media, una monarquía de la Edad Moderna y una monarquía de la actualidad? ¿Qué diferencia puede haber entre las tres?... porque no es lo mismo una monarquía de cada periodo histórico*" (O.1.A); a lo que debemos añadir que, respondiendo a estas cuestiones, hace referencia a la Monarquía pactista (sin poder para controlar el Estado) y a la Monarquía absoluta (todos los poderes sometidos a la voluntad del rey) en la Edad Moderna; luego hace referencia a variables como el lugar y el tiempo histórico entrando con ello en la idea de Monarquía Parlamentaria de la actualidad donde quien manda es el rey, "*una figura que transciende a los gobiernos y que siempre permanece en el tiempo*" (O.1.A) hasta que pasa el rol a su sucesor y es el parlamento quien manda a través del voto de los ciudadanos. En otras palabras, en la línea defendida por diversos autores, como por ejemplo en la propuesta de Santisteban (2007), el docente busca que el alumnado comprenda las características de los hechos cambiantes a través del tiempo, destacando igualmente la importancia de las relaciones pasado – presente – futuro

Al preguntar por el significado de dictadura y preguntar por ejemplos de la misma (O.1.A), conectamos con la definición que aparece en el libro de texto: "*Una dictadura es un régimen que se basa en el autoritarismo, en la represión y, por tanto, en la limitación de los derechos y libertades de las personas (opinión, reunión…)*" (p. 217). Al hablar de República el profesor hace referencia a su origen etimológico, a que es un sistema donde el pueblo se gobierna a sí mismo, concluyendo con una serie de cuestiones dirigidas al alumnado sobre la libertad, la gente que se siente favorecida, etc.(O.1.B). Tres de las alusiones que más directamente hace el profesor al sistema de votación de la República (O.1.B) se encuentran reflejadas en algunos de los contenidos

sobre la Constitución de 1931 que aparece en el libro te texto, contenidos tales como la elección del presidente cada 6 años o que las Cortes están formadas por una sola cámara (Congreso) elegida por sufragio universal (p. 178).

Hace referencia igualmente al idealismo de la anarquía como sistema de gobierno que no se refleja más allá del papel o en pequeñas comunas y escribe en la pizarra dos agrupamientos como los que se muestran en la imagen 2 (para verlo en su contexto acudir al anexo 5.10).

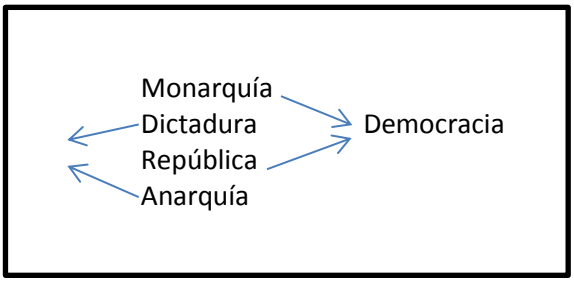


Imagen nº 5.2: sistemas de gobierno

(Transcripción de las clases de 4º ESO)

A lo que añade: "*Dictadura y Anarquía, por un lado, Monarquía y República para el otro lado, éramos un cúmulo de una gran sociedad donde los diferentes sectores de la sociedad pues muchas veces iban como en polos opuestos*" (O.1.B), haciendo alusión posteriormente a los múltiples sistemas de gobiernos que hemos tenido en nuestro país. Esto es, en palabras del docente: "*hemos tenido Dictadura, hemos tenido casi Anarquía, hemos tenido República, hemos tenido Monarquía con Dictadura, hemos tenido República medio anárquica, hemos tenido República medio democrática, hemos tenido todo, en los 30 años estos*" (O.1.B).

Durante la entrevista inicial se hace sólo una referencia directa al gobierno. Esto es, refiriéndose a los contenidos sobre ciudadanía que se pueden trabajar en ciencias sociales se refiere a la comparación entre la Democracia de la antigua Grecia y a Roma (denominada por él mismo como imperfecta) como cuna de nuestra Democracia y con características diferentes a la susodicha (E.1.2). En relación a esto podemos encontrar alusiones indirectas en el desarrollo de las clases, haciendo referencia a características

muy específicas de nuestra Democracia como que la ausencia de candidatos en otras provincias, en el caso de partidos vinculados a un Comunidad Autónoma, impide que dicho partido pueda presidir España (O.12.C) o que el voto en blanco significa que "*la representatividad de ciertos escaños quedan vacíos*" (O.12.D). Cuando hace alusión a la imperfección de ambas democracias se refiere a cómo en Grecia, por ejemplo, sólo los hombres eran considerados ciudadanos de pleno derecho, existiendo igualmente miles de metecos y esclavos (Rosenberg, 2006) o a cómo en Roma se inventó un sistema para distinguir entre ciudadanos de pleno derecho (con derecho a voto) y ciudadanos sin derecho a voto (*civitas sine suffragio*) (Velazco, 2010).

Sin reflejo en el libro de texto ni en la entrevista inicial, el profesor hace preguntas a los alumnos sobre a qué les suena la República, la diferencia entre ésta y la Monarquía (O.4.C), si consideran Democracia ejemplos como el Gobierno de Irán en el que sólo hay un partido (la respuesta de los alumnos fue que si no hay más de un partido para elegir no hay Democracia), o casos como el caciquismo de México (O.4.C). Otras cuestiones son si la Monarquía puede ser de izquierdas o la República de derechas (O.4.C). También pregunta qué significa derecha y qué significa izquierda (O.4.C); en este sentido destacamos como una alumna dice: "*izquierda es como más igualitario y de derecha el que más manda es el que más dinero tiene*" (O.4.D), otro alumno habla de "*conservador*" y lo define como "*nacionalista*" a lo que el profesor responde "*¿nacionalismo unitario o disgregador?*" (O.4.D), terminando con la definición de izquierda y derecha que antes comentábamos (O.4.D).

Reinado de Alfonso XIII: durante el desarrollo de las clases, el docente hace una referencia rápida a la Primera República y la posterior instauración de la monarquía borbónica tras el golpe de estado por parte del ejército, los aspectos que conectan con la herencia de la Restauración en la que se basó el reinado de Alfonso XIII (O.2.A) y a la que se hace alusión en el libro de texto (p. 172). Las referencias al bipartidismo (conservador – liberal) y al caciquismo que se dio durante el reinado de Alfonso XIII aparecen explícitamente en cuatro ocasiones durante el desarrollo de las clases (tres veces en O.2.A y una vez en O.2.B), y en una única ocasión en el libro de texto. En el libro se refiere a los dos partidos y a la manipulación electoral mediante caciques, sin embargo, el docente añade que se produce el surgimiento de partidos catalanes que

empiezan a conseguir votos, aspecto que no se refleja en el mencionado libro.

En relación a la semana trágica de Barcelona, durante las primeras décadas del reinado de Alfonso XIII, dentro del libro de texto se indica que: "*(...) La rebelión, sofocada por el Ejército, provocó numerosos muertos, una protesta internacional y la caída del Gobierno de Maura*" (p. 173); aunque el docente añade el número de muertos (80) y de represaliados (2000) y condenados a muerte tras juicio (5) (O.2.D)

Cuando nos dirigimos al final del reinado de Alfonso XIII en el libro de texto se habla del desprestigio que sufría la monarquía a causa de los caciquismos y a cómo los republicanos se estaban uniendo para derrocar al rey (p. 177); sin embargo, el docente va más allá y habla de grupos contrario a la monarquía como los anarquistas, los cuales criticaban el hecho de que "*la gente de una condición social moría en esa condición social*" (O.2.B), destacando el hecho de que confiaban en la violencia como medio para conseguir sus aspiraciones. Esto es, la alusión al descontento social ante la perversión del sistema que el profesor comenta en dos ocasiones durante el desarrollo de las clases (O.2.B y O.3.B) se refleja en esta aportación extraída del libro: "*la monarquía estaba muy desprestigiada, y los grupos republicanos empezaron a unirse para derrocar al rey*" (p. 177). Sin embargo, el miedo de los beneficiados de ese sistema corrupto a perder los privilegios sólo aparece en el discurso docente donde se profundiza la pérdida de la influencia de los caciques (O.3.C, O.4.A y O.4.B). Respecto a esto último, en el libro se añade que el triunfo se produjo en las ciudades; ya que aún se ejercía control sobre la población rural (p. 177); además indica el tipo de manipulación que se ejercía sobre la población, aspecto que se ve claro en este fragmento: "*Con tal fin utilizan varios medios de coacción: los pucherazos (contar votos que no han sido emitidos), la ocultación del lugar donde se encuentra la mesa electoral, los relojes atrasados o adelantados, el robo de actas o los bandoleros alquilados que amenazan a los votantes*" (p. 172). Para el docente la Guerra de Marruecos y el desastre de Annual son clave para comprender por qué entró tan fácilmente Primo de Rivera al poder en 1923 y así lo explicita en el aula cuando se disponen a analizar artículos como "*La derrota más amarga del Ejército español*" (anexo 5.2); añadiendo en clase que "*el gobierno de aquel momento no pudo aguantar la presión pública*" (O.3.B) y así se indica igualmente en el libro de texto, donde se deja constancia directa de que la Guerra de Marruecos fue clave

para la caída del sistema político de aquel momento (p. 173).

Tanto en el libro de texto (p. 171 y 173) como en el desarrollo de las clases (O.3.B) se habla de la aceptación del golpe de estado de Primo de Rivera por el propio Alfonso XIII, en cuyo gobierno, según indica el docente en clase, "*sólo se permiten organizaciones que están autorizadas por el gobierno, las demás pues se declaran ilegales y mano dura a cualquier disidencia o cualquier estallido de violencia*" (O.3.B). Este modelo de gobierno se refleja en el libro de texto añadiendo que "*se produjo un sistema corporativo italiano para tratar de acabar con las huelgas y los enfrentamientos entre patronos y obreros*" (p. 174) y "*en Cataluña, la conflictividad social resolvió mediante la restricción delas libertades políticas y el empleo de todos los recursos militares y policiales disponibles para acabar con el terrorismo anarquista*" (p. 174). En definitiva, se deja constancia de la importancia de la limitación de las libertades individuales y sociales para que un sistema dictatorial de "ordena y mano" pueda funcionar.

El desprestigio de la monarquía tras la aceptación de la dictadura, como afirma el docente en el aula, lleva a que Alfonso XIII, en un intento de normalizar la situación política de España, convoque unas elecciones cuyo resultado le lleva al exilio, pero la forma de mostrar esta información "*tiene que exiliarse/ se exilia*" (O.4.B y O.10.D, respectivamente) lleva a pensar que, del alguna forma, el exilio fue voluntario. Durante el desarrollo de las clases (O.4.A) y en el libro de texto (p. 177), cuando se habla del revertimiento de los bienes de Alfonso XIII a los ciudadanos españoles (O.6.C), visto en el vídeo "*Memoria Recuperada de la República*", y de la reacción de los republicanos más radicales contra las instituciones religiosas y miembros del clero (p.177), nos damos cuenta de que el monarca se vio obligado a exiliarse por su propia seguridad. Se observa cómo el docente no es especialmente explícito en relación al papel de los republicanos en el exilio de Alfonso XIII, sin embargo, sí lo es cuando se refiere al exilio de republicanos tras la Guerra Civil española y durante el régimen franquista (O.8.C). Esta situación podría deberse a la influencia de posicionamientos ideológicos del docente en favor de la República.

Segunda República: retomando la campaña de "*quema de templos y conventos*" de los

republicanos más radicales de la que se habla en el libro de texto (p. 177), el docente indica que "*la República no es capaz de encauzar esto y controlar a estas personas que se escapan de lo que sería el buen hacer (…)*" (O.4.A), liberando con ello al Gobierno de la República de cualquier responsabilidad respecto a los hechos. Como afirma el docente, la Segunda República trató de llevar a cabo varias reformas como la militar o la agraria, pero llegó en un momento donde triunfaban los fascismos en Europa, lo que le lleva a encontrarse aislada internacionalmente (O.4.D, O.4.E y O.5.D). Por otro lado, partiendo del video "*Memoria recuperada de República*", el docente hace diversas referencias a la proclamación de la República: la gestión de los bienes de Alfonso XIII (O.6.C), el papel de la mujer, la igualdad de trato con los países latinoamericanos (O.6.D), la ilusión popular (O.7.A), el carácter democrático de este sistema de gobierno (O.7.A), el de provisionalidad de la legislatura (7.A y p. 178) y el descontento por la lentitud de las reformas (O.7.A y p. 180).

También se hace alusión al triunfo en las urnas del gobierno conservador de la República y al bloqueo que supuso para las reformas de la etapa anterior (O.7.A y p. 181). La revolución de los mineros en Asturias, que, en palabras del docente, "*querían la igualdad entre unos y otros*" (O.7.A), fue aplastada por el ejército; encontrando entre los manifestantes, como se indica en el libro, "*partidos y sindicatos de izquierdas, como el PSOE, republicanos de izquierdas, UGT, CNT*…" (p. 181). Por vía docente y textual, se hace referencia al levantamiento de Cataluña, cuyos ciudadanos llegaron a proclamar la república hasta que llegó el ejército e instauró la autoridad (O.7.A); el fracaso del gobierno conservador de la República se debió principalmente a los numerosos casos de corrupción de sus miembros que salieron a la luz pública (O.7.A y p. 181).

Tanto el docente en el aula como en el libro de texto se habla de la liberación de los presos políticos por el gobierno del Frente Popular de Manuel Azaña (O.7.B y p. 182) y del escoramiento hacia una izquierda afín al Partido Comunista (O.7.C y p. 183); sin embargo, en la mencionada aportación, el docente indica al alumnado que "*la culpa*" de este escoramiento se debió al pacto de no intervención de las democracias occidentales y del apoyo de la Unión Soviética durante la Guerra Civil.

Dictadura de Franco: aunque tanto en la praxis docente como en el libro de texto se

recoge que el régimen franquista estaba convencido de su ideología (O.10.C) y mantuvo una política de amistad con Italia y Alemania durante la II Guerra Mundial (p. 172), el docente añade en clase, sin vinculación alguna con lo que aparece escrito en el libro de texto, que Franco protagonizó un "*cambio de bando*" de cuando el bando al que apoyaba se encontraba en vísperas de perder (O.7.C). Sin vinculación con el libro de texto, también recoge en su praxis la controversia que rodea al levantamiento militar en relación a cargos militares que acababan con otros cargos de similar rango para asegurar el éxito de la sublevación (O.7.D). En coherencia con lo que vimos en el capítulo 2 de la tesis, observamos que la inclusión de aspectos polémicos por parte del docente no se refleja en el libro de texto debido a que, entre otros asuntos, como indica Mejía (2009), muestran unos datos y omiten otros, son víctimas del "*empobrecimiento intelectual*" y tratan de satisfacer intereses contrapuestos. Sin embargo, para asegurar la participación competente en una escuela entendida como espacio público, además de partirse de los intereses del alumnado (Parker 2003, Hauver, 2010), entendemos, se debe poner remedio a la ruptura de la memoria (Molpeceres, 2011) y dar mayor importancia a la relevancia social de los contenidos de Ciencias Sociales, Geografía e Historia y asegurar una mayor reflexión en torno al porqué de los hechos.

Tanto en la praxis docente como en el libro te texto se hace referencia a las represalias contra los vencidos durante la Guerra Civil española y durante la dictadura (p. 184). También encontramos paralelismo entre ambas fuentes al referirnos al concordato del Gobierno de Franco con la Santa Sede, convirtiéndose la religión católica en la religión oficial del Estado, como previamente haría el Duce en Italia (O.7.E, p. 268 y p. 271). Por otro lado, tanto en el desarrollo de las clases como en el libro se destaca el hecho de que el gobierno de Franco no tuvo Constitución y que gobernó a base de decretos (O.8.D, p. 268, p. 269 y p. 271); en definitiva, Franco copia el modelo de Gobierno de otros países fascistas donde éste es jefe del Estado, jefe del Gobierno (hasta 1973) y jefe del Ejército apoyado por diferentes colectivos, además de por un Movimiento Nacional que se comportaba como partido único (O.8.D). Esto es, "*el Gobierno estaba compuesto por falangistas, militares y personalidades católicas, nombrados por Franco, que era el presidente del Gobierno*" (p. 278). Los contenidos reflejados en este párrafo, aparecen en múltiples ocasiones a lo largo del registro de informaciones por lo que, para evitar reiteraciones, decidimos pasar a contenidos

diferentes relacionados con este descriptor.

En cuanto a la foto de Franco con Eisenhower (p.2), el docente hace destaca y busca que el alumnado reflexione sobre por qué Estados Unidos, el máximo exponente del capitalismo y de las democracias occidentales, está acercando posturas con una dictadura como la española (O.10.A), suceso que marca un hito en la apertura internacional del régimen (p. 272). Ante esta situación pregunta: "*¿Os suena alguna cosa parecida a esta? No con estos actores, sino con otro tipo de personajes*". Un alumno habla de Gorbachov y Reagan, pero en ese caso, como afirma el docente, nos encontramos ante dos grandes potencias (O.10.A). Es en ese momento cuando habla de Mubarak y de cómo estuvo gobernando durante más de 30 años con un partido único. Tras comentar su respuesta ante la justicia, hace alusión a que "*una parte muy importante del presupuesto militar de Egipto lo paga Estados Unidos*" (O.10.B), porque Egipto era aliado estratégico de dicho país; por lo que este ejemplo sería bastante cercano al acercamiento que se dio entre Estados Unidos y el gobierno franquista.

Respecto a este acercamiento, el docente indica que, según su opinión, es por interés (O.10.B), aspecto que parece confirmarse al acudir al libro de texto, donde se afirma que "*la guerra fría posibilitó que España se convirtiera en aliada de Estados Unidos. Se firmaron acuerdos de ayuda militar y económica con esta potencia*" (p. 272), quedando, según el docente, pocas dictaduras del calibre de las mencionadas (O.10.B). Sin embargo, como ocurría cuando el docente hacía alusión a aspectos internos de la sublevación militar y al cambio de bando de Franco cuando el fascismo italiano y el nazismo alemán estaban a punto de caer, el libro de texto no profundiza en el porqué del acercamiento entre los gobiernos de Estados Unidos y España como lo hace el docente en el aula. Es decir, en el libro de texto, posiblemente, con el objetivo de convertirse en un objeto de consumo masivo "*para todos*" (Coles y Amstrong, 2007), no refleja información relevante alguna sobre el cambio de bando de Franco y cuando se produce el acercamiento entre los gobiernos de Estados Unidos y España, se limita a mencionar de una manera casi anecdótica "*la guerra fría*" y sin ningún tipo de información explícita, como la que hace el docente cuando indica que tanto Estados Unidos como España veían al régimen de la Unión Soviética como el enemigo contra el que luchar (O.10.C).

Democracia: La transición: el papel de Juan Carlos de Borbón desde que Franco le deja vivir en España hasta la implantación de la Democracia en España aparece reflejado ocho veces en el discurso del profesor (siete veces en O.10.D y una en O.10.E), siendo destacada su referencia a la popularidad de su figura entre los españoles, y tres veces el en libro de texto: nombramiento como sucesor en forma de rey por parte de Franco en 1969 (p. 269), continuidad del régimen político en 1975 (p. 273) y la figura del rey como impulsor de la Democracia en España (p. 274), aunque recordando que "*el único sistema de Gobierno que fue elegido democráticamente fue la República*" (O.11.A).

Por otro lado cabe matizar que, tanto el docente como el libro de texto señalan a Carrero Blanco como verdadero heredero del régimen desde que en 1973 Franco le delegó su poder (O.10.E y p. 269); sin embargo, la acción de la banda terrorista ETA (Operación Ogro) le costaría la vida (O.11.A y p. 273). El docente explica cómo sucedió el atentado (O.11.A), sin embargo no profundizaremos en este aspecto por salirse en exceso de nuestro descriptor. Posteriormente, como se indica desde ambas fuentes, las acciones terroristas de la banda armada por lograr la independencia, ya dentro de un sistema democrático, llevarían al rechazo de sus acciones por una parte importante de la ciudadanía (O.10.E y p. 275); no obstante, el profesor hace mención al apoyo que tenía ETA a través de su partido político paralelo "*Herri Batasuna*" (O.10.E), dejando constancia de que había gente que estaba de acuerdo con su manera de actuar. Sin embargo, añade, el hecho de que toda la ciudadanía no estuviese de acuerdo con la independencia supuso una mayor dificultad para sus objetivos y un mayor refuerzo del posicionamiento del Gobierno central. En divergencia con experiencias como las de análisis del conflicto vasco en el IES Reguissol y Blancafort (2006- 2007), donde los alumnos y alumnas debían asumir el rol de diferentes fuerzas políticas (PP, PSOE, PNV y Batasuna) poniéndolos en situaciones como preguntar a las diferentes fuerzas políticas "*si estaban dispuestos a compartir mesa y debate con quien se negaba a condenar la violencia*" (Bastida, Lugo y Rocasalbas, 2008), este contenido de trabaja en el aula sin apenas interactividad con el alumnado.

Profundizando un poco más en el inicio de la transición y en base a la imagen "*proclamación de don Juan Carlos I como rey de España*" (p.274), el profesor destaca

cómo la Iglesia, en este caso, a través de la presencia de un cardenal, tiene influencia en las Cortes (O.10.E) y cómo la aceptación del monarca era común por parte de todas las fuerzas políticas; de este modo, "*el 22 de noviembre de 1975, Juan Carlos I de Borbón juró ante las Cortes como nuevo jefe del Estado y rey de España. La monarquía fue el motor de gran parte del proceso que instauró la democracia en España*" (p.272). Ambas fuentes convergen en cómo, a diferencia del Gobierno de Franco que funcionó sin Constitución, el diseño y aprobación de la Constitución de 1978 supondría la máxima expresión del consenso (O.11.B y p. 274), un consenso cuya concepción positiva en líneas generales empieza a ser cuestionado en plena crisis de nuestra Democracia formal, en un momento histórico en el que las voces de los silenciados tratan de hacerse oír y ante la vulneración de artículos de nuestra Constitución tan clave como el derecho a una vivienda digna, algo para lo cual, entendemos, la ciudadanía se encuentra más concienciada debido a "*los cambios radicales que se están dando en España con el último Gobierno en aras de salir de la crisis*" (O.10.C). En definitiva "*se creó una comisión de siete miembros que pertenecían a UCD, PSOE, Alianza Popular (AP), PCE-PSUC y minoría catalana, a los cuales se les encargó redactar el texto de la Constitución. La Constitución fue discutida en el Congreso, que la aprobó por una gran mayoría*" (p. 274). Otros aspectos que destacamos dentro de la Transición, y que son recogidos por ambas fuentes, son: la legalización del Partido Comunista por Suárez y la convivencia de fuerzas políticas de derecha, izquierda, centro y regionales (O.11.B y p. 274); el intento fallido de golpe de Estado (p. 276), donde el docente destaca, sin reflejo en el libro de texto, el carácter "*improvisado*" del mismo, el escaso apoyo que tuvo por parte del ejército en diferentes zonas de España, la repulsa de la sociedad ante la emisión por televisión del suceso y la importancia de la intervención del rey Juan Carlos I de Borbón, además de la dificultad de que pudiese prosperar en la España de los 80 pese a la existencia de algunas dictaduras en Latinoamérica como la de Pinochet (O.11.B). Estos aspectos de corte más reflexivos donde se explica el porqué del fracaso del intento de golpe de estado de 1981, nuevamente, no tienen presencia alguna en el libro de texto.

Democracia: los gobiernos posteriores a la transición: como se indica por ambas fuentes, una vez configurado el estado de las autonomías y se termina el proceso de transición, el PSOE, con Felipe González a la cabeza, gobierna desde 1982 a 1996.

Tanto docente como libro de texto hacen referencia a la privatización de empresas públicas, la entrada en la OTAN y su caída por los casos evidentes de corrupción como el del director general de la Guardia Civil (Luis Roldán) (O.11.E), que indica el docente como concreción de la corrupción del Gobierno socialista de González a la que se hace referencia en el libro de texto (p. 277); una corrupción cuyas consecuencias se reflejaron en las urnas, dando como resultado el triunfo del PP con José María Aznar como presidente en 1996.

Coincidiendo con la última sesión de clase (sesión 12), cabe mencionar que en cuanto al periodo que va desde 1996 hasta la actualidad no existe un seguimiento del libro tan marcado y se recogen numerosas alusiones a noticias de actualidad, por lo que no procede establecer relación entre el desarrollo de las clases y los contenidos del libro de texto. En esta última sesión, el docente pretende que el alumnado comprenda el funcionamiento de nuestro actual sistema de Gobierno a través de simulaciones de los análisis de situaciones de actualidad relacionados con su funcionamiento, en la línea de propuestas de autores como Quinquer (1996).

El docente habla también de las coaliciones y de sus posibles problemas, poniendo como ejemplo el caso de Cataluña: "*Artur Mas sabéis que es presidente de la Generalitat de Cataluña y Xavier Trias es el actual alcalde de Barcelona, uno de un partido y otro de otro, pero forman una coalición y a veces salen alguna rencillas entre ellos*" (O.12.B). Por otro lado, realiza una actividad sobre la intención de voto y la concienciación sobre que todos tenemos ideología (3 alumnos decían no tener ideología) o una opinión sobre alguna actuación del gobierno que nos puede afectar directamente, siendo los asuntos económicos, los recortes en Educación y los desahucios lo que más preocupa a los estudiantes (O.12.C). Cuando el profesor pregunta sobre los cambios que propone la oposición, resulta necesario destacar que, cuando una alumna comenta que el PSOE va a arreglar lo que está haciendo el PP, otra alumna responde lo siguiente: "*siempre un partido cuando se presenta dice que va a arreglar lo que está haciendo el otro y el otro partido hace lo mismo*" (O.12.C). Hablan de encuestas, de la subida IU, de la imposibilidad de que partidos regionales puedan gobernar el país por no tener candidatos en el resto de España (O.12.C) y las consecuencias del voto en blanco (O.12.D y O.12.E), que ya se comentó en apartados

anteriores.

En relación a los gobiernos actuales, el docente habla de la simplicidad de los discursos de los políticos actuales (O.1.E) y de cómo en países como Estados Unidos las referencias a Dios son clave para el triunfo electoral (O.1.E), existiendo una vinculación entre Gobierno y creencia religiosa que no se da en nuestro país.

- *Fuerzas de seguridad [seg]*

Como podremos observar dentro de este descriptor, tanto en la praxis docente como en los contenidos del libro de texto, la conexión entre Gobierno y fuerzas de seguridad (ejército, guardia civil, etc.) es significativa durante el reinado de Alfonso XIII y, especialmente, durante la etapa franquista; sin embargo, no se hace referencia a este descriptor en la entrevista inicial.

Reinado de Alfonso XIII: el profesor destaca que el monarca, viendo la política expansionista de otros países, quería una pequeña porción de territorio; de este modo se le concedió el protectorado del Sáhara y de Marruecos en la Conferencia del Algeciras (O.1.C y pag. 172). Este último territorio era bastante rico en agricultura, lo que, en palabras del profesor, permitió que hubiese "*una población importante en número*" (O.1.C), a lo que se suma su carácter montañoso y sus altas temperaturas, como condicionantes de que muchos soldados fuesen muriendo en ataques de guerrilla, lo que hizo que la "*moral del pueblo, del ejército del pueblo español se fuera minando porque nosotros no veíamos ninguna cosa positiva en el hecho de estar allí metidos en aquel avispero*" (O.1.C). Como se refleja en el libro de texto, en un intento por recuperar el orgullo tras el fracaso de 1898, el Ejército necesitaba una misión como la de Marruecos (p. 12), siendo palpable el intento de motivación a la tropas por parte de Alfonso XIII en el audio de su discurso visto en el aula; sin embargo, las derrotas sufridas en la Guerra de Marruecos hizo que los militases creasen "*Juntas Militares de Defensa, asociaciones que reclamaban cambios en el sistema de promoción, frente al rápido ascenso de los oficiales en Marruecos*" (p. 173).. La gestión de la Guerra de Marruecos hizo caer el reinado de Alfonso XIII. Un ejemplo de descontento lo encontramos en la Semana Trágica de Barcelona donde el ejército aplacó una movilización en contra del envío de

reservistas; ya que, en palabras del docente, "*las personas no tenían suficientes armas para luchar contra un ejército*" (O.2.D). Esto se saldó con 80 muertos generando "*una protesta internacional y la caída del Gobierno de Maura*" (p. 173). Sin embargo, el detonante definitivo de la caída del sistema político fue el desastre de Annual generado por las condiciones antes mencionadas y "*con el que culminaron las derrotas del Ejército español en Marruecos, y en el que murieron más de 9.000 soldados*" (p. 173). Como dice el docente, la dispersión de los diferentes destacamentos tampoco ayudaba a mejorar la situación (O.2.D)Esta dispersión fue uno de los condicionantes del desastre de Annual y del fracaso del Ejército español en la Guerra de marruecos; sin embargo, como hemos observado las causas de dicho desastre no se reflejan en el libro de texto, sino que éste último se centra en las consecuencias de dicho desastre: 9.000 muertos y la caída del sistema político de aquel momento.

En definitiva el desastre de Annual, como su nombre indica, fue un caos de consecuencias terribles tanto para la moral del Ejército como para el de la ciudadanía española; un caos que el profesor describe de la siguiente manera:

"*Había como unos 150 kilómetros, soldados corriendo, intentando resguardarse en los fortines, los fortines fueron cayendo uno detrás de otro y prácticamente todo el ejército español que había en el norte de África, cuando estallan las revueltas importantes, fue aniquilado; y además masacrados y los que se rindieron, muchos de ellos, fueron pasados a cuchillo (…).Los soldados corrían sin orden por medio, sin orden ni conciencia, la gente incluso se peleaba por intentar montarse en un pequeño camión acosados constantemente por los rifeños que disparaban continuamente y morían todos. En una de las fortalezas que había, de las pocas que más o menos podían mantenerse, pues se rindieron 3.000 soldados, de los 3.000 soldados españoles 2.500 fueron pasados a cuchillo, … imaginaros vosotros lo que significaba eso y los otros 500 no los mataron porque los guardaron para canjearlos por posibles prisioneros marroquíes que estaban en Melilla (…). No fue ni siquiera el estado español quien soltó el dinero, fue un empresario sensibilizado con lo que había pasado quien soltó el dinero para que estas personas soltaran a los soldados españoles que habían sobrevivido a esa masacre*" (O.3.B).

Obviamente, la descripción que se hace de este suceso es mucho más concreta que laque se hace en el libro de texto (donde sólo se habla del número de muertos), dejando constancia de que el docente quiere que los alumnos entiendan el drama que se vivió para que comprendan el sentir popular y el impacto que esto pudo tener en el Gobierno de la época en España. De este modo, debemos recordar que autores como Hess (2008) o Waterson (2009) indican que los docentes en pocas ocasiones trabajan discusión o se incluyen temas controvertidos en el aula. En este sentido, la actitud de nuestro caso de estudio diverge respecto a planteamientos mayoritarios basados en evitar temas controvertidos que puedan generar polémica en la comunidad educativa o que puedan generar cierta inseguridad en el propio profesional de la enseñanza (Hess, 2002). Sin embargo, cabe matizar que, como indicaban los autores antes mencionados, la inclusión de los temas controvertidos en el aula responde a las concepciones que el profesor tiene de la educación democrática, por lo que el análisis que el docente hace con los alumnos sobre el artículo "*La victoria más amarga del ejército español*"(parte del cual se muestras en el fragmento de texto del párrafo anterior), es muestra de que éste se muestra abierto a la reflexión en un ambiente de libertad de pensamiento.

Una vez vistos estos contenidos, el docente habla de qué hubiese pasado si Alfonso XIII hubiese cesado en su empeño de mantener las tropas en Marruecos, indicando que posiblemente el devenir de la historia de España hubiese sido otro, debido a que, según él, "*eso fue la base para que el ejército consiguiera mucho más poder del que ya había ido teniendo durante el siglo XIX*" (O.3.B). En este sentido, el poder otorgado al Ejército durante el reinado de Alfonso XIII se halla materializado en la entrada de la Dictadura militar de Primo de Rivera. Como indica el docente, esta entrada no generó apenas oposición porque la situación en España estaba tan mal que se aceptó la entrada de la dictadura de rimo de Rivera para que pusiese orden (O.3.B); y es que el dictador "*fue visto como 'el cirujano de hierro 'que sacaría al país de la crisis política y social de los últimos años y que pondría fin a la Guerra de Marruecos*" (p. 173). La coherencia entre la aportación docente y la del libro de texto evidencia que, efectivamente, la Guerra de Marruecos fue una vía para legitimar la entrada de una Dictadura militar en España y, por tanto, dar una gran parcela de poder al Ejército en el gobierno del país; dando peso al posicionamiento del docente frente a sus alumnos para justificar su profundización en el estudio de la Guerra de Marruecos con el apoyo del

discurso de Alfonso XIII en audio y el artículo de prensa "*La derrota más amarga del Ejército español*" (El País, 9 de julio de 2011).

En el otro lado de la balanza encontramos que, el hecho de que Alfonso XIII hubiese apoyado la dictadura militar implicó el triunfo en las urnas de la República, su exilio y la pérdida de eficacia de los caciquismos en un país en que "*crecían las ciudades y se creaban regiones industriales*" (p. 173); esto es, como indica el docente, antes de la entrada de Primo de Rivera, estábamos ante "*un sistema del encasillado que realmente no era democrático, pero los militares estaban en un segundo plano*" (O.3.B), pero con la llegada del dictador al poder, "*los militares comienzan otra vez a tener mucha relevancia en la vida política activa dentro de España*" (O.3.B).

Segunda República: con la entrada del gobierno reformista de la República, presidido por Manuel Azaña, tendría lugar la reforma militar donde se pretendía reducir el número excesivo de oficiales que había con la posibilidad de acceder a la jubilación para aquellos que no quisiesen rendir fidelidad a la República. Además de la reducción de los mandos "*se cerró la Academia General Militar de Zaragoza; su director, el general Franco, se sintió agraviado por esta medida*" (p. 178). En relación a esto, como indica el docente, "*los republicanos no eran tontos, sabían que el ejército era un caldo de cultivo de gente oponente a la República*" (O.4.E), es por ello que les ofrecían una jubilación con su pensión; sin embargo, añade, algunos oficiales, como el General Franco, lejos de jubilarse, decide mantenerse ahí y defender lo que él considera que les interesa.

Como se muestra en el vídeo "*Memoria recuperada de la República*", algunos intelectuales se sumaron a la República, intelectuales tales como "*Miguel de Unamuno, José Ortega y Gasset y Gregorio Marañón*" (p. 177). La alusión que hacemos a los intelectuales, en relación a nuestro descriptor, se debe a la famosa frase que dijo Unamuno, rector de la Universidad de Salamanca, ante las fuerzas militares de Franco: "*venceréis, pero no convenceréis*" (O.4.E),a la que hace referencia el docente en el aula. Durante el desarrollo de las clases y en el libro de texto se hace alusión a la reacción del Ejército (con el apoyo del gobierno conservador de la República) para contrarrestar el levantamiento de Cataluña cuyo objetivo era alcanzar sus anhelos nacionalistas (O.7.A,

p. 178 y p. 181).

En ambas fuentes se hace referencia a los apoyos que recibió la República en la Guerra Civil española; es decir, ésta "*contó con la ayuda de la Unión Soviética, que suministró material de guerra a cambio del depósito en Moscú del oro del Banco de España*" (O.7.C y p. 183). Por su significatividad en este descriptor, debemos recordar la referencia que hace el profesor a la negativa de todos los mandos a apoyar la sublevación y a cómo estos fueron eliminados por otros mandos para asegurar la obediencia de los soldados en el conflicto armado en beneficio del bando nacional (O.7.D). En cuanto a la Guerra Civil en Andalucía, en el libro de texto aparece que "*en Andalucía occidental, los sublevados obtuvieron victorias rápidas en 1936 (Sevilla, Huelva, Cádiz, Córdoba) y en 1937 (Málaga). Esta última ciudad fue tomada por el general Queipo de Llano que contó para ello con tropas integradas por españoles, marroquíes e italianos. Andalucía oriental (Jaén, Almería y parte de la provincia de Granada – la capital de la provincia estaba en manos de los franquistas desde 1936 –) no fue controlada por los franquistas hasta 1939*" (p. 183); mientras que el profesor se centra en el papel de los mineros de Riotinto en su intento de ayudar al bando Republicano en Sevilla: "*en Riotinto, (…), muchos obreros quieren ir a ayudar digamos a la gente de Sevilla, entonces ellos se hacen sus pequeños tanques, como están en la minería y ellos controlan el tema del hierro, lo hacen incluso con coches, (…). Bueno, pues cerca de Sevilla, ellos creen que los que les están abriendo las puertas de la Guardia Civil estaban a favor de ellos y era una emboscada, y hay un montón de muertos, etcétera. Y esa hipotética ayuda pues acaba mal (…)*" (O.7.D). Esta intervención supone una concreción aún mayor de la que se refleja en el libro de texto, tratando de conectar con un contexto más cercano para el alumnado.

Dictadura de Franco: una vez entramos en el franquismo, el docente indica a los alumnos que Franco asumía el liderazgo de los poderes políticos y militares (O.8.D), omo se anuncia en el libro de texto, con el apoyo del Ejército, la Iglesia y otros sectores favorecidos del régimen (como los falangistas) (p. 268). El papel del Ejército fue muy importante y por la convergencia de ambas fuentes así se confirma; siendo el desfile de la victoria un acto simbólico en que estaban presentes el ejército colonial de Marruecos, altos cargos de Falange, la Guardia Civil, etc. (O.8.D y p. 268).

En cuanto a la Guardia Civil, el docente incide en su papel en el control de la frontera España – Francia y en la contundencia de sus acciones para asegurar la paz social (O.9.D y O.10.D), además del papel que asume en acciones represivas hacia el bando perdedor (como fue la construcción del Canal del bajo Guadalquivir). El profesor en el aula hace referencia también al destino en Ifni de los ciudadanos que iban a hacer el servicio militar, un lugar donde las condiciones de vida eran extremas y al cual, según la opinión del docente y por la experiencia de su padre y su tío, sólo iban los que fueron miembros del bando de los vencidos (O.10.C). En el libro de texto, por su parte, se habla únicamente de Ifni como enclave que se mantiene hasta 1969 tras el "*acoso marroquí*" (p. 272); un "*acoso*" que, en palabras del profesor se presenta como "*muy suave*" (O.10.C), ya que su significado real, añade, es que a los soldados les disparaban cuando se descuidaban.

En el terreno internacional el profesor habla de los devastadores efectos de la II Guerra Mundial sobre Alemania, el Norte de Francia, Polonia, Rusia, Ucrania, etc. (O.8.D). Con la ratificación de la monarquía señalada en el libro de texto, el rey es nombrado sucesor de Franco y, según palabras del docente, y en vinculación con el presente descriptor, "*cuando él empieza a educarse aquí, pasó por los tres ejércitos, es una persona que se hizo conocer por medio de los militares y los militares lo aceptaron*" (O.10.D).

Democracia: en la Transición, como afirma el docente, en relación a la legalización del Partido Comunista, "*le había dado a entender a los militares que no lo haría, pero simplemente para contar con la complacencia de ellos y al final lo hizo*" (O.11.B). También hace referencia en varias ocasiones al intento de Golpe de Estado del teniente coronel Tejero, donde se trató de tomar el Congreso por parte de la Guardia Civil, aunque la dispersión de los militares a la hora de apoyar la sublevación, además de otras cuestiones como la escasa planificación del mismo, llevaron al fracaso de esta intervención armada (O.11.B); aspecto que se recoge de manera mucho más esquemática y anecdótica en el libro de texto (p. 276). Ambas fuentes hacen referencia, dentro de los gobiernos socialistas de González, al terrorismo de ETA contra guardias civiles (O.11.B y p. 276), la entrada en la OTAN (O.11.C y p. 277); mientras que, sin

reflejo en el libro de texto, el docente concreta los casos de corrupción del Gobierno socialista de González con ejemplos como el del director de la Guardia Civil Luis Roldán quien, en palabras de éste, hacía negocios en negro con empresas constructoras, entre otras acciones delictivas (O.11.C).

- *Comisiones electorales [ele]*

Puesto que se hace referencia a cuestiones ya vistas, para evitar reiterarnos, seremos breves en este punto.

Reinado de Alfonso XIII: destacamos las referencias que el docente, en consonancia con lo incluido en el libro de texto, hace al papel de la ciudadanía para elegir a los órganos electivos en la República, entre ellos el presidente (O.1.B y p. 178), que difiere del bipartidismo que se daba durante el reinado de Alfonso XIII con el apoyo de la manipulación de los caciques, cuestiones que se reflejan en las páginas 172 y 178 del libro de texto y en los 10 primeros minutos de la segunda sesión. Sin embargo, ante el resurgir del nacionalismo catalán que aparece en el libro de texto (p. 172), el docente señala la significatividad del hecho de que en días previos a la Semana Trágica de Barcelona consiguieron una mayoría de diputados al unirse los tres partidos catalanes que se presentaban a las elecciones (O.2.B), lo que les hacía aglutinar casi todos los votos de los catalanes.

Segunda República: como ya vimos, por ambas fuentes, en la entrada de la República a través de las urnas, tuvo mucha importancia el desastre de Annual (O.4.A y p. 177), así como en la entrada del Gobierno conservador, influyó la lentitud de las reformas (O.5.D y p.178) y, finalmente, fueron los casos de corrupción de dicho gobierno los que llevaron a la ciudadanía a votar al Frente Popular (O.7.A y p. 181).

Democracia: por ambas fuentes, se hace referencia a la formación de un equipo de diferentes partidos para elaborar la Constitución de 1978, que posteriormente sería votada (O.10.E y p. 274), a la victoria del PSOE y a cómo perdieron las elecciones por los numerosos casos de corrupción (O.11.C y p. 277) y, sin reflejo en el libro de texto, a cómo una parte de la ciudadanía del País Vasco votaba al partido paralelo de ETA

(Herri Batasuna) (O.10.E).

- *Instituciones religiosas [rel]*

En general, desde el siglo XX hasta la actualidad la Iglesia ha tenido diferente presencia en los regímenes. Así, durante el reinado de Alfonso XIII y la dictadura de Franco, la Iglesia tuvo una fuerte presencia; durante la República, la reforma religiosa implicó una intensa separación entre Iglesia y Estado. Finalmente, en Democracia, nos encontramos ante un estado laico en el que la Iglesia tiene más presencia que durante el periodo republicano (especialmente en las escuelas privadas y concertadas).

Reinado de Alfonso XIII: partiendo de los discursos de Alfonso XIII reproducidos en el aula, el profesor destaca la referencia que el monarca hace a los evangelios, sirva como ejemplo este fragmento parafraseado por el docente: "*designada por Dios como compartidora de su creación*" (O.1.C y O.1.E), donde podemos ver hasta qué punto las creencias religiosas dan forma al discurso. Por otro lado, el docente compara el discurso de Alfonso XIII con los discursos de las candidaturas a la presidencia en Norteamérica, los cuales siempre hacen referencia a Dios (O.1.E)

Gobierno de la República: tanto en el libro de texto como en los discursos del profesor se hace referencia a la quema de conventos por parte de los republicanos más radicales (O.2.D, O.4.B y p. 177), sin embargo, el docente habla de "*muerte casi fortuita*" de miembros del clero y de exhibición de sus cadáveres por las calles (O.2.D), aspectos en cierto modo contradictorios. El libro de texto no entra en tanta profundidad, únicamente hace referencia a que esto se llevó a cabo porque "*consideraban a la Iglesia como la institución que había sustentado, en parte, el régimen monárquico*" (p. 177), un apoyo que rechazaban los movimientos obreros y a que tenía un control total sobre la educación; sin embargo, el docente añade que "*en un momento de crisis la gente salta y empieza a no controlarse, y busca un culpable de su situación; y la Iglesia en estos momento sufrió las consecuencias de los obreros*", ya que "*la Iglesia estaba muy politizada, o una parte de ella*" (O.2.D).

Dictadura de Franco: como comenta el profesor, el hecho de que Franco se nombre a sí

mismo como caudillo de España "*por la gracia de Dios*"(O.7.E), ya deja constancia de la importancia que tenía durante el régimen la religión; además, hace referencia a un asunto polémico que deja en evidencia la contradicción que existía en torno a estos 40 años y a la figura del dictador: "*Franco era fervientemente católico, eso no le impedía poner a 100 personas en un paredón y matarlos a todos, sin problemas, o miles, o centenares de miles, es igual, pero él era ferviente católico*" (O.7.E); en esta intervención se observa un fuerte rechazo a un comportamiento contradictorio entre ideales religiosos y acciones políticas de un régimen que, para mayor paradoja, buscaba la legitimación en la religión católica materializado en el concordato con la Santa Sede (p. 272). Esta unión entre Iglesia y Estado, como se afirma en ambas fuentes, se refleja también en la fuerte influencia que tenía la Iglesia en el control de la Educación (donde además la religión era obligatoria) y en la subvención del culto católico (O.7.E, O.8.D, p. 268, p. 269, p. 271 y p. 272). No obstante, cabe matizar que, como se recoge en el libro de texto, posteriormente, aparecería la Ley de Libertad Religiosa, aunque el Estado no dejaba de ser Católico (p. 269). Este asunto es especialmente significativo, teniendo en cuenta que en España, en Democracia, aún existen centros religiosos financiados con dinero público que promueven una única fe y una única moral, la moral católica, algo que choca con las palabras de Banks (2004) y Castles (2004), quienes indican que la diversidad racial, étnica, cultural y religiosa dentro de los estados – nación requiere un reconocimiento cultural por parte de la escuela.

Como caso concreto relacionado con la memoria de las víctimas del régimen y del apoyo de la Iglesia al mismo, una de las cuestiones para analizar el artículo "*Gaspar cavó su propia fosa*" (un artículo donde se concretas aspectos relacionados con la represión de la que fueron víctimas Gaspar y su familia por los falangistas) hace referencia a cómo se elaboraron las listas de personas que iban a ser fusiladas, siendo en este caso el cura del pueblo el presunto encargado de ello (anexo 5.3). Como afirma el docente, al ser el confesor, el cura podía tener acceso a la información de muchas personas, una información que podría entregar (o no) para informar a la Falange; ya que, resalta, "*también hubo muchos curas que fueron represaliados por parte de la izquierda*" (O.9.B) durante la etapa republicana, siendo en esta sesión donde se muestra más crítico con la acción represiva de la izquierda, pero sin mencionar al Gobierno de la República. Asimismo destaca que durante la etapa desarrollista, "*entran personas clave*

del Opus Dei en el Gobierno de Franco" (O.9.D) con el objetivo de, como se indica en el libro, hacer despegar la economía española (p. 270).

Democracia: en relación a este periodo cabe destacar que cuando se observa la imagen "*Proclamación de don Juan Carlos I como rey de España*" (p. 274) el docente hace alusión a los poderes del Estado con la siguiente frase: "*por un lado la Iglesia, los militares y los políticos; y en medio la Monarquía, muy simbólico todo, pero en política el simbolismo dice mucho y marca mucho*" (O.10.E). Efectivamente, esta simbología es reflejo del gobierno saliente y, en relación al descriptor que nos ocupa, se observa cómo la Iglesia busca adquirir un rol de privilegio gracias a su capacidad de mimetismo con el entorno político que la rodea.

- *Compañías/ corporaciones [cor]*

A través del libro de texto y de la praxis docente se habla del intervencionismo económico de Primo de Rivera y de la creación de empresas como CAMPSA o Compañía Telefónica Nacional de España (O.3C y p. 277). La privatización es una problemáticas significativa (Vinson, 2006) que el docente incluye en su praxis cuando indica que el dinero que antes iba para el estado, a raíz de la privatización del Gobierno socialista de González en pos de la liberalización económica, ahora va para la empresa privada (O.3.C y p. 277).

- *Sindicatos y grupos de presión [sin]*

No se encuentra información referente a este descriptor en la entrevista inicial; sin embargo, sí la encontramos en la praxis docente y en el libro de texto.

Gobierno de la República: resulta destacable el análisis que hacen profesor y alumnado de la simbología que aparece en la configuración del "*cartel de propaganda del sindicato UGT*" (p. 181). El profesor pregunta por los países que tienen una estrella roja en su bandera, añadiendo que "*está asociada a los movimientos de izquierda, comunismo y socialismo*" (O.7.B).

Dictadura: en el libro de texto se hace referencia directa a la oposición política y sindical que se dio durante el franquismo, sirviendo de ejemplo la siguiente cita: "*Las organizaciones sindicales tradicionales (CNT y UGT) fueron desmanteladas*" (p. 273). En relación a esto, el docente destaca la prohibición de los sindicatos y el encarcelamiento temporal de políticos (O.2.C), un rechazo gubernamental al que se sumaba la Iglesia, institución que se mostraba contraria a los movimientos obreros (O.4.B). Los movimiento obreros en contra de una Iglesia que rechazaba la idea de que los trabajadores debieran manifestarse o el papel del ejército a la hora de aplacar dichos movimientos (Semana Trágica de Barcelona, el caso de los mineros de Asturias -donde participaban sindicatos como UGT o CNT, etc.) (O.7.A y p. 181) también se relacionan con este descriptor.

Democracia: focalizando en el caso de Huelva, el profesor pregunta por la situación de la sede de CCOO y UGT y habla de la transformación del Sindicato Vertical del gobierno franquista, estando la sede de CCOO o del Sindicato Unitario junto al Ayuntamiento de Huelva (O.8.E y O.10.D).

Finalmente, tanto en el libro de texto como en el desarrollo de las clases se habla de las acciones de la banda terrorista ETA para acabar con el franquismo (atentado contra Carrero Blanco) y lograr la independencia del País Vasco(terrorismo, con mayor presencia en los años 80) (8.10.E, O.11.A, O.11.B y p. 273, p. 275).

- *Partidos políticos [ppo]*

Democracia: durante la entrevista inicial se hacen varias alusiones a los movimientos sociales. Dos de ellas hacen referencia a las opciones alternativas al espectro político a los que estamos acostumbrados y la posibilidad de poner un vídeo "*de gente que no es de ningún partido político pero tiene otras inquietudes de cambio social fuera de esa dialéctica política de hoy en día*" (E.1.8); todo ello para que el alumnado sea consciente del abanico de posibilidades que tiene más allá de los partidos políticos sin demonizarlos (E.1.8). A esto último se hace alusión en el desarrollo de las clases a través de la obra de José Saramago y la reacción de los partidos políticos portugueses ante sus explicaciones de lo que pasaría si la gente votase en blanco, o la

posibilidad de votar más allá del bipartidismo (O.12.E).

En relación al presente descriptor, y continuando con la entrevista inicial, el docente indica que puede preguntar: "*¿vosotros creéis que hoy en día los partidos que nos gobiernan son partidos que escuchan a los ciudadanos?*" o *"¿pero vosotros creéis que con el voto que nosotros tenemos podemos hacer que las cosas cambien?"*(E.1.10); en referencia a esto, ya en el desarrollo de las clases, el docente realiza una actividad sobre la intención de voto a través de un enfoque interactivo basado en la simulación (Galichet, 1998, 1999), que el profesor apunta en la pizarra (O.12.D):

- IU - 3
- PSOE - 5
- PP - 0
- UPD - 0
- EQUO – 1
- Abstenerse - 0
- Blanco – 3

A raíz de los votos en blanco, el docente hace unas cuentas aproximadas a modo de ejemplo de lo que pasaría si ellos representasen la sociedad de Huelva y 9 hubiesen votado a partidos (200 escaños) y 6 en blanco (150 escaños), hablando de la ingobernabilidad que ya anunciaba Saramago si en Huelva el número de votantes en blanco fuese mayor que el número de votantes a partidos (O.12.D). Por otro lado, las referencias a la entrada de España en la OTAN aparecen tanto en la entrevista inicial, como en el desarrollo de las clases y en el libro de texto (E.1.10, O.11.C y p.277); aunque cabe matizar que el docente se muestra mucho más crítico y reflexivo que el libro te texto, donde se habla de la ratificación de la permanencia de España en la OTAN si entrar a analizar el descontento ciudadano que generó esta decisión y el porqué de ese descontento.

En relación a este descriptor, y sin información convergente en entrevista inicial, encontramos múltiples informaciones de la etapa republicana tanto a lo largo del desarrollo de las clases como a través del libro de texto. El papel de la ciudadanía en la

elección de los gobernantes dentro de la República (O.1.B y p. 278), la elección de los miembros del Congreso, los caciquismos en el bipartidismo que se daba dentro del reinado de Alfonso XIII (O.2.A y p. 173), las etapas de gobierno de diversos partidos y coaliciones de la república (Gobierno reformista, Gobierno conservador y Frente Popular) (O.4.C, O.7.A y p. 181), el partido político único del franquismo (O.8.D y p. 286), los gobiernos de la Transición (Gobierno de Arias Navarro, Suárez y Calvo Sotelo) (O.10.E, O.11.B, p. 274 y p. 276)y los gobiernos posteriores a la Transición (González [PSOE], Aznar [PP] y Zapatero [PSOE]; el gobierno de Rajoy [PP] no aparece recogido en el libro de texto (desarrollo de la sesión 12).Exclusivamente en el desarrollo de las clases, el docente afirma que los discursos políticos estaban más elaborados antes porque ahora parece que las personas están convencidas previamente (O.1.E).

- *Medios de comunicación [med]*

Como afirma el docente en la entrevista inicial cuando se le pregunta por la inclusión de los problemas del presente, se trata de que "e*llos se den cuenta de que no todo lo que se escucha en los medios de comunicación tiene por qué ser 100% verídico, que sean críticos*" (E.1.8). Esta idea se materializa en la práctica cuando, al realizarse la lectura del artículo "*La derrota más amarga del Ejército español*", pregunta al alumnado si piensa que ese artículo es neutral, si tiene mucho sentimiento (O.3.E), algo que diverge con la tendencia mayoritaria donde se un peso menor a la reflexión en las clases de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (Pagés, 1997).

A la primera cuestión no supieron responder y a la segunda cuestión respondían que no había sentimiento porque "*había mucho dolor*", por lo que no parece que entendiesen la pregunta, y por otro lado, en el libro de texto la información es completamente esquemática, centrándose en los 9.000 soldados muertos en el desastre de Annual (p. 173). En clase se proyecta el vídeo "*Memoria recuperada de la República*", "*una cinta que se grabó en el año 31 pocos días después de la proclamación de la II República en España. Son imágenes que estuvieron muchos años perdidas*" (O.6.B) y que refleja el carácter pacífico de la proclamación de la República en la Puerta del Sol (Madrid).

Durante el desarrollo de las clases (y en el libro de texto) también se habla de la influencia de los medios de comunicación (especialmente prensa) sobre la intención de voto de la ciudadanía al sacar a la luz casos de corrupción como los del Gobierno conservador de la República (O.7.A y p. 181) y los del Gobierno socialista de González (O.11.C y p. 277). También se habla de cómo el intento de golpe de estado de Tejero apareció accidentalmente por televisión por falta de previsión del golpista (O.11.B), lo que condicionó la repulsa de la sociedad española a este suceso que aparece escuetamente en el libro de texto (p. 276).

- *Escuelas y organizaciones culturales [ocu]*

Gobierno de la Segunda república: son destacables las referencias a la reforma educativa del primer Gobierno de la Segunda República en el libro de texto, donde se defendía la separación entre Iglesia y escuela (p. 180). Respecto al cartel de propaganda del sindicato de UGT (p. 181), remarca la aparición de un yunque, un tintero y una pluma, que simboliza "*que lo que busca es la alfabetización, el conocimiento, la educación*" (O.7.B).

Reinado de AfonsoXIII y Dictadura de Franco: tanto en el desarrollo de las clases como en el libro de texto se hace referencia al papel de la Iglesia como controladora de la educación durante el reinado de Alfonso XIII (O.4.B y p. 177) y durante la Dictadura de Franco (O.8.D, p. 268, p. 269, p. 271 y p. 272).

Democracia: el docente hace referencia al papel de la escuela como institución que permite a los estudiantes ir más allá de las explicaciones bíblicas, más idóneas en contextos donde no se tiene acceso a la educación escolar (O.2.B). En otras palabras, este posicionamiento, y la idea de iglesia como "*controladora*" de la educación en el pasado, nos lleva a deducir que el docente tiene una concepción de lo religioso alejado de las organizaciones culturales como la escuela; ya que, como él mismo indica, las explicaciones bíblicas sustituían a las explicaciones científicas cuando las personas no tenían acceso a éstas, indicando que las personas que acudían a las explicaciones religiosas en el pasado, lo hacían porque necesitaban una explicación simple del

funcionamiento del mundo ante la necesidad de trabajar y la imposibilidad de acceder a un conocimiento escolar con base científica.

- **Principios cívicos (PRI)**

Dentro de esta subcategoría, vamos a analizar las informaciones de una serie de descriptores que no se incluyen en ningún indicador, siendo menor el número de referencias a los descriptores "*dignidad*" y "*cohesión social*".

- *Igualdad [igu]*

Reinado de Alfonso XIII: con objeto de comparar la situación de la mujer en el presente con el papel de la mujer en el primer tercio del siglo XIX, el profesor pide a alguien que lea en voz alta el texto del mismo nombre de la página 176 del libro de texto de la siguiente forma: "*aquí vamos a leer el textito de la mujer a ver si vosotras os veis reflejadas*" (O.3.D). El texto se refiere a la limitación de la igualdad de la mujer durante ese periodo, centrándose en los siguientes aspectos:

- Carencia de derechos políticos.
- Prohibición de desempeñar puestos de responsabilidad.
- Imposibilidad de dejar el hogar hasta los 25, sólo para casarse o ingresar en un convento.
- Una vez casada, quedaba bajo la autoridad del marido. El marido ejercía como representante legal de su esposa, por lo que ésta precisaba de su permiso para trabajar, percibir un salario, administrar los bienes del matrimonio, adquirir propiedades, aceptar una herencia o intervenir en actos jurídicos.
- No existía el divorcio.

Segunda República: durante el desarrollo de las clases, con idea de ver cómo el alumnado caracteriza una República, pregunta por algún momento histórico o un país donde ésta favorezca a unos u a otros, o que sean más o menos igualitarias (O.1.B); sin embargo, el ritmo de la clase no permitió obtener respuesta.

En relación a la igualdad de género, como dice el profesor, no sin discusión entre los propios republicanos, con la entrada del Gobierno reformista de la República, a la mujer se le permite votar y se le reconocen sus cualidades para el acceso a puestos de responsabilidad en igualdad con el sexo masculino (O.4.B). En este sentido, como se refleja en el texto "*La mujer en la Constitución de 1931*" (p. 178), dicho documento "*reconoce la igualdad entre sexos*"; igualmente "*en el artículo 36 se concedía el derecho al voto a las mujeres mayores de 23 años. Los derechos políticos también se extendían al derecho a presentarse a las elecciones*". Ejemplos de mujeres que accedieron a puestos de responsabilidad durante el periodo republicano aparecen mencionados en ambas fuentes: Clara Campoamor, Victoria Kent y Margarita Nelken, las cuales fueron diputadas de la República (O.4.C y p. 178). La igualdad entre hombres y mujeres iniciada en España con la Segunda República encuentra su analogía, por ejemplo, en la *Gender Equality Law* de la Unión Europea, considerada como uno de los grandes logros de la historia reciente (Burry y Prechal, 2008).

Finalmente, cuando da su opinión sobre la izquierda, se refiere a ésta en términos de "*equilibrio*" o "*impuestos para equilibrar las desigualdades*" (O.4.D). La idea de igualdad queda igualmente plasmada en los discursos que aparecen en el vídeo "*Memoria recuperada de la República*". Sirva como ejemplo la idea que el docente destaca de igualdad de la institución jurídica entre España y Latinoamérica (O.6.D).

Dictadura de Franco: en este periodo, encontramos claras limitaciones de la igualdad, como las represiones hacia el bando de los vencidos, aspecto que se refleja tanto por parte del profesor como en el libro de texto; siendo especialmente relevante en dicho libro la alusión a la censura y a los fusilamientos (O.9.D, p. 179, p. 184 y p. 269). Este último aspecto muestra evidencias de la construcción de un régimen forjado en la desigualdad social.

- *Libertad [lib]*

Segunda República: el profesor utiliza continuamente estrategias deliberativas en las cuales trata que el alumno reflexione sobre sus propias intervenciones a través de preguntas encadenadas; sin embargo, no nos vamos a centrar ahora en la estrategia en sí,

algo que veremos en la categorías posteriores, sino que nos centraremos en los contenidos a los que se les ha aplicado dicha estrategia y que se relacionan con el descriptor "*libertad*" [lib]. En relación a esto, dentro de la entrevista inicial, cuando se le pregunta por dichas estrategias en casos en los que el alumnado haga apología de la violencia o de conductas ilegales, el profesor responde: "*ahí está el papel del profesor que es el moderador*" de cara a "*hacerles ver muchas veces a ellos qué están diciendo realmente porque a lo mejor uno dice una burrada, pero no es consciente de que lo ha dicho*", todo ello a través de cuestiones del tipo: "*¿a ti te parece bien lo que has dicho?*" (E.1.11); en otras palabras, lo realmente interesante en esta información es que para el docente es muy importante la libertad en las intervenciones de sus alumnos; sin embargo, al hablar de libertad, no se refiere a "todo vale", sino que asume un modelo de imparcialidad comprometida (Kelly, 1986; Simonneaux, 2007; López Facal, 2011). Esto es, como él mismo afirma en la entrevista inicial, cuando el alumnado se desvía en exceso de la temática fuente de debate les dice: "*si queremos hablar de esto, hablamos otro día, hoy estamos hablando de esto, pues si no nos dispersamos*" (E.1.11). En relación a este posicionamiento en favor de la libertad de expresión, aunque sin encontrar informaciones significativas de una orientación del discurso por cuestiones de uso irresponsable de dicha libertad (ya que no tiene lugar), destacamos un ejemplo de libertad de opinión ante cuestiones vinculadas igualmente con la libertad como contenido cuando el docente, en el aula, pregunta a su alumnado lo siguiente: *"¿qué sentido tiene para vosotros la república?, ¿más libertad, menos libertad?, ¿hay gente favorecida, menos favorecida?, ¿cómo lo veis vosotros?"* (O.1.B)

Dictadura de Franco: cuando se le pregunta por el análisis de la Guerra Civil durante la entrevista inicial, el profesor hace referencia a la inmovilidad de la sociedad franquista (E.1.9). En relación a esto, durante el desarrollo de las clases, el docente hace referencia a la paz social derivada de las acciones de control que ejercía la Guardia Civil (O.9.D), lo cual, como podemos observar en el libro de texto, potenció el turismo en nuestro país y el consiguiente equilibro de la balanza de pagos (p. 270).

Democracia: pasada la dictadura, uno de los hechos que ponen de manifiesto la libertad de la Democracia la encontramos en la legalización del Partido Comunista durante el Gobierno de Adolfo Suárez, aspecto que se refleja tanto en el libro de texto como en el

desarrollo de las clases (O.11.B y p. 274). Por otro lado, cuando al docente se le pregunta por los movimientos sociales, indica que le gusta que los estudiantes se den cuenta de que tienen "*más opciones*" y "*se pueden mover por conductos más libres*" más allá de los discursos de partidos políticos tradicionales (a través de un vídeo, etc.) (E.1.8); así, por ejemplo, en una de las clases habla de la existencia de una plataforma atea muy fuerte en Madrid, de manera que, sin hacer apología de esta manera de pensar, indica que es una opción (O.2.B).

Durante la entrevista, cuando se le pregunta por el tratamiento de la polémica de la Transición, habla de la importancia de que los estudiantes sean conscientes de su "*poder para cambiar las cosas o para dejarlas como están*", a lo que añade: "*pero que ellos saben que pueden cambiarlas si quieren, otra cosa es que no les dejen porque haya fuerzas políticas o gente que no les interese que haya cambios o transformaciones*" (E.1.14). Esta respuesta no hace alusión a dicha polémica, y aunque deja constancia del interés del docente en mostrar al alumnado su papel como motor de cambio social (si así lo desean) y la existencia de fuerzas contrapuestas, observamos una importante desviación respecto a la pregunta principal.

Otros registros vinculados con este descriptor, reflejado tanto en el desarrollo de las clases como en el libro de texto, hacen referencia a las elecciones libres que marcaron el final del reinado de Alfonso XIII, pese a la acción de los caciquismos (O.4.A , O.4.B y p. 177), la liberación de los presos políticos por parte del Gobierno del Frente Popular (O.7.B y p. 182), la huida de los gobernadores y fusilamiento de aquellos que no declarasen a favor del bando de los sublevados (O.7.D y p. 184) y el hecho de que el Estado se declarase católico (O.7.E y p. 272), dando un trato de favor el ejercicio de dicho culto con subvenciones oficiales.

- *Dignidad [dig]*

Para evitar reiterar cuestiones vistas con anterioridad, cabe matizar que, en relación a este descriptor, tanto durante el desarrollo de las clases como en el libro de texto se hace alusión a: la importancia de la mujer en la Segunda República (O.4.C y pag. 178), las penurias de la gente tras la Guerra Civil (O.9.C, O.9.D, p. 270), las

cartillas de racionamiento (O.11.E y p. 270), y el trato dado hacia los vencidos por el bando sublevado (O.9.C, p. 179, p. 184 y p. 269).

- *Justicia [jus]*

Segunda República: sin encontrar referencia alguna en la entrevista inicial, tanto en las clases como en el libro de texto se hace referencia a que, como se observa en la imagen 5.3, en la alegoría de la Segunda República, la justicia se simboliza como una balanza (O.2.A y p. 171).

Imagen nº 5.3: Alegoría de la Segunda República (libro de texto, página 1)

Dictadura de Franco: en relación al trato dado a los vencidos por parte del bando nacional cuando éste ganó la contienda (O.8.C, p. 184 y p. 269), el docente añade: "*se hace un juicio sumario, es decir, ahí no hay ni abogado defensor ni nada, vamos, o hay un paripé de juicio, tatatá y se fusilaba a la gente ¿vale?, y eso pasó en España*" (O.8.C). Memoria y justicia también se vinculan en la cita anterior, aspecto que se refuerza cuando Ferré afirma que "*el deber de la memoria (recordar es de justicia) hacia los compromisos individuales y colectivos de los exiliados"* (2006, p.79).

Otro aspecto importante es la ausencia de Constitución durante el franquismo (O.8.D, O.10.E y p. 268) en contraste con la etapa democrática (O.10.E y p. 275). En este sentido, cabe destacar la intervención del docente: "*Franco gobernaba, pero no tenía Constitución, él gobernaba con decretos, con normas, y cuando llega la Democracia no hay Constitución*"; a lo que añade "*Gobernó durante 40 años sin Constitución, con Leyes Fundamentales; es decir, que había que aprobar una Ley, se redactaba esa Ley, se aprobaba por Decreto*" (O.8.D). La legalización del Partido Comunista (O.11.B y p. 274), el deseo de aplicar la Ley Marcial por parte de los golpistas para, entre otras cuestiones, acabar con ETA con "*mano dura*" (O.11.B).

Democracia: destacamos la Ley de Memoria Histórica y su utilidad para saber qué pasó realmente y para que los familiares puedan encontrar los cadáveres de sus familiares con el "*presupuesto que se supone que la Administración tiene que tener para que esa Ley se pueda cumplir*" (O.8.A y O.8.B).

- **Identidades cívicas (IDE)**

Dentro de esta subcategoría, vamos a analizar las evidencias de los descriptores que forman parte de los indicadores "*autoimagen cívica*" e "*interconexiones cívicas*", siendo especialmente numeroso los indicadores del descriptor "votación" dentro del primer indicador.

- **Indicador: Autoimagen cívica (AUT)**

  - *Experiencias individuales en sus comunidades cívicas [exp]*

Sin profundizar en aspectos vinculados con la memoria - los volveremos a retomar durante el análisis de la categoría sobre dimensiones de la Memoria-, el docente, durante la entrevista, destaca que echa en falta la presencia de testimonios de víctimas del régimen anterior, algo que, como él mismo resalta, es bastante común en países como Alemania, Inglaterra o Francia (E.1.6). Él cuenta la experiencia de sus padres en el contexto de la posguerra y el trato de discriminación y represión hacia "*los*

rojos" y cómo la gente de ciudad (su padre) lo pasó peor que la gente de campo que solía tener sus huertos y podían autoabastecerse (su madre) (O.9.C), el destino de su padre y su tío (hijos de represaliados republicanos) a Sidi Ifni, lugar de condiciones extremas, cuyo destino, según la opinión del docente, era otra forma de trato desigual a los vencidos (O.10.C), la celebración que en casa de su tío se hizo tras la muerte de Franco, lugar donde se sintió la represión franquista hasta el último día (O.9.D). Vinculado con estos aspectos encontramos referencias más generales en el libro de texto (p. 269): la huida de miles de españoles a Francia, la supresión de las libertades, la censura y los fusilamientos.

Con la intervención del profesor durante la entrevista inicial, en la cual, al preguntarle por cómo deben incluirse los problemas y conflictos actuales e históricos en el aula, nos hace alusión a que muchos abuelos hablan de la Guerra Civil y del franquismo, y que muchos alumnos pueden tener ese recuerdo (E.1.11), contando la experiencia de sus abuelos en el campo de concentración el aula (O.9.D), aspectos en los que profundizaremos durante el análisis de las informaciones pertenecientes a la cuarta categoría sobre los contenidos y enseñanza de las dimensiones de la Memoria. En este sentido, destacamos el papel de los entornos educativos formales, no formales e informales que, según Schugurensky y Myers (2003), incluyen, entre otros aspectos, socialización primaria, la secundaria, la participación ciudadana y la experiencia docente.

- *Valores y roles puestos en práctica en conflicto [cnf]*

Nuevamente, no aparece referencia en la entrevista inicial. Hablando de la dictadura y la anarquía por un lado y la monarquía y la república por otro el docente indica que "*éramos un cúmulo (...) donde los diferentes sectores de la sociedad pues muchas veces iban como en polos opuestos ¿y eso qué implica?, que hay enfrentamientos*" (O.1.B).

Reinado de Alfonso XIII: en las clases, también se hace referencia al ánimo que Alfonso XIII dedica a las tropas en el discurso reproducido a modo de audio (O.1.C).

Gobierno de la República: la revolución de Asturias durante el Gobierno conservador de la República y la respuesta militar aparecen recogidas a través de ambas fuentes (O.7.A y p. 181),al igual que la muerte de personas diariamente durante el Gobierno del Frente Popular (O.6.C, O.7.C y p. 182); son aspectos que apoyan la intervención del docente en el aula: "*España políticamente está dividida en dos bandos: un bando que quiere una cierta estabilidad, que ve que la República no da estabilidad, y otro que quiere que la República haga muchas más reformas para cambiar el estatus quo de la sociedad de lo que España era hasta hace un mes*" (O.7.C); destacando, posteriormente, que esta situación terminaría desembocando en la Guerra Civil española.

Los apoyos que recibirían los dos bandos enfrentados responderían a diferentes valores y formas de ver la realidad; de este modo, el bando republicano estaría apoyado por la Unión Soviética y las Brigadas Internacionales, el bando sublevado estaría apoyado por Alemania e Italia (O.6.C y p. 183). Muy vinculado con los valores puestos en juego es el fragmento de carta, que se recoge en el libro de texto, de un inglés que pertenecía a las Brigadas Internacionales, dirigido a su hija: "*Quiero explicarte por qué dejé Inglaterra. Te habrás enterado de la guerra que hay aquí. De todos los países del mundo, gente obrera como yo ha venido a España a parar el fascismo, así, aunque estoy a miles de millas de ti, estoy luchando para protegerte a ti y a todos los niños de Inglaterra, así como a la gente de todo el mundo*" (p. 183); es decir, las personas participantes en la contienda, en ambos bandos, tenían sus propios valores y buscaban una defensa de sus ideales; unos basados en el laicismo y la flexibilidad social y otros basados en el catolicismo y la rigidez de las estructuras sociales. En otras palabras, mientras unos pensaban que los fascismos eran una amenaza contra los obreros, otros pensaban que la República era una amenaza contra la unidad de España.

Dictadura de Franco: destacamos la referencia que el docente hace en el aula a las palabras de Unamuno "*venceréis pero no convenceréis*" (O.4.E), dejando claro a las tropas sublevadas que vencerán por tener las armas, pero que no convencerán porque les falta argumentos sólidos con los que legitimar el levantamiento militar. En cuanto a las relaciones internacionales, es necesario subrayar cómo Franco, pese a su férreo apoyo a Alemania e Italia, empieza a tratar de entenderse con los americanos cuando ve que el Gobierno de Hitler está a punto de caer (O.7.C). En este sentido, como se afirma en el

libro de texto, "*durante la Segunda Guerra Mundial, el régimen franquista mantuvo una política de amistad y cooperación con Italia y Alemania, puesta de manifiesto con la creación de la División Azul (unidad militar de voluntarios enviada para combatir al lado de los alemanes)*" (p. 272). Sin embargo, respecto a la aportación hecha por el docente durante el desarrollo de las clases, sobre el acercamiento entre Franco y el Gobierno estadounidense a la sombra de la Guerra Fría (O.10.B), cabe mencionar que el libro de texto explicita el hecho de que "*la guerra fría posibilitó que España se convirtiera en aliada de Estados Unidos. Se firmaron acuerdos de ayuda militar y económica con esta potencia*" (p. 272). Debemos recordar que Franco era un acérrimo detractor del comunismo, con lo que el acercamiento entre la superpotencia capitalista estadounidense, referente de las democracias occidentales, con un país de régimen dictatorial como era España, respondía a una cuestiones de valores e intereses, algo a lo que hacía referencia el propio docente en el aula (O.7.C).

- **Indicador: Interconexiones cívicas (INT)**

  - *Sentimiento de conexión del individuo con sus diferentes comunidades cívicas [cxc]*

La referencia a las comunas anarquistas, el resurgir de la identidad catalana (durante el reinado de Alfonso XIII), la radicalización de las ideas que se dio durante el Gobierno de Primo de Rivera o el sentimiento de revancha contra la Iglesia cuando triunfan los republicanos en España son algunas cuestiones a las que se hace alusión durante el desarrollo de las clases y que se vinculan con el descriptor sobre sentimiento de conexión del individuo con sus respectivas comunidades cívicas.

Cuando el profesor pregunta si alguien tiene una pulsera de la República, al ver a una alumna con la pulsera de la bandera de España y otra de Andalucía, un alumno le pregunta si es republicano, a lo que el docente responde: "*si tengo que contestar que sí, digo que sí*" (O.4.D); dejando, en cierto modo, constancia de su afinidad hacia lo que simboliza la República. Hablando del texto de Blas Infante que aparece en el libro de texto, comenta: "*vosotros vivís en una región donde se considera la ideología andalucista, el que la tenga, claro, pues digamos que este será uno de los pilares*"

(O.5.C), en este sentido, hay conexión con lo que podemos ver en el libro de texto, referido a Blas Infante: "*desarrolló un pensamiento nacionalista original, aplicado a Andalucía, que plasmó en su obra Ideal Andaluz*" (p. 179). La realidad andaluza a la que hace referencia el docente converge con la Orden de 10 de agosto de 2007 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a Educación Secundaria Obligatoria donde se indica que "*los contenidos propios de la Comunidad Autónoma de Andalucía versarán sobre el tratamiento de la realidad andaluza en sus aspectos geográficos, económicos, sociales, históricos y culturales (...)*" (p.23).

- *Roles individuales jugados en cada comunidad cívica [ric]*

En relación a este descriptor, dentro de la entrevista, destacamos la intervención docente en la que indica que "*no es lo mismo venir de una etnia gitana o una persona que venga de una cultura muy diferente a la nuestra, una de África o con unas costumbres en cuestión de alimentación, de vestimenta que (...) aquí a lo mejor la familia las entiende de una manera, a lo mejor el papel de la mujer es diferente al nuestro o la mujer pues acepta ese papel (...)*" (E.1.7).Esta intervención converge con lo que afirman diversos autores, entre ellos Banks (2004) y Castles (2004), quienes indican que debe reconocerse culturalmente la diversidad racial, étnica, cultural y religiosa dentro de los estados – nación.

- *Tolerancia a la diversidad [div]*

A lo largo del desarrollo de las clases podemos observar que el docente contempla la posibilidad de que existan diferentes opiniones y así se lo hace ver a su alumnado en diferentes ocasiones. Cuando en la entrevista inicial se le pregunta al docente por los recuerdos del alumnado, éste comienza a hablar de la importancia del uso de estrategias deliberativas en la que los alumnos se expresan libremente "*para que ellos mismos se den se den cuenta si realmente el resto de los alumnos también piensa lo mismo que ellos mismos*" (E.1.5); en relación a esto, más allá de las estrategias deliberativas usadas en el aula, que son numerosas, nos centramos en una aportación relacionada con las experiencias de las personas y la diferencia que existe entre éstas,

donde destaca que "*la Historia no son solamente palabras escritas en un libro, son los sentimientos de la gente que vive esos hechos (...). Hay gente que dice, yo de la Guerra Civil ni me enteré porque hay gente que vivía en la parte que se sublevó (...) y mi abuelo tenía un campo y no pasamos hambre ni nada. Otro te contará, es que yo vivía en Madrid y a los dos años no había nada que comer, vivíamos encerrados, los muertos todos los días en las calles… es que las vivencias son diferentes, entonces yo creo que es interesante que cada uno cuente*" (O.5.E). El final de esta frase pone de manifiesto la importancia que el profesor otorga a la diversidad de opiniones y, en última instancia, a la tolerancia frente a dicha diversidad.

Cuando durante la entrevista inicial se le pregunta por la etnia o la clase social en el recuerdo destacamos el siguiente fragmento de respuesta: "*yo no digo que ni una cosa sea mala ni buena simplemente que son diferentes contextos y ellos lo viven así*" (E.1.7); análogamente y con total coherencia respecto a lo indicado en la entrevista inicial, al hablar de izquierda y de derecha en el aula, el docente indica en el aula que éstas son dos visiones de un país y que cada uno comulga con unas ideas o con otras (O.4.D), no entrando, en ningún caso en valoraciones personales. Una concreción en coherencia con su visión de la izquierda y la derecha la encontramos cuando el docente habla del Gobierno de Margaret Tatcher: "*ese es el pensamiento neoliberal, cree en la diferenciación social, bueno, ellos tienen sus motivos, mientras que otras personas de izquierdas piensan que eso no tiene que ser así*" (O.4.D). Es decir, no entra en valoraciones personales ni en buscar una forma de pensar única, sino que habla de la existencia de diferentes posturas.

Cuando en la entrevista inicial se le pregunta al docente por la polémica de la reconciliación y el olvido, éste indica que "*lo que está claro es que hay que respetar un poco el sentir de la gente, y la gente se equivoca, pero también acierta*" (E.1.14); en otras palabras, no muestra un posicionamiento abierto en relación a este asunto, sin embargo, durante el desarrollo de las clases queda patente su interés por mantener viva la memoria de las víctimas; ejemplo de ello lo encontramos en la siguiente intervención al hablar de la Guerra Civil y el régimen de Franco: "*lo quieren olvidar y aquí no se habla de olvidar, se habla de hablar para que no vuelva a pasar, sin buscar culpables, porque el contexto histórico era ese y, bueno, paso lo que pasó porque, digamos,*

estaban todos los ingredientes (...)" (O.9.D). Esto es, indirectamente, se muestra reacio al olvido que caracterizó al proceso de Transición a la Democracia en España, pero no se posiciona en relación a las posibilidades del análisis crítico del proceso en el aula, aspecto que, por omisión, queda patente durante el desarrollo de las clases.

- **Participación cívica (PAR)**

Dentro de esta subcategoría, vamos a analizar las evidencias de los descriptores que forman parte de los indicadores "*toma de decisiones*", "*influencia en la comunidad*" y "*participación en comunidad*", encontrando bastante equilibrio en cuanto a la significatividad de cada uno de los descriptores que los componen

- **Indicador: Toma de decisiones (DEC)**

  - *Participación en la organización del gobierno [pgo]*

Pese a que, durante el desarrollo de las clases, se registran informaciones referentes a la importancia de votar (y de votar en blanco) y al papel de los movimientos sociales, no se establecen conexiones significativas entre la participación ciudadana y la organización del gobierno.

  - *Votación [vot]*

Si nos dirigimos a la entrevista inicial, el docente indica que en la Ilustración las personan empiezan a sentirse ciudadanos con voz y voto o anhelan tenerlo (E.1.2); durante las clase se hacen múltiples referencias a esta idea, aunque sin referirse a dicho intervalo histórico.

Reinado de Alfonso XIII: en el aula y en relación al presente descriptor, el profesor afirma que "*en aquella época todavía el derecho al voto femenino no estaba, el acceso al voto sabéis que era censitario, solamente podían votar las personas que tuvieran unas características, generalmente el dinero, quien tenía una renta X podía votar, etcétera*" (O.1.D); esto es, se refleja cómo nos encontramos ante un modelo de votación

donde algunos sectores sociales se encuentran silenciados. Sin embargo, cabe destacar cómo los partidos catalanes, empiezan a conseguir votos y unen sus fuerzas, llegando a salir elegidos, como indica el profesor en el aula, entre 41 o 42 diputados de los 44 que representaban a Cataluña a nivel nacional (O.2.B). En otras palabras, entre los tres partidos que se unieron abarcaron casi todos los votos catalanes; sin embargo, como se indica en el libro, el sistema se seguía basando en el bipartidismo de los partidos liberal y conservador que se iban turnando con la ayuda de los caciques(p. 172).

Segunda República: durante las clases, el profesor indica que "*todo el mundo vota a una serie de personas, estas personas son elegidas incluso el presidente de la república se va cambiando*", añadiendo que "*la República depende de los votos de los ciudadanos*" (O.1.B). El libro de texto recoge igualmente la elección de presidente cada 6 años y la incorporación por primera vez del voto femenino (algo que los propios republicanos no tenían claro en un principio) (p. 178). Durante la clase en la que se proyecta el vídeo "*Memoria recuperada de la República*", el docente desataca como durante la proclamación de la República se hablaba de Gobierno provisional, ya que no había sido votado por los ciudadanos; porque "*cuando ya la Monarquía desaparece en España, en el Gobierno tiene que haber alguien*" (O.7.A). Igualmente indica que "*los partidos de derecha en dos años convencen a la población española para ser más votados que los partidos, digamos, de izquierda*" (O.7.A), algo que, según el libro de texto responde a que "*la división entre los partidos del Gobierno y los sucesos de Casas Viejas debilitaron al Gobierno, que perdió las elecciones en 1933*" (p. 180). Resulta destacable la aparición en el libro de texto de Blas Infante (p. 179), precursor del nacionalismo andaluz, cuyo estatuto para Andalucía, como indica el profesor en clase, no llegó nunca a votarse ante el estallido de la Guerra Civil (O.5.C).

Dictadura de Franco: producto de la Ley de Memoria Histórica, como hemos visto anteriormente, el profesor lleva al aula el artículo de El País "*Gaspar cavó su propia fosa*" para trabajar con él. Esto es, ante la pregunta "*¿cuál fue el "delito" para que los falangistas los asesinaran?*", destacamos que la respuesta incluida en el propio artículo hace referencia a los que fueron asesinados "*estaban marcados por votar a la izquierda*" (O.9.B). Alusiones a esta represión, como vimos anteriormente, aparecen varias veces dentro del libro de texto y aunque se hace referencia a la represión hacia los

republicanos no se habla explícitamente del voto.

Democracia: dentro de la entrevista inicial el profesor indica que durante el desarrollo de sus clases puede hacer preguntas como "*¿(…) vosotros creéis que con el **voto** que nosotros tenemos podemos hacer que las cosas cambien?*" (E.1.10). En relación a esto, resulta especialmente significativo, a raíz de la Ley de Memoria Histórica, el debate que se desarrolla en el aula sobre "*¿qué implica hacer una Ley?*" (O.6.A). Para ello recreamos un fragmento de dicho debate donde destacan las alusiones a las votaciones (O.6.A):

- *Profesor: ¿qué implica hacer una Ley?(…).*
- *Alumno: aprobación.*
- *Profesor: aprobación, o sea que la Ley se aprueba por quién.*
- *El mismo Alumno: por algo.*
- *Profesor: por algo, ¿quién es?, ¿el Espíritu Santo?*
- *Alumna: no.*
- *Profesor: ¿no?*
- *Alumna: por el pueblo.*
- *Profesor: por el pueblo, pero ¿el pueblo va a votar la Ley?*
- *Alumna: no, no, no, los que votan la Ley son los representantes que elige el pueblo.*
- *Profesor: exactamente, ¿y dónde están esos representantes?*
- *Alumna: en el Parlamento.*
- *Profesor: en el Parlamento, bien, vamos bien. Los representantes del pueblo votan una Ley y en este caso estamos hablando de una Ley que se llama Ley de Memoria Histórica (…).*

El docente hace otras referencias a las votaciones en el marco de las elecciones de partidos como Herri Batasuna que, pese a ser un partido paralelo a la banda terrorista ETA (O.10.E), tenía el apoyo en las urnas de una parte importante de la población vasca. Tanto el libro de texto como el docente se refieren a las votaciones que llevaron a la implantación de la Constitución de 1978, aunque este último añade que en el referéndum "*ganó por una pequeña diferencia*" (O.11.C). En el desarrollo de las clases

y en el libro de texto se hace referencia a la victoria del Partido Popular de Aznar en las urnas a raíz de los numerosos casos de corrupción del Gobierno socialista de González que salieron a la luz pública (O.11.C y p. 277).También se refleja en el libro de texto y en la praxis docente que la Monarquía no fue votada por nadie (fue designada por Franco), a lo que el docente añade: "*el único sistema de Gobierno que fue elegido democráticamente fue la República*" (O.11.A y p. 274).

La última sesión, por su parte, hace múltiples referencias a la intención de voto, pero, dada la actualidad y concreción de los datos manejados, éstos no encuentran reflejo en el libro de texto. Incluye, mediante debate, la diferencia entre la idea de partido más votado en las últimas elecciones autonómicas en Andalucía (Partido Popular) y la coalición de partidos gobernantes (Partido Socialista Obrero Español – Izquierda Unida) (O.12.D). Igualmente, el docente hace una simulación de la intención de voto del alumnado en dos fases. En la primera fase pregunta por la ideología con la que se sienten identificados, dando lugar a las siguientes respuestas (O.12.D):

- Derecha – 0
- Centro – derecha – 0
- Centro – izquierda – 7
- Izquierda – 5
- Sin ideología - 3

En una segunda fase les hace la siguiente pregunta: "*si ahora mismo volvieran a ser las elecciones generales y vosotros tuvierais la capacidad de voto ¿a qué partido votaríais vosotros?*", siendo sus respuestas las que vienen a continuación (O.12.D):

- IU – 3
- PSOE – 5
- PP – 0
- UPD – 0
- EQUO – 1
- Abstención - 0
- Blanco – 3

Habla de las consecuencias de un alto número de votos en blanco, una cuestión que ya vimos en apartados anteriores y que se centraban en la ingobernabilidad del país y en la necesidad de pactos entre partidos para suplir los escaños sin representación (O.12.D y O.12.E). En general "*una parte importante de los docentes sigue pensando que el conocimiento histórico es un saber orientado fundamentalmente a los procesos políticos y a los grandes personajes y no una ciencia social en la que la vida de las personas (...) tenga cabida*" (Valls, 2007, p. 69); sin embargo, aunque el docente podríamos asociarlo a esa minoría que incluye la memoria de la vida de las personas en la enseñanza de la Historia, se asocia a la mayoría del profesorado que da un gran protagonismo a los procesos políticos.

- **Indicador: Influencia en la comunidad (ICO)**

  - *Participación en manifestaciones públicas [pma]*

Puesto que en diferentes descriptores hemos hecho alusión a estas movilizaciones vamos a enumerar, simplemente, un listado de algunas de las movilizaciones que han aparecido a lo largo de las sesiones y/o en el libro de texto y que hemos organizado por orden cronológico:

- Semana Trágica de Barcelona (O.2.D y p. 173).
- Proclamación de la República (O.6.B y p.177).
- Quema de iglesias y conventos (O.4.B y p. 177).
- Movimientos revolucionarios (durante la República) por la lentitud de las reformas (O.7.A y p. 180).
- Revolución de los mineros de Asturias (además de otras regiones) (O.7.A y p. 181).
- Movilizaciones en Egipto (O.10.B).
- Plataforma Atea en Madrid (O.2.B).

  - *Participación en el desarrollo político [pdo]*

En cuanto a este descriptor destacamos la idea de que los ciudadanos de un país que hubiésemos invadido se habría rebelado porque "*verían que su futuro no lo pueden manejar ellos, no tendrían voz ni voto a la hora de decidir*" (O.1.D); dejando con ello constancia de la importancia que supone para las personas ser dueñas de su futuro y participar en el desarrollo político de su país sin "*intervención*" de otros gobiernos que ejercen un modelo donde se limita la voz y el voto de los ciudadanos. Por otro lado, tomando como ejemplo y referente la aprobación de la Ley de memoria Histórica, el profesor debate con sus alumnos sobre el papel del parlamento a la hora de decidir las Leyes en la actualidad (O.6.A) y la importancia de que el alumnado sea consciente de su papel como futuros ciudadanos, idea que se plasma en la siguiente intervención docente: "*vosotros que sois potenciales ciudadanos, ya sois ciudadanos, pero digamos ciudadanos como participantes en la vida política*" (O.12.A).

- *Corrupción [crp]*

Los casos de corrupción ya han sido trabajados en otros descriptores compartidos, por ello, nuevamente, nos limitaremos a hacer un listado que recoja todas las alusiones a casos de corrupción que se hayan dado través de las diferentes fuentes en orden cronológico.

Entrevista inicial:

- Posibilidad de que la información de los medios de comunicación no sea 100% verídica (E.1.8)

Praxis docente y/o Materiales curriculares (libro de texto):

- Caciquismos en el bipartidismo durante el reinado de Alfonso XIII (O.1.D, O.2.A, O.2.B, O.2.C, O.2.D, O.3.B, O.4.A, p. 172, p. 173 y p 177).
- Las personas con dinero no iban a la Guerra de Marruecos (O.2.D y p. 173).
- Corrupción del Gobierno conservador de la República (O.7.A y p. 181).
- Casos de corrupción del Gobierno socialista de González (O.11.C y p.177).
- Ilegalidad de la Guerra de Irak (O.10.B).

- **Indicador: Participación en comunidad (PCO)**

  - *Voluntariado [vol]*

Las primeras referencias al voluntariado, aunque en un terreno bélico, las tenemos con las Brigadas Internacionales, a las que se hace referencia tanto en la praxis docente como en el libro de texto (O.10.D y p. 269). Por otro lado, ya en el presente y en relación con un voluntariado pacífico y equilibrado, el docente pregunta a los estudiantes si saben si sus padres ponen la cruz en la casilla de la Iglesia en la declaración del IRPF, en ONG o no ponen la cruz (O.7.E). Sin embargo, este descriptor no es especialmente significativo a la hora de analizar el caso de estudio. No se recoge información alguna de la participación en organizaciones religiosas, culturales o deportivas.

  - *Mantenerse informado por sí mismo [inf]*

Aunque durante el desarrollo de las clases el docente pide a su alumnado que pregunte a algún familiar sobre sus recuerdos en relación a la guerra civil o al franquismo (O.5.E), no se encuentran informaciones sobre la importancia de mantenerse informado autónomamente sobre temas de actualidad.

3.1.- Conclusiones parciales sobre los contenidos de educación ciudadana predominantes

Dentro de la subcategoría "*sociedades y sistemas*", en coherencia con el análisis del bloque anterior observamos una mayor presencia de los derechos por encima de los deberes; sin embargo, dentro de dicha subcategoría, en el indicador instituciones estatales tienen una mayor presencia en el desarrollo de las clases y en análisis de todas las fuentes, destacando los descriptores "*parlamentos y gobiernos*" y "*fuerzas de seguridad*". En cuanto a la subcategoría "*principios cívicos*", y reforzando la coherencia del análisis de descriptores anteriores, comprobamos cómo la libertad es el elemento que cobra mayor protagonismo durante el desarrollo de las clases.

En relación a la subcategoría "*identidades cívicas*", destaca el papel de la tolerancia a la diversidad y las experiencias individuales en las comunidades cívicas. Finalmente, dentro de la subcategoría de "*participación cívica*", en la práctica docente, destaca el papel del descriptor "*votación*" aspecto al que se hace un número de alusiones significativamente mayor en el aula.

Respecto a los componentes surgidos de la reducción de factores, podemos afirmar que el profesor de nuestro estudio de caso valora el papel de los contenidos de educación ciudadana (*importancia curricular*) y da gran importancia a la vinculación de esos contenidos con la realidad del alumno (*funcionalidad social*). De manera que nos encontramos ante un docente que destaca los aspectos vinculados con una ciudadanía política dando una gran importancia entre la vinculación de éstos y la libertad del alumnado para ejercer dichos derechos en un clima de respeto a la diversidad.

4.- CÓMO ENSEÑA EDUCACIÓN CIUDADANA EL PROFESOR Y CÓMO SE PROPONE DICHA ENSEÑANZA DESDE LOS MATERIALES CURRICULARES

Esta línea de análisis está directamente vinculada con el sub-problema "*¿Cómo se enseña educación para la ciudadanía en Ciencias Sociales, Geografía e Historia?*". Como se muestra en la figura 5.3, esta línea se divide en dos sub-líneas de análisis consecutivas: una, donde se comparan las informaciones de E_1 con las informaciones de M_1 (B); y otra donde se comparan las informaciones de M_1 y O_1 (C).

En esta línea nos interesa comprender consecutivamente cómo enseña ciudadanía el profesor de Ciencias Sociales y cómo se propone dicha enseñanza desde los materiales curriculares.

Dentro de la categoría "*cómo se enseña educación para la ciudadanía en CCSS (CEC)*", veremos cómo se tratan los diferentes aspectos vinculados al cómo se enseña ciudadanía en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia desde la entrevista inicial, el desarrollo de las clases y los materiales curriculares.

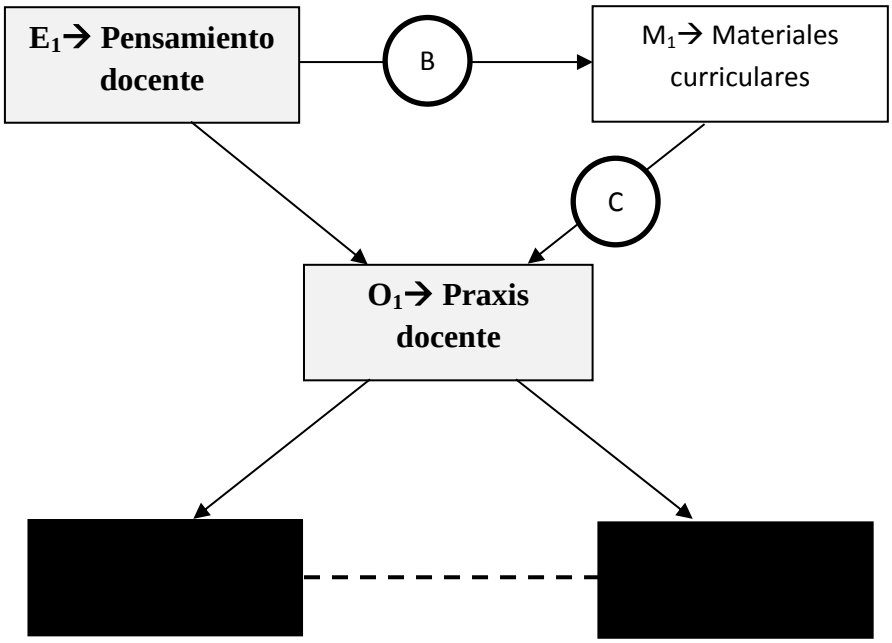


Figura nº 5.3: Análisis comparativo B →E_1 – M_1 / C → M_1 – O_1 (elaboración propia)

- **Compromiso del profesor (COP)**

Dentro de esta subcategoría, vamos a analizar las evidencias de los descriptores que forman parte de los indicadores "*neutralidad excluyente*", "*parcialidad excluyente*", "*imparcialidad neutral*" e "*imparcialidad comprometida*", registrando evidencias únicamente en el tercer y, especialmente, en el cuarto descriptor.

- **Indicador: Imparcialidad neutral (INE)**

  - *Fomenta el debate y no da su punto de vista [dnv]*

Sin encontrarse información alguna en el campo de la neutralidad excluyente (evita el debate y no da su punto de vista) y de la parcialidad excluyente (evita el debate y da su punto de vista),el docente suele dar su opinión en los debates, sin imponer su postura, sin embargo, en algunas ocasiones se mantiene al margen y hace preguntas del tipo "*¿tú qué piensas?*" (O.4.C). Un ejemplo claro lo encontramos cuando el docente pregunta si es posible una Monarquía de izquierdas. Ante esa pregunta una alumna indica: "*¿por qué no puede ser?*", la respuesta del docente sería: "*no, pregunto, yo no*

digo nada". Cuando entran en el debate aspectos ideológicos el docente pregunta "*¿qué significa derecha e izquierda?*" (O.4.C). En un principio él no da su opinión sobre derecha e izquierda, pero son los propios alumnos los interesados en conocerla. Otra intervención relacionada con este descriptor sería: "*pero yo quiero que habléis, no voy a hablar yo siempre*" (O.4.D), donde destaca la importancia de que el alumnado intervenga en los debates, en un contexto donde el profesor pretendía no dar su opinión. En general, para que la escuela se convierta en un espacio democrático, es necesario que el alumnado dé su opinión y sea escuchado (De Alba, 2009; Mora Oropeza y Estepa, 2012); sin embargo, como veremos en el siguiente descriptor, también es necesario que el docente sea un modelo a seguir que muestre capacidad crítica antes los estudiantes. En cualquier caso, cabe matizar, el papel de la imparcialidad neutral frente a la imparcialidad comprometida que veremos a continuación es anecdótico y casi irrelevante.

- **Indicador: Imparcialidad comprometida (ICM)**

  - *Fomenta el debate y da su punto de vista [ssv]*

El fomento del debate es patente durante el desarrollo de todas y cada una de las sesiones, siendo bastante frecuente que el propio docente dé su opinión (posicionamiento declarado por dos tercios del profesorado de Huelva y provincia participantes en el estudio sobre el estado de la cuestión dentro del capítulo 4), siempre respetando la diversidad de opiniones y dirigiendo los debates para que el alumnado reflexione sobre la temática trabajada, aspecto totalmente coherente con su aportación en la entrevista inicial cuando se le pregunta por el debate, donde se refiere a las labores docente como moderador y figura responsable de la catálisis reflexiva del alumnado (E.1.11). Igualmente, encuentra similitudes con investigaciones como las de Waterson (2009) o Elizabeth Yeager y Emma K. Humphries (2011) quienes estudiaron la conceptualización y manejo de las controversias (sobre el Holocausto y la raza, respectivamente) por parte de profesores de Secundaria; llegándose a la conclusión de que a partir de la memoria personal y de las experiencias de los estudiantes en el aula, los docentes se sienten lo suficientemente autónomos como para dar su punto de vista en asuntos controvertidos, que tienden a no reflejarse o a suavizarse cuando nos

referimos a aspectos relacionados con la memoria (Nozaki, 2001, Zhao, Yali, 2006 y Hoge, 2006)

Segunda República: cuando están hablando sobre las características de la República, el docente indica que "*por lo menos yo pienso así, que en los países desarrollados pensamos que la república es algo como muy democrático*" (O.1.B). Volviendo a la praxis docente, vamos a ver algunas evidencias de este descriptor que a su vez se relacionan con la respuesta de la entrevista inicial antes mencionada. Cuando están hablando de las pulseras de una alumna con la bandera de España y de Andalucía, el profesor pregunta si alguien tiene alguna pulsera con los colores de la República; seguidamente, un alumno le pregunta: *"¿tú eres republicano?"*, y el docente indica: *"si tengo que contestar que sí, digo que sí"* (O.4.D).

Reinado de Alfonso XIII y Dictadura de Franco: cuando plantea cuestiones sobre el tema de la raza en los discursos de Alfonso XIII dice: "*Franco, posteriormente, eso lo utilizará mucho también, lo de la raza, como si nosotros fuéramos diferentes al resto de la especie humana, o sea, en vez de unir estamos como separando (...) por lo menos yo lo veo así, no sé si vosotros lo veis igual*" (O.1.C); de esta forma, abre la posibilidad de réplica por parte del alumnado sin que ello implique ocultar su propia opinión.

Democracia: cuando están hablando del intento de atentado en el parlamento italiano por parte de un padre de familia en paro, el docente habla de "*hasta dónde puede llegar la gente en un momento de desesperación cuando la clase política no da respuestas, o por lo menos yo lo veo así, no sé cómo vosotros lo veis*" (O.7.C). Cuando los alumnos le preguntan por el partido político EQUO, el profesor indica: "*si no recuerdo mal creo que tiene un solo escaño, pero bueno, fue la primera vez que se presentaban, es cuestión de tiempo ¿no? Creo...*" (O.11.C); en cualquier caso, pide a los alumnos que decidan libremente a quién votarían si pudiesen votar y hace referencia a 3 alumnos que no han votado, que finalmente deciden votar en blanco, algo a lo que casi al final de la última sesión se acogen 3 alumnos más (O.12.D).Finalmente, durante la simulación de la intención de voto, el docente indica a los alumnos que dicen no tener ideología que "*aquí se supone que todo el mundo tiene ideología, tú dices que no tienes ideología*"

(nota: mira a una alumna que decía no tener ideología), y añade "*¿hay algo que no te gusta de lo que está haciendo el Gobierno hoy en día?*" (O.12.C).

- **Materiales curriculares (MAT)**

Dentro de esta subcategoría, vamos a analizar las evidencias de los descriptores que forman parte de los indicadores "*finalidades*", "*motivación*", "*tratamiento de la información*", "*estructuración de las actividades*", "*crecimiento del conocimiento*" y "*aspectos metodológicos y técnicos*", no encontrando indicadores vinculados al primer indicador a diferencia de lo que ocurre en el resto de indicadores.

- **Indicador 3.2.1: Finalidades (FIN)**

De los contenidos del libro de texto trabajados en el aula y en cuanto al uso dado por el profesor de dicho material curricular no existe ninguna referencia directa o indirecta a las finalidades que se pretender alcanzar a través del uso del mismo; infiriéndose que la finalidad principal del libro de texto es la de proporcionar los contenidos conceptuales de referencia para la realización del examen.

- **Indicador: Motivación (MOT)**

  - *Resulta atractivo visualmente [atr]*

A la hora de buscar evidencias sobre este descriptor, y siendo el eje vertebrador del análisis la praxis docente, en cuanto a las imágenes que aparecen en los materiales curriculares, prestaremos especial atención a aquellas a las que se hace alusión o son objeto de análisis en la práctica educativa:

<u>Tema 9</u>

- Página 171: Alfonso XIII (1886 – 1941)
- Página 171: Alegoría de la Segunda República española
- Página 172: Alfonso XIII jura la Constitución de 1876

- Página 173: Huelgas a comienzos del siglo XX finalizaban con la detención de numerosos obreros
- Página 173: Reservistas destinados a Marruecos se despiden de sus familias
- Página 174: La Exposición Iberoamericana de Sevilla
- Página 174: El general Primo de Rivera (primero por la izquierda) con el rey Alfonso XIII y el primer Gobierno de la Dictadura
- Página 177: Proclamación de la Segunda República en Madrid
- Página 178: Resultados electorales (junio de 1931)
- Página 179: Blas Infante y el problema agrario de Andalucía
- Página 180: Escuela de la década de 1930
- Página 181: Mineros detenidos por la Guardia Civil durante la revolución de Asturias
- Página 181: Cartel de propaganda del sindicato UGT
- Página 182: Resultados electorales (febrero de 1936)
- Página 183: Desfile de las Brigadas Internacionales de Montblanc, cerca de Barcelona, en 1938
- Página 184: La Guerra Civil española (nota: mapa)

Tema 14

- Página 267: La respuesta de la Dictadura a las acciones reivindicativas fue la represión y la negación de las libertades, con la Democracia los españoles pudieron ejercer el derecho a votar libremente
- Página 268: Franco en el desfile de la victoria en el aniversario de la Guerra Civil española
- Página 269: Grupo de mujeres cosiendo. El papel asignado por Falange a la mujer era el de ama de casa, esposa y madre
- Página 270: Grupo de personas vendiendo pan en la calle durante la etapa autárquica
- Página 271: Tener un coche y veranear en la playa se convirtieron en símbolos de la mejora del nivel de vida en el segundo franquismo
- Página 272: Franco con Eisenhower
- Página 274: Proclamación de don Juan Carlos I como rey de España

- Página 275: Comunidades y ciudades autónomas
- Página 276: Adolfo Suárez tomó posesión de su cargo como presidente del Gobierno en 1976 y dimitió en 1981
- Página 276: Asalto al Congreso del teniente coronel Tejero y un destacamento de guardias civiles el 23-F de 1981
- Página 277: Alfonso Guerra y Felipe González festejan la victoria socialista en las elecciones de 1982
- Página 278: José María Aznar en una intervención en el Congreso de los Diputados. Tras él, Mariano Rajoy, su sucesor como líder del PP
- Página 278: José Luis Rodríguez Zapatero, en el centro, con las Ministras que integraban su primer gabinete en 2004

Otras imágenes dentro de las páginas trabajadas del libro de texto y que han sido ignoradas durante el desarrollo de las clases aparecen en el siguiente listado:

Tema 9

- Página 175: Cartel de propaganda de una industria textil catalana
- Página 175: Estación del norte de Madrid
- Página 176: Campesinos andaluces
- Página 176: Paseo por la playa, por Sorolla
- Página 179: Jornaleros en la vendimia, en la década de 1930
- Página 180: Francisco Giner de los Ríos
- Página 182: Manuel Azaña

Tema 14

- Página 271: En el primer franquismo la población rural era numerosa
- Página 272: Pactos con Estados Unidos
- Página 272: La descolonización de Marruecos
- Página 273: Manifestación estudiantil en la Universidad de Barcelona en 1968
- Página 273: Don Juan de Borbón en 1947

Las imágenes incluidas en las páginas no trabajadas no se han tenido en cuenta de la página 185 a la página 191 dentro del tema 9 y de la página 279 a la página 286 dentro del tema 14. En esencia, la presencia de imágenes aporta un matiz visual a las temáticas tratadas; siendo en la mayor parte de los casos objeto de análisis o alusión por parte del docente. No profundizamos en dichas alusiones debido a que han sido referenciadas en puntos anteriores. En cualquier caso, cabe matizar que, pese a que el uso de imágenes es siempre más atractivo que recurrir únicamente a textos, la mera aparición de imágenes no implica automáticamente que el libro de texto (o cualquier otro material curricular) sea más atractivo, de hecho la mayor parte de las imágenes del libro son fotografías acompañadas de información de corte enciclopedista.

- *Está conectado con los intereses del alumnado[int]*

En la búsqueda de una educación democrática, la escuela, como espacio público, se debe dirigir hacia la participación competente en la esfera pública partiendo de los intereses privados del alumnado (Parker 2003, Hauver, 2010). Si destacamos esa referencia a los intereses discentes, en la entrevista inicial, el docente indica que, sobre todo en los primeros años, le pregunta a los alumnos: "*¿para qué sirve estudiar Historia?*", añadiendo que cada año les indica que "*si nosotros queremos seguir construyendo tenemos que saber cómo fue lo de antes para saber en lo que se equivocaron (...) y en lo que acertaron*". Durante el desarrollo de las clases, y en relación a la anterior intervención, vemos cómo el docente trata de conectar lo que se ve en el libro de texto con los intereses del alumnado; sin embargo, debemos resaltar que no parece que este asunto sea de especial relevancia en dicho material, su excesivo generalismo y su tratamiento aséptico y enciclopedista de los contenidos impide que el material pueda generar cualquier tipo de motivación, posicionamiento que se confirmará más adelante, cuando analicemos cual es, según el alumnado, el material curricular o recurso menos valorado. Algunos de los intentos del docente de servir de puente entre el libro de texto y los intereses del alumnado los encontramos en los siguientes ejemplos: en cuanto a los resultados electorales de 1931 que aparecen en el libro de texto (p. 178), el docente busca relacionar los partidos que ahí aparecen con los partidos de la actualidad conocidos por el alumnado (O.4.C); al referirse al Plan Marshall, que también aparece en el libro de texto (p. 169), pregunta a su alumnado si han visto la

película "*Bienvenido Mr. Marshall*" (O.8.E), aunque la película resulta completamente desconocida para el alumnado; finalmente, cuando el docente habla del intento de golpe de estado del 23 de febrero de 1981 que aparece en el libro (p. 276) y la famosa frase de Tejero ("*quieto todo el mundo*" (O.11.B), pregunta a su alumnado si alguien la había visto la película que emitieron hace poco sobre el suceso. En cualquier caso, debemos entender que, de cara a este descriptor, el intento de conectar con los intereses del alumno por parte del docente es independiente del carácter convencional y enciclopedista del libro de texto que se usa como guía principal durante el desarrollo de las clases. El acercamiento que el docente hace a los intereses del alumnado, recogiendo elementos cotidianos, entendemos, es imprescindible ya que el profesor Joan Berlanga (2010) del instituto Pere Calders de Barcelona muestra cómo la proximidad y la adhesión a la sociedad influyen en el desarrollo del sentido del deber y de la responsabilidad.

- *Comprensible para el alumnado al que se dirige [com]*

En general, el alumnado no muestra muchos problemas para comprender los contenidos desarrollados en el aula; sin embargo, cuestiones puntuales llevan a interesantes debates donde participan por igual alumnado y profesorado. La alusión a los partidos de la actualidad para comprender mejor el listado de partidos de 1931 es un intento no sólo de conectar con lo conocido para fomentar el interés, sino también para asegurar una mayor significatividad y comprensión (O.4.C y p. 178).

Cuando analizan el "*cartel de propaganda de UGT*" (imagen 5.4), el docente destaca el simbolismo de la estrella roja de 5 puntas y añade: "*cuántas cosas ¿no?*"; a raíz de ahí empieza a preguntar por los países que tienen una estrella roja de 5 puntas en su bandera y trata de que el alumnado vea qué tienen en común esos países. Cuando el alumnado se percata de que países como "*China*" o "*Unión Soviética*" cumplen dicha característica, el docente indica que "*la estrella de 5 puntas está asociada a los movimientos de izquierda, comunismo y socialismo*" (O.7.B). Continuando con dicha imagen, asocia el yunque a la fortaleza, a los obreros, al campesinado, etc. y preguntando por lo que hay encima del yunque, habla del tintero como símbolo de la educación (O.7.B).

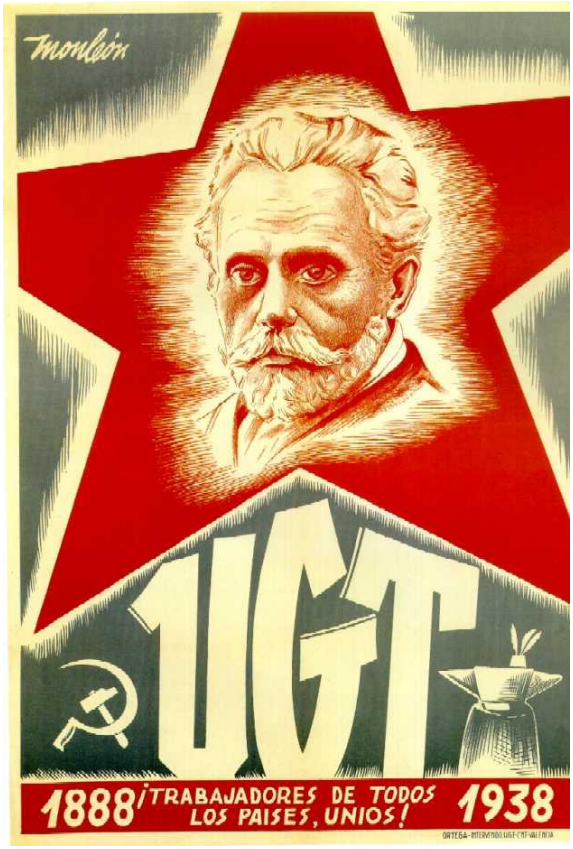


Imagen nº 5.4: Cartel de propaganda del sindicato UGT (libro de texto, p. 181)

Sin embargo, al referirnos al libro de texto propiamente dicho, el carácter enciclopedista y la escasa incidencia en el porqué de los sucesos históricos (algo que vimos en descriptores anteriores) hace que dicho libro propicie un conocimiento eminentemente memorístico en el cual la comprensión pasa a un segundo plano, siendo clave la figura del docente para facilitar la comprensión de lo que de manera rígida, secuencial y superficial se refleja en dicho material curricular. De hecho, la accesibilidad del lenguaje y la consecuente motivación del alumnado se encuentran mermadas por los problemas de vocabulario, redacción, explicación, coherencia, fiabilidad y organización habitual en los libros de texto (Ambruster, 1988) y que, en este caso, no representa una excepción.

- **Indicador: Tratamiento de la información (INF)**

  - *Facilita el aprendizaje por descubrimiento [des]*

El libro de texto tiene un desarrollo y una línea de actividades mayoritarias que no fomenta el aprendizaje por descubrimiento, además el uso hecho por el docente del mismo tampoco ha fomentado dicho aprendizaje (lectura y explicación de los contenidos del libro de texto). Cabe matizar que, durante el desarrollo de las clases se hace uso de los debates con textos y vídeos que trae el docente, siendo lo más cercano al aprendizaje por descubrimiento fue la petición de que preguntasen a sus familiares si habían tenido alguna experiencia en relación con la Guerra Civil o el régimen franquista.

Sin embargo, al final de los temas 9 y 14 (ver anexo 5.12 y 5.13), respectivamente, existe una actividad interesante y que podría vincularse al presente descriptor. En el caso del tema 9, existe un ejemplo ilustrativo titulado "*La prensa como fuente histórica*" bajo el epígrafe "*Técnicas de trabajo e investigación*" donde se introduce al alumnado en el análisis de artículos de prensa a través de tres fases: datos informativos (fecha, título del texto, etc.), datos de utilidad histórica (personajes, lugares, etc.) y conclusión (objetividad o subjetividad del texto, importancia del texto para el estudio de la historia, etc.) (p. 188). El hecho de que, a modo de ejemplo, venga un fragmento de texto subrayado y analizado siguiendo los pasos propuestos, resulta muy interesante. De hecho, al acudir al desarrollo de la praxis docente, observamos cómo el análisis que se realiza en el aula del texto "*La derrota más amarga del ejército español*" responde a parámetros procedimentales relativamente similares (O.3.E); sin embargo, el carácter oral del desarrollo de dicha actividad, la no existencia de una preparación previa sobre lo que se iba a hacer en clase (para lo cual se podrían haber apoyado en página 188 del libro de texto) y el carácter poco estructurado del análisis, dio lugar a una actividad donde los alumnos participaron escasamente y de manera muy dispersa, no siendo capaces de descubrir por ellos mismos los aspectos subjetivos subyacentes en el artículo. En el caso del tema 14, bajo el epígrafe del mismo nombre ("*Técnicas de trabajo e investigación*"), encontramos otra guía procedimental en este caso para trabajar con la historia oral (p. 286): elección del tema, elaboración de un cuestionario, selección de las personas (teniendo en cuenta sus características y si conocen los hechos en primera persona), realización de la entrevista, y elaboración y presentación del trabajo. Sin embargo, a pesar de indicar a sus alumnos que en "*la*

Historia no son solamente palabras escritas en un libro, son los sentimientos de la gente que viven esos hechos" (O.5.E) y pedirles que cuenten en clase las experiencias de familiares en relación a la Guerra Civil y al régimen franquista (8.5.E), no se hizo referencia a aspectos procedimentales para la realización de la entrevista, pudiendo haber servido de orientación la página 286 del libro de texto. La existencia de una laguna metodológica y el carácter aparentemente improvisado y oral pudieron ser condicionantes de escasa implicación del alumnado en esta actividad, aparte de que pudiese existir una negativa por parte de las familias de participar en dicha actividad.

- *Facilita la argumentación [arg]*

El carácter enciclopedista del libro de texto y la nula aplicabilidad de sus conocimientos en los debates hace que este punto no adquiera relevancia alguna, pese a la importancia que tienen los debates en la praxis que el docente lleva a cabo en el aula

- *Facilita la formulación de problemas [pro]*

Según nuestro posicionamiento, este aspecto es de gran importancia; sin embargo, pese a que, como hemos visto con anterioridad, el docente lleva a cabo debates en el aula donde se analizan problemas reales, en ningún caso se hace explícita una intención de que el alumnado formule problemas, teniendo la libertad en todo momento de preguntar dudas y abrir nuevas líneas de debate. Igualmente, la formulación de problemas es un aspecto totalmente inexistente en el libro de texto, salvo en apartados relacionados con técnicas de investigación como los de las páginas 188 y 286, donde se habla de la importancia de elegir un tema. Sin embargo, el libro de texto, como dijimos anteriormente, se usa casi exclusivamente como referente conceptual para cumplimentar el examen.

- *Las actividades están contextualizadas [ctx]*

Conectando con esa simplicidad metodológica, las actividades no refieren al entorno próximo del alumnado, aunque en ocasiones sí se contextualizan en Andalucía; sin embargo, las actividades no han sido incluidas en la transcripción debido a que no

han sido trabajadas en ningún momento en el aula.

- *Las actividades son adaptables [adp]*

La simplicidad de las actividades propuestas en el libro de texto, basadas en copiar y pegar información conceptual del propio material, no permiten la adaptabilidad de las mismas. Esta rigidez lleve a que en el libro de texto, víctima del "*empobrecimiento intelectual*" al que se refería Mejía (2009), no se encuentren informaciones vinculadas a los dos próximos descriptores.

- **Indicador: Estructuración de las actividades (ACT)**

A parte del apartado de técnicas de investigación, por lo motivos expuestos en el descriptor anterior ("*las actividades son adaptables [adp]*") no se encuentran informaciones referentes a "*Plantea diferentes niveles de aprendizaje [niv]*" y "*Permite optar por múltiples caminos [cam]*". Algunos ejemplos de actividades del tema 9 implican: definir las formas de gobierno que hubo en el primer tercio del Siglo XX, indicar cómo y en qué año accedió Primo de Rivera al poder, elaborar de un eje cronológico sobre la República Española (p. 182), elaborar de un cuadro comparativo entre el gobierno conservador y el del Frente Popular en relación con cronología, ideología, medidas gubernamentales y motivos de su fracaso (p. 182), definir conceptos como República, protectorado, etc. (p. 190), responder verdadero o falso en frases relacionadas con aspectos teóricos del tema 9 (p. 190), partir de un mapa para hacer una pregunta donde se trabaja la lectura de mapas ("*¿En qué zonas eran más numerosos [los latifundios]?*") mientras que en el resto de cuestiones de la actividad únicamente es necesario acudir a las páginas de contenido conceptual del libro ("*¿Qué es un latifundio?*") (p. 190). Las actividades del tema 14 son exactamente del mismo pero referidos a los contenidos conceptuales de dicho tema. Como podemos observar, la mayor parte de las actividades son cerradas y no tienen en cuenta los conocimientos previos del alumno o aspectos conceptuales más allá de las páginas del manual por lo que la actividad únicamente puede hacerse de una forma y sólo existe una respuesta correcta. Sin embargo, cabe matizar que dichas actividades no han sido trabajadas en el aula por parte del profesor.

- **Indicador: Crecimiento del conocimiento (CON)**

  - *Contenidos abiertos y flexibles [fle]*

La estructuración rígida y el carácter monolítico de los contenidos del libro de texto (en su inmensa mayoría conceptuales), hacen que este descriptor tenga nula significatividad; un conocimiento que se encuentra recortado, seleccionado y tratado, tónica habitual de los libros de texto (Lässig, 2009).

  - *Contenidos estructurados [est]*

Los contenidos del libro de texto están estructurados desde una lógica cronológica con un perfil enciclopedista y sin hacer alusión, en muchas ocasiones, al porqué de los diferentes sucesos históricos. Como muestra del tipo de estructuración de los contenidos a la que nos referimos, a continuación se muestran los epígrafes y subepígrafes de las unidades 9 y 14 del libro de texto:

Estructura de la unidad 9: "*España: primer tercio del siglo XX*"

1.- Monarquía, República y Guerra Civil
2.-La España de Alfonso XIII
    2.1 Primeras décadas del reinado.
    2.2.- La dictadura de Primo de Rivera
    2.3.- La economía
    2.4.- La sociedad
    2.5.- Fin del reinado de Alfonso XIII
3.- La Segunda República
    3.1.- Gobierno Reformista (1931 – 1933)
    3.2.- Gobierno conservador (1933 – 1936)
    3.2.- Gobierno del frente popular (1936)
4.- La Guerra Civil

Estructura de la unidad 14: "*España: Dictadura y Democracia*"

1.- De la Dictadura a la Democracia

2.- España durante el franquismo

- 2.1.- Régimen político
  - 2.1.1.- La etapa totalitarista (1939-1959)
  - 2.1.2.- La etapa tecnócrata (1959-1975)
- 2.2.- Evolución económica
  - 2.2.1.- Etapa autárquica (1939-1959)
  - 2.2.2.- Etapa desarrollista (1959-1975)
- 2.3.- Evolución social
- 2.4.- Las relaciones internacionales
  - 2.4.1.- Aislamiento internacional
  - 2.4.2.- Apertura internacional y plena integración
- 2.5.- Oposición política y sindical
  - 2.5.1.- Oposición política
  - 2.5.2.- El sindicalismo
- 2.6.- El fin del franquismo

3.- La España democrática

- 3.1.- La Transición (1975-1982)
  - 3.1.1.- Gobierno de Arias Navarro (1975-1976)
  - 3.1.2.- Los Gobiernos de Suárez (1976-1979)
  - 3.1.3.- La Constitución de 1978
  - 3.1.4.- El Estado de la Autonomías
  - 3.1.5.- Final de la transición (1979-1982)
- 3.2.- Los gobiernos posteriores a la Transición
  - 3.2.1.- Gobiernos socialistas (1982-1996)
  - 3.2.2.- Gobiernos de PP (1996-2004)
  - 3.2.3.- Gobierno del PSOE (2004)

Desde una perspectiva tradicional de la didáctica, los contenidos se secuencian siguiendo una lógica disciplinar y cronológica, un hecho que, según Estepa (2004 a,

2004 b) está más extendido en la Educación Secundaria, como se refleja en nuestro caso de estudio.

- *Propicia la participación del alumnado [par]*

La participación del alumnado es constante, bien porque pregunta dudas o muestra interés por saber más, bien porque el docente fomenta que el alumnado participe a través de cuestiones. Sin embargo, en el libro de texto la estructuración de los contenidos y el modelo de actividades no propicia ni motiva a la participación del alumnado.

- **Indicador: Aspectos metodológicos y técnicos (MET)**

- *Se complementan diferentes materiales [dma]*

Durante la entrevista inicial, el docente afirma que puede trabajar a través de textos y comparaciones cómo era un ciudadano, su papel dentro de la sociedad, etc. (E.1.3). En este sentido, podemos hacer alusión al uso de documentos como la portada de cupones de la cartilla de racionamiento y ejemplo de cupones, documento franquista en defensa de la autarquía (donde se justifica el "*por qué en España existe la autarquía*") y lecturas de los textos complementarios que se encuentran integrados en el propio libro de texto y a los que hemos estado haciendo referencia a lo largo del capítulo.

En la entrevista inicial también afirma usar noticias actuales para que conecten con el mundo (E.1.8). Dentro del terreno de los textos, se analizan artículos como "*La derrota más amarga del Ejército español*" (El País, 19/07/2011) y "*Gaspar cavó su propia fosa*" (El País, 30/03/2013). No debemos olvidar, como ya hemos comprobado anteriormente, la alusión que en diferentes sesiones se hace a noticias de actualidad sobre política y sociedad, aunque sin uso de materiales complementarios más allá del discurso docente.

Volviendo a la entrevista inicial, el docente afirma que puede poner un vídeo a

sus alumnos en el que aparezcan personas con intenciones de cambio (E.1.8). En la práctica esto se refleja en la proyección y análisis del vídeo "*Memoria recuperada de la República*", un noticiario de la Fox que grabó qué estaba ocurriendo en España en relación a la proclamación de la República y a la gran movilización urbana a la Puerta del Sol. Finalmente, sin reflejo en la entrevista, reproduce un archivo de audio que contiene un discurso de Alfonso XIII y otro archivo de audio con música de diferentes himnos, además de intentar que el alumnado haga uso de fuentes orales haciendo preguntas a su familia sobre cuestiones vinculadas con sus recuerdos.

- *Sirve como guía [gui]*

Durante el desarrollo de las clases, el docente hace referencia continua al libro de texto para que el alumnado no se pierda; sirviendo éste como guía principal en la mayoría de las sesiones, ya que los textos, audios, etc. que el docente trae a clase están vinculados con temáticas del libro, aunque con una evidente mayor profundidad. Por motivos de espacio, y por no aportar una información relevante a nuestro estudio, no vamos a describir todas las alusiones que el docente hace al libro de texto para que su alumnado se apoye en éste.

En términos cuantitativos, durante el registro del desarrollo de las clases de 4º de ESO, el docente solicita la lectura en voz alta de textos principales y complementarios del tema por parte de diferentes alumnos en un total de 43 veces; esto se debe a que antes de entrar en el contenido de cada apartado, siempre se pide a un alumno o alumna que lea en voz alta algo de lo que viene en el libro de texto. Normalmente, el docente indica quién tiene que leer, pero ocasionalmente pide voluntarios. En cuanto al análisis de imágenes, que ya vimos en descriptores anteriores, se hace referencia a 30 imágenes, 17 del tema 9 y 13 del tema 14. Finalmente, se pide que revisen lo que pone en el libro de texto en relación al desarrollo de la praxis en 24 ocasiones, 16 veces en el tema 9 y 6 veces en el tema 14. Por ello, podemos concluir que, efectivamente, el docente usa el libro de texto como guía de su praxis y como material básico de referencia conceptual para el alumnado; sin embargo, durante el desarrollo de las clases se hace uso de materiales y recursos complementarios que el profesor trae al aula para que, a través de su análisis, se facilite la comprensión de los contenidos conceptuales del libro de texto,

contenidos que, finalmente, son materia de examen. Cabe matizar que las características del examen (anexo 5.6), basado en la reproducción de conocimientos conceptuales del libro de texto y, por tanto, la necesidad de aprender de memoria dichos contenido, se convierten en un limitante a tener en cuenta a la hora de conseguir objetivos vinculados con la educación ciudadana (Pagés, 1997).

4.1.- Conclusiones parciales sobre la metodología de educación ciudadana predominante

En cuanto al 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 en la mayoría de las ocasiones. De este modo, el docente se sitúa en la línea del posicionamiento declarado por dos tercios del profesorado de Huelva y provincia participantes en el análisis cuantitativo del capítulo 4, respetando la diversidad de opiniones y dirigiendo los debates en base a cuestiones que llevan al alumnado a reflexionar. Los materiales alternativos al libro de texto complementan a este material curricular, que actúa como guía principal de la acción docente.

Si nos centramos en el libro de texto, teniendo en cuenta las actividades que contiene (no implementadas en la práctica de aula) y el uso que hace docente de dicho material (lectura y explicación de contenidos con determinados aspectos recogidos para pequeños debates), inferimos que la *finalidad* principal del uso del libro de texto parece ser la de proporcionar los contenidos conceptuales de referencia para la realización del examen. En cuanto a la *motivación*, la presencia de imágenes aporta un matiz visual a las temáticas tratadas; siendo en la mayor parte de los casos objeto de análisis o alusión por parte del docente. Durante el desarrollo de las clases, y en relación a la anterior intervención, vemos cómo el docente trata de conectar lo que se ve en el libro de texto con los intereses del alumnado; sin embargo, debemos resaltar que no parece que este asunto sea de especial relevancia en dicho material, su excesivo generalismo y su tratamiento aséptico y enciclopedista de los contenidos. Si nos dirigimos al *tratamiento de la información* el material no facilita el aprendizaje por descubrimiento ni la formulación de problemas, salvo excepciones anecdóticas como el apartado "*térmicas*

de trabajo e investigación". En cuanto a la *estructuración de las actividades* del libro de texto, éstas, en su mayor parte, son cerradas y con un único camino para su cumplimentación. La organización de contenidos en el libro de texto es cronológica y en ningún caso contemplamos un acercamiento a los intereses del alumno.

5.- QUÉ SE ENSEÑA SOBRE LAS DIFERENTES DIMENSIONES DE LA MEMORIA, TANTO EN LOS MATERIALES CURRICULARES COMO EN LA PRÁCTICA DEL PROFESOR Y CÓMO SE IMPLEMENTA EN EL AULA

Esta línea de análisis está directamente vinculada con el subproblema "*¿Qué y cómo se trabajan las diferentes dimensiones de la memoria en las clases de Ciencias Sociales, Geografía e Historia*?". Como se muestra en la figura 5.4, esta línea se divide en dos sub-líneas de análisis consecutivas; una donde se comparan las informaciones de M_1 con las informaciones de O_1 (C); y otra donde se comparan las informaciones de O_1 y E_2 (E).

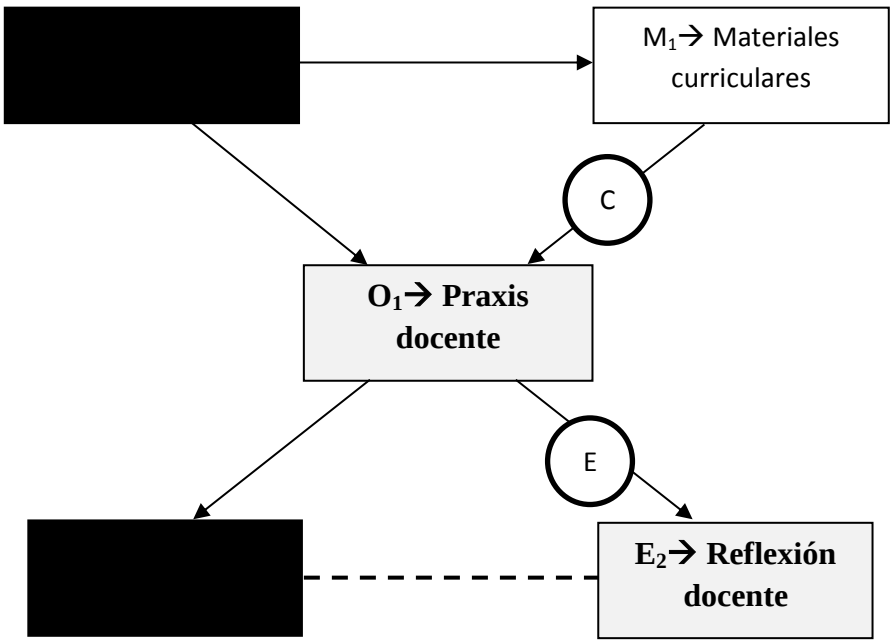


Figura nº 5.4: Análisis comparativo C → M_1 – O_1 / E → O_1 – E_2 (elaboración propia)

En esta línea nos interesa comprender qué se enseña y cómo se enseñan los aspectos vinculados con las dimensiones de la memoria desde los materiales

curriculares y la praxis del profesor de Ciencias Sociales; siendo igualmente relevante comprender las reflexiones que el profesor hace de su práctica.

Dentro de la categoría 4: "*qué y cómo se enseñan las dimensiones de la memoria en la educación ciudadana (DIM)*", veremos cómo se tratan los diferentes aspectos vinculados al qué y el cómo se enseñan las dimensiones de la memoria en la educación ciudadana dentro del área Ciencias Sociales, Geografía e Historia desde el desarrollo de las clases, los materiales curriculares y la entrevista de reflexión final.

- **Dimensión individual (DIN)**

Dentro de esta subcategoría, vamos a analizar las evidencias de una serie de descriptores que no se agrupan en ningún indicador, destacando la relevancia práctica del descriptor "*se tienen en cuenta los recuerdos del alumno*", seguido del descriptor "*se tienen en cuenta los recuerdos de terceras personas a través de fuentes orales*".

- *Se tienen en cuenta los recuerdos del alumno [sre]*

En el aula, el docente indica que "*cada uno vive las cosas de una manera*" y añade "*yo creo que es interesante que cada uno cuente lo que le han contado*" (O.5.E), refiriéndose de esta forma a la singularidad de cada recuerdo y a la necesidad de sacarlo a la luz. Como indica el docente en la entrevista final, los aspectos relacionados con la memoria durante el franquismo y la Guerra Civil suelen suscitar gran interés en el alumnado, ya que es una etapa que marcó a generaciones anteriores (E.2.2).

- *Se tienen en cuenta recuerdos de terceras personas a través de fuentes orales [ror]*

En este apartado, se van a clasificar las aportaciones orales de terceras personas por fuentes testimoniales:

- Testimonio oral (grabación de audio: discurso de Alfonso XIII): se observa la existencia de cinco registros donde el docente destaca cómo Alfonso XIII arenga

a las tropas (O.1C), cómo alude a los evangelios en dos ocasiones y al valor del soldado español (O.1.C y O.1.E), y cómo se refiere a España como madre patria de las repúblicas americanas, también en dos ocasiones (O.1.C y O.2.B).

- Testimonio oral del profesor (tercera persona: madre): el docente hace referencia a dos testimonios de su madre, uno relacionado con el papel de Primo de Rivera en la construcción de gran parte de la red ferroviaria de España (O.3.B) y parafrasea a la madre diciendo: "*nosotros no pasamos nunca hambre durante los años de la Guerra Civil y posterior; ya que tenía un poco de ganado, tenía huerta, tenía cultivos*" (O.9.C)

- Testimonio oral del profesor (tercera persona: padre): habla de cómo su padre pasó hambre en la postguerra (O.9.C), de cómo el hecho de que su abuelo estuviese en el bando de los vencidos le marcó y de cómo llegó a estar pidiendo por las calles (O.9.C).

- Testimonio oral del profesor (tercera persona: plural): Habla de que mucha gente dice que España gastó mucho dinero en la Guerra de Marruecos, dinero que, según ellos, debía haberse invertido en España (O.3.C).

- Testimonio oral del alumnado (tercera persona: familiares/ padres): en dos ocasiones, el docente indica cómo prefería que hubiesen sido los alumnos los que hubiesen hablado en el aula sobre experiencias vinculadas con la memoria de sus familiares (O.5.E), en otra habla de que los testimonios orales también nos permite aprender historia (O.5.E). Una alumna indica que su abuelo "*era el jefe de los republicanos de Valverde y lo metieron en la cárcel*", y, aunque el docente le pide a la alumna que pregunte a sus padres si saben algo más, no se recibió más respuesta al respecto (O.5.E).

- Testimonio oral del profesor (tercera persona: abuelo): el docente hace referencia a su abuelo en seis ocasiones. En una primera ocasión apunta que el recuerdo de su abuelo será diferente al de otra persona porque cada uno tiene vivencias diferentes, añadiendo que "*la Historia no son solamente palabras*

escritas en un libro, son los sentimientos de la gente que viven esos hechos" (O.5.E); indica también como su abuelo estuvo trabajando en el canal del bajo Guadalquivir, al igual que el resto de presos políticos (O.9.B). El docente indica que su abuelo era un político de un pequeño pueblo de Almería, narra cómo lo encerraron en un campo de concentración (O.9.D), aspecto que desarrollaremos más adelante. Concluye con cómo su abuelo no podía ir a Francia (O.9.D) y cómo le sería imposible prosperar por estar en el bando de los vencidos (O.9.D).

- Video "*Memoria recuperada de la República*": durante la movilización el docente destaca los gritos de "*viva la clase trabajadora*" (O.6.B), además de la presencia de Unamuno, el cual, añade, dijo la famosa frase: "*venceréis, pero no convenceréis*" (O.4.E).

- Testimonio oral del profesor (primera persona): habla de cuando él era pequeño y en cada aula de su escuela había un crucifijo, después la foto del rey y, finalmente, ni una cosa ni la otra, salvo en los centros religiosos (O.7.E).

- Testimonio oral del profesor (tercera persona: ciudadanos de Cuba): en este sentido, habla de cómo la gente recibía ropa de la Unión Soviética y, seguidamente, en el autobús se veía a lo mejor a 8 personas con la misma camisa (0.9.C).

- Testimonio oral del profesor (tercera persona: padre y tío): finalmente, hace referencia al servicio miliar en Sidi Ifni por parte de su tío y su padre; ya que, según opinión del profesor, a ese lugar (que él mismo califica como "*avispero*") iban los hijos y familiares de los vencidos (O.10.C); indicando que lo que viene en el libro de texto sobre "*el acoso marroquí*" es excesivamente suave para el goteo de muertes de soldados españoles que allí se producía (O.9.C), además de hacer un calor al que no estamos acostumbrado en España; por estas razones, añade, nadie quería ir allí (O.9.C).

En cuanto a la entrevista final, cuando se le pregunta al profesor sobre la escasa participación de los alumnos a la hora de traer al aula vivencias de familiares, el

profesor destaca cómo la labor de la administración franquista para silenciar a los vencidos caló en la sociedad y cómo muchos de los padres de esos niños ya no vivieron la dictadura en primera persona, lo que está haciendo que las nuevas generaciones se interesen menos por estos temas y que los familiares o no quieran recordar, o no tengan recuerdos para contar (E.2.5). La visión de nuestro caso es coherente con el posicionamiento de Milagros Benegas (2006) quien lleva a cabo una experiencia de estudio de la memoria histórica de nuestro pasado reciente en el curso de 4º de la ESO del IES Margarita Xirgu, haciendo un uso didáctico de las fuentes orales de cara a reconstruir la historia reciente relacionada con el régimen de Franco.

- *Se tienen en cuenta recuerdos de terceras personas a través de documentos o textos [rtx]*

En este apartado, se van a clasificar las alusiones a recuerdos de terceras personas a través de textos en función del título y lugar de publicación de la fuente.

Artículo de El País 19/07/2011: "*La derrota más amarga del Ejército español*"

En relación con este artículo, el docente hace una serie de preguntas: *"¿pensáis que ese artículo es neutral?, ¿hay alguna connotación de algo?, ¿hay sentimiento?"*; además, invita a analizar el siguiente fragmento "*A muchos le arrancaron las muelas, aún vivos, para hacerse con el oro de fundas y empastes*"; ya que este fragmento le sirve para explicar a su alumnado la posible intencionalidad del artículo, añadiendo que la gente que murió allí era muy pobre y no es coherente que la sustracción de muelas de oro ocurriese de manera habitual (O.3.E).

Artículo de El País 30/03/2013 "*Gaspar cavó su propia fosa*"

El análisis de este documento fue mucho más estructurado; esto es, la noticia iba acompañada de una serie de preguntas que los alumnos tenían que responder en base a la lectura que refleja el drama de una familia con nombre y apellidos. En primer lugar, el docente analiza la postura de una fotografía donde se representa de cómo quedaron los fusilados (manos atadas con alambres), indicando que estas cosas ocurrieron en

España (O.8.B). Las preguntas que acompañan al texto, por su parte, se centran en parentescos familiares y en las vivencias de los mismos. Sin embargo, profundizaremos más en esto en el apartado sobre recuerdo de las víctimas del franquismo.

- **Dimensión social (DSO)**

Dentro de esta subcategoría, vamos a analizar las evidencias de una serie de descriptores que no se agrupan en ningún indicador, destacando la relevancia práctica del descriptor "*dimensión social construida mediante metodologías deliberativas*".

- *Recuerdos individuales vinculados a la clase, el género, la etnia y a prácticas determinadas socio-históricamente [rih]*

Si acudimos a la entrevista final, habla de la importancia de la Guerra Civil y de la dictadura franquista como consecuencia de esa Guerra en la memoria colectiva de los españoles (E.2.2) y cómo en la actualidad son los recortes lo que más llama la atención al alumnado por sentir que les afecta directamente, algo de lo que se habla tanto en la calle como en los medios de comunicación y de lo que muy posiblemente sean víctimas ellos o personas cercanas (E.2.4). En relación con esto, añade: "*nosotros estamos aquí en un barrio deprimido en gran parte y ellos pues seguramente están viendo en sus propias familias, en los vecinos, conocidos… que la situación económica es mala, que una parte de la población está muy descontenta con las actuaciones del Gobierno y consideran que en el sistema democrático se supone que los políticos tienen que dar respuestas a las necesidades y a las aspiraciones de los ciudadanos, pues estos políticos no dan esas respuestas y además van un poco en contra de la voluntad de una parte de la población española*" (E.2.4). En convergencia con esto, recordamos que durante el desarrollo de las clases hubo alumnos que mostraron su preocupación por el empeoramiento de la economía, los desahucios y los recortes en educación (O.12.C).

En relación con la dictadura, el profesor habla de "dos generaciones": una formada por los privilegiados del conflicto y otra a la que "*se les marcó por haber estado apuntada en el bando perdedor*" (O.9.D); este aspecto se complementa con la

aportación que el docente hace durante la entrevista final, donde afirma que la II República y la Guerra Civil era algo que durante el franquismo había que olvidar, entendiendo que es posible que los padres y abuelos de los estudiantes no quisieran hablar de ese periodo (E.2.5). Con ello el docente exponía una las causas de la escasa participación discente en la actividad sobre el recuerdo de sus familiares.

En resumen, pertenencia a bandos o cuestiones sobre creencias religiosas eran aspectos que históricamente han podido marcar los recuerdos individuales. Así, los miembros de la Iglesia recordarán la quema de conventos y muerte de sacerdotes y monjas en la Segunda República y tanto nacionales como republicanos recordarán los fusilamientos de unos y otros por el bando contrario, sumándose, en el caso de los republicanos, las represalias sufridas durante los casi 40 años de dictadura. No obstante, también ejemplifica las diferentes posiciones con autores que critican públicamente la falta de memoria, confirman la necesidad de recuperarla y de combatir la amnesia histórica existente en la España contemporánea (Ramoneda, Vázquez Montalbán, Marc Carrillo); otros autores que critican la inflación de las memorias, acusándola de subjetividad y de situarse en el campo de la tergiversación (Miret Magdalena), y de estar asociada a una compulsión rememoriadora generalizada (Lamo de Espinosa); autores que hacen alabanzas al olvido como parte catártica de la memoria colectiva (Álvarez Junco); y autores que llaman al equilibrio entre memoria y olvido (Jorge Edwars).

- *Dimensión social construida mediante metodologías deliberativas [del]*

En la entrevista final, y en relación a este descriptor, cuando se le pregunta por el encauzamiento de la apología de acciones ilegales o violentas, el docente indica: "*yo creo que la cuestión es empatizar con esas opiniones y reflectarlas hacia el alumno que la dice, es decir, poner como un espejo delante de ellos y que se den cuenta de cómo esa opinión, esa manera de actuar, puede a ellos afectar personalmente*" (E.2.7). Sin embargo, la ausencia de apologías ilegales durante el desarrollo de las clases no ha permitido que podamos ver la aplicación de dicha estrategia en la práctica.

Cuando se le pregunta por los beneficios de la libertad de expresión afirma que "*la libertad de opinión en una materia como Historia yo creo que es esencial sobre todo para entender la historia, porque aprender datos y fechas de manera memorística yo creo que no aporta nada en el fondo, una máquina podría hacerlo perfectamente y mucho mejor que nosotros*" (E.2.7). Durante el desarrollo de las clases sí hemos comprobado la importancia que tiene para el profesor la libertad de expresión, respetando opiniones que no necesariamente tenían que coincidir con la suya.

Muchas de estas estrategias deliberativas tratan de conectar con los conocimientos previos del alumnado a través de cuestiones cercanas y significativas para éstos. No vamos a profundizar en los contenidos porque ya fueron en su mayoría vistos en otros apartados, nos centraremos en los debates más significativos y en sus temáticas y finalidades. Durante las clases, aparte de las cuestiones vinculadas a la resolución de actividades, se hace uso de estrategias deliberativas para la construcción de lo social en 39 ocasiones. Entre ellas destacamos:

- Simulación de conquista de otros países más pobres (O.1.D): se pretende que el alumno comprenda la intencionalidad de las invasiones y la reacción a largo plazo de los ciudadanos sometidos a un régimen colonial no democrático.

- Diálogo sobre el papel de lo religioso en el día a día (O.2.B): se pretende que el alumnado comprenda que actualmente tenemos acceso a numerosas fuentes de información a las cuales, antes, no se tenía acceso.

- Diálogo sobre qué pasaría si una mujer se casase, se desenamorase y estuviésemos en el primer tercio del siglo XX (O.3.D): se pretende que el alumnado comprenda el papel de la mujer en el primer tercio del siglo XX tomando conciencia de que la mujer no siempre ha tenido la libertad que tiene en la actualidad.

- Hipótesis sobre la posibilidad de existencia de una República de derechas o una Monarquía de izquierdas (O.4.C): se pretende que el alumnado sepa distinguir entre sistemas de gobierno e ideologías, además de que comprenda sus posibles

combinaciones.

- Diálogo sobre las fuentes orales (O.6.B y O.7.A): pretende que el alumno comprenda que existen diferentes visiones de la historia; sin embargo, la participación del alumno en este debate fue escasa.

- Análisis del cartel de propaganda de UGT (O.7.B): se pretende que el alumnado atienda al simbolismo y a la importancia que desde el sindicato se daba a la educación y a la labor obrera.

- Debate sobre la reunión entre Franco y Eisenhower (O.10.A): pretende que el alumnado sea consciente de que los intereses de las naciones llevan a establecer este tipo de reuniones estratégicas y que esto no es la única vez que hemos visto acercarse a superpotencias que sirven de referente al capitalismo y a las democracias occidentales (Estados Unidos), con países pobres y con regímenes dictatoriales.

Simulación del voto y análisis de la situación económica actual: pretende hacer comprender al alumnado que aunque nos declaremos sin ideología u opinión, todos somos conscientes de cuando una acción gubernamental nos afecta, pudiendo gustarnos o no gustarnos, además de indicar que existen otros caminos además del bipartidismo PP – PSOE (O.12.C y O.12.D). Esas alternativas son votar a partidos alternativos, voto en blanco, etc. explicando las consecuencias de tales acciones. En cualquier caso, para el docente era importante que votasen aunque fuese en blanco, reforzando con ello la idea de responsabilidad ciudadana.

- **Dimensión histórica (DHI)**

Dentro de esta subcategoría, vamos a analizar las evidencias de una serie de descriptores que no se agrupan en ningún indicador, destacando la relevancia práctica del descriptor de historia vista "*como sucesión de hechos históricos objetivos*", seguido del descriptor "s*e interioriza por triangulación entre hegemonía (poder), esfera pública (deliberación) y didáctica crítica*".

- *Como sucesión de hechos históricos objetivos [mho]*

Pese a que registramos 50 aportaciones que recogen hechos históricos objetivos, no todos se vinculan con la memoria histórica; además, cabe matizar que en la mayor parte de los casos ha ido acompañado por algún tipo de análisis o valoración por parte de profesor y alumnado, por lo que este descriptor no tiene especial relevancia a la hora de estudiar la praxis docente. Sin embargo, el libro de texto, en coherencias con los resultados de su análisis en la categoría anterior, sí muestra una visión de la historia basada en la sucesión de hechos históricos, incluidos aquellos aspectos vinculados con la memoria histórica. No vamos a profundizar más dado que sería reiterarnos en nuestras argumentaciones.

- *Se interioriza por triangulación entre hegemonía (poder), esfera pública (deliberación) y didáctica crítica [cri]*

Un primer acercamiento a esta triangulación lo encontramos en la siguiente intervención del profesor en relación al artículo "*La derrota más amarga del Ejército español*": "*este artículo está escrito en el año 2011, ¿qué os sugiere? Supongamos que este artículo lo leéis el mismo día o días posteriores a la matanza*" (O.3.E); seguidamente se refiere a temas como la neutralidad o la intencionalidad.

Sin embargo, aunque se reconoce que se definen como normales situaciones que no lo son, como lo de que les arrancaban las muelas de oro, no se llega a ninguna conclusión sobre la intencionalidad, porque la clase terminó antes y no se volvió a retomar el tema. En cualquier caso, este ejercicio crítico ante las lecturas en las clases de Ciencias Sociales, Geografía e Historia responde a un compromiso social que sólo es posible si el alumnado es crítico con su sistema de valores (Hervás y Miralles, 2004, Cuesta, 2011) y si el profesor asume su condición de educador reflexivo en y sobre la práctica (García Pérez, 2009).

Las represalias, por su parte, aparecen reflejadas en el libro de texto (pag. 184 y

pag. 269), aunque no se hace referencia a cuestiones como las que ha planteado el docente sobre las experiencias de sus familiares cercanos al bando de los vencidos como, por ejemplo, el caso del destino de su padre y su tío a Ifni (caluroso y peligroso para los soldados españoles) para realizar el servicio militar, suceso que el docente asocia con las medidas represivas del régimen hacia los republicanos (O.10.C). En general, cabe decir que Historia y memoria son diferentes y así lo indica Giuseppe Rinaldi (2008), pero eso no implica que en la historia no tenga cabida la memoria.

- **Dimensión conflictiva (DCO)**

Dentro de esta subcategoría, vamos a analizar las evidencias de una serie de descriptores que no se agrupan en ningún indicador, no encontrando referencias prácticas del descriptor "*se centra en la búsqueda del consenso*".

- *No se tienen en cuenta los conflictos emergentes a la hora de rememorar la dimensión histórica de la memoria [ncf]*

El único punto donde se observa una visión totalmente aséptica en la cual no se tienen en cuenta los conflictos emergentes a la hora de rememorar la memoria lo encontramos en relación al consenso de los Pactos de la Moncloa; donde tanto el libro de texto como la aportación docente no entran en la polémica de la amnesia colectiva (O.10.E y pag. 274), esto es, aquello a lo que unos llaman "*reconciliación*" y otros llaman "*olvido*" (Valls, 2007).

- *Se centra en la búsqueda del consenso [cns]*

La ausencia de informaciones vinculadas con este descriptor resulta especialmente significativo; ya que el docente en ningún momento busca que todos los alumnos opinen de la misma manera, aspecto que consideramos imprescindible para construcción de una verdadera conciencia crítica.

- *Se acepta la diversidad de posiciones antes la dificultad de consensuar la memoria [nco]*

Son muchas las ocasiones en las que el docente se muestra abierto a la existencia de opiniones contrapuestas e incluso opiniones que no tienen por qué coincidir con la suya. Resulta muy significativa esta aportación: "*la Historia no son solamente palabras escritas en un libro, son los sentimientos de la gente que viven esos hechos. Entonces no es lo mismo que yo te cuente, por ejemplo, cómo mi abuelo vivió la Guerra Civil, a que te lo cuente el abuelo de este hombre o a que te lo cuente la abuela o quien sea, porque cada uno vive las cosas de una manera. Hay gente que dice: yo de la Guerra Civil ni me enteré porque hay gente que vivía en la parte, yo que sé, que se sublevó, no hubo guerra, no hubo… y mi abuelo tenía un campo, no pasamos hambre ni nada y tal. Otro te contará: es que yo vivía en Madrid y a los dos años no había nada qué comer, vivíamos encerrados, los muertos todos los días en las calles… es que las vivencias son diferentes, entonces yo creo que es interesante que cada uno cuente lo que le han contado a ellos de vuestros familiares*" (O.5.E). En esta aportación el docente deja claro la imposibilidad de consensuar la memoria, resultando una aportación perfectamente coherente con lo que afirma en la entrevista final cuando se le pregunta por el recuerdo y el olvido: "*España presenta muchas caras, entonces creo que es difícil compaginar todas las sensaciones, los sentimientos de cada uno de los grupos y ello puede llevar en épocas digamos complicadas a que estas diferencias se acentúen más todavía*" (E.2.6). El hecho de que España presente muchas caras, como indica el docente, nos da idea de las dificultades por las que pasó el proceso hacia la construcción de una ciudadanía europea debido a la diversidad de identidades de los países que forman parte de la Unión Europea (ECSA *World Conference: Europes Challenges in a Globalised World*, 2006).

Otro aspecto destacable es cómo en el desarrollo de las clases indica que la Ley de Memoria Histórica no busca defender a unos o a otros (O.8.D), busca saber qué fue lo que realmente pasó y, añade, que no se trata de olvidar, se trata de recordar sin buscar culpables porque el contexto histórico en el que ocurrió "*estaban todos los ingredientes para que pasara lo que pasó*" (O.9.D).

- *Se analizan problemas reales de la actualidad [pra]*

Estos problemas de la actualidad se han visto en puntos anteriores, por lo que únicamente los nombraremos. Ejemplos de esos problemas de la actualidad los encontramos en la despedida de 3.000 personas en Telefónica (donde se hace referencia al capitalismo que tenemos actualmente) (O.3.C), la situación de inmunidad de los Bancos frente a la impotencia de las familias (O.5.D) o cuestiones vinculadas con Mubarak, Gadafi y Sadam Hussein (O.10.B). El porqué de la inclusión de problemas contemporáneos en el aula por parte de nuestro caso de estudio podríamos encontrarlo en las conclusiones a las que llega Pagés (1997) al revisar diferentes trabajos sobre la aportación a la educación ciudadana a través de la enseñanza de las Ciencias Sociales, donde se destaca, entre otros aspectos, el papel del trabajo en base a problemas contemporáneos relacionados con la política y la sociedad.

- *Se analizan problemas reales de la historia reciente [prh]*

Al igual que el caso anterior, algunas de las informaciones de este descriptor convergen con las informaciones de otros descriptores vistos anteriormente, por lo que pasamos simplemente a hacer un listado de problemas debatidos en clase con su categorización respecto al desarrollo de las sesiones de clase:

- La polaridad de Monarquía y República, y de Dictadura y Anarquía (O.1.B).
- La Guerra de Marruecos, el bipartidismo y los caciquismos durante el reinado de Alfonso XIII (O.1.C y O.3.E).
- La política expansionista de los diferentes países en el primer tercio del siglo XX (O.1.C y O.2.B).
- El conflicto entre los caciquismos y los movimientos obreros de izquierdas (O.1.D y O.2.B).
- La Semana Trágica de Barcelona (O.2.D).
- El desastre de Annual (O.3.A).
- El exilio de Alfonso XIII y la quema de iglesias y conventos (O.4.A, O.4.B y O.4.D).

- La lentitud de las reformas y el descontento ciudadano (O.7.A).
- La revolución de los mineros de Asturias (O.7.A).
- Los presos políticos por el Gobierno conservador (O.7.A).
- La liberación de los presos políticos por el Frente Popular (O.7.B).
- Los asesinatos entre falangistas y anarquistas, comunistas y socialistas (0.6.B, O.6.C y O.7.C).
- La Guerra Civil (O.8.D y O.8.E).
- Las represalias y fusilamientos durante la Dictadura de Franco (O.9.D).
- El aislamiento internacional y la autarquía (O.9.C y O.11.E).
- La apertura internacional y la Guerra Fría (O.10.A).
- El terrorismo de ETA (O.10.E).
- El atentado contra Carrero Blanco (O.11.A).
- El intento de Golpe de Estado del 23 de febrero de 1981 (O.11.B).
- La ratificación de la permanencia en la OTAN (O.11.C).
- La corrupción del Gobierno socialista de González (O.11.C).
- La participación de España en la Guerra de Irak por decisión del Gobierno Popular de Aznar (O.10.B).

En el seno el Proyecto Alfa II 0296-A "*Enseñanza de la Historia y memoria colectiva*", dirigido por Mario Carretero en 2004, donde se estudia el asunto de la construcción de la memoria, se ha comprobado que en diferentes países (Estados Unidos, México o España), donde han accedido al poder gobiernos de corte conservador, se ha cuestionado el trabajo de numerosos especialistas que defienden la inclusión de asuntos conflictivos relacionados con la memoria (Carretero, Rosa y González, 2006). Estas tendencias gubernamentales no afectan al docente, el cual, como hemos comprobado, plantea problemas históricos vinculados con la memoria de las víctimas de diferentes regímenes o bajo el paraguas de diferentes sistemas de Gobierno.

- *Se facilita la conexión entre el análisis de problemas actuales e históricos [pah]*

Durante la praxis, en relación a este descriptor, el docente indica que "*lo quieren olvidar y aquí no se habla de olvidar, se habla de hablar para que no vuelva a pasar*";

más concreta es su aportación en la entrevista final donde indica que "*el Gobierno anterior, durante la Dictadura y también durante la Transición (se) insistió muchísimo en esto, en no sacar rencores*"; sin embargo, añade: "*yo creo que eso no va bien para la educación de la sociedad futura en el sentido de que una cosa es no sufrir y no sacar rencores y otra es no saber realmente lo que pasó y no saber realmente por qué pasó*" (E.2.6). El docente, en la entrevista inicial, también habla de cómo trata de conectar con los intereses de los alumnos para trabajar la historia (E.2.9). Estos intereses normalmente se relacionan con el presente, por lo que podríamos entenderlo como una evidencia del descriptor de conexión entre problemas actuales e históricos. De hecho, el presente ha sido el referente social de la ciudadanía, generándose un desinterés por el pasado y por el futuro, un fenómeno que Hartog (2003) denominó "*presentismo*", a lo que se suma la existencia de un alarmante desconocimiento de la historia reciente por parte de la sociedad española (Colmeiro, 2005). Este hecho hace que la comparación entre pasado y presente que lleva a cabo el docente contribuya a la superación de dicho fenómeno de desmemorización de la ciudadanía española.

En relación con esto, vemos varias referencias significativas en la praxis docente. Cuando habla de la violencia que se producía en vísperas de la Guerra Civil, pregunta si les suena la existencia de este tipo de violencia en alguna parte de Europa en la actualidad (O.6.B). Cuando habla del tiroteo frente al parlamento italiano por parte de un parado indica que "*una cosa similar, pero mucho más exagerado todavía, era la situación en la que estaba España cuando estalla la Guerra Civil; había gente que moría casi todos los días en las calles porque estaban enfrentados unos con otros*" (O.7.C). También relaciona la cartilla de racionamiento de la posguerra con la cartilla de racionamiento que existe actualmente en Cuba.

La reunión entre Franco y Eisenhower, que aparece en el libro de texto (pag. 272), sirve como referente para buscar situaciones actuales similares en las cuales existe un acercamiento entre un país democrático y un país de régimen dictatorial (O.10.A). Ejemplo de esto lo indica de la siguiente forma: "*Mubarak es un aliado estratégico sobre todo con países como Estados Unidos, una parte muy importante del presupuesto militar de Egipto lo paga Estados Unidos, es una imagen posiblemente similar a ésta, por lo menos yo lo veo así. O sea, una Democracia como la de Estados Unidos apoya a*

un dictador por conveniencia, esto es así. Y aquí tenemos un ejemplo de cómo Estados Unidos apoya a Franco por conveniencia" (O.10.B).La justificación de la comparación entre problemas actuales e históricos en la praxis de nuestro caso de estudio podríamos encontrarlo en las conclusiones a las que llega Pagés (1997) al revisar diferentes trabajos sobre la aportación a la educación ciudadana a través de la enseñanza de las Ciencias Sociales, donde se destaca, entre otros aspectos, la capacidad de relacionar pasado, presente y futuro, construyendo con ello una memoria común. Sin embargo, la alusión al futuro es algo más visible cuando se enseña el periodo democrático.

- **Dimensión selectiva (DSE)**

Dentro de esta subcategoría, vamos a analizar las evidencias de una serie de descriptores que no se agrupan en ningún indicador, no encontrando referencias prácticas del descriptor "*se recuerda la memoria de las víctimas del comunismo estalinista*"; siendo especialmente numerosas las referencias al descriptor "*se recuerda la memoria de las víctimas de la dictadura franquista*".

- *Se recuerda la memoria de las víctimas del Holocausto nazi [naz]*

En la entrevista final, destaca cómo en Alemania "*hubo como un debate público muy intenso dentro de la sociedad alemana, (...) donde la sociedad alemana reflexionó*", y añade: "*no quiero dar aquí datos históricos, pero es conocido de que hoy en día Alemania está pagando a todos los supervivientes del Holocausto judío una pensión hasta que fallezca de aquello. Digamos es una toma de conciencia y de responsabilidad sobre un momento histórico*" (E.2.6). Es decir, no sólo se hace mención a las víctimas del Holocausto nazi, sino que además se destaca el papel del Gobierno en la reparación del daño, lo cual se vincula con una toma de conciencia y un acto de responsabilidad. Este hecho, aunque sin tanta profundidad, se menciona a lo largo de las sesiones. Debemos recordar que los temas están centrados en el caso español; es por ello que la alusión a la existencia de "*una catarsis de la sociedad después de la II Guerra Mundial*" se conecta con el caso español donde considera que no existe dicha reparación y donde las referencias a la Guerra Civil son mucho menores (O.9.D); algo

coherente con el espíritu del olvido o de la reconciliación que existió durante la Transición democrática en España, del que hablaremos a continuación.

- *Se recuerda la memoria de las víctimas de la dictadura franquista [fra]*

Durante la entrevista final, cuando se le preguntó al docente sobre el recuerdo y el olvido, indica lo siguiente: *"yo creo que aquí en España no ha habido todavía esa toma de responsabilidades, dentro de la sociedad española, sobre un periodo histórico que ya no es solamente la Guerra Civil, sino los 40 años de Dictadura que vinieron posteriormente"* (E.2.6). Es decir, se entiende que el proceso de Transición a la Democracia, lejos de buscar una toma de responsabilidades, se centró en olvidar por un posible temor al conflicto y a que se repitiese la historia. Dentro de las clases, además de la comparación con países como Alemania, donde sí ha habido toma de responsabilidades (O.9.E), el docente indica cómo lo que se pretende en España es el olvido y defiende una postura basada en no olvidar, sin buscar culpables, sólo con objeto de saber qué pasó y por qué pasó, siempre con la visión de una España donde existían los ingredientes para que diese lugar a un conflicto armado como el de la Guerra Civil española (O.9.E). Es de destacar cómo resalta el hecho de que el partido que actualmente gobierna (Partido Popular) jamás ha condenado el franquismo, y eso, en su opinión, "*marca a la sociedad*" (O.9.D). No obstante, cabe matizar que, pese a su posicionamiento en favor del recuerdo, cuando se trabaja el tema de la transición en el aula no se hace alusión alguna a la amnistía que rodeó al proceso, ni al miedo de los políticos de la época a que se desestabilizase el camino hacia la democracia; en otras palabras, se apoya el recuerdo de las víctimas con firmeza, pero no se conecta la problemática del olvido con la Transición a la Democracia en España. Efectivamente, pese a que esa falta de toma de responsabilidades no es recogida en el libro de texto y sí se refleja en la praxis docente, coincidimos con los resultados de investigación de Rafael Valls (2007), quien al analizar cómo han sido tratadas la Guerra Civil y la dictadura de Franco en los manuales escolares y en el interior de las aulas, concluye con que temas como la amnistía y la reconciliación legal durante Transición a la Democracia en nuestro país son tan complejos y delicados que no suelen tratarse.

Tanto en el libro de texto como en la praxis docente se destaca la figura de Blas Infante, el cual *"murió asesinado por partidarios de los sublevados en los primeros momentos de la Guerra Civil"* (p. 179), lo que supone una concreción con la alusión a las represiones y los fusilamientos hacia los vencidos, que aparece en también en el libro de texto (p. 184 y 269) y a la que hará alusión el docente en numerosas ocasiones (O.5.C). Cabe matizar que durante el desarrollo de las clases, el docente profundiza más sobre la figura de Blas Infante, refiriéndose a la celebración anual en torno a su figura por el día de Andalucía, siendo éste un acto donde participa el Gobierno autonómico de dicha región (O.5.C). Otro famoso al que el docente hace alusión, y que fue víctima de los sublevados, fue Federico García Lorca (O.7.D), quien pese a aparecer en el libro en forma de fragmento de texto complementario (p. 183), no se trabaja con él en el aula; sin embargo, la única alusión que el profesor dedica a su persona resulta muy significativa: "*a lo mejor él pensaba de que lo iban a respetar porque él era una persona muy conocida, era una persona intelectual de primer orden y, bueno, él era de izquierda, lo reconocía, él estaba a favor de la República, pero diría: bueno, a mí no me matarán, tampoco quería dejar a la familia, no quería huir y cometió el error de pensar que su nombre lo iba a proteger, y esta gente no respetaba a nadie*" (O.7.D). Nos encontramos ante una frase con carga emocional donde tras hablar del perfil ideológico del intelectual y de su fama, se descubre que haga lo que haga no podría salvarse porque quería permanecer con su familia y los sublevados iban contra cualquier republicano independientemente de su fama. La carga emocional antes mencionada halla su máximo exponente cuando se refiere a los sublevados como "*esta gente*" e indica que éstos no respetaban a nadie, lo cual supone un posicionamiento valorativo muy directo. Por otro lado, el docente indica que durante el Gobierno de Franco nunca se hicieron estudios serios y que desde el régimen se exageró con el número de muertos en la Guerra Civil para hacer ver que los sublevados habían salvado a España de la sangría (O.8.C). A esto añade las represalias durante la Dictadura que trataron de ocultarse tanto durante el régimen como durante la transición: "*no ya -hemos perdido la Guerra-, -vosotros sois los perdedores-, pues bueno, aquí se acaba la cosa y nosotros ponemos las normas; sino que además se persiguió, se buscó, se capturó y se asesinó a gente después de acabar la Guerra Civil, y eso las cifras andan entre los 100.000 y las 150.000 personas que murieron acabada la Guerra Civil*" (O.8.C).

En el libro de texto también se habla de la Guerra Civil en Andalucía aunque de una forma totalmente descriptiva. Esto es, se presenta el evento como una secuencia de conquistas de las diferentes provincias (O.7.D). Es el docente quien habla del papel de los mineros de Rio Tinto, de cómo, éstos siendo trabajadores, habilitaron camiones a modo de tanques improvisados para ayudar a Sevilla frente al ataque de los sublevados (O.5.D), sin embargo, una emboscada de la Guardia Civil se interpuso en sus objetivos. Profundiza más en cómo afectó la Guerra Civil en Andalucía a los civiles indefensos con la siguiente aportación: "*y otra cosa que sí es penosa dentro de la historia de Andalucía es cuando Málaga cae a favor de los sublevados, pues mucha de la población, población civil, estamos hablando de mujeres, niños, gente que no puede luchar; pues hay una carretera, la carretera de la costa para ir a Almería porque es republicana y quieren ir allí, pues a esa carretera la llaman la carretera de la muerte porque en el trasiego que hay, en los kilómetros que hay, la gente va como puede, va andando y continuamente los sublevados, desde la costa, están cañoneando la carretera y los aviones también están haciendo pases pues, como sale en las películas, habéis visto muchas veces en las películas, la gente va huyendo por la carretera de buenas a primeras surge un avión, 2, 3 o 4 y empieza a ametrallar a la gente que está en el suelo totalmente indefensa, y eso pasó en la carretera de Málaga (...)*" (O.7.D). Esta afirmación, además de impactante, resulta más cercana y, como él mismo indica, es un ejemplo de lo que pasó en Andalucía.

Otra aportación con carga valorativa, aunque más indirecta, la encontramos en la siguiente frase: "*Franco era fervientemente católico, eso no le impedía poner a 100 personas en un paredón y matarlos a todos, sin problemas, o miles, o centenares de miles, es igual, pero él era ferviente católico*" (O.7.E). Observamos cómo se destaca el carácter contradictorio de la figura de Franco, el cual, pese a su vinculación con la fe católica, es considerado por el docente como un ejecutor, acción que choca con la fe que profesa.

Una alusión concreta a las víctimas del franquismo, ya hablando de ciudadanos no famosos, la encontramos en el artículo "*Gaspar cavó si propia fosa*", actividad en la cual se preguntaba por relaciones familiares y la repercusión de las represalias en éstos. Los contenidos de esta actividad son bastante explícitos, sin llegar a lo grotesco, como

para concienciar al alumnado de que tanto gente famosa como civiles de a pie fueron víctimas de las represalias; concluyendo con que "*estas cosas pasaron (…) sobre todo de los pueblos que quedaron bajo dominio de los nacionales. (…) En el bando de los rojos también pasó, pero está testimoniado que pasó en una proporción mucho más inferior a lo que pasó en la parte de los nacionales*" (O.8.B). Algunas de estas alusiones a la víctimas hablan de fusilamientos de Gaspar o de su hijo o humillación de su mujer y su cuñada, que fueron rapadas y obligadas a beber aceite de ricino y a barrer la plaza del pueblo, o el envío de los hijos de Severina a diferentes penales de España.

También debemos recordar el interés del docente en que los estudiantes preguntasen a sus familiares sobre los recuerdos que tenían en relación a la Guerra Civil y el franquismo (O.5.E); sin embargo, el resultado no fue el esperado y finalmente fue el docente quien contó a sus alumnos las experiencias y recuerdos de su propia familia (experiencias que vimos en apartados anteriores). No obstante, el docente deja constancia en el aula en dos ocasiones de que le gustaría que hubiesen sido ellos los protagonistas de esta actividad, tratando en varias ocasiones de catalizar la escasa participación para que el alumnado profundizase más a través de su familia. Ejemplo de ello lo tenemos en cómo una alumna habla de la imposibilidad de preguntar a sus abuelos porque están muertos y seguidamente el docente indica que les pregunte a sus padres porque la memoria pasa oralmente de generación en generación; remarcando que la historia no es sólo lo que viene en los libros de texto (O.5.E).

Lo único que obtenemos al respecto es el testimonio de una alumna que indica que su abuelo era el jefe de los republicanos de Valverde y que lo metieron en la cárcel, pero que está muerto (O.5.E). Después de eso, todas las experiencias familiares vinculadas a la Guerra Civil y al franquismo fueron expuestas por el docente en diferentes sesiones (ya lo vimos en apartados anteriores) y en función de los contenidos que iban apareciendo en el libro de texto. De esta manera, se observa una coherencia significativa entre la historia que se refleja en el libro de texto y la memoria vinculada a personas que vivieron dentro de ese contexto histórico, aunque los contenidos de la memoria son mucho más concretos y menos "universales" que los de la historia.

- *Se recuerda la memoria de las víctimas de otros regímenes no democráticos [nde]*

Se hace referencia al conflicto con los rifeños en la Guerra de Marruecos y a la muerte de soldados (O.3.B y p. 173), los cuales, muchos de ellos, no querían estar allí; siendo especialmente significativo el desastre de Annual y la lectura del artículo "*La derrota más amarga del Ejército español*" (O.3.E). También se hace una alusión puntual al uso del Ejército para matar a sus propios ciudadanos por parte de Mubarak (O.B.10).

5.1.- Conclusiones parciales sobre los contenidos y la metodología en relación a las dimensiones de la memoria

Dirigiendo nuestra mirada a la categoría de las "*dimensiones de la memoria"*, todas adquieren un peso significativo en cada una de las fuentes analizadas. En cuanto a la *dimensión individual*, el docente muestra un gran interés por incluir los recuerdos de terceras personas en el aula a través de fuentes orales y escritas, de la *dimensión social* destacamos, ante todo, el uso de las estrategias deliberativas para la construcción de lo social. En relación a la *dimensión histórica*, destaca la actitud crítica ante las fuerzas que ejercen los gobernantes mediante estrategias deliberativas. En cuanto a la *dimensión conflictiva*, el docente acepta la diversidad de opiniones debido a la dificultad de consensuar la memoria, teniendo un gran peso el análisis de problemas actuales e históricos desde la práctica docente. Finalmente, dentro de la *memoria selectiva*, tiene un peso especialmente significativo el recuerdo de la memoria de las víctimas del franquismo.

De todos elementos destacados, el docente prioriza la memoria de las víctimas del franquismo y el uso de estrategia deliberativas en el aula en un clima de pluralidad de opiniones. De este modo, en relación con los componentes extraídos del bloque "*¿Qué importancia da a cada uno de los aspectos de la memoria en su práctica profesional?*" del cuestionario inicial por el reagrupamiento de sus factores en el capítulo 4, destacamos: aceptación de no consenso, ante la pluralidad de posicionamientos en relación a problemas actuales e históricos; contexto y recuerdo, y

tiempo y memoria histórica, donde tiene mucha presencia el recuerdo de terceras personas en los periodos de la Guerra Civil y el franquismo durante el desarrollo de las clases.

6.- REFLEXIÓN DOCENTE Y PENSAMIENTO DISCENTE TRAS LA PRAXIS

Esta línea de análisis no se vincula directamente con ningún sub-problema, pero nos ofrece información adicional de cara a reforzar (o no) nuestros análisis. Esto es, con objeto de comprender mejor los aspectos vinculados con la praxis docente (O), consideramos de gran interés acceder a la percepción que los alumnos tienen del desarrollo de las sesiones y la aplicabilidad de lo que han aprendido en cuestiones que requieren una reflexión cívica no trivial, información que obtenemos a través de un cuestionario final (C1) que se aplica en la sesión 13 a los 14 alumnos que forman el curso de 4º de ESO donde se efectuó el registro de las sesiones.

Por otro lado, 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) que se realiza una semana después de haberse pasado los cuestionarios discentes (figura 5). Esta reflexión final, entendemos, es de utilidad no sólo para concluir nuestra investigación, sino para el propio docente.

Se triangularán los datos e informaciones extraídos de los tres instrumentos antes mencionados, tomando como referente para el análisis 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 del cuestionario dirigido al alumnado de 4º de ESO. 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 cuestionarios finales pasados al alumnado de 4º de ESO y de la entrevista final realizada al profesor.

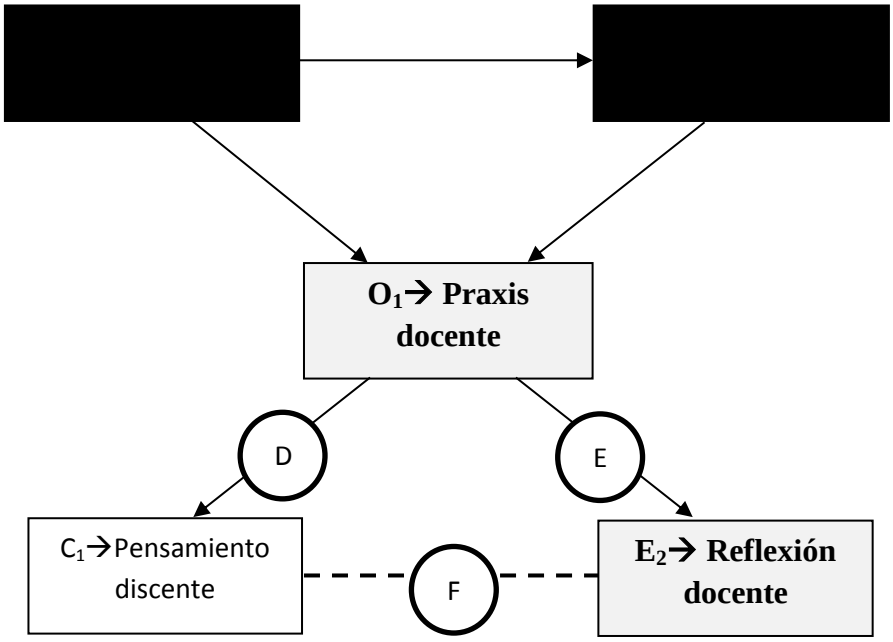


Figura nº 5.5: Análisis comparativo D ($O_1 - C_1$) → F ← E ($O_1 - E_2$) (elaboración propia)

6.1.- Tipos de ciudadanía

Dentro de la categoría "*tipos de ciudadanía (CIU)*", veremos cómo se tratan los diferentes aspectos vinculados a los tipos de ciudadanía desde el desarrollo de las clases, los cuestionarios de pensamiento discente y la entrevista final de reflexión docente destinada a explicar el porqué de la percepción del alumnado en cuanto al desarrollo de las clases.

- **Liberal (LIB)**

  - **Indicador: Derechos políticos (DPO)**

    - *Participación en la toma de decisiones políticas [pol]*

Durante la entrevista final, el docente indica el papel de la ciudadanía a la hora de hacer, aprobar y modificar las leyes (E.2.1); esta información converge con la realidad de aula, donde el docente inicia un debate con el alumnado en el que se habla

de qué implica hacer una Ley, quién la aprueba, etc. afinando la información y llegando al papel de los ciudadanos y ciudadanas como protagonistas del proceso a través de sus representantes en el parlamento (O.6.A). No obstante, no se entra en qué ocurre cuando un partido político tiene mayoría absoluta y la ciudadanía no está contenta con su gestión. En relación con esto, el alumnado, en este sentido no hace más referencia a este asunto más allá de la estrategia deliberativa antes mencionada.

- **Indicador: Derechos sociales (DSO)**

  - *Sanidad, educación, desempleo, etc. [sed]*

Durante las clases, el docente se muestra crítico con la acción del Gobierno actual del Partido Popular frente a las cuestiones incluidas en este descriptor. Intervenciones como "*¿aquí quién pierde siempre?, las clases más bajas está claro*" ponen de manifiesto su postura en la que entiende que los bancos no han perdido nada frente a nosotros, añadiendo "*vamos, no digáis que no; vuestros padres, vuestras familias, amigos, vecinos… todo el mundo conoce a alguien que lo han despedido del trabajo o que cobra menos o lo que sea*" (O.5.D); por otro lado, hablando de cuestiones alternativas de gestión empresarial, y en relación directa con el impacto sobre el empleo, el profesor se refiere a cómo en época de crisis comunidades como el País Vasco tienen un 14% de paro frente al 26% de la media española gracias a las cooperativas (O.10.E). En relación con esto, durante el desarrollo de las clases, ya veíamos que los alumnos mostraban su descontento y preocupación hacia los desahucios, el empobrecimiento económico y los recortes en educación (O.12.C). Este posicionamiento se refuerza al analizar los cuestionarios discentes y el docente lo interpreta como conclusión del sentir social sobre la gestión del Gobierno (E.2.1). Profundizando en las respuestas al cuestionario discente, y frente a la pregunta 7 (sub-pregunta 2) "*¿Piensas que el sistema democrático actualmente vigente en España puede mejorar? ¿En qué?*", extraemos una serie de respuestas que, como dijimos, son coherentes con las preocupaciones explicitadas durante el desarrollo de las clases. De este modo, el alumno 2 indica que se puede mejorar el sistema democrático "*en la educación, económicamente, en servicios públicos, sanidad*" (C.1.7 alumno 2), igualmente, los alumnos 3, 12 y 13 hacen referencia a los recortes en educación y su

preocupación sobre la disminución de las becas y la dificultad de pago de las asignaturas. El alumno 3 además incide en el problema del desempleo, mientras que los otros muestran una conciencia crítica en relación con cuestiones educativas e igualdad, como el alumno 12, quien indica que "*(...) hay gente que no se lo puede costear y a lo mejor tienen más notas que el que se lo puede costear*" (C.1.7 alumno 12).

Los evidentes casos de corrupción que se están descubriendo a través de los medios de comunicación parecen estar haciendo contrastar la abundancia de unos pocos con los recortes educativos; ese es el caso del alumno 13, quien entiende que para que nuestra democracia mejore es necesario revisar las cuestiones económicas, ya que "*se gastan el dinero en ellos en vez de dar y ayudar a los ciudadanos*" (C.1.7 alumno 13). Estos planteamientos críticos en pos de una mejora de nuestra actual Democracia no son más que el reflejo de lo que ven en televisión o lo que viven ellos mismos a través de sus familiares o de terceras personas. Así lo entiende el docente cuando se le pregunta por la razón que puede estar determinando que la mayor parte del alumnado aluda a los recortes cuando se les pregunta por la posibilidad de mejora del sistema democrático vigente en España. Como él mismo indica, "*ellos [los alumnos] sienten que los recortes que se están dando en la administración pública española pues le van a afectar a ellos directamente, por lo cual sienten como propio que hay medidas del Gobierno, de los gobiernos que tenemos ahora, tanto el autonómico como el del Estado, pues que les afecta a ellos directamente o les puede afectar en un futuro próximo y ven a lo mejor pues que el estado, el sistema político en el que ellos están metidos, sienten que pronto podrán acceder a cambiarlo con su voto pues no le da respuesta a sus aspiraciones*" (E.2.4).

Ante cuestiones como la posibilidad o no de intervención militar de cara a llevar a otro país el modelo de gobierno considerado deseable (pregunta 12), el alumno 12 indica que no intervendría militarmente, propone como deseable la anarquía, y, lo que es más importante de cara al presente descriptor, cuando se le pide que haga una nota de prensa para convencer a los ciudadanos que gobierna, indica: "*quiero anarquía en el país, ya que hay mucha gente en paro y gente en la enseñanza que no puede pagar las asignaturas, por eso quiero luchar para que todos los ciudadanos tengan un trato digno y que los estudiantes puedan terminar sus carreras, por ello quiero que me apoyéis, que*

no os faltará de nada" (C.1.12 alumno 12). Es decir, pese a encontrarnos ante un debate idealizador de este sistema de Gobierno y recurrir finalmente a mecanismos populistas, se muestra cómo extrapola la situación española a su propia visión de un país imaginario, destacando asuntos nuevamente como el desempleo y la dificultad de las familias para hacer frente al pago a las tasas, cuestión esta última que al mencionado alumno no le afecta directamente en el presente, que probablemente sea el reflejo de una preocupación futura o de un problema presente de alguien cercano geográfica o mediáticamente hablando. Continuando con el tiempo histórico, cuando se le pregunta al alumnado por los beneficios de la comparación entre pasado y presente (pregunta 6), el alumno 3, además de reconocer que su profesor lleva a cabo dicha comparación, añade que esta tarea supone beneficios para "*la educación y el valor de las cosas*" (C.1.16 alumno 3), acercándose a un modelo de concienciación de tipo más vinculado directamente con lo económico y lo social.

Sin vinculación con la praxis o la reflexión docente, el alumno 14 vincula su concepción de buen ciudadano y de mal ciudadano en las dos primeras cuestiones (preguntas 1 y 2) con "*tener una buena base en tema de estudios*" (C.1.1 alumno 14) y con carecer de dicha base (C.1.2 alumno 14), respectivamente; lo cual deja constancia implícita de la existencia de una conexión entre el ejercicio de una ciudadanía responsable (a lo que también hace referencia) y una buena formación. Y, finalmente, cuando se pregunta por los contenidos de Ciencias Sociales, Geografía e Historia que ayudan a que el estudiante se forme como ciudadano (pregunta 5), el alumno 12 destaca cómo el hecho de recibir una educación, el que les enseñen a escucharse unos a otros les ayuda a formarse como personas, añadiendo que todos los contenidos son importantes, dando un papel relevante a las estrategias deliberativas y de debate donde aprenden a escuchar y a ser escuchados.

- **Republicana (REP)**

  - **Indicador: Dimensión ética (DET)**

    - *Responsabilidad pública como virtud cívica [rpu]*

En cuanto a la concepción de buen y mal ciudadano de varios estudiantes (preguntas 1 y 2, respectivamente) se registran evidencias relacionadas con la responsabilidad pública. El alumno 1 entiende que un buen ciudadano "*se comporta éticamente normal*", "*no juzga a nadie sin tener argumentos*" y "*se comporta bien con sus iguales y con su entorno*" (C.1.1 alumno 1); algo similar indica el alumno 5, quien entiende que ser un buen ciudadano supone "*respetar a los demás pese a no compartir su opinión y respetar al entorno físico*" (C.1.1 alumno 5), aunque sin entrar en cuestiones como lo "*éticamente normal*". El respeto a los demás también es un eje fundamental en la concepción de ciudadanía del alumnos 6; sin embargo, éste hace referencia a "*cumplir las normas y las leyes establecidas*" (C.1.1 alumno 6), lo que nos lleva a pensar en una ética más extrínseca. El alumno 10 acude a cuestiones donde tienen cabida aspectos intrínsecos de responsabilidad del individuo. Esto es, no habla del respeto a normas, sino que habla de buen comportamiento y de compromiso, y entiende como buen ciudadano a aquel que "*colabora con la mejora de la sociedad y se preocupa por ella*" (C.1.1 alumno 10). La concepción de mal ciudadano de éste último implica la falta de respeto hacia los demás y el maltrato al mobiliario público, por lo que el respeto a las leyes del anterior caso (fundamental para el funcionamiento de nuestra sociedad) da paso una responsabilidad pública basada en la empatía y la conservación y cuidado del entorno, que parte como iniciativa del propio ciudadano.

Retomando el respeto a los demás y la importancia de la argumentación (no para juzgar, a diferencia de lo que decía el alumno 1), cuando, durante la entrevista final, se le informa al docente que todo su alumnado afirma sentirse libre para opinar y, posteriormente, preguntamos por los beneficios de dicha libertad en los debates; el docente resalta la importancia de la libertad en una materia como Historia (E.2.7). Para él, una máquina podría reproducir mejor los datos, por lo que entiende que lo realmente importante es saber aplicar esos datos, saber construir una opinión fundamentada; añadiendo: "*yo creo que eso es lo que nos puede capacitar para ser buenos ciudadanos porque seremos unos ciudadanos con una opinión y una opinión basada en algo razonado y en algo que nos puede aportar una fortaleza a la hora de defender tu propia opinión*" (E.2.7). Durante las clases, por su parte, habla de la concienciación ciudadana que tenemos en relación con los cambios radicales que se están dando en el Gobierno para salir de la crisis, pese a que nuestra cultura democrática no está tan desarrollada

como podría haberlo estado (O.10.C). En general, hace referencias a la responsabilidad del ciudadano de cara a asegurar una mejora del presente y del futuro.

- *Ciudadanía como estatus legal [leg]*

Son dos los alumnos (2 y 6) que, además del respeto a los demás, hablan del cumplimiento de las leyes establecidas como característica definitoria de un buen ciudadano (pregunta 1). Cuando se le informa al docente sobre ello, éste indica que "*hemos trabajado en clase lo que significan las leyes, las leyes las hacemos nosotros y somos nosotros los encargados de modificarlas si no se corresponden con las necesidades de los ciudadanos*" (E.2.1), y ese cambio logrado con el esfuerzo de la ciudadanía queda reflejado cuando durante las clases se habla del Gobierno reformista de la República y de cómo Cataluña consiguió acceder de forma legal a su autonomía. Igualmente, cuando se le indica al docente que a la hora de definir a un buen ciudadano sus alumnos destacaron conceptos como los de cooperación, respeto a las leyes y comportamiento moral, éste se muestra muy satisfecho, añadiendo que "*es muy acertado lo que los alumnos han aprendido este año respondiendo a estos conceptos*" (E.2.1), dando a entender que nos encontramos ante ideas que no contradicen su visión de buen ciudadano. Finalmente, cuando se le pregunta si se debe encauzar un debate donde el alumnado esté haciendo apología de conductas ilegales o violentas, habla de que el ser humano no es bueno por naturaleza, que la maldad está intrínseca en él, siendo la civilización (que podríamos considerar convergente al respeto a una leyes fundamentales) la responsable de que "*lo hayamos domesticado y que lo controlemos*" (E.2.7).

- **Indicador: Dimensión educativa (DED)**

  - *Participación democrática para resolver conflictos [pcf]*

Las evidencias de este descriptor las encontramos en la cuestión 12, donde al alumnado se le pone en situación de gobernante de un país con el sistema de Gobierno que antes definieron como deseable. Cuando se le pone en la tesitura de intervenir o no intervenir militarmente para cambiar el sistema de gobierno de otro país tras el fracaso

de la vía diplomática, tres respuestas fueron especialmente significativas en relación a este descriptor. El alumno 6 habla de no intervenir, y en su nota de prensa para "*convencer a la ciudadanía*" (C.1.12 alumno 6), habla de que miraría por el bienestar de sus ciudadanos; sin embargo, abre la posibilidad de intervenir militarmente dependiendo de la situación del otro país aun reconociendo que los ciudadanos de dicho país lo pasarían mal (por lo que debería haber marcado "*depende*"). No obstante, resalta su interés en dar preferencia a una resolución no agresiva de la situación. Los otros dos alumnos han marcado la casilla "depende". El alumno 10 escribe la siguiente nota de prensa: "*¡Queridos españoles! Hoy me reúno con…, sorpresa la mía al saber que rechaza mi solicitud por eso voy a seguir insistiendo para convencerle de que su gobierno sólo traerá penurias a su país*" (C.1.12 alumno 10). En ésta, el alumno propone la insistencia y, por tanto, el diálogo como forma de resolución, no mostrándose signos de derrota ante el fracaso del acercamiento anterior; sin embargo, el hecho de que su respuesta no descarte la intervención militar supone que los fracasos reiterados contemplan la posibilidad de usar la fuerza. El alumno 13 marca también la opción "*depende*"; sin embargo, comienza escribiendo una nota de prensa dirigida a la ciudadanía y termina con una carta dirigida al dictador de otro país: *"Yo pienso que es mejor gobernar una monarquía parlamentaria porque tú puedes gobernar pero pedir ayuda a los ciudadanos. Puesto que el gobernante de la dictadura no da su brazo a torcer, le pido que reflexione y piense qué es lo mejor para su gobierno, ya que si sigue pensando en la dictadura, su gobierno va a ser perjudicial para el pueblo y ciudadanos, y su gobierno va a acabar muy mal"*(C.1.12 alumno 13). Cabe destacar la idea de que en la Monarquía Parlamentaria es posible pedir ayuda a los ciudadanos para resolver los conflictos, sin embargo, esta concepción democrática de nuestro sistema de Gobierno y el intento de hacer reflexionar al dictador choca con el final de la carta, donde indica que *"su gobierno va a acabar muy mal"*, punto que puede funcionar de puente hacia una posible intervención militar.

Conectado con conflictos como la Guerra Civil o con etapas como la dictadura de Franco, el docente indica que el olvido "*no va bien para la educación de la sociedad futura en el sentido de que una cosa es no sufrir y no sacar rencores y otra es no saber realmente lo que pasó y no saber realmente por qué pasó*" (E.2.6); no obstante, las respuestas del alumnado dejan una puerta abierta al conflicto, aunque sea mínima.

Posiblemente esta situación se deba a que en estos estudiantes no se ha creado una verdadera concienciación de lo que supuso la guerra para los españoles, pese a la incidencia que el docente ha manifestado en cuestiones vinculadas con la memoria. A esto podríamos sumar su intervención durante el desarrollo de las clases, donde habla de los cambios radicales del Gobierno actual y de la cultura democrática de España, la cual, pese a ser relativamente buena en términos de concienciación, no está lo suficientemente desarrollada como para hacer frente a los conflictos de manera eficiente (O.10.C). Y así queda patente en otra información registrada durante el desarrollo de las clases donde el docente, sin concretar, hace referencia a lo diferente que sería nuestra democracia si la República no hubiese sido interrumpida por la dictadura, añadiendo lo siguiente: "*parece que no, pero la Democracia y el saber ejercer la Democracia es como saber manejar cualquier cosa, es la experiencia la que lo da y, además, es una experiencia que se pasa de generación en generación*" (O.B.10). Esta idea es especialmente destacable, y es que en las palabras del profesor se observa cómo la Democracia y su ejercicio, lejos de ser logros definitivos, responden a cuestiones evolutivas y de cambio donde convergen la socialización del individuo en sociedad y la experiencia participativa de éste al cabo de los años.

- **Comunitarista (COM)**

  - **Indicador: Variante cívica (VCI)**

    - *Grupo define el bien común [gbi]*

En cuanto a este descriptor situado dentro de la variante cívica de la ciudadanía comunitarista, el alumno 5 entiende que lo que define a un mal ciudadano es "*no respetar a los demás, no colaborar en las tareas que se lleven a cabo por el bien común, ni tampoco respetar al entorno físico*" (C.1.2 alumno 5). Por otro lado, en relación a la posibilidad de intervenir militarmente en otro territorio de sistema de Gobierno no deseado (pregunta 12), el alumno 4 indica que depende, indicando en un fragmento de nota de prensa a modo de justificación discente que "*una República crea igualdad, beneficios comunes, cooperación y libre forma de pensamiento*" (C.1.12 alumno 4). Ese bien común del que hablan los estudiantes se complementa con la

referencia que, durante la entrevista final, el docente hace a la dificultad para "*compaginar todas las sensaciones, los sentimientos de cada uno de los grupos*" (E.2.6). Esta aportación se refiere a la existencia de diferentes posturas respecto al recuerdo y al olvido, destacando, por otro lado, la amnesia social que se dio en gran parte de la población durante el franquismo (E.2.5). En el desarrollo de las clases se hace referencia también a la definición de bien común que se da por ejemplo durante el reinado de Alfonso XIII o el franquismo. El docente hace alusión a la visión que éstos tienen sobre la raza como diferenciación respecto a los demás grupos (O.1.C) y al hecho de que sus respectivos discursos son coherentes con el contexto de triunfo de los fascismos en Europa, contexto en el cual "*el individuo está sometido a la necesidad de unirse en un colectivo que defiende al estado*" (O.1.E); esto es, es el estado el que define el bien común y el perfil de ciudadano deseable.

- **Indicador: Variante liberal (VLI)**

  - *Reconocimiento de lo individual en hechos definidos por grupos [igr]*

Este descriptor definitorio de la variante liberal de la ciudadanía comunitarista no encuentra evidencia alguna ni en la praxis docente ni el pensamiento discente; sin embargo, durante la entrevista final, el docente hace referencia al comportamiento moral como el modo de comportarse de cada ciudadano independientemente de las leyes; ya que si éstas no son acertadas, este comportamiento moral implica que "*hay algo dentro de lo que es el ser humano que le está diciendo si una cosa está bien o está mal*" añadiendo que "*eso hace bueno al ciudadano porque el ciudadano de esa manera tiene la capacidad de cambiar las cosas dentro de un estado de derecho cuando las cosas no funcionan*" (E.2.1); es decir, el docente reconoce lo individual en hechos definidos, en este caso, por el Estado a través de leyes.

- **Indicador: Variante gubernamental (VGU)**

  - *Moral comunitaria [mor]*

Dentro del mismo indicador, las alusiones a la "*moral comunitaria*" a la hora de definir a un buen ciudadano son más numerosas por parte del alumnado. Desde un comportamiento éticamente normal (C.1.1 alumno 1) hasta un comportamiento moral, (C.1.1 alumno 7), pasando por un buen comportamiento (C.1.1 alumnos 10 y12); siendo la falta de respeto y/ o el mal comportamiento el aspecto más definitorio de un mal ciudadano (C.1.2 alumnos 4, 6, 8, 9, 10, 11, 12 y 14). Como ya dijimos, el docente, en la entrevista final, se muestra muy satisfecho con la concepción de buena ciudadanía explicitada por los discentes, destacando aspectos definitorios como el comportamiento moral (E.2.1). Volviendo al primer alumno, en el cuestionario inicial, éste hace referencia al respeto a "*los iguales*" como aspecto definitorio de un buen ciudadano. Esa referencia a los iguales es divergente con las referencias a la raza que, como indica el docente durante el desarrollo de las clases, defiende Alfonso XIII en sus discursos, añadiendo que esta referencia a la raza se debe a que "*si tuviéramos el concepto de que todos somos iguales, de que todos pertenecemos a la misma especie humana, moralmente o éticamente, ocupar un territorio como Marruecos eso hubiera sido muy difícil de sostener*" (O.1.D).

- **Cosmopolita (COS)**

  - **Indicador: Sociedad (SOC)**

    - *Justicia social [jso]*

En cuanto a la ciudadanía cosmopolita, dentro del indicador "*sociedad*" se hacen numerosas referencias a la "*justicia social*" durante la entrevista final al docente. La más importante es aquella en la que se habla de la manera de comportarse de un ciudadano independientemente de las leyes (E.2.1), además de vincularse con el reconocimiento de lo individual dentro de los grupos, se puede conectar con la justicia social. Varios alumnos, en sus respectivos cuestionarios, muestran evidencias conectadas con dicho descriptor a la hora de definir a un buen ciudadano. El alumno 4 indica que un buen ciudadano, además de respetuoso, es capaz de cooperar y de pedir ayuda (C.1.1 alumno 4); el alumno 9, por su parte, indica que un buen ciudadano debe tener buen juicio y debe ayudar a los más necesitados (C.1.1 alumno 9). Esta justicia

social presente tanto en la reflexión docente como en el pensamiento discente aparece durante el desarrollo de las clases. Cuando el profesor, en su praxis, da su opinión sobre la izquierda política, habla del papel de los impuestos "*para equilibrar las desigualdades sociales*" y del intervencionismo estatal (O.4.D); o cuando fomenta la actitud crítica de todo el alumnado en relación a las políticas llevadas a cabo por el Gobierno del Partido Popular (partido que, a fecha de realización de esta tesis, gobierna en España con mayoría absoluta) mediante el uso de estrategias deliberativas (O.12.C),; destacando, como dijimos anteriormente, la preocupación que el alumnado muestra en el aula ante cuestiones como los desahucios y los recortes en educación (O.12.C). Volviendo al cuestionario, y en convergencia con lo anterior, cuando se pregunta si consideran como mejorable la democracia actual (pregunta 7), el alumno 12 indica: "*la verdad es que sí, en todos los sentidos porque ahora hay que pagar las asignaturas y hay gente que no se lo puede costear y a lo mejor tienen más notas que el que se lo puede costear* "(C.1.7 alumno 12), lo que nos demuestra que los recortes del Gobierno están calando en la concienciación de algunos de los estudiantes que hacen referencia directa a los perjuicios que generan políticas consideradas injustas por el propio alumnado y que afectan a derecho como la educación, el empleo o el acceso a una vivienda digna.

El informe de McCrary (2002) "*Investigating the Use of Narrative in Affective Learningon issues of Social Justice*" demuestra que la empatía facilita el desarrollo de conductas coherentes con la justicia social con respecto a aquellos que han sido silenciados u olvidados. En esta línea, sin encontrar reflejo en el pensamiento discente, existen dos registros convergentes en cuanto a la praxis y la reflexión docente. Así, tanto en el desarrollo de las clases como en la entrevista se habla del debate en Alemania tras la II Guerra Mundial y de cómo, a diferencia del caso de España, la ciudadanía reflexionó y el gobierno alemán, aún a día de hoy, está pagando a todos los supervivientes del Holocausto judío (O.9.E y E.2.6). También por ambas fuentes se destaca cómo en España "*no ha habido esa toma de responsabilidades*". Sin embargo, durante el desarrollo de las clases, hace referencia a la Ley de Memoria Histórica, como ejemplo de iniciativa gubernamental "*para que todas las personas, independientemente del bando en el que estuvieran, pudieran recuperar los restos o estudiar o bien buscar información sobre lo que pasó en aquel momento*" (O.8.B y E.2.6), una ley que, por

otro lado, no ha hallado continuidad en el tiempo.

- *Solidaridad [sol]*

Muy cercano a la justicia social se encuentra el descriptor "*solidaridad*". En cuanto al pensamiento discente, a la hora de definir a un buen ciudadano, se hace referencia a la colaboración (C.1.1 alumnos 4 y 11) y a la ayuda a los necesitados (C.1.1 alumno 9). Aspectos que el docente entiende como plausibles, mostrando sus satisfacción cuando se le informa de que, entre otros aspectos, parte del alumnado asocia una buena ciudadanía con actitudes colaborativas y, por tanto, solidarias (E.2.1).

Esta cooperación se reitera nuevamente en el cuestionario discente. De esta forma el alumno 4, a la hora de tratar de convencer, en la cuestión 12, al presunto gobernante de otro país cuyo sistema de Gobierno es considerado erróneo, destaca los beneficios de la República como sistema de gobierno que, en su opinión implica "*igualdad, beneficios comunes, cooperación y libre forma de pensamiento*" (C.1.12 alumno 4). En armonía con este posicionamiento, algunas de estas cuestiones, como ya vimos anteriormente, se reflejan durante el desarrollo de las clases por parte del docente a la hora de dar su opinión sobre la izquierda política (O.4.D); destacando, en la entrevista de reflexión docente, la importancia de la cooperación y la solidaridad, ya que, añade, "*la solidaridad dentro de un país sí es esencial para que un país funcione; entonces yo creo que la solidaridad entendida como un compromiso de buen ciudadano pues es esencial*" (E.2.1).

- **Indicador: Política (POL)**

- *Desarrollo sostenible [dso]*

En el cuestionario discente, a la hora de definir a un buen ciudadano (pregunta 1), tanto el alumno 5 como el alumno 2 hacen referencia al respeto al entorno físico, mientras que el alumno 13 hace referencia al respeto al medio ambiente. Durante la praxis docente se hace referencia al ecologismo al hablar de partidos políticos como EQUO (O.12.D), partido del cual el profesor se muestra simpatizante; sin embargo, no

se profundiza en estas cuestiones.

- **Indicador: Cultura (CUL)**

  - *Globalización cultural [glo]*

En cuanto a los contenidos favoritos de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (pregunta 5), el alumno 10 indica su interés por "*los temas sobre la situación mundial, ya que te hacen pensar de otra forma y abrir tu mente a nuevas posibilidades*"(C.1.5 alumno 10); y esa apertura al exterior, ese acercamiento discreto al fenómeno de la globalización, es análogo al análisis de la imagen de alegoría de la República que aparece en el libro de texto, donde el docente destaca el significado de la presencia del barco, el tren y el avión; ya que, según él "*son los medios de comunicación que ya empiezan a vertebrar todos los países del mundo*" (O.2.A). Obviamente, no podemos hablar de globalización tal y como la entendemos hoy en día, pero se reconoce la apertura de la República a esa interacción con el exterior.

- **Democrática radical (RAD)**

  - **Indicador: Sociedad (SOC)**

    - *Igualdad social [iso]*

En relación con este descriptor, frente a la cuestión en la que se pide al alumnado que seleccione un sistema de gobierno deseado y que justifique el porqué de su elección (pregunta 6), el alumno 7 opta por el comunismo porque, según él, "*todas las personas son tratadas por igual*" (C.1.6 alumno 7). Esta argumentación es análoga a la que hace el profesor cuando se refiere a los logros de la Segunda República en el aula, entre los que se encuentra: la valoración de las capacidades de la mujer, su acceso a puestos de responsabilidad y su derecho al voto (O.4.C), lo que podríamos entender como algunas de las concreciones de la concepción docente de izquierda política basada en el equilibrio social (O.4.D).

Sin relación alguna con la praxis y el pensamiento docente, registramos dos evidencias más del descriptor "*igualdad social*" en los cuestionarios de pensamiento discente. En cuanto a la mejora de la Democracia actual (pregunta 8), el alumno 12, recordamos, hablaba de la dificultad de algunas familias para pagar los estudios de sus hijos, dejando evidencia de la existencia de filtros más vinculados con criterios económicos que con las capacidades de los estudiantes. En cuanto a la pregunta sobre la intervención o no intervención militar como gobernantes frente a un país con un sistema de Gobierno no deseado (pregunta 12), el alumno 14 defiende la república como sistema de Gobierno igualitario.

- **Indicador: Política (POL)**

  - *Reivindicación ciudadana como mecanismo de emancipación [ema]*

Este descriptor se encuentra íntimamente ligado con la cuestión 7 (caso 2) del cuestionario, donde se pone al alumnado en una situación en la que forma parte de un movimiento social que está en contra de las medidas del Gobierno y en el que como ciudadano debe proponer en asamblea ciudadana una medida alternativa a la huelga. Las repuestas son muy variadas, sin embargo, algunos estudiantes fueron incapaces de proponer alternativas a la huelga (alumnos 5, 9 y 11), otros estudiantes proponen una recogida de firmas (alumnos 4, 6, 13 y 14), presentarse ante el Gobierno para hacerse oír (alumnos 12 y 13), hacer uso de las redes sociales (alumno 3), dar clases frente al Parlamento (alumno 8) y enviar una carta al Gobierno con sus quejas (alumnos 8, 10 y 12). En relación con esta última propuesta de intervención, destacamos la aportación del alumno 10, que propone en el envío de la carta al Gobierno "*aunque al recibirla la tiren a la basura*" (C.1.7 alumno 10), ya que supone una visión del Gobierno muy desvinculada del ciudadano y una visión del ciudadano como responsable a la hora de ser escuchado independientemente de los intereses gubernamentales. Todo esto converge con la importancia que el docente da a la libertad de expresión y a la construcción de opiniones razonadas a lo largo de la entrevista final (E.2.7), lo cual, por triangulación de informaciones, se conecta a su vez a modo de ejemplificación con algunas evidencias recogidas a lo largo del desarrollo de las clases: la revolución que

desembocó en la Semana Trágica de Barcelona (O.2.D), la imposibilidad del Gobierno (durante el reinado de Alfonso XIII) de aguantar la presión pública (O.3.B), la quema de iglesias por parte de republicanos radicales como protesta ante el rechazo de la institución eclesiástica hacia los movimientos obreros (O.4.B), la insistencia de los nacionalistas catalanes y la proclamación de su independencia ante su descontento con las medidas de la República (O.7.A) o, más cercanos al presente, la comparación de la plaza Tahrir con el 15M (O.10.B), el tiroteo frente al parlamento italiano de un ciudadano desesperado (O.7.B) o la existencia de una Plataforma Atea muy fuerte en Madrid (O.2.B). Obviamente, no se hace apología de conductas violentas, sencillamente se cuenta la realidad tal y como es, y, cabe matizar, esta realidad no siempre es agradable.

Finalmente, volviendo al cuestionario discente y continuando con las medidas alternativas a la huelga (pregunta 7), el alumno 1 indica que se debería "*intentar entrar en el Parlamento para (...) modificar las leyes a favor de a quienes les afecta directamente*" (C.1.7 alumno 1). Esta propuesta, sería análoga a lo que, según el docente, se ha trabajado en clase: el significado de las leyes, añadiendo que "*las leyes las hacemos nosotros y somos nosotros los encargados de modificarlas si no se corresponden con las necesidades de los ciudadanos*" (E.2.1). Esto es, lo que indica el alumno es una forma de tratar de modificar la ley cuando ésta no atiende a las necesidades de los ciudadanos y éstos últimos no encuentran otras vías oficiales para colaborar en dicha modificación. Otros ejemplos de movilizaciones aparecen durante el desarrollo de las clases: negativa de Cataluña a ir a Marruecos (O.2.D) o la repercusión de las palabras de José Saramago en cuanto a la ingobernabilidad de un país donde predomina el voto en blanco (O.12.E); encontrándonos ante modelos de reivindicación que la ciudadanía adopta como plausibles cuando sus gobiernos no se atienen a sus necesidades o sencillamente consideran que algunas medidas son injustas.

- *Horizontalidad de las relaciones políticas [hor]*

En cuanto a este descriptor, sólo una respuesta del cuestionario se encuentra reflejada en la praxis docente. Así, mientras el alumno 1 propone la república como sistema de Gobierno porque con ello "*se conseguiría un poco más de igualdad debido a*

que sólo gobierna el pueblo sin la aprobación de un rey" (C.1.6 alumno 1), el embajador de la República, según palabras del docente, destacaba la igualdad de la institución jurídica "*para hablar de igual a igual con las repúblicas de Latinoamérica*" (O.6.D). Otras cuatro respuestas de discentes hacen referencia a la horizontalidad de las relaciones políticas sin encontrar vinculación directa con la praxis y/ o la reflexión docente. Así, ante la pregunta 6 de selección de un sistema de Gobierno, los alumnos 6 y 10 proponen la República como sistema de Gobierno deseable destacando en ambos casos el protagonismo de la ciudadanía en el gobierno de su país. El alumno 10 añade: "*porque el pueblo es quien debe gobernar para no ser gobernado por un grupo 'demócrata' y su Democracia disfrazada, que sólo quieren llenarse los bolsillos*" (C.1.6 alumno 10), entrando en cuestiones como las democracias formales o los alarmantes casos de corrupción política que cada día salen a la luz. Los alumnos 8 y 13 proponen como deseable la Monarquía Parlamentaria, destacando en ambos casos la existencia de una persona que dirige el país con la ayuda y colaboración de los ciudadanos.

- **Indicador: Economía (ECO)**

  - *Redistribución económica [rec]*

Durante las clases, el docente indica que "*la izquierda (…) es el equilibrio, la distribución de la riqueza entre todos los ciudadanos, de que el estado sea intervencionista, de que los impuestos están para equilibrar las desigualdades sociales, (…) que tiene que haber muchas cosas públicas*" (O.4.D). En vinculación con esta idea de redistribución de las riquezas, el alumno 7 propone el comunismo como medida deseable porque, según él, "*todas las personas son tratadas por igual y no existe la propiedad privada, todo es público, por lo que no hay ricos*" (C.1.6 alumno 7). Es decir, se observa una vinculación entre propiedad privada y desigualdad, además de una defensa de lo público como medida para la supresión de las desigualdades; sin embargo, se refiere a la URSS y a China como potencias que han llegado a lo más alto en lo económico, una idea de la que se deduce un gran desconocimiento de casos como el de China, donde se han alcanzad unos evidentes logros económicos a costa de vulneración, en muchas ocasiones, de los derechos sociales y laborales.

Por otro lado, varias propuestas para mejorar nuestra actual Democracia también se vinculan con la opinión que el docente tiene en relación con la izquierda. El alumno 1 indica que nuestra Democracia "*podría basarse en ayudar al pueblo en vez de pedir ayudas para salvar bancos, se podría recortar en cosas menos importantes (…)*" (C.1.7 alumno 1); en esta aportación se reflejan ideas mediáticas y asuntos recurrentes como el papel de los gobiernos en el mantenimiento de la banca y entendemos que el alumno conecta ese salvamento de la banca española con los recortes en educación; sin embargo, al hablar sobre la posibilidad de recortar "*en cosas menos importantes*", no se concretan los asuntos o servicios susceptibles de ser recortados. Continuando con la pregunta 7, los alumnos 2, 3, 10 y 13 hacen referencia también a los recortes, mientras el alumno 2 habla de una necesidad de mayor apoyo económico a la educación, a la sanidad y al resto de servicios públicos, el alumno 3 indica que los recortes afectan negativamente a estudiantes y trabajadores; el alumno 10 habla de la necesidad de bajar los impuestos y de "*ponerle impuesto a la familia real*" (C.1.7 alumno 10); y, finalmente, el alumno 13 se centra en la necesidad de aumentar las becas y ayudas de estudio para los ciudadanos.

6.2.- Qué se enseña de educación ciudadana en Ciencias Sociales

Dentro de la categoría "*qué se enseña de educación para la ciudadanía en CCSS (QEC)*", veremos cómo se tratan los diferentes aspectos vinculados al qué enseñar desde el desarrollo de las clases, los cuestionarios de pensamiento discente y la entrevista final de reflexión docente.

- **Sociedades y sistemas (SYS)**

  - **Indicador: Ciudadanos (CIU)**

    - *Derechos [der]*

Los derechos de la mujer, como vimos al analizar este descriptor anteriormente, tienen una fuerte presencia durante el desarrollo de las sesiones. Por su parte, cuando se

le pregunta al alumnado por los contenidos que consideran que le ayuda a formarse como ciudadano (pregunta 5), el alumno 11, destaca cómo el estudio de los derechos de la mujeres lo que más le ayuda a educarse como ciudadano. Otro aspecto destacable es la importancia que el alumno 3 da al equilibrio entre derechos y deberes, entendiendo que un mal ciudadano es "*el que exige siempre sus derechos sin cumplir con sus deberes*" (C.2.6 alumno 3). La opinión de la derecha que explicita el docente a lo largo del desarrollo de las sesiones (conservadores, defensores de la propiedad privada, valía personal, recortes en impuesto y, por tanto, en servicios públicos) (O.4.D) encuentra un reflejo al extremo en la repuesta de alumnos que entienden que la dictadura es un sistema de Gobierno no deseable (C.1.6 alumnos 4, 7, 9 y 14). En definitiva, debemos matizar que la derecha democrática y la derecha dictatorial tienen matices diferenciadores que se deben tener en cuenta y no necesariamente deben ser convergentes. Dicho esto, los alumnos 4 y 7 indican que los recortes en los derechos de la ciudadanía y la censura son algunas de las cuestiones que justifican el rechazo a la Dictadura como sistema Gobierno; sin embargo, cabe matizar que, a día de hoy, las políticas de la derecha democrática del Partido Popular se están acercando sutilmente a estas cuestiones a través de "*reformas*" y "*leyes*" unilaterales, gracias a la mayoría absoluta que le ha confiado la ciudadanía española. Ese poder del que hace gala el partido gobernante actual, encuentra su analogía en la justificación que da el alumno 14 del rechazo a la Dictadura: "*pienso que es el menos adecuado porque no veo bien que el poder esté en manos de un dictador*" (C.1.6 alumno 14); una cuestión preocupante si tenemos en cuenta que, a día de hoy, el sentir de muchos españoles es que el poder está en manos de un partido que toma medidas unilaterales y que no tiene en cuenta la situación real de los ciudadanos. Finalmente, y en completa contradicción con la visión de la derecha que muestra el docente en su praxis, el alumno 9 propone la dictadura como sistema de Gobierno deseable; ya que, según él, si él fuese dictador, entre otras medidas "*impondría leyes igualitarias*" e "*igualaría derechos tanto de hombres como de mujeres*" (C.1.6 alumno 9). Hablar de igualdad impuesta basándose en un régimen donde en su base vulnera la libertad de las personas supone un contrasentido que pone de manifiesto la existencia de una visión sesgada o poco desarrollada de lo que supone este sistema de Gobierno en la práctica.

- *Deberes [deb]*

La alusión a los deberes es menos significativa en el desarrollo de las clases. En cuanto a los cuestionarios, únicamente se observa una alusión clara a las responsabilidades o deberes. De este modo, ante la pregunta 1 sobre las características definitorias de un buen ciudadano el alumno 3 destaca la vinculación entre la asunción de responsabilidades y el ejercicio de una buena ciudadanía.

- *Oportunidades de mejora social [mej]*

Como indicaba el docente durante una de las sesiones de clase, "*la sociedad franquista de los 40 años que hemos tenido es síntoma de que ese conflicto nunca se superó por nuestra culpa*" (O.9.D). En relación con esto, cuando se pone al alumnado en situación de intervenir o no intervenir militarmente para cambiar el sistema de Gobierno de otro país (pregunta 12), algunos de los aspectos que podrían llevarles a justificar una intervención militar son cuestiones vinculadas con la mejora social; si bien el hecho de que en la mayor parte de los casos se contemple la posibilidad de iniciar un conflicto armado choca con estos argumentos. Así, el alumno 4, que contempla la posibilidad antes mencionada, opta, a priori, por hacer ver al hipotético dictador que su sistema de Gobierno "*cohíbe y censura, crea clases sociales en las que el proletariado sale peor parado*", indicando que la República, por el contrario, "*crea igualdad, beneficios comunes, cooperación y libre forma de pensamiento*" (C.1.12 alumno 6), siendo la cooperación, según la reflexión docente, uno de los aspectos definitorios de un buen ciudadano. Conectado igualmente con la intervención en la praxis antes mencionada, el alumno 8 defiende la intervención militar, indicando en su nota de prensa para convencer a su hipotética ciudadanía de que "*nos vemos obligados a intervenir militarmente para mejorar la vida de dichos ciudadanos si el dictador no equilibra la balanza (...)*" (C.1.12 alumno 8); nuevamente, parecen obviarse las consecuencias de un conflicto armado entre países, aunque en este caso, no se contemplan opciones alternativa a éste.

El alumno 10, por su parte, decide no intervenir y propone la anarquía como sistema de Gobierno; ya que, según él, esto podría solucionar el problema del paro y de la dificultad de algunos ciudadanos para poder estudiar. Esta visión idealista entra en

conflicto con la visión del anarquismo que muestra el docente en su clase, donde indica que este sistema de Gobierno sólo funciona en pequeñas comunas.

Finalmente, otras aportaciones destacables en relación con este descriptor las encontramos en las respuestas del alumnos 13, que decide no intervenir militarmente y la de los alumnos 6 y 10, que en sus argumentos contemplan la posibilidad de iniciar un conflicto armado, pese a que el alumno 6 marca incoherentemente la opción de no intervención. Así, el alumno 13 indica que la hipotética Dictadura "*va a ser perjudicial para el pueblo y ciudadanos*", el alumno 6 indica que en el fondo mira por sus propios ciudadanos y por el bienestar de estos, lo que pone aún más en tela de juicio la legitimidad de la intervención militar que propone como posible en sus argumentos, y, finalmente, el alumno 10 declara abiertamente su intención de insistir por la vía del diálogo, sin cerrar la puerta a una posible intervención, indicando a su hipotética ciudadanía "*su gobierno* (el del dictador) *sólo traerá penurias a su país*" (C.1.12 alumno 13). En todos estos casos se habla en términos de mejora social, aunque resulta preocupante la tendencia excesiva a contemplar el conflicto armado como una opción plausible de cara a asegurar dicha mejora.

- **Indicador: Instituciones estatales y civiles (IEC)**

  - *Parlamentos y gobiernos [gob]*

La alusión a parlamentos y, especialmente, a gobiernos tiene mucho protagonismo tanto en la praxis y reflexión docente como en el pensamiento discente. Los alumnos 1, 5, 7 y 8, y los alumnos 4, 6 y 13, en relación con la pregunta 3, entienden como contenidos más interesantes los relacionados con la Guerra Civil y el franquismo, respectivamente. Aunque cabe matizar que el alumno 7 amplía su campo de interés hacia la República y el periodo de la Transición.

El alumno 5 destaca el interés que le suscita la "*instauración de la segunda República*" (C.1.3 alumno 5) y la creación de un Gobierno provisional debido a su deseo de que se instaure una tercera República en España. Este deseo puede tener su explicación en que, como indica el docente en el aula, "*si nos atenemos al origen de la*

república, hoy, en el imaginario colectivo, (…) pensamos que la República es algo como muy democrático" (O.1.B), destacando el papel de un gobierno votado por la ciudadanía con evidentes tendencias reformistas, especialmente visible en su primera etapa.

Respecto a los contenidos que consideran que más les ayudan a formarse como ciudadanos, los alumnos 1 y 2 destacan el protagonismo de la mujer y del reconocimiento de sus derechos en la Segunda República. El primero centra su argumentación en la igualdad y el segundo en el derecho al voto, aspectos que se reflejan en el desarrollo docente cuando éste habla del acceso a puestos de responsabilidad en igualdad de condiciones (O.4.B) o el reconocimiento de su posibilidad de decidir (O.4.C). El alumno 7, por su parte, indica explícitamente que los contenidos sobre la Segunda República han influido en su "*pensamiento político*" (C.1.5 alumno 7); sin embargo, no deja constancia de a qué se refiere exactamente.

Sistema de Gobierno más adecuado	Número de alumnos	Sistema de Gobierno menos adecuado	Número de alumnos
Monarquía	1	Monarquía	1
Monarquía Parlamentaria	2	Monarquía Parlamentaria	0
Dictadura	1	Dictadura	9
República	4	República	0
Anarquía	2	Anarquía	1
Otros		Otros	
Democracia	1	Democracia	0
Comunismo	1	Comunismo	0

Tabla nº 5.1: Pensamiento discente en torno al sistema de Gobierno más adecuado y menos adecuado (cuestión 6)

En cuanto a la cuestión donde se les ofrece la oportunidad de elegir el sistema de Gobierno provisional de un país que van a gobernar y la elección de un sistema de Gobierno que consideran como menos deseable (pregunta 6), obtenemos los siguientes resultados (tabla 5.1):

En términos generales observamos cómo la mayor parte del alumnado (9 de 14) selecciona la Dictadura como sistema de Gobierno menos adecuado, mientras se selecciona la República (4 de 14) como sistema de Gobierno más adecuado, seguido de la Monarquía Parlamentaria y la Anarquía (2 de 14). Encontramos tres respuestas no válidas donde se marca más de una opción. El caso más destacado es el del alumno 1 que marca como menos adecuadas todas las opciones de Gobierno a excepción de la República, lo cual podría ser indicativo de la existencia de un posicionamiento excesivamente radical y poco tolerante en favor de la República.

Por su parte, aparecen referencias a todos estos sistemas de Gobierno a lo largo del desarrollo de las clases; sin embargo, para evitar reiterarnos no vamos a profundizar en estas aportaciones docentes. Lo que sí nos interesa destacar es que, en relación con todo lo anterior, cuando se informa al docente de la conexión que algunos de sus alumnos establecen entre formación ciudadana y contenidos sobre la Segunda República española y la Dictadura de Franco, éste encuentra la explicación en el hecho de que "*la Segunda República marcó un cambio radical sobre todo a nivel social y político, económico quizás en menor medida, también porque a la II República no le dio tiempo a profundizar más en el cambio económico; pero a nivel social y político marcó un antes y un después, aunque ese "después" se vio atajado y cortado por la Dictadura de Franco*" (E.2.3). Destaca el papel de la administración franquista de cara al fomento de la amnesia colectiva y el olvido, planteamiento que se mantiene en la Transición y que, según la reflexión docente, puede llevarnos a "*esa falta de diálogo, a esa falta de entendimiento que es lo que realmente llevó al fracaso de un momento histórico como el de la II República*" (E.2.6). En este sentido, el alumno 11 muestra poco interés en el periodo de la Transición por considerar que "*no ocurrió ningún acontecimiento interesante*" (C.1.4 alumno 11), mientras que el alumno 13 muestra, por el contrario, un gran interés en este periodo histórico además de en los contenidos relacionados con la Dictadura de Primo de Rivera, que, como indica el docente en el desarrollo de las clases, supuso la aplicación de "*mano dura a cualquier disidencia o cualquier estallido de violencia*" (O.3.B).

- *Fuerzas de seguridad [seg]*

A continuación se muestran los resultados de la cuestión 12 que, como sabemos, pone a cada alumno en el rol de presidente de un país cuyo sistema de Gobierno consideran adecuado y su relación, tras un hipotético fracaso diplomático, con otro país cuyo sistema de gobierno es el que rechazan.

	Número del alumno													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Intervenir militarmente		X						X	X					
No intervenir	X						X				X	X	X	X
Depende			X	X	X	X				X				

Tabla nº 5.2: Modelo de intervención frente a un país cuyo modelo de Gobierno se considerada inadecuado (cuestión 12)

En general, en la tabla 5.2, observamos cómo 6 alumnos descartan el uso de la fuerza y apuestan por vías alternativas, 3 se decantan por la intervención militar y 5 contemplan la posibilidad de intervención militar en determinados casos. Sin embargo, cabe matizar que el alumno 1, pese a haber marcado la opción de no intervención, con su respuesta "*personalmente no intervendría, pero si mi país quiere intervenir, lo haría*" (C.1.12 alumno 1), no descarta dicha posibilidad, por lo que debió haber marcado la opción "*depende*". Los que defienden la intervención militar hacen intervenciones relacionadas con la fuerza o con la justicia. De este modo, el alumno 2, cuando diseña la nota de prensa para convencer a la ciudadanía de que hace lo correcto, indica lo siguiente: "*considero que mi pueblo es más fuerte que el otro por lo que voy a intervenir militarmente hasta acabar con su sistema y poner el mío*" (C.1.12 alumno 2); esto es, justifica su intervención en base a una mayor potencia armamentística con el objeto de imponer su sistema de Gobierno, algo que resulta muy a tener en cuenta, dado que los argumentos construidos recuerdan mucho, aunque análogamente, a los factores que entraron en juego durante la Guerra Civil española y que dieron el triunfo a los sublevados. El alumno 8 indica que "*en vista de que el dictador no ha dado su brazo a torcer para mejorar la vida de sus queridos ciudadanos, nos vemos obligados a intervenir militarmente para mejorar la vida de dichos ciudadanos si el dictador no equilibra la balanza respecto a sus ciudadanos. Esperemos que estén de acuerdo, si no*

es así, tendremos que buscar otra medida de intervención para frenar la triste situación de los ciudadanos" (C.1.12 alumno 8); en este caso, la intervención se fundamenta en cuestiones de justicia social y con tendencias casi mesiánicas, omitiendo el sufrimiento que para la ciudadanía supone la participación de su país en un conflicto armado. No obstante, se recoge la posibilidad de que el pueblo rechace dicha medida .Y, finalmente, el alumno 9 anuncia: "*yo, el gobernante de nuestro país, me dirijo a vosotros para deciros que atacaremos al país vecino, intervendremos militarmente para acabar con ese sistema*", para lo cual, añade (a modo de apunte fuera de la nota de prensa), va a "*meter espías en el país para saber los puntos débiles y atacar*" (C.1.12 alumno 9); en esta última intervención alude nuevamente a la fuerza como fundamentación de la intervención militar.

En cuanto a la contemplación de la posibilidad de que pueda existir intervención armada ("*depende*"), encontramos varias justificaciones: reconocer la libertad de cada gobernante para actuar como quiera en su país y anunciar que, pese a que no tienen derecho a intervenir militarmente, se ven obligados a actuar para "*hacer algo al respecto*" (C.1.12 alumno 3); priorizar el diálogo y concienciar al otro gobernante de los problemas de cohibición y censura que implica una Dictadura frente a una República (C.1.12 alumno 4); enfrentarse únicamente si son atacados por el otro país o por si en aquel se forman asociaciones contra la forma de Gobierno defendida por el estudiante o destinadas a "*convencer al pueblo español*" (C.1.12 alumno 5); mirar por el bienestar de los ciudadanos del propio país e intervenir si la situación así lo requiere, teniendo en cuenta igualmente que "*esos otros ciudadanos también lo pasan mal*" como justificante de una posible intervención, todo ello dando prioridad a formas no agresivas de resolver la situación (C.1.12 alumno 6); e insistir por la vía diplomática sin cerrar otras vías basadas en la fuerza militar (C.1.12 alumno 10). Como vemos, las respuestas son muy variadas y observamos cómo ese intento de cambiar el sistema de gobierno del otro país justifica el uso de la fuerza cuando el otro hipotético país hace exactamente lo mismo (véase la respuesta del alumno 5), las actitudes mesiánicas basadas en la salvación también están presentes en respuestas como las de los alumnos 3 y 6. La existencia de tantas respuestas abiertas a una posible intervención no es mucho menos preocupante que las que hablan abiertamente de intervención militar. Como apunte, cabe destacar que el alumno 1 habla de intervenir si el pueblo así lo decide pese a haber marcado la

casilla de "*no intervención*", respondiendo ese marcado, suponemos, a criterios de deseabilidad social.

Por su parte, el resto de respuestas se decantan por la no intervención: la Dictadura caerá por sí sola (C.1.12 alumno 7), cada uno es libre de Gobernar su país como quiera (C.1.12 alumno 11), deseo de una Anarquía como solución al paro y a las dificultades de las familias para pagarse los estudios (C.1.12 alumno 12), deseo de una Monarquía Parlamentaria donde se puede pedir ayuda a los ciudadanos acompañado de una advertencia al otro país sobre el mal desenlace que puede tener su sistema de Gobierno (C.1.12 alumno 13); y, finalmente, lo mismo que él está en contra de la forma de gobierno del otro país, el gobernante del otro país puede tener un sentimiento similar hacia su forma de Gobierno, con lo que es mejor no intervenir (C.1.12 alumno 14). Libertad, planteamientos idealizados de ciertos modelos de Gobierno, las amenazas sutiles y evitar cualquier tipo de interacción son los planteamientos de actuación que proponen los alumnos contrarios al uso de la fuerza.

En definitiva, cuestiones como la fundamentación de la intervención basada en la fuerza, las conductas mesiánicas basadas en la salvación y el bloqueo de cualquier tipo de interacción para evitar entrar en conflicto, son problemáticas a las que se hace referencia en los cuestionarios y que se vinculan directamente con todo aquello que rodeó a la Guerra Civil.

- *Partidos políticos [ppo]*

Ante la cuestión 4 "*¿qué contenidos te han parecido menos interesantes?*", los alumnos 12 y 13 entienden como menos interesante los contenidos relacionados con los partidos políticos posteriores a la Transición, en el primer caso aludiendo a cuestiones de corrupción y en el segundo a cuestiones de funcionalidad. La primera cuestión aparece reflejada en la praxis docente donde se destaca la dificultad de que en España un partido caiga por la corrupción (O.11.C), haciendo especial incidencia en los casos de corrupción manifiesta del Partido Socialista de González (O.11.C). En cuanto a los contenidos que más inciden en la formación ciudadana (pregunta 5), el alumno 5 indica que es de especial importancia "*saber las claves y propuestas de cada partido (para de*

esta forma no sentirse engañado) (...)" (C.1.5 alumno 5). En relación con esto, en el aula, el docente habla de la legalización de partidos durante el Gobierno de Suárez (O.10.E) y la elaboración consensuada de la Constitución de 1978 (O.11.B); igualmente la vinculación histórico – evolutiva entre los partidos de la transición y los actuales partidos políticos, como el caso de Alianza Popular – Partido Popular (O.11.B).

A la hora de decantarse por un sistema de Gobierno en la pregunta 6, el alumno 5 se posiciona en favor de una República "*elegida por el pueblo y que no se centre en dos partidos*" (C.1.6 alumno 5), lo cual, lejos de referirse al bipartidismo del reinado de Alfonso XIII, parece ser una intervención crítica a la realidad política actual donde pese a la diversidad de partidos, en la práctica, siempre gobiernan los mismos (PP – PSOE). En relación al protagonismo de la ciudadanía en el sistema de Gobierno republicano, durante el desarrollo de las clases, el docente indica que "*todos los órganos electivos del gobierno son elegidos por el pueblo*" (O.1.B), entre los que se incluye el presidente de la República.

Pese a que, como indica el docente en su praxis, la Monarquía fue el motor de la Democracia, el alumno 10 marca como no deseable la Monarquía Parlamentaria ya que, según éste, "*no se necesita un rey que lo único que hace es vivir a costa de sus ciudadanos, para eso ya tenemos a los políticos*" (C.1.6 alumno 10). Finalmente, y como propuesta para mejorar nuestro actual sistema democrático, el alumno 4 indica que se puede "*mejorar la cooperación entre partidos para ir todos en un mismo sentido y poder superar los problemas que se pueden plantear*" (C.1.7 alumno 4); sin embargo, al no concretarse en qué podría centrarse estos acuerdos, la respuesta resulta demasiado genérica.

- *Medios de comunicación [med]*

Durante la entrevista final, cuando se le informa al docente sobre la preocupación que sus alumnos muestran en relación con los recortes, éste indica: "*yo creo que en la calle, en los medios de comunicación se habla sistemáticamente de los recortes de todo lo que implica el estado de bienestar*" (E.2.4), destacando la importancia tanto de la cercanía geográfica como de la cercanía mediática.

- **Principios cívicos (PRI)**

  - *Igualdad [igu]*

Como se indicó anteriormente, algunos estudiantes tienden a conectar las ideas de igualdad con el sistema republicano (alumnos 1, 2 y 4), siendo especialmente relevante el papel de la mujer durante ese periodo; aspecto que se recoge en varias ocasiones durante el desarrollo de las clases.

  - *Libertad [lib]*

Durante la entrevista y respecto a la concepción de ciudanía de sus alumnos, el profesor defiende la libertad de actuación en base a referentes morales (E.2.1). En cuanto al interés que a los estudiantes les suscita la Segunda República y la Dictadura de Franco, el docente destaca el papel de la primera en cuanto a reformas y libertades, y el bloqueo de las mismas a raíz del franquismo; ya que, como él mismo indica, "*la Dictadura de Franco supuso la eliminación de esos cambios y un paso atrás en las libertades que el ciudadano español general pues adquirió con la República*" (E.2.3). En este sentido, en la cuestión 6 de selección y rechazo de un sistema de Gobierno, los alumnos 5 y 6 se refieren a las libertades de la República y los alumnos 4, 5, 11 y 13 se refieren a la limitación de dichas libertades. El docente, durante la entrevista final, añade que todo lo que sonaba a República fue reprimido sistemáticamente, cuestión que también se refleja en la praxis docente (E.2.5). Sin vinculación alguna con un sistema de Gobierno concreto, el alumno 6 muestra su interés por la concesión del voto y la libertad de expresión, reunión, etc., mientras que, ya en el contexto de la cuestión 12, el alumno 11 defiende la libertad del gobernante para ejercer su labor "*como él quiera*" no justificando en ningún caso cualquier presunta intervención militar.

Ante la cuestión 14 en la que se le pregunta al alumnado si durante el desarrollo de las clases se ha sentido libre para opinar, el 100% del alumnado reconoce que "*sí*", aspecto que refleja durante la praxis docente y que destaca a modo de reflexión en la entrevista final con la siguiente frase: "*la libertad de opinión en una materia como*

Historia yo creo que es esencial sobre todo para entender la historia (...)" (E.2.7). El alumno 1 afirma que durante el desarrollo de las clases se siente libre para opinar, reconociendo lo siguiente: "*hay veces que digo burradas queriendo y nuestro profesor nos deja opinar*" (C.1.14 alumno 1). Cuando durante la entrevista final se le pregunta sobre el encauzamiento de las opiniones de los alumnos cuando estas implican apologías ilegales o de conductas violentas, indica que, en su opinión, "*la cuestión es empatizar con esas opiniones y reflectarlas hacia el alumno que las dice, es decir, poner como un espejo delante de ellos y que se den cuenta de cómo esa opinión, esa manera de actuar, puede a ellos afectar personalmente (...)*" (E.2.7); esto es, en lugar de hablar recriminar o censurar, el docente opta por que sea el propio alumno el que sea consciente de la repercusión de sus intervenciones con apoyo del docente. Para el docente, el debate es una estrategia donde los alumnos se sienten realmente libres y cómodos.

- **Identidades cívicas (IDE)**

  - **Indicador: Autoimagen cívica (AUT)**

    - *Experiencias individuales en sus comunidades cívicas [exp]*

La conexión entre experiencias individuales de los alumnos y la comunidad cívica en la que se desenvuelven sus vidas la encontramos en la siguiente reflexión docente: "*nosotros estamos aquí en un barrio deprimido en gran parte y ellos pues seguramente están viendo en sus propias familias, en los vecinos, conocidos… que la situación económica es mala, que una parte de la población está muy descontenta con las actuaciones del Gobierno (...)*" (E.2.4). Cuando se le pregunta al alumnado si ha tenido la oportunidad de conocer en clase los recuerdos de víctimas de la Guerra Civil española y de la Dictadura franquista (pregunta 8), los alumnos 3 y 14 indican que sí y, mientras el primero habla de cómo le emocionan esos recuerdos el segundo habla de la angustia que le producen estas experiencias. Como vimos anteriormente, el docente hace numerosas referencias a las experiencias de su familia en los periodos de la Guerra Civil y la dictadura franquista. Sin embargo, la participación de los alumnos fue escasa,

lo que, a raíz del proceso de reflexión docente, se explica por la lejanía en el tiempo y la posible carencia de vivencias propias por parte de los familiares más directos (E.2.5).

Por otro lado, durante la entrevista destaca su interés por conectar con los intereses del alumnado e incluir aspectos cotidianos en el aula que le permitan conectar con los estudiantes, así como temas históricos de manera más significativa. Además, destaca que la inclusión de estos temas cotidianos permite que los subgrupos de alumnos interaccionen entre ellos, lo que, en su opinión, refuerza la cohesión del grupo clase (E.2.9). Ejemplos de la inclusión de temas cotidianos durante el desarrollo de las clases son las referencias a los platos que saben cocinar, si tienen alguna pulsera de la República, si han visto alguna película determinada, etc.

- **Indicador: Interconexiones cívicas (INT)**

  - *Tolerancia a la diversidad [div]*

El alumno 4, ante la cuestión 7, propone que para mejorar el sistema democrático actual los partidos políticos deberían ir "*en un mismo sentido*" (C.1.7 alumno 4); en la entrevista final, el profesor habla de la dificultad para compaginar los sentimientos de cada uno de los grupos, ya que "*España presenta muchas caras*" (E.2.6), algunas de las cuales se muestran a lo largo de la praxis docente cuando habla de la experiencia de sus familiares en el contexto de la sociedad franquista o de los deseos independentistas de algunos ciudadanos del País Vasco que no se sienten españoles, e igualmente, cuando da su opinión sobre la derecha y la izquierda política.

Por su parte, durante la reflexión docente, éste indica la importancia del debate en la asignatura de Historia debido a que "*en el debate y en la discusión uno también se ayuda a razonar su propia idea y a sacarle más provecho, modificándola o acentuándonos en nuestra opinión en base a nuestras creencias y a la fortaleza de nuestra opinión*" (E.2.7). Esta visión positiva de la diversidad de opiniones puesta en debate no se queda en una mera declaración de buenas intenciones y así lo entienden sus alumnos de 4º de ESO, los cuales, cuando se les plantea la pregunta 15 "*¿Piensas que tu profesor quiere una única opinión o plantea la posibilidad de que puedan existir*

diferentes opiniones en los debates?", el 100% de sus alumnos coinciden en que su profesor planeta la posibilidad de que existan diferentes opiniones, esto es, se muestra abierto a la diversidad de pensamiento y es esa diversidad la que se respeta en el aula cuando, por ejemplo, el profesor pide al alumnado que se posicione políticamente, y especifica que no va "*a suspender a nadie porque se posicione a lo mejor en alguna de estas posibilidades políticas*" (O.12.B).

Las referencias a la vida cotidiana de las que habla en la entrevista final, según su planteamiento, busca facilitar la interacción entre alumnos que no interactúan con determinados miembros del grupo clase fuera del aula (E.2.9); de este modo, los alumnos en el aula pueden hablar de sus creencias (o no creencias), sus gustos personales, su música favorita, etc.

- **Participación cívica (PAR)**

  - **Indicador: Toma de decisiones (DEC)**

    - *Votación [vot]*

En el cuestionario de pensamiento discente, el alumno 5, cuando en la pregunta 6 de elección de un sistema de Gobierno opta por la República, justifica su respuesta haciendo referencia a la votación de representantes, realizando una crítica del bipartidismo y entendiendo que nuestro actual sistema democrático debe mejorar a la hora de elegir a las personas que representan los cargos políticos. Muy probablemente se deba a que, como indica el docente en la entrevista final, el alumnado sea consciente de que las medidas que están tomando tanto el Gobierno autonómico como el Gobierno nacional pueden afectar a su futuro, a lo que se suma que pronto serán ciudadanos con derecho a voto (E.2.4). Algunas de estas preocupaciones, como ya vimos, se evidencian durante el desarrollo de las clases. También como hemos visto con anterioridad, el reconocimiento del voto femenino en la República es otro asunto destacado tanto en los cuestionarios como durante el desarrollo de las clases.

  - **Indicador: Influencia en la comunidad (ICO)**

- *Participación en manifestaciones públicas [pma]*

Algunas de las acciones que proponen los alumnos de cara a catalizar el cambio en el seno de la pregunta 7, son, como ya hemos visto anteriormente: entrar en el Parlamento a cambiar las leyes, hacer uso de las redes sociales, acampar, recoger firmas, realizar campañas de concienciación, atraer gente o tratar de hablar con algunos miembros del Gobierno directamente. Ideas reivindicativas que, lejos de aparecer aisladas en la cuestión 7 sobre propuesta de alternativas a la huelga, se refuerzan con claras señales de descontento; un descontento que, según la reflexión docente, puede deberse a la situación del centro (barrio de clase media – baja) y al descontento con el Gobierno que puede estar viviendo el alumno tanto desde lo mediático como desde el entorno cotidiano en el que se desenvuelve el alumnado (E.2.4). Esto es, si la sociedad influye más en los sujetos que la escuela, resulta necesario incluirla críticamente en las clases de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de cara a mejorarla (Delgado Algarra, 2011). De este modo, las movilizaciones y huelgas contra medidas del Gobierno son cuestiones que lejos de ser exclusivas de la actualidad han tenido mucha importancia en la Historia y así se registra a lo largo del desarrollo de las clases.

- *Participación en el desarrollo político [pdo]*

En cuanto a este descriptor, el docente se dirige a sus alumnos señalando lo siguiente: "*vosotros que sois potenciales ciudadanos, ya sois ciudadanos, pero digamos ciudadanos como participantes en la vida política*" (O.12.A); es en esta línea donde entra en juego la concepción democrática que tienen los alumnos en relación con la República, sistema de Gobierno donde muestran mayores expectativas en cuanto a la participación en el desarrollo político de su país por encima de la Monarquía Parlamentaria; encontrando en la Dictadura el mayor obstáculo para dicha participación..

- *Corrupción [crp]*

Las alusiones a la corrupción son una constante en el desarrollo de las clases y

en los cuestionarios de pensamiento discente. A la hora de definir a nuestro sistema democrático, los estudiantes hacen referencia al robo (alumnos 6, 9, 10, 12 y 13) y al engaño (alumno5). En el desarrollo de las clases se hace referencia a la corrupción del Gobierno socialista de González (poniendo como ejemplo el caso del que fue director de la Guardia Civil, Luis Roldán), a cómo en España ser corrupto difícilmente hace caer a un Gobierno o a cómo la corrupción de los partidos no impide que vuelvan a salir votados (O.11.C).

6.3.- Cómo se enseña educación para la ciudadanía en Ciencias Sociales

Dentro de la categoría "*cómo se enseña educación para la ciudadanía en CCSS (CEC)*", veremos cómo se tratan los diferentes aspectos vinculados al cómo se enseña ciudadanía en el área Ciencias Sociales, Geografía e Historia desde el desarrollo de las clases, los cuestionarios de pensamiento discente y la entrevista final de reflexión docente.

- **Compromiso del profesor (COP)**

  - **Indicador: Imparcialidad comprometida (ICM)**

    - *Fomenta el debate y da su punto de vista [ssv]*

Durante el desarrollo de una de las sesiones, el docente pregunta a los estudiantes qué es para ellos la izquierda y la derecha, y, en base a sus respuestas, va encadenando preguntas, qué significa conservador, nacionalista unitario o disgregador, etc.; posteriormente, el docente da su opinión sobre la derecha y la izquierda política, cuestiones a las que ya nos referimos anteriormente. En relación con este descriptor cabe matizar que en el cuestionario del pensamiento discente, en la pregunta 13, el 100% del alumnado reconoce que su profesor les permite debatir y les da su opinión durante los debates. Si esta información la comparamos con el hecho de que, en la pregunta 14,el 100% del alumnado reconoce que durante el desarrollo de las clases se siente libre para opinar y con el hecho de que, en la pregunta 15, el 100% afirma que el docente plantea la posibilidad de que puedan existir diferentes opiniones en los debates,

se refuerza nuestro posicionamiento en relación a que el hecho de que el profesor participe en el debate no tiene por qué afectar a la libertad de los estudiantes. De hecho, en asuntos donde deben dar su opinión sobre temas conflictivos, los estudiantes ofrecen respuestas muy variadas (e incluso opuestas) dejando constancia de que la participación del docente en los debates, lejos de mermar la pluralidad de pensamiento, supone una actitud coherente al predicar con el ejemplo y hacer uso del ejercicio de una conciencia crítica.

- **Materiales curriculares (MAT)**

  - **Indicador: Motivación (MOT)**

    - *Está conectado con los intereses del alumnado[int]*

En relación con este descriptor, en la entrevista final, el docente indica que tanto la labor de la administración franquista para asegurar el olvido como el paso generacional "*hace que la gente joven pues se interese menos por épocas pasadas*" (E.2.9). Continuando con la reflexión docente, para éste, establecer un ambiente cómodo y mostrar interés por las cuestiones cotidianas de sus estudiantes es imprescindible; ya que, añade, facilita que el alumnado tenga interés en la asignatura y le permite además incluir algún contenido histórico que conecte con dichos intereses. Este planteamiento resulta beneficioso de cara a incrementar la motivación; ya que, como indica el alumno 9 cuando se le pregunta en la pregunta 4 del cuestionario por los contendidos que menos le interesan, responde que "*el libro es demasiado aburrido y acabas no echando cuenta*" (C.1.4 alumno 9). Si nos dirigimos ahora a la praxis propiamente dicha observamos que, efectivamente, existe un intento de acercamiento a los intereses de los alumnos en múltiples ocasiones, aunque el libro no es un instrumento que de por sí conecte con dichos intereses. De hecho, esto queda patente cuando en la cuestión 17 se les pregunta a los alumnos por los recursos más interesantes y menos interesantes de los usados en el aula. En este sentido, el libro de texto es el segundo recurso menos valorado por los estudiantes de cuarto de ESO, únicamente superado por los audios que se usaron en dos de las sesiones.

- **Indicador: Crecimiento del conocimiento (CON)**

  - *Propicia la participación del alumnado [par]*

Como dijimos anteriormente, el 100% del alumnado reconoce que el profesor plantea la posibilidad de que puedan aparecer diferentes opiniones; es decir, no se sienten dirigidos por el profesor hacia la construcción de una única forma de pensar, lo cual implica que se asegura una participación libre de los estudiantes. Y es que, como observamos en la reflexión docente, el debate es una estrategia de gran importancia (además de fomentar la libertad de expresión en los mismos) (E.2.7). Sin embargo, el libro de texto, no facilita la mencionada participación del alumnado, ya que una organización de contenidos rígida y unas actividades simples favorecen que lo meramente reproductivo prevalezca sobre el fomento de cualquier acción reflexiva.

- **Indicador: Aspectos metodológicos y técnicos (MET)**

  - *Se complementan diferentes materiales [dma]*

Durante el desarrollo de las clases se usan diferentes materiales y recursos. Cuando al alumnado se le pide que marque uno como más interesante y otro como menos interesante (pregunta 17), se obtienen los siguientes resultados que aparecen reflejados en la tabla 5.3.

El debate, que vamos a tratar como un recurso más, resulta de mayor interés para el alumnado (4 alumnos), seguido de los artículos / textos (3 alumnos), mientras que un mayor número de alumnos muestra indica que los audios usados en clase son los recursos en los que tienen menor interés (5 alumnos), seguido del libro de texto (4 alumnos). En relación con estos resultados, el docente indica lo siguiente: "*y el tema de los audios, ¿por qué?, hemos visto algún documental, hemos visto algunas películas y, claro, pues a lo mejor esto para ellos, como lo que se ve siempre es alguna película o algún documental de temática histórica o incluso películas que son abiertas a todo el público pero con un trasfondo histórico, a lo mejor no son películas o documentales que ellos hubieran elegido para ver de manera voluntaria, entonces digamos al no ser*

ellos los que eligen pues simplemente les da un cierto rechazo" (E.2.7).

Recursos	Más interesante		Menos interesante	
	f	%	f	%
Libro de texto	1	7,14%	4	28,57%
Audio	0	0,00%	5	35,72%
Video	2	14,29%	0	0,00%
Artículos / textos	3	21,43%	1	7,14%
Debate	4	28,57%	0	0,00%
No válido (por marcar más de una opción en cada columna)	4	28,57%	4	28,57%

Tabla 5.3: Intereses del alumnado en relación con los materiales y recursos usados en el aula.

6.4.- Qué y cómo se enseñan las dimensiones de la memoria en la educación ciudadana

Dentro de la categoría "*qué y cómo se enseñan las dimensiones de la memoria en la educación ciudadana (DIM)*", veremos cómo se tratan los diferentes aspectos vinculados al qué y cómo se enseñan las dimensiones de la memoria en la educación ciudadana desarrollada dentro del área Ciencias Sociales, Geografía e Historia desde el desarrollo de las clases, los cuestionarios de pensamiento discente y la entrevista final de reflexión docente.

- **Dimensión individual (DIN)**

  - *Se tienen en cuenta recuerdos de terceras personas a través de fuentes orales [ror]*

Sin entrar nuevamente en todos los testimonios orales a los que se hizo referencia en el aula (especialmente a través del docente), se observa que cuando al alumno 14 se le pregunta si ha tenido la oportunidad de conocer en clase los recuerdos

de víctimas de la Guerra Civil y del franquismo (pregunta 10), éste reconoce que algún compañero ha hablado de historias de su familia. Cuando se le pregunta al docente por la escasa participación, nos indica que se debe a que los padres de estos alumnos, familiares más directos, no vivieron esta época en primera persona y/o que los padres o abuelos que sí la vivieron no quieren hablar de dicho periodo (E.2.5), algo perfectamente coherente con el calado social que pudo tener la labor propagandística y persuasiva del Franquismo para que se asegurase el olvido de todo lo acontecido (E.2.5). Volviendo a la pregunta 10, cuando se le pregunta al alumnado si considera que ha tenido la oportunidad de hablar de experiencias y recuerdos de familiares en relación con la Guerra Civil española y a la Dictadura franquista, sólo los alumnos 6 y 7 (14.29%) indican que no, mientras que el resto (85,71%) indica que sí. Si nos dirigimos a las sesiones y vemos cómo el docente anima a su alumnado a que pregunte a familiares sobre este tema, efectivamente, corroboramos que el docente dio esa oportunidad al alumno en más de una ocasión (O.5.E y O.9.D).

Cuando se le pregunta al alumnado si ha hablado de las experiencias y recuerdos de algún familiar respecto a los temas antes señalados (pregunta 9), únicamente los alumnos 5 y 12 (14.29%) indican que sí, mientras que el resto (85,71%) indica que no. Las causas sobre esa escasa participación, como señalan los propios alumnos, se deben a que la abuela de un estudiante nació recién terminada la Guerra y dice que no le gustaba recordar esos tiempos (C.1.9 alumno 1), otro reconoce que, aunque no habló, otros sí hablaron (C.1.9 alumno 2), una estudiante indica que no es española (C.1.9 alumno 3), otro reconoce que no habló, pero que sí lo hizo el profesor (C.1.9 alumnos 4 y 13), un alumno afirma no haber participado porque no conoce la historia [suponemos que habla de historia de su familia o memoria] (C.1.9 alumno 6), otro indica que su familia ha tenido poca relación con la Guerra Civil (C.1.9 alumno 8 y 11), un estudiante no participó porque, según él, no le daba tiempo (C.1.9 alumno 9), otro porque no tenía ganas de preguntar (C.1.9 alumno 10) y finalmente, un último afirma que no ha preguntado a sus padres y abuelos porque le da mucha pena y angustia. En cuanto a los que afirman haber participado, lo han hecho porque cuentan con un familiar que vivió la guerra (C.1.9 alumno 5) o porque el docente pidió que se realizase esa tarea (C.1.9 alumno 12).

- *Se tienen en cuenta recuerdos de terceras personas a través de documentos o textos [rtx]*

El alumno 12 indica que se les ha dado documentos muy interesantes de lo que pasó en la Guerra Civil, cuando acudimos a la praxis confirmamos que ese documento que habla del recuerdo de terceras personas es el artículo del País "*Gaspar cavó su propia fosa*".

- **Dimensión social (DSO)**

  - *Recuerdos individuales vinculados a la clase, el género, la etnia y a prácticas determinadas socio-históricamente [rih]*

El hecho de que el barrio en el que se sitúe el centro sea de clase media (sumada a la labor de los medios de comunicación), como indica el docente en la entrevista final, influye en el tipo de experiencias a las que pueden tener acceso los estudiantes (E.2.4). En este sentido el alumno 5 indica que "*las experiencias de las personas (…) son como consejos que te ayudan a cambiar la forma que tienes de ver las cosas*" (C.1.5 alumno 3). Por otro lado, en el desarrollo de las clases el docente resalta cómo la represión a los vencidos afectaba a sus familiares de manera que, añade, "*hay como dos generaciones, unas generaciones que, digamos entre comillas, fueron privilegiadas del conflicto y otras que se les marcó por haber estado apuntadas en el bando perdedor*" (O.9.D), situación que, como es evidente, va a afectar al recuerdo individual de cada uno en función de la "*generación*" con la que se estuviesen vinculado a nivel familiar.

  - *Dimensión social construida mediante metodologías deliberativas [del]*

La importancia que durante la reflexión docente tiene la libertad de opinión, el contraste de las mismas y plantear algunas cuestiones reflejadas en el alumnado, encuentra su evidencia práctica durante el desarrollo de las clases. Las alusiones a esas estrategias deliberativas se reflejan también en el pensamiento discente, siendo

especialmente destacable la aportación del alumno 12, el cual, cuando se le pregunta por los contenidos de la asignatura que considera que inciden de manera más significativa en su formación ciudadana, hace alusión a cuestiones vinculadas con el comportamiento, el aprender a escuchar a los demás y a la formación "como personas" (C.1.5 alumno 12), refiriéndose claramente a una educación ciudadana construida en base a intercambios con otros miembros de la comunidad.

- **Dimensión histórica (DHI)**

  - *Como sucesión de hechos históricos objetivos [mho]*

En el desarrollo de las clases existen momentos puramente expositivos donde se ofrece al alumnado una sucesión de hechos históricos de una manera totalmente aséptica y objetiva. Las evidencias más claras de este descriptor suelen darse al inicio de las clases, donde se suele hacer un recordatorio – resumen de los contenidos conceptuales más importantes que se vieron en la sesión anterior. Durante el desarrollo de las clases también existen momentos donde la historia se trabaja como mera sucesión de hechos objetivos; sin embargo, como dijimos en apartados anteriores, ello suele ir acompañado de pequeños debates o de preguntas al alumnado. Ese es el caso, por ejemplo, de cuando se habla del triunfo de la República en un momento histórico donde, en otros países, estaban triunfando los fascismos, cuando se habla de las reformas de su Gobierno (O.4.D) o cuando el profesor se refiere al apoyo que recibía el bando de los nacionales y el bando de los republicanos durante la Guerra Civil (O.7.C). En los cuestionarios, evidencias de este descriptor se encuentran en las respuestas de los alumnos 3, 5, 6, 10 y 11cuando se les pregunta por los contenidos más y menos interesantes (preguntas 3 y 4, respectivamente), aunque, como ocurría en el aula, estos hechos objetivos iban normalmente acompañados de justificaciones subjetivas.

  - *Se interioriza por triangulación entre hegemonía (poder), esfera pública (deliberación) y didáctica crítica [cri]*

Encontramos evidencias de este descriptor en los cuestionarios de pensamiento discente. El alumno 5 destaca como más interesante (pregunta 3) el papel del Gobierno

provisional de la Segunda República, la proclamación de la misma y su deseo de la proclamación de una Tercera República, al considerarla "*la mejor forma política para el Estado español*" (C.1.3 alumno 5).

Cuando se les pregunta por los contenidos que consideran que les ayudan a formarse como ciudadanos (pregunta 5), el alumno 8 valora igualmente la labor de la Segunda República en cuanto al derecho al voto y la igualdad de la mujer, contrastando estos logros con la incidencia de la dictadura en contra de estos derechos y concluyendo con que "*nos informa de qué gobierno puede ser mejor o peor para nosotros*" (C.1.5 alumno 8). Otras informaciones relevantes ante dicha pregunta pueden ser la necesidad de analizar el nazismo, el fascismo o el anarquismo, "*saber los errores que fueron cometidos en el pasado para que no se repitan en el futuro*" (C.1.5 alumno 1), la necesidad de analizar la Dictadura de Franco, "*para que en esta actualidad nos demos cuenta del mal que se hizo mientras fue dictador*" (C.1.5 alumno 13).

Finalmente, ante la pregunta 6 de elección y rechazo de un sistema de Gobierno, el alumno 5 muestra su rechazo a la Dictadura como forma de Gobierno, porque "*no existe la libertad de expresión u opinión y te sientes sometido a ciertas personas que encabezan el poder*" (C.1.6alumno 5).

- **Dimensión conflictiva (DCO)**

  - *Se acepta la diversidad de posiciones antes la dificultad de consensuar la memoria [nco]*

La evidencia más clara de este descriptor la encontramos en la siguiente reflexión docente: "*España presenta muchas caras, entonces creo que es difícil compaginar todas las sensaciones, los sentimientos de cada uno de los grupos, y ello puede llevar en épocas digamos complicadas a que estas diferencias se acentúen más todavía*" (E.2.6).

  - *Se analizan problemas reales de la actualidad [pra]*

Durante el desarrollo de las sesiones, el docente indica que el ciudadano es la verdadera víctima de un sistema donde la banca nunca pierde y, añade, "*nosotros, todos los que estamos aquí… vamos, no digáis que no; vuestros padres, vuestras familias, amigos, vecinos… todo el mundo conoce a alguien que lo han despedido del trabajo o que cobra menos o lo que sea*" (O.5.D); en relación con las problemáticas sociales de la actualidad, el alumno 10 indica que un buen ciudadano se preocupa por los problemas sociales (por tanto analiza) y busca colaborar con la mejora de la sociedad (C.1.1 alumno 10). Otros asuntos que el profesor trabaja en el aula son sucesos de actualidad relacionados con la sociedad y la política, como el asesinato de Gadafi (O.10.B), el juicio de Mubarak (O.10.B) o noticias vinculadas con las reacciones de los ciudadanos frente a los gobiernos democráticos.

- *Se analizan problemas reales de la historia reciente [prh]*

La mayoría de estos análisis se trabajan a través de la experiencia de las víctimas de la Dictadura franquista y de la Guerra Civil por vía oral (el profesor habla de la memoria de su familia), el análisis de artículos ("*Gaspar cavó su propia fosa*" y "*La derrota más amarga del Ejército español*"), el análisis de textos (documento histórico en defensa de la autarquía y las cartillas de racionamiento [anexo 5.4]) y partiendo de los contenidos que aparecen recogidos en el libro de texto. Ante la pregunta 11 "*¿Crees que es mejor olvidar los conflictos del pasado, como, por ejemplo, las guerras de las que nos habla la historia, o, por el contrario, crees que es mejor recordarlas y analizarlas con nuestra mirada de ahora?*" cabe destacar un posicionamiento en favor del olvido por parte de dos alumnos (alumnos 1 y 2), una justificación de ambas posturas por un alumno 3 y, finalmente, un posicionamiento en favor del recuerdo de las víctimas por los 11 estudiantes restantes. En otras palabras, la importancia del análisis de problemas reales de la historia reciente está muy presente en la mayor parte del alumnado.

- *Se facilita la conexión entre el análisis de problemas actuales e históricos [pah]*

Ante el posicionamiento del alumno en relación con el recuerdo y el olvido (en

el que profundizaremos cuando analicemos las evidencia del descriptor "*se recuerda la memoria de las víctimas de la dictadura franquista*"), el docente nos indica que "*durante la Dictadura y también durante la Transición se insistió muchísimo en esto, en 'no sacar rencores', 'hay que olvidar', 'hay que pasar página', 'España ya es otra', 'aquello ya pertenece al pasado', etcétera; pero realmente yo creo que eso no va bien para la educación de la sociedad futura en el sentido de que una cosa es no sufrir y no sacar rencores y otra es no saber realmente lo que pasó y no saber realmente por qué pasó. Y yo creo que el olvido de la historia puede hacernos caer en esa falta de diálogo, a esa falta de entendimiento que es lo que realmente llevó al fracaso de un momento histórico como el de la II República que pudiera haber tenido otro desarrollo*" (E.2.6). Es decir, el docente destaca los beneficios de reconocer los problemas del pasado en el presente de cara a no repetir los mismos errores en el futuro, sumándose con ello al posicionamiento de la mayoría de los alumnos, que optan por la necesidad de recordar y analizar los problemas vinculados con la memoria.

- **Dimensión selectiva (DSE)**

  - *Se recuerda la memoria de las víctimas del Holocausto nazi [naz]*

Ante la pregunta 3 sobre contendidos más interesantes, únicamente el alumno 9 indica tener interés en el nazismo, En relación a este periodo, durante el desarrollo de las clases se habla especialmente de cómo quedó Europa tras la II Guerra Mundial (O.9.D y O.9.E); sin embargo, en la reflexión docente profundiza más en lo referente a la memoria de las víctimas, a la reflexión de la sociedad civil alemana y a la compensación hacia las víctimas del Holocausto por parte del Gobierno alemán; indicando que en España aún no se ha producido esa reparación, sino que en la Transición se optó por "*pasar página*" (E.2.6).

  - *Se recuerda la memoria de las víctimas de la dictadura franquista [fra]*

Cuando la pregunta hace referencia a si han tenido la oportunidad de conocer en

clase los recuerdos de víctimas de la Guerra Civil española y de la Dictadura franquista y se les pide a los alumnos opinión al respecto (pregunta 10) nos encontramos con opiniones muy variadas. Sólo los estudiantes 5 y 7 afirman no haber tenido oportunidad de conocer el recuerdo de las víctimas del franquismo, el alumno 14 no marca sí o no, pero reconoce que algún compañero ha contado historias de su familia en relación a estos temas y, finalmente, el resto de estudiantes indica que sí han tenido oportunidad de conocer el recuerdo de víctimas de este periodo. Sólo hay que observar los materiales y recursos usados en el aula, como el artículo *"Gaspar cavó su propia fosa"*, la petición en varias ocasiones a su alumnado para que pregunten a sus familiares sobre su experiencia en el mencionado periodo y las numerosas experiencias que, en mayor medida, el docente cuenta sobre su familia, para confirmar que los estudiantes tuvieron la oportunidad de acceder a la memoria de las víctimas de la Guerra Civil y del franquismo. Por otro lado, cuando se les pregunta por su opinión en relación a este descriptor, el alumnado habla de valentía, de cómo se emocionan al conocer las experiencias, de injusticia y de la suerte de haber nacido en Democracia, de la dificultad para olvidar una etapa tan dura, etc.

En cuanto a la pertinencia del recuerdo o el olvido de las víctimas de la dictadura franquista (cuestión 11), dos alumnos se decantaron por el olvido debido a que *"los ineptos sólo sacan rencores y odios de ellas y porque el hecho de analizarlas no sirve para nada bueno porque no se intenta mejorar"* (C.1.11 alumno 1) o porque *"en su momento fueron importantes y ahora podemos saberlo pero no podemos solucionar nada"* (C.1.11 alumno 2). Destacamos la respuesta del alumno 1, donde se muestra una visión muy sesgada y parcial de lo que supone recordar cuestiones vinculadas con la memoria. De hecho, al referirse a los que desean conocer la memoria como los "*ineptos*" que "*sólo sacan odios y rencores*" nos indica la existencia de un miedo o un sentimiento de rechazo total a que la gente tenga libertad para acceder a conocer lo que ocurrió en realidad, algo que se pone en evidencia cuando añade que el análisis de la memoria de las víctimas de la Guerra Civil y la Dictadura franquista "*no sirve para nada bueno*". Este posicionamiento es coherente con el posicionamiento franquista de invisibilización de media España a la que se hace alusión en el desarrollo de las clases. Otra alumna no es capaz de posicionarse porque, según ella, olvidar hace que la gente deje de sufrir y recordar para saber qué paso y para que seamos conscientes de la suerte

que tenemos (alumna 3). En cuanto al recuerdo, casi todas las aportaciones se justifican en no repetir en el futuro errores del pasado. El recuerdo de la memoria de las víctimas de los periodos precedentes en este descriptor se refleja a través de la inclusión de la memoria de la familia del docente en el aula. Esto es, las experiencias de su madre, su padre, su tío y su abuelo sirven de ejemplo muy gráfico, sin olvidar recuerdos de otras personas como el de Gaspar y su familia a través del análisis de artículos periodísticos, o la memoria de personas ilustres como Blas Infante o Federico García Lorca, a través del análisis de los textos que encontramos en el libro de texto. Por su parte, no vamos a volver a hablar de estas experiencias, para evitar reiteraciones innecesarias, concluyendo este apartado con cómo el docente, en su reflexión final, reconoce la incidencia de temas como la Guerra Civil o la Dictadura de Franco en la memoria colectiva (E.2.2).

7.- RECAPITULACIÓN

Nos encontramos ante un estudio de caso en el cual tanto los contenidos de ciudadanía como los contenidos vinculados a las dimensiones de la memoria tienen un peso muy relevante. El carácter crítico y democrático del profesor en el aula nos lleva a comprobar cómo una actitud docente de imparcialidad comprometida (donde se ha fomentado el debate plural en relación a problemas sociales actuales e históricos sin que el docente haya tenido que ocultar su opinión), ha sido percibido por el alumnado. Esto es, en el análisis de los cuestionarios, hemos comprobado cómo los estudiantes afirman sentirse libres y reconocen al profesor como sujeto que da su opinión en los debates. Sin embargo, despejando dudas sobre la influencia que puede tener la opinión docente sobre la conciencia crítica del alumnado, hemos observado que dicho compromiso no ha afectado, de forma general, a la conciencia crítica del alumnado, lo cual se demuestra al observar que, cuando se les pide un posicionamiento crítico en los cuestionarios de pensamiento discente, los alumnos hacen gala de una gran pluralidad de posicionamientos y de una gran disparidad en las argumentaciones.

Desde las diferentes fuentes analizadas encontramos referencias a descriptores que dan forma a los diferentes "*tipos de ciudadanía*". Así, los derechos sociales como sanidad, educación o empleo, dentro de la *ciudadanía liberal*, adquieren un papel muy

relevante tanto en la praxis como en el pensamiento del docente, algo igualmente reflejado en el pensamiento discente a la hora de mostrar su preocupación ante unos recortes que, entienden, les afectan o pueden afectarle en un futuro próximo. Sin embargo, durante el desarrollo de las clases, el papel de los derechos políticos es mucho mayor que el de cualquier otro derecho.

A diferencia de lo que se indica en la investigación de Williamson y colaboradores (2003), en la que se concluye que los escolares entienden la importancia de las acciones cívicas, pero no reconocen las obligaciones que les llevan a ser buenos ciudadanos, observamos que, en relación a la *ciudadanía republicana*, el papel de la responsabilidad ciudadana como motor de cambio social, inunda los debates que se suceden en clase. Esta situación es coherente con la importancia que el docente afirma otorgar a la libertad y la idea de que los ciudadanos tenemos el poder de cambiar las cosas o de dejarlas como están, siendo sólo un alumno el que afirma que está satisfecho con nuestro sistema de Gobierno. Pese a esta convergencia en los posicionamientos entre pensamiento discente y reflexión docente, la mayor parte del alumnado demuestra ser conocedor de algunas alternativas a la huelga que no han sido vistas en el aula. Sin embargo, las alternativas a las que hacen referencia (recogida de firmas, acampadas, etc.) son bastante comunes en las redes sociales y en ambientes mediáticos, lo que refleja cómo el alumnado hace uso del conocimiento cotidiano cuando no hallan respuesta en el conocimiento escolar. Este planteamiento supone un ejemplo gráfico de la importancia que tiene atender a las necesidades, intereses y conocimientos previos de los alumnos; aspecto recogido en la reflexión docente y que se materializa en una praxis donde abundan las cuestiones sobre lo cotidiano y la búsqueda de la conexión con los contenidos escolares de los temas trabajados en el aula.

En cuanto a la *ciudadanía comunitarista,* el reconocimiento de la importancia de los aspectos morales se refleja tanto en el pensamiento discente como en la reflexión docente; sin embargo, durante el desarrollo de las clases el docente no propone una moral única y universalmente aceptada, son las acciones apoyadas en las respectivas morales las que sirven de referente al alumnado para fundamentar su preferencia hacia un sistema de gobierno u otro o hacia un perfil ideológico con el que afirman sentirse cómodos. Es decir, en la práctica, se observa una valoración real de la diversidad y una

tendencia a no forzar el consenso, indicando en su reflexión la necesidad de empatizar con el otro y, en casos extremos de apologías ilegales o violentas, reflejar sobre el que argumenta sus propias argumentaciones. En coherencia con estos planteamientos y revisando la praxis docente, comprobamos que, lejos de indicar si algo está bien o no, orienta el debate con preguntas que hacen reflexionar al alumnado y les hace decidir por ellos mismos en qué medida tienen razón o pueden estar equivocados.

El *cosmopolitismo cívico* se centra en sus aspectos de justicia social y solidaridad. En este sentido recordamos la preocupación del alumnado por los recortes, reconocible en la praxis de aula, en el cuestionario discente y en la reflexión docente; un docente que valora abiertamente la importancia de que los buenos ciudadanos sean solidarios y responsables en una sociedad que presenta múltiples caras, destacando la dificultad de aunar armónicamente los sentimientos de todos los ciudadanos.

En otras palabras, para el docente la memoria es algo inherente en la propia conciencia crítica, una conciencia que se conecta con la *ciudadanía radical* (o Democracia radical) y donde se contempla el papel de la reivindicación ciudadana como mecanismo de emancipación, un papel que de manera constante se refleja en el discurso docente y en las reflexiones discentes.

Si comparamos estos resultados con los del estado de la cuestión en Huelva y Provincia vistos durante el análisis de los cuestionarios de pensamiento docente; observamos cómo en el profesorado de Ciencias Sociales, Geografía e Historia el papel de las responsabilidades tiene mayor peso que el de los derechos (aspecto clave de la concepción republicana de ciudadanía); sin embargo, al analizarla praxis de nuestro caso de estudio observamos que los derechos tienen un mayor protagonismo (aspecto clave de la concepción liberal de ciudadanía). En nuestro estudio de caso, y partiendo de las nuevas agrupaciones de ítems o componentes surgidos a raíz de la reducción de factores de la fase de análisis cuantitativo, confirmamos que el profesor adopta un modelo de *ciudadanía dinámica* definida por la idea de cambio social.

Cuando pasamos a analizar "*qué se enseña de ciudadanía en Ciencias Sociales*", dentro de la subcategoría *sociedades y sistemas*, tiene una importante presencia los

derechos por encima de los deberes además de las oportunidades de mejora social; sin embargo, las instituciones estatales tienen una presencia muy intensa en todas las fuentes analizadas, destacando los descriptores "*parlamentos y gobiernos*" y "*fuerzas de seguridad*"; los contrastes entre el Gobierno de la República y la Dictadura son una constante a lo largo del desarrollo de las clases; sin embargo, esto no implica necesariamente que todos los alumnos opten por la República. Esto es, cuando se les abre un abanico de sistemas de Gobierno a los que acceder, y así lo demuestran los cuestionarios de pensamiento discente, sólo 4 se decantan por la República como sistema de Gobierno ideal, por lo que nuevamente observamos cómo conocer la memoria de las víctimas de la Guerra Civil y del franquismo y el posicionamiento crítico del profesor en un clima de pluralidad no ha determinado las respuestas del alumnado.

En cuanto a la subcategoría *principios cívicos*, la libertad es el elemento que cobra mayor protagonismo en todas las fuentes analizadas, siendo especialmente significativa la coherencia entre pensamiento docente, percepción discente y reflexión docente, una libertad que no se refleja únicamente en lo teórico (a modo de discurso) sino que se refleja en lo práctico (a través de debates críticos donde se respeta la pluralidad).

En relación a la subcategoría *identidades cívicas*, la tolerancia a la diversidad y las experiencias individuales en las comunidades cívicas adquieren un papel relevante; sin embargo, la corrupción es un asunto que tiene un peso significativamente mayor en el pensamiento discente respecto al desarrollo de las clases, además, gran parte del alumnado muestra una visión de los partidos democráticos de la actualidad y de la Monarquía en base a este descriptor. Este hecho es especialmente significativo si atendemos a que las referencias concretas del docente a la corrupción en la España democrática dentro del aula se centran únicamente al Gobierno socialista de González, lo que refuerza la idea de que, en el conocimiento del alumno, lo cotidiano (geográfica y mediáticamente hablando) y lo escolar, interactúan para comprender el mundo que les rodea. En cualquier caso, es evidente, que numerosos casos de corrupción política que inundan los medios de comunicación y las conversaciones informales de la ciudadanía tienen una influencia en el pensamiento discente, algo que el propio docente reconoce

en su reflexión final.

Finalmente, para cerrar con esta categoría, dentro de la subcategoría de *participación cívica*, en la práctica docente, destaca el papel del descriptor "*votación*" desde un punto de vista comparativo entre periodos sucesivos de la historia reciente y el presente (Gobierno de Alfonso XIII, Gobierno de la Segunda República, Dictadura de Franco y Democracia).

En cuanto a la subcategoría de contenidos de ciudadanía, tratamos de situar nuestro caso de estudio contextualizado en relación al estado de la cuestión en Huelva y Provincia. En este sentido, en observamos que en el docente de nuestro estudio de caso existe un mayor equilibrio entre lo que piensa y lo que dice hacer, que lo que se pudo extraer a raíz del análisis de los cuestionarios al profesorado, donde se deducía una cierta dulcificación de la práctica y donde parecía entrar en juego atisbos de deseabilidad social (el profesorado responde lo que presuntamente el investigador quiere leer). De seleccionar una de los nuevos componentes surgidos de la reducción de factores, podemos afirmar que el profesor de nuestro estudio de caso valora el papel de la educación ciudadana (*importancia curricular*) y trata de vincular los contenidos de ciudadanía trabajados en la asignatura con la realidad social (*funcionalidad social*)

Joan Pagés y Montserrat Oller (2007) a raíz de una investigación sobre las representaciones sociales del derecho, la justicia y la ley con un grupo de adolescentes catalanes de 4º de ESO llegan a una serie de conclusiones entre las que destacamos las potencialidades que otorgan a los métodos interactivos, la inclusión de problemas relevantes y la necesidad de conectar continuamente pasado – presente – futuro de cara a reducir estereotipos y prejuicios. En esta línea, cuando nos dirigimos al análisis de la categoría "*como se enseña educación para la ciudadanía en CCSS*" dentro de la subcategoría de *materiales curriculares* (y refiriéndonos a su uso por parte del docente), observamos que la visibilidad de las finalidades no es un elemento relevante, sí resulta relevante en cambio la conexión con los intereses del alumno desde la praxis docente, aunque en el libro de texto este aspecto no vaya mucho más allá de la presencia de imágenes. Los materiales alternativos al libro de texto complementan a este material curricular que actúa como guía principal de la acción docente. Además, estos materiales

alternativos son fuente de debate, un debate donde el profesor suele tomar una actitud de imparcialidad comprometida como variante dentro de los tipos de *compromiso docente*, fomentando un debate en libertad y dando su opinión sin imponerla, lo que es reconocido por su alumnado en los cuestionarios y por él mismo en las respectivas entrevistas, además de en su propio cuestionario inicial.

Volviendo a situar al docente en torno a los resultados del estado de la cuestión, comprobamos que el profesor forma parte de los dos tercios del profesorado encuestado que dicen optar por un modelo de *imparcialidad comprometida*; igualmente, tomando como referente los componentes que daban forma al estado de la cuestión en Huelva y Provincia en cuando a las finalidades, la praxis docente implica asumir la búsqueda de una *alumnado comprometido* y de afianzar la vinculación entre *alumnado y tiempo histórico*. Finalmente, en relación a los materiales curriculares, es manifiesto en la praxis el importante papel del libro de texto como *guía docente*, componente en el que encajaría mejor el profesor y, de hecho, si analizamos su cuestionario inicial, reconoce la importancia del libro de texto como guía de la acción didáctica.

Dirigiendo nuestra mirada a la categoría de las "*dimensiones de la memoria"*, todas adquieren un peso significativo en cada una de las fuentes analizadas. Los recuerdos de la Guerra Civil y de la Dictadura son temas de gran relevancia en cuanto al interés discente, como indican los cuestionarios; el docente, por su parte, muestra gran interés por los recuerdos de terceras personas a través de fuentes orales y a través de textos, aspectos de la *dimensión individual* de la memoria reconocidos en el seno de una *dimensión social* que, para el docente, está muy influenciada a su vez por las vivencias en torno a los periodos antes señalados y donde las estrategias deliberativas se entienden como necesarias para la construcción de lo social tanto en la praxis como en el pensamiento docente. En relación a esto, si nos dirigimos al informe de McCrary (2002) "*Investigating the Use of Narrative in Affective Learning on issues of Social Justice*", al estudiar las interacciones de los sujetos con los problemas contemporáneos se concluye, que los procesos de aprendizaje que se conectan con la dimensión personal de la memoria potencian la empatía y la caída de estereotipos, lo cual refuerza la importancia de este posicionamiento en la práctica analizada.

En relación con la *dimensión histórica*, existen algunas ocasiones en las que de las intervenciones docentes se nota una visión de la historia entendida como sucesión de hechos objetivos, normalmente al principio de las clases y a modo de resumen; sin embargo, en sus intervenciones el profesor suele priorizar las opiniones del alumnado. Además, en determinados momentos se observa una clara triangulación entre hegemonía, esfera pública y didáctica crítica (Cuesta, 2011), a la que se suma la importancia de potenciar la participación critica en las escuelas a través de una mayor democratización y conexión con el medio (Sant Obiols, 2013) una necesidad que, en nuestro estudio de caso, es menos acusada dada la importancia de la interacción crítica entre docente y alumnado es todas las sesiones.

En cuanto a la *dimensión conflictiva*, desde la práctica docente, y así lo reconocen sus alumnos, se aboga por una pluralidad de opiniones. Esta pluralidad se fundamenta en la dificultad de consensuar una memoria, en un modelo docente donde la comparación entre problemas actuales e históricos que lleva a cabo el profesor en las diferentes sesiones es percibida por 12 de los 14 alumnos que forman parte de la clase de 4º de ESO. Finalmente, la memoria de las víctimas del franquismo, dentro de la *memoria selectiva*, está muy presente en el desarrollo de las clases, algo reconocido y valorado por la mayor parte del alumnado.

Dirigiéndonos por última vez al estado de la cuestión que vimos en el capítulo anterior, la praxis docente se vincularía con los siguientes componentes que, como sabemos, han surgido de la reducción de factores del cuestionario inicial:*crítica e intervención social (discente)*, esto es, el docente se preocupa mucho por asegurar la actitud crítica del alumnado y la aplicación de los contenidos en situaciones reales que se incluyen en el aula a lo largo de cada una de las sesiones; *aceptación de no consenso*, de hecho, explícitamente indica que hay posicionamientos difíciles de consensuar, algo que refleja en unos debates donde se acepta la pluralidad de posicionamientos en relación con problemas actuales e históricos;*contexto y recuerdo*,en otras palabras, el docente tiene en cuenta el contexto del alumno y *tiempo y memoria histórica*, teniendo mucha presencia el recuerdo de terceras personas en los periodos de la Guerra Civil y el franquismo durante el desarrollo de las clases. Queda totalmente excluido el

componente "forzado del consenso" en la interacción llevada a cabo por el profesor con sus alumnos.

CHAPTER 6:

CONCLUSIONS OF RESEARCH

1.- INTRODUCTION

In previous analysis we have understood the convergences and divergences between the conception of citizenship of teachers and the model citizen that is constructed through his practice, we identified the contents of citizenship education reflected in the teacher's teaching and appear in the training materials, we have understood how is taught citizenship education by the teacher and how such education is proposed from curriculum materials, and we have identified what and how the different dimensions of memory are taught in curriculum materials and teacher practice, also we have understood how it is implemented in classroom. That is, we have approached all the sub-problems of research and we have achieved the specific objectives proposed by triangulating the conceptions, practice and teacher reflection. These results, at the same time, were triangulated with the perception of students about contents and methodological aspects developed in classroom, which has allowed us to understand, strengthen or refine the analysis of the above elements.

In this chapter, the main question of our research will be answered: "What how is taught citizenship education in Social Education, Geography and History in Secondary Education, and what is the relationship of contents and teaching methodology with the dimensions of Memory?", supported by the triangulation of information on conceptions (before the development of classes), praxis (during the

development of classes) and teacher reflection (after the development of classes) (figure 6.1), which will allow us to achieve the main objective of our thesis. In general, in this chapter, the most significant aspects of all previous analyzes were collected, directing the line thinking - praxis - reflection, which gives us a systemic response to the main problem.

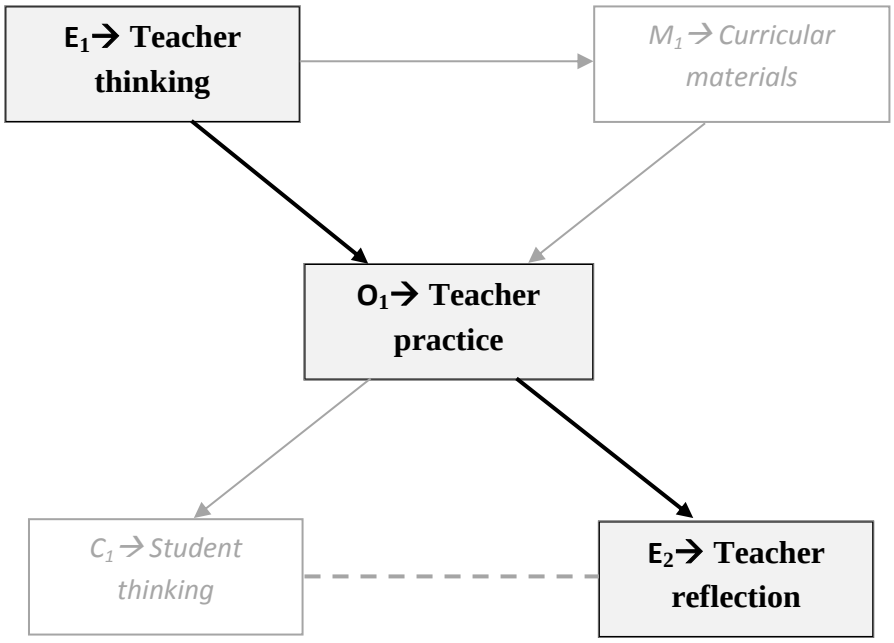


Figure 6.1: Final Analysis (source: author)

Throughout our research we can say that we have achieved our goals. From the analysis of why and how citizenship education and dimensions of the memory are taught by the Secondary Education Teachers of Huelva and its province to the analysis of different registers associated with our case study; we have known in a contextualized way the conception of citizenship that manages the teacher, the contents of citizenship that are taught from the practice in relation to curricular materials, how such citizenship is taught regarding the proposals from curriculum materials, and finally, what and how dimensions of memory are taught from the above two sources.

That is why in this chapter we will collect the most important conclusions focus on the concepts, praxis and reflection of the specific case that has been investigated (Chapter 5) in a contextualized way from the quantitative study conducted in Chapter 4

with the Secondary Education teachers in Huelva and its province, initial source that in addition allowed us to preselect our case study. Then we will place the teacher within our hypothesis progression (seen in section 4.3.1 of Chapter 2).

In short, from the perspective of the analysis of conceptions and praxis teacher, will attend to our ultimate goal: "to understand the relationship between citizenship education in the teaching of Social Education, Geography and History, and dimensions of memory with regard to what is taught and how it is taught" and specific objectives, linked respectively to the central problem and the specific problems of our research (Chart 6.1).

Main problem		**Main objective**		**Conclusion regarding the main problem**	
Specific p.	1	Specific o.	1	C. regarding the specific problem	1
Specific p.	2	Specific o.	2	C. regarding the specific problem	2
Specific p.	3	Specific o.	3	C. regarding the specific problem	3
Specific p.	4	Specific o.	4	C. regarding the specific problem	4

Chart nº 6.1: Conclusions regarding the objectives

2.- CONCLUSION REGARDING THE SPECIFIC PROBLEM 1: "WHAT IS THE CONCEPT OF CITIZENSHIP THAT HAS THE TEACHER AND WHAT IS THE REFLECTION IN HIS PRACTICE?"

The specific problem 1 is related to one specific objective 1:"*to understand the convergences and divergences between the conception of citizenship teacher and citizen model of citizen built through its praxis*". Throughout the research, we found that the teacher advocates a model of citizen who must make decisions and to be aware about their actions can affect to the future of their country; either through voting, either through social movements, positioning towards which converge his conceptions and his teaching reflection and praxis. On the other hand, awareness of the rights and freedoms acquired an important role in teaching and classroom discourse. On the other hand,

awareness of the rights and freedoms acquire an important role in teaching discourse and in classroom.

Regarding the importance of ethics and morality, to understand current and historical issues is implicit in the daily work of the teacher. Such relevance is equally explicit in reflection that teacher makes regarding the conceptions of good citizenship that is shown by many of his students when we analyzed questionnaires of students perception. During the development of classes, these aspects are evident throughout the analysis of delicate cases in which they are asked to make decisions (as in the case of the simulation of the invasion of another country). In other words, we talk about a model of critical citizen in the world around them and their own role within the social context.

To talk about the responsibility of Spanish by retention time of the Franco dictatorship or how political corruption does not stop always leave the two main parties are questions that encourage thinking about the present actions in order to no repeat past mistakes and always with a view to building a future that does not have to be prescribed by another. The teacher emphasizes the role of citizen claim as one engine of social change and it is observed in his conceptions and his praxis, proposing overcoming social anesthesia in Spain where, teacher says, converge multiple positions, states, and feelings difficult to approximate. In this way, the conflict (and its overcoming) is considered inevitable and social value to develop our skills as reflective citizens able to face real problems.

Regarding the components configured along the process of reducing factors in Chapter 4, our case is closer to a model of dynamic citizenship, defined by the idea of change would place. So, in relative convergence with our case, defining a good citizen, teachers of Huelva and its province, highlighted mainly consciousness of their rights, followed by assumption responsabilities and reividicación of their rights and freedoms; taking more relevance in our case the latter aspecrto, followed by consciousness of rights and freedoms; taking more relevance in our case the latter, followed by the consciousness of rights. This leads us to conclude that, under our system of categories, despite the fact that, in teachers of Huelva and its province, the conception is directed toward the republican citizenship (liberal side), our case shows a conception of

citizenship closer to radical citizenship or radical democracy where, beyond social participation understood as a responsibility, the role of citizen participation (and the students as future active citizens) stands out as the engine of social change. This attitude is reflected in the students who show sensitized regarding the consequences of the policies of reductions in Education and Health conducted by the Government of the "*Partido Popular*", evictions, unemployment or the numerous cases of political corruption; also proposing a variety of interesting proposals for citizen mobilization in questionnaires of student perception.

In short, the concept of citizenship selected by teachers of Social Education determines the characteristics of students' participation in their classes. It is therefore necessary, both in initial and lifelong formation, promote teachers' reflection on different models of citizenship and the type of activities and resources that would help to educate the students on the basis of the model by which has been opted.

3.- CONCLUSION REGARDING THE SPECIFIC PROBLEM 2: "WHAT IS TAUGHT ABOUT CITIZENSHIP EDUCATION IN SOCIAL EDUCATION, GEOGRAPHY AND HISTORY?"

Regarding Problem 2, this corresponds to the specific objective 2: "identify the contents of citizenship education reflected in teacher education and appearing on educational materials". It re-emphasizes the role of rights (including freedom) over the duties from all records about teacher and students information. That is, the assumption of responsibilities is contents with relatively less relevance regarding rights. This is perfectly consistent if we remember that, despite the fact that teaching practice is more in line with a model of radical citizenship, the influence of the liberal conception for citizenship in the thinking and practice of the teacher is also remarkable, although this model is more closely connected with most of the teachers from Huelva and its province.

The reference to parliaments, governments and, to a lesser extent, security forces are constant, and information about those contents, associated with these descriptors, are more developed along the two issues. Similarly, the possibility of participation of

military forces from a country to change their minds to the leader of another country is present in over 50% of secondary school students when allowed to assume the role of leader in simulated cases, such as in the learner perception questionnaire. This could indicate that there is a mismatch between what the teacher seems to propose (critical attitude) and what some students have learned when we analyzed the responses of their questionnaires (excessive presence of alternatives actions based on force without thinking of the consequences of their actions for citizens of the country that governs hypothetically).

Furthermore, individual experiences in civic communities become important, so that corruption is an issue that appears in the debates; but, they are not too attends in conceptions or practice of teacher. However, it should be clarified that political corruption emphatically reflects the perceptions of secondary school learners in relation to political parties, which extrapolated at critical positions regarding our current democracy. In this situation, during the interview of final thinking, the teacher shows his understanding regarding these learners' responses about the influence of the mass media and their daily context, an influence which, in this case, is greater than teacher influence. Finally, during the development of classes, and consistent with his intention manifested during the initial interview, the teacher tries to students inform themselves, alluding to their respective positions regarding news, to memories of family, etc..

Linking our case regarding the components designed from the reduction factors of Chapter 4, and as to the relevance of the contents of citizenship education, we note that the teacher gives great importance to the curricular importance of public education in the Social Studies curriculum, which as we know, is reflected in practice; and functionality of their content on the social reality of the students, something entirely consistent with the dynamic model of citizenship and citizenship radical associated with that in terms of the types of citizenship. We found a significant divergence with the teachers of Social Studies, Geography and History of Huelva province, most of which magnifies the role of citizenship education in their daily practice against a lower perceived and desired importance.

4.- CONCLUSION REGARDING THE SPECIFIC PROBLEM 3: "HOW IS TAUGHT CITIZENSHIP EDUCATION IN SOCIAL EDUCATION, GEOGRAPHY AND HISTORY?"

If we look at the problem 3 and the specific objective 3 " to understand how the teacher teaches citizenship education and how that education is proposed from the curricular materials", we must refer to teacher commitment and curricular materials. Regarding the commitment of the teacher, he encourages debate on all sessions, in these debates he asks the opinion of students and seeks to show a critical attitude, based on orienting questions for learner reflection. This is corroborated by the responses of high school students in relation to the perception of different aspects of the development of classes, claiming in 100% of cases that the teacher encourages debate, giving his personal opinion, they feel free to review and the teacher shows interest in the diversity of opinions of students.

That is, the teacher gives his opinion in discussions without this implying in any way an imposition or without having to be seen as the correct answer. We could say the teacher encourages critical attitude in the discussions, serving as an example and showing a reflective attitude to their students, so that his engagement model is in the field of impartiality compromised.

Returning to the quantitative analysis based on the responses of teachers in Huelva and its province to the initial questionnaire, we check how about one third of teachers are identified by a model of teacher commitment of neutral impartiality (encourage discussion without giving your point of view) , while the remaining two thirds of our sample, among which is our case, are identified with impartiality compromised (encourage debate and give their point of view).

As regards the curriculum materials, the first thing we see is that the book is a guide, but in any case, it becomes the only instrument of curriculum development, but both the textbook and the audio used in the classroom are less valued by the students, while the debates is the most valued strategy. In this way during the development of lessons, in line with his positioning in relation to the diversity of sources of information

in both the final and the initial interview, the teacher brings articles, papers and small texts (with images), audio and videos as a complement to what is in the book. He brings oral experiences related to the memory of his family (all in becoming centers of interest for discussion). The structure of the textbook follows a chronological order, alternating topics of world history and topics of Spanish history. This leads to the teacher to develop in classroom the topic 9 (about Alfonso XIII, the Second Spanish Republic and the Civil War) and, after, the topic 14 (about the Franco dictatorship, the transition to democracy and Spanish Democracy).

As for the goals, despite the fact that concept of good citizen outstanding for an important part of teachers corresponds to a model of democratic education, the aim of transforming social realities and democratic action of students in the classroom as purpose, recede into the background. However, our case shows greater consistency between their conception of good citizenship and purpose that seeks to develop in students. In terms of components obtained in Chapter 4, this case study seeks to educate a committed student, as defined by the importance of citizenship education in curriculum areas of Social Education, Geography and History, against conformist students who merely reproduces culture.

Finally, in relation to the choice of curriculum materials, the textbook as the only instrument of curriculum development or as the main focus of the action is very little valued by teachers. However, in practice, in relation to the components of Chapter 4, we see our case study uses the textbook as a teaching guide without that it becomes the only instrument of curriculum development, and it coincides in practice with theoretical position of the majority of teachers in the sample.

5.- CONCLUSION REGARDING THE SPECIFIC PROBLEM 4: "WHAT AND HOW ARE TAUGHT THE DIFFERENT DIMENSIONS OF MEMORY IN THE CLASS OF SOCIAL EDUCATION, GEOGRAPHY AND HISTORY?"

As for the problem 4, linked to specific objective 4, "identify what is taught about the different dimensions of memory, both in curriculum materials and teacher practice; and understand how it is implemented in the classroom" takes significant along

both topics and although he often speaks of objective chronologically and sequenced historical facts (especially at the beginning of class as a summary of the previous meeting), thematic were usually taken to discussion or, at least, he was asking questions in which students were to give their opinion (as is recognized their students in the learner questionnaire perception); without forgetting the importance of reflections on the causes of events. Some of those answers could be in the textbook, but in many cases, used to be in the teacher's own explanations and experiences of students and the teacher, in addition to the analysis of experiences of others.

If we focus our attention now on the role of memories of another through written documents, we check that they have considerable importance in several sessions through analysis of newspaper texts brought in by the teacher or some supplemental texts accompanying the main text in topics 9 and 14 of the textbook. The teacher gives great importance to the student's memories and the memories of another through oral sources (another & Video) and written sources; promoting the triangulation between the public sphere (in this case, students and teacher), hegemony (their vision of political power) and critical teaching (deliberative exercise to critical-reflective activities regarding current and historical socio-political problems). He seeks neither consensus nor a single opinion, which also is reflected in the educational thinking and it is corroborated by the learner perception (100% of students); in fact, the teacher shows a clear acceptance of diversity of opinion and, from his conception of teaching, his practice and his reflection, showing the acceptance of a Spain with many hardly consensuables faces. Regarding victims, we found a strong presence of their memory throughout the session, something that students, on the other hand, have recognized through questionnaires about their perception of the development of the classes.

The teacher does not focus solely on the murder of people known as Federico García Lorca and Blas Infante; he has brought to the classroom the experience and the memories of family members and people close or experience of others (through written sources) whom are not members of their families, they were normal people with a normal job, who were victims of the repression of Franco regime. However, despite the importance of historical memory in the teacher's thinking and practice; 2 of 14 students defend forgetting instead of remembering, to avoid opening old wounds, answers that

we believe can be found influenced by the positioning of people in the daily context of such students.

Finally, regarding the importance given to the different aspects related to the dimensions of memory, teachers of Social Education, Geography and History of Secondary Education in Huelva and its province, with their answers, show us that the selective dimension becomes more important. Within this, they emphasize the memory of the victims, as in our case study. In the conflictive dimension, the existence of not consensuables positions in classroom (something that converges with our case) is especially appreciated. As for the historical dimension, we note that predominate values indicating indifference or difficulty in order to make explicit a clear positioning, but our case, both in his thinking and his praxis, is openly in favor of analyzing all aspects related to historical memory, including the problems of the present and the past through deliberative strategies. Within the social dimensión and individual dimension, teachers from our sample consider that others memory through oral sources is less important, while they emphasize the role of individual memory. However, our case, unlike most of the teachers in the sample, attaches great importance to the memory of another through oral sources. If we focus our attention on the components extracted in Chapter 4, within the block of content and methodology in order to teach the dimensions of memory in Social Education, Geography and History lessons, we include the promotion of critical and social intervention, acceptance of consensus, context and memory, and time and historical memory; not existing any evidence in order to answer to a forced consensus in discussions, aspects that converge to the greater part of teachers from our sample.

6.- CONCLUSION REGARDING THE MAIN PROBLEM: "WHAT AND HOW IS TAUGHT CITIZENSHIP EDUCATION IN SOCIAL EDUCATION, GEOGRAPHY AND HISTORY IN SECONDARY EDUCATION, AND WHAT IS THE RELATIONSHIP OF CONTENTS AND TEACHING METHODOLOGY WITH THE DIMENSIONS OF MEMORY?"

Regarding the main objective, "understand the relationships between citizenship education in the teaching of Social Education, Geography and History and dimensions of memory in relation to what is taught and how it is taught", we note that the teacher

concerned with what he teaches and how he teaches, and the debate is not only to internalize knowledge, it is also to make a thoughtful use of this and to construct new knowledge. During classes we found indicators of almost all descriptors, and descriptors that imply a limitation on the freedom of students are not very significant, very outstanding aspect in the development of all sessions.

In general terms, what is taught, the teacher highlights the aspects related to state and civil institutions, especially, as we said, governments and parliaments, and security forces, also have a significant presence the political parties and the information connected to citizens: rights, duties and roles, being particularly highlighted the role of women throughout history and civic participation. The latter two are associated with very elaborate indicators within the civic principles: equality, freedom and justice.

Recognition of the voices of those who have been historically marginalized, including women, is constant in the development of classes. This attention to those who have traditionally been silenced is divergent with the trend analyzed during the research "*Disrupt, Transgress and Investigation Possibilities: Feminists´ Interpretations of Educating for Democratic Citizenship*" by Shinew (2001) in the United States with four teachers of Social Sciences and a research, which concludes that there is a need to promote in teaching practice to include the voices of women and other historically marginalized groups because the teaching of history is very limited by the vision of the white man who has had hegemonic power in their hands.

Among the civic identities, specifically in relation to civic self-image, individual experiences in each civic community have a particularly high importance, in terms of civic interconnections, both in thought and in practice, the teacher emphasizes the importance of tolerance of diversity, and in relation to civic participation, we have tested as decision making is a process that is assumed to be needed in debates that take place in the classroom, not only in arguing, also when participate in voting simulations or propose of alternative routes of participation (demonstrations and participation in the public debate) to real problems such as economic cuts or political corruption, we cannot forget the allusion to the existence of conflicting interests and forces that seek to prevent social change.

We have collected information regarding the importance of the specificity of each experience, respect for diversity and the need to make decisions in both teacher thought and reflection and his praxis, which corroborate their own students in the questionnaire of thinking. That is, it is intended that the student knows the ways to influence society and to participate in political life, although participation in the community through volunteering, religious, cultural, sports organizations, etc., are placed in the background.

Returning to the fact that, in the classroom, real problems and controversial issues are worked, controversial issues of ethnicity, political corruption or the memory of the memory of the victims are included in our case, highlighting the fact that, as indicated the teacher, unlike Germany in relation to victims of the Holocaust, in Spain there has been no repair in terms of what happened to the victims of the Franco regime. In general, the teacher is natural when treating problems related to ethnicity, in convergence with the investigation of Yeager and Humphries (2011), or linked with the memory of the victims of Francoism in approach with a similar study about teaching of the Holocaust conducted by Waterson (2009) with four teachers of Social Education in Secondary Education. That is, in both studies conclude how from memory and experience of classroom the teacher can have sufficient autonomy to give their point of view to controversial issues. In this line, and to further strengthen the importance of the inclusion of memory in our case study, Ivo Mattozzi (2008), in their research, concludes that memory is a historical resource for training, which, in turn, allows us to be critical of the representations of mnemonic trails.

Furthermore, consistent with the investigation of Santisteban (2007) about how students learn historical time, we found that the teacher defends openly and implemented in practice a vision of history teaching which connects past, present and sometimes future. This is reflected in students both the development of classes and learner thought questionnaires (in questions such as citizen claim or suggestions for improvement of our democracy), situating most of students in a profile named by Santisteban as "critical thinker and builder of the future", being a minority that is in the profile of "indifferent observer and descriptor of the present".

More directly connected with the dimensions of memory, within the individual dimension, it is remarkable the importance given to the memories of the student and the memories of another through oral sources. Within the social dimension, he emphasizes the linking of memories with gender (male - female), socio-historical practices (national - Republicans), etc.; within the historical dimension, the historical events are treated chronologically accompanied by the opinions about these events; within the conflict dimension, the teacher includes actual and historical problems, and their interconnections and analogies, and, finally, within the selective dimension, he highlights the memory of the victims of the Spanish Civil War and the Franco regime, which is very present during the sessions in which this content is taught.

Finally, we note how the amnesty and reconciliation during the transition to democracy are so delicate aspects that are not covered in the textbook, which also happens in practice classroom, where the teacher teaches very fast and encyclopedist manner on that content. In fact, the teacher refers to how in Spain has not occurred as a repair to victims of the Franco regime but without openly link this situation with the Transition. These results are consistent with the research of Rafael Valls (2007) in which, after analyzing how content on the Civil War and the Franco regime were treated in textbooks and inside classrooms, concluded that issues such as amnesty and reconciliation are the legal issues of such complexity and sensitivity than any textbook, this content appears openly, something that is also reflected in teaching from our case, however, the majority profile professor mentioned in this research diverges the profile of our case.

If we look at the phrase "an important part of teachers still think that historical knowledge is fundamentally oriented political processes and great characters and not a social education in which the lives of people (...) has a place" (Valls, 2007, p. 69), we found that our case, besides giving importance to the political, makes constant reference to the victims of Franco and the Spanish Civil War; understanding that the teacher teaches a history in which one looks at the lives of people (and analysis) as a resource for teaching the subject. Rinaldi (2008), meanwhile, he adds that the "breaking of Memory" is determined by a number of problems such as: lack of efficacy in the

teaching of history, which is closely linked with the school program, the failure of the teaching civic culture, due to the difficulty of transmitting a shared civic religion, Including the rigidity of the contents in developing of a civic education in the classroom and the role of the exam as an assessment tool (Brusa, 2010), without forgetting the real role of schools in the transmission of memory (broadly and plural) from one generation to another. In general terms, in relation to how it is taught, we have committed teacher discussions. He never says whether a review is good or bad, he simply seeks the students can defend their position based on questions that guide interventions and allow students to hone in on arguments. Many expository moments, but constantly asks questions so that students participate. Thus, in thinking, practice and teaching reflection is reflected the importance of the debates in a subject like History, perfectly justifiable aspect for research such as Joán Pagés and Montserrat Oller (2007) with students of 4th ESO, where highlight the potential of interactive methods, inclusion of relevant problems and the need to continually connect past - present - future in order to minimize stereotyping and prejudice.

The records analyzed 4th secondary school, the teacher does not not work book activities with their students, instead, he brings more direct and current materials. The proposed analysis of the issues related to memory is much richer and more reflective than those proposed in the textbook. However, it would have been interesting that such analysis had relied on section "strategies for work and research" in the textbook; because the procedural guidance for the conduct of these activities had little role in a process where we infer that it was intended to promote a critical attitude by students. That is, in terms of the conceptual framework, the book works as a guide for the almost daily teaching activities, although the variety of Information Sources Used to supplement and refine that knowledge is important.

7.- SITUATION OF TEACHERS REGARDING OUR PROGRESSION HYPOTHESIS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Once we have established the conclusions based on the sub-problems and the central problem, we had to place the teacher regarding our hypothesis progression in

order to know the level of desirability that represents the teaching action regarding this hypothesis and relative a number of sections related to what and how to teach.

Regarding the view of school knowledge, the teacher shows a relative, evolutionary and integrative view of knowledge, meeting at a "moderate" relativistic approach where, as we saw in Chapter 2, it is understood that professional knowledge enables the integration of scientific and daily knowledge, in order to ensure social construction of school knowledge, but this is contradicted by an examination where the reproduction of conceptual content from the textbook is valued. This would imply that the evaluation is largely understood from an encyclopedist view of knowledge, where the school subject is understood as adding closed objectives and knowledge, establishing a manifest inconsistency between methodology and evaluation.

In other words, despite the assessment is not an issue collected directly into our categories, it should be clarified that the critical attitude that is required for the development of classroom activities (30% of the evaluation) contrasts with an examination of the two subjects (70% of the evaluation) where there is not some reflection and the answers to questions involving the reproduction of previously memorized contents from the textbook.

Just highlight this divergence is because opens the possibility of research about how it may influence the development of critical thinking of students the disparity between what is valued in the classroom and what is valued in the review (which is more important in the final evaluation); because in such examination, mechanical testing of the setting of contents is more popular. This is far from the desirable model, where the evaluation is understood as an research about the fit between curricular hypothesis of the teacher, learning of student and classroom dynamics, assessment model that professor curiously approaches during the development of the sessions. Despite the significance of this information that is related to evaluative aspects, we have not gone deep into it more because in this thesis we seek to answer a problem related to what and how to teach. Nevertheless, it should clarify that we have alluded to the evaluation because this indirectly affects the mentioned problems.

Returning to the development of classes and thinking of teachers, in relation to the treatment of school contents, shows how knowledge is understood from the integration of various sources (discipline, interests and learners ideas and relevant social and environmental issues) to enrich the scholastic knowledge. Thus, we have observed as information from a textbook, understood as the main guide to action in the classroom, has been complemented by the speech audio Alfonso XIII (to deepen political and military concerns of Spain under their kingdom), information from the article "*the bitterest defeat of Spanish Army*" (in relation to the war in Morocco), the video "*recovered memory of the Republic*" (regarding his proclamation), texts about autarky and ration cards (to further the ideals and socio-economic problems of postwar Spain) and the article "*Gaspar dug its own grave*" (under the Franco regime), all accompanied by debates and deliberative strategies.

Regarding the role of ideas and experiences, dominates the desirable level of constructivism, which converge interpretation processes, integration and restructuring of the ideas of the students, all across multiple debates and issues that are seeking interest student and guide the development of the classes. On occasion, the teacher takes long interventions without interactivity with students, so that to understand the content, students must be attentive to the teacher's explanations, which would put the teaching - learning process in a "simple" additive level. However, regard to the latter, we must clarify that these contents, often, are resumed for discussions or alternatives activities to the textbook.

In terms of teaching methodology, within four levels we collected, we must place the teaching action between the two intermediate levels: neither exists a disregard for methodological issues, nor can we say that we are with the desirable level of the approaches focused in research on school with negotiated participation. Thus, in the classroom, we find the design of closed sequences and prescribed responses (eg responses to resolve the issues in activity of the article "Gaspar dug its own grave" or video "recovered memory of the Republic") with development of improvised activities based on the discovery of the facts (eg some discussions).

Definitively, as shown in Chart 6.2, the teacher is place in different levels of desirability in relation to the sets of our progression hypothesis (the higher the numerical value, the teacher is nearest placed to the desirable level).

Set	Features	Level	Desirability
View of school knowledge	relative, evolutionary and integrative view of knowledge, (during the development of classes)	3 of 3	High
	encyclopedist view of knowledge (exam)	1 of 3	Low
Treatment of school contents	knowledge is understood from the integration of various sources	2 of 2	High
Conceptions and experiences of teachers	constructivism (predominant)	3 of 3	High
	simple additive level (occasionally)	1 of 3	Low
Teaching methodology (activities)	design of closed sequences and prescribed responses	2 of 4	Middle-low
	Development of improvised activities based on the discovery of the reality	3 of 4	Middle-high

Chart nº 6.2: Desirability of teaching profile of our case study regarding our progression hypothesis of professional development

That is, the characteristics that link the teacher with what we consider desirable predominate in the view of school knowledge, treatment of school knowledge and conceptions and experiences of teachers, within the first and third sets, occasionally, the teacher is at a level which, according to our progression hypothesis, is considered undesirable. Regarding the latter, the fact that there is so much discrepancy between what is valued in class and what is valued in the exam, may influence the medium term, in the model of citizenship that is being constructed. And the advice Tutiaux-Gillon (2003), which includes the results of several studies which concluded that the teaching intention of forming democratic citizens in classroom often collides with a teaching practice does not encourage the model of citizenship. However, in our case, during the development of classes, democratic and critical exercise is very present, which is diluted in an exam of reproductive style. In terms of teaching methodology, focusing on the activities, the teacher is at a level that we consider middle desirability. So, ultimately,

we understand that our case study, in practice, would be at middle-high desirability as regards to what to teach and how to teach.

8.- RESEARCH PROCESS DEVELOPMENT AND NEW PROBLEMS

The participation of teachers of Social Education, Geography and History in Huelva and its province, regarding the completion of the initial questionnaires, is very satisfactory and that has allowed us to make a comprehensive and meaningful analysis about what and how to teach citizenship and memory. The collection of quantitative data has been supported by making calls to the directors (Huelva) and visits to schools (Huelva capital) to answer any questions and have a longer follow-up of the process. Although problems during the talks were occasional and minority, they focused on overworked of teachers or their explicit rejection to the contents citizenship issues (that attitude was reflected in some religious schools).

Although we had programmed three interviews, but we have only conducted one interview for several reasons: questionnaire answers of our case study were the closest answer to the desirable profile, he agreed to be interviewed and accepted to participate in the case study and also the interview responses were perfectly consistent with his questionnaire responses. Moreover, the difficulty for other teachers next to the desirable profile to participate in the interview made the effort to get two interviews excessively high in comparison to its practical use in our research. The communication between teacher and researcher was very natural; besides, he was always collaborative and provided me all documentation used in class by e-mail.

As for the quantitative analysis, the more difficult was to design correlational structures, because it was necessary to establish criteria that were constant. Regarding the qualitative analysis of three-way charts have given a lot of information, having been helpful you the Atlas.ti program. The greatest difficulty in this case study was to make comparisons between three sources and adapt the information to show all analyzes in Chapter 5, due to the large volume of information on those mentioned triangulations.

When we finished the research, other questions were opened. Those questions cannot be solved in the same case with the same group class, but they can be studied in other contexts and class groups. For example, "how influence in the citizenship education of students the differences between usual methodology and final evaluation sessions?". We could also consider the comparison between the teaching of this topics in secondary education with the development of other topics whose are more distant in time with the same group class: "what and how is taught the dimensions of memory in recent memory and no recent history in secondary education?". These issues have arisen over the present research; however, reaching the proposed objectives, this investigation is completed.

BIBLIOGRAFÍA

1. 1946年11月3日日本国憲法。 [Constitución de Japón, 03 de noviembre 1946 (En japonés)].
2. 1947年3月31日教育基本法。 [Ley Fundamental de Educación de 31 de marzo de 1947 (En japonés)].
3. 安倍晋三〈2006年〉。美しい国へ。 文藝春秋。 [ABE, SHINZO (2006): *Hacia una nación hermosa*. Bungeishunjū (En japonés)].
4. ADKINS, L.; ADKINS, R. A. (2004). *Handbook to life in ancient Rome*. New York. Updated ed.
5. ADLER, P. A. and ADLER, P. (1994). Observational techniques. In DENZIN, N.K. y LINCOLN, Y.S. (Eds.). *Handbook of qualitative research* (third edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
6. ADORNO, T. (1998). *Correspondencia*. Madrid: Trotta.
7. AGROSINO, M. V. (2005). Recontextualizing observation: Ethnography, pedagogy, and the prospects for a progressive political agenda. En DENZIN, N.K. y LINCOLN, Y.S. (Eds.). *The Sage handbook of qualitative research* (third edition). London: Sage Publications.
8. AGUADÉ NIETO, S. (2005). Capítulo 16: El espíritu de la Edad Media; Capítulo 40: El Humanismo. En V. A. ÁLVAREZ PALENZUELA, (Coord.). *Historia Edad Media Universal*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.
9. AGUILAR BLANC, C. (2010). El influjo del pensamiento de Rousseau, Marat y Robespierre en los fundamentos intelectuales, ideológicos y jurídicos del Terror Revolucionario Francés. Revista Internacional de Pensamiento Político, nº 5, PP. 211 – 237.
10. AGUSTIN, S. (2007). *La ciudad de Dios. Libros I – VII*. Madrid: Gredos.
11. ALEINIKOFF, T. A. (2002). *Semblances of sovereignity*. Cambridge, London: Harvard University Press.
12. ALFAGEME, B. y MIRALLES, P. (2010).Instrumentos de evaluación para centrar nuestra enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes. *Iber*, nº 60, pp. 8-20.

13. ALIAGA, F. (2000). Bases epistemológicas y proceso de investigación psicoeduativa.http://www.uv.es/aliaga/curriculum/ProcesoGeneraldeInvestigacion.pdf (consultada el 24/05/2012)
14. ÁLVAREZ, I. (2011). Proyecto PADEA: La experiencia de Valencina. *REDES* (boletín electrónico), nº 43, p.1.
15. ÁLVAREZ MÉNDEZ (2001) *Entender la Didáctica, entender el Currículo*. Madrid: Miño y Dávila.
16. ÁLVAREZ PALENZUELA, V. A. (2005). Capítulo 20: El Imperio universal: el Dominium Mundi. En V. A. ÁLVAREZ PALENZUELA, (Coord.). *Historia Edad Media Universal*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.
17. ANDERSON, B. (1983). *Imagined* communities: Origin and diffusion of nationalism. London: Verso.
18. ANDERSON, T. (1978). *An Introduction to Multivariate Statistical Analysis*. New York: Wiley.
19. ANDRADES, E. (2007). La ciudadanía romana bajo los Julio – Claudios. *Revista de Estudios Histórico Jurídicos*, nº 29, PP. 165 – 208.
20. ANGULO, J.F. (1999) De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. En A.I. PÉREZ; J. BARQUIN y J.F. ANGULO (Eds.). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica.* Madrid: Akal.
21. ARDILLA, R. (2003). La necesidad de unificar el paradigma de la síntesis del comportamiento. Revista Colombiana de Psicología, nº º2, pp. 28 – 37.
22. ARGIBAY, M., CELORIO, G. y CELORIO, J. (2009). Educación para la Ciudadanía global: Debates y desafíos. Bilbao: Hegoa.
23. ARGOS. PROYECTOS EDUCATIVOS S. L. (2012). "Parlamento Joven" y "Seguro que te mueves": Itinerario de participación juvenil en los ayuntamientos. En N. DE ALBA; F. F. GARCÍA PÉREZ y A. SANTISTEBAN (eds.). *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Díada Editora.
24. ARISTÓTELES (1988). *Constitución de los atenienses*. Madrid: Gredos.
25. ARISTÓTELES (2005). *Política*. Madrid: Alianza Editorial.
26. ARMAS, J. y LÓPEZ FACAL, R. (2012). Ciencias Sociales y educación para la ciudadanía. Un diálogo necesario, *Íber*, nº 71, pp. 84 – 91

27. ARNAL, J., DEL RINCON, D., y LATORRE, A. (1992). *Investigación educativa: Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
28. ARÓSTEGUI, J. (2004). La historia vivida. Madrid: Alianza Editorial.
29. ARÓSTEGUI, J. (2006). Memoria y revisionismo. Cuadernos de Pedagogía, nº362, pp. 54 – 56.
30. ARRANZ, A. (2005). Capítulo 1: Desintegración del Imperio romano. En V. A. ÁLVAREZ PALENZUELA, (Coord.). *Historia Edad Media Universal*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.
31. *ASSEMBLÉE NATIONALE CONSTITUANTE (1791) Constitution française*. 3 septembre.
32. ASSMANN, J. (1992). *Das kurturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung un polische Identität in frühen Hochkulturen*. Munchen: Verlag C.H. Beck.(traducción: La memoria cultural: Escritura, la memoria y la identidad política en las primeras civilizaciones)
33. ASTON, N. (2004). *The French Revolution (1789 – 1804). Authority, liberty and the search for stability*. New York: Palgrave Macmillan.
34. AUDIGIER, F. (2002). L`éducation civique dans l`école franÇaise. *Online journal for social sciences and their didactics*, Febrero de 2002. http://www.jsse.org/2002/2002-2/france-audigier.htm (Consultado del 24/08/2012).
35. ÁVILA, R. y ESTEPA, J. (1997) El conocimiento profesional de los profesores de Historia del Arte de Bachillerato. Una propuesta metodológica. En *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales.* Sevilla, Diada.
36. ÁVILA, R.M.; BORGHI, B. y MATTOZZI I. (2009.). *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "Estrategia de Lisboa"*. Atti XX Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales: I Convegno Internazionale Italo-Spagnolo di Didattica delle ScienzeSociali, Bologna, 31 marzo-3 aprile 2009
37. BACON, F. (1961). *Novum organum*. Buenos Aires: Losada
38. BALDÓ, M. (1994). Las raíces sociales de la revolución gloriosa. *Antiguo régimen y liberalismo: homenaje a Miguel Artola*, vol. 2, PP. 399 – 412.
39. BANKS, J. A. (ed.) (2004). Diversity and citizenship education. San Francisco: Jossey – Bass.

40. BANKS, J. A.; BANKS, C. A. M.; CORTÉS, C. E.; HAHN, C.; MERRIFIELD, M.; MOODLEY, K.; OSLER. A.; MURPHY – SHIGEMATSU, S. and PARKER, W. C. (2005). Democracy and diversity: Principles and concepts for education citizens in a global age. Seatle: University of Washington. Center for Multicultural Education.
41. BANKS, J. A. y NGUYEN, D. (2008). Diversity and citizenship education: Historical, theoretical, and philosophical issues. In L. S. LEVSTIK y C. A. TYSON (Eds.). *Handbook of Research in Social Studies Education*. New York: Taylor and Francis.
42. BARTOLOMÉ, M., Y CABRERA, F. (2003). Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia la sociedad y ciudadanía interculturales. *Revista de Educación*. Número extraordinario, pp. 33-56, 2003
43. BASSEY, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open University Press.
44. BATLLORI, R. y CASAS, M. (2000). *El conflicto y la diferenciación: conceptos clave en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Lleida: Editorial Milenio.
45. BAUBÖCK, R. (2007). The trade – off between transnational citizenship and political autonomy. En T. FAIST; KIVISCO, P. (Ed.). *Dual citizenship in global perspective. From unitary to multiple citizenship*. New York: Palgrave Macmillan.
46. BAUMAN, Z. (2009). *Postmodern Ethics*. United Kingdom: Blackwell.
47. BAYLY, C. A. (2004). *The birth of the Modern World (1780 – 1914)*. United Kingdom: Blackwell Publishing.
48. BAYONA, B. (2005). El principio "político" de la Ley en la filosofía de Marsilio de Padua. *Anales del seminario de historia de la filosofía*, nº 22, PP. 125 – 138.
49. BAYONA, B. (2007). Marsilio de Padua y Maquiavelo: una lectura comparada. *Foro interno: anuario de teoría política*, nº 7, PP. 11 – 34.
50. BEAL, T.; NOZAKI, Y. and YANG, J. (2001). Ghosts of the past: The Japanese History textbook controversy. New Zealand Journal of Asian Studies, vol. 3, nº 2, pp. 177 – 188.
51. BEASLEY, W.G. (2007): *The Rise of Modern Japan: Political, Economic, and Social Change since 1850* (3rd Edition). New York: Palgrave Macmillan.
52. BENEGAS, M (2006). El pasado a través del diálogo intergeneracional. Cuadernos de Pedagogía, nº 362, pp. 74 – 77.

53. BENEJAM, P. (1997). Capítulo II: las finalidades de la educación social; Capítulo III: las aportaciones de la teoría socio – cultural y constructivista a la enseñanza de las Ciencias Sociales; Capítulo IV: la selección y secuenciación de contenidos sociales. En P. BENEJAM y J. PAGÉS (coords.). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: Editorial Horsony.
54. BENJAMIN, W. (2008). Sobre el concepto de historia. *Obras*, libro I, vol 2. Madrid: Abada Editores.
55. BENHABID, S. (2007). Twilight of sovereignty or the emergence of cosmopolitan norms?. Rethinking citizenship in volatile times. En T. FAIST; KIVISCO, P. (Ed.). *Dual citizenship in global perspective. From unitary to multiple citizenship*. New York: Palgrave Macmillan.
56. BENITO, J. (2006). Educación y ciudadanía. *Eikasia: Revista de Filosofía*. Vol 2, Nº 6, pp. 1-17, 2006.
57. BERLANGA, J. (2010). Enseñar a ser ciudadanos: una experiencia didáctica sobre el sentido del deber y de la responsabilidad social. *Iber*, nº 64, pp. 19-28.
58. BERTACCHI, G. y LAJOLO, L. (2003). *L´esperienza del tempo: Memoria e insegnamento della storia*. Torino: EGA.
59. BICKMORE, K. (2002). Might Social Education Resist Heterosexism? Facing the Impact of Gender and Sexual Identity Ideology on Citizenship. Theory and research in social education, vol. 30, nº 2, pp. 198 – 216.
60. BISQUERRA, R. (2000). *Métodos de Investigación Educativa*. Barcelona: CEAC.
61. BISQUERRA, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla, S.A.
62. BLANCO, N. (1992). *Las rejas invisibles. El contenido y la enseñanza de la Historia: Estudio de un caso.* Tesis Doctoral dirigida por A. I. PÉREZ GÓMEZ. Universidad de Málaga. Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
63. BLANCO, A. (2008). La representación del tiempo histórico en los libros de texto de primero y segundo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, nº 7, pp. 77-88.
64. BLAXTER, L. y otros (2008). Cómo se hace una investigación. Barcelona: Editorial Gedisa,

65. BLUMER, H. (1969) *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Nueva Jersey: Prentice Hall, Nueva Jersey.
66. BOERI, M. D. (2004). *Los estoicos antiguos*. Santiago de Chile: Editoria Universitaria.
67. BORGHI, B. (2010). El patrimonio de la historia y su uso didáctico. *Investigación en la escuela*, nº 70, pp. 89-100.
68. BOURDIEU, P. (1990). In other words. Essays toward a reflexive sociology. Cambridge: Policy Press.
69. BOYLE – BAISE, M. & GRANT, C.A. (2006). Citizen/ community participation in education. In E.W. ROSS (ed.). *The social studies curriculum: purposes, problems and possibilities* (3rd edition). Albany: State University of New York Press.
70. BRAHM, E. (2007) Uncovering the true: Examining Truth Commission success and impact. *International Studies Perspectives*, nº8, pp. 16 – 35.
71. BRAVO, L. I. (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 dirigida por J. PAGÉS. Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials.
72. BREWER, J. y HUNTER, A. (1989), *Multimethod research: a synthesis of styles*. Londres: Sage.
73. BRITZ, J. (2004). *Histoire et mémoire-éducation à la prévention des crimes contre l´humanité*. Bruselas: Conseil de l'Europe.
74. BROMLEY, P. (2009) Cosmopolitanism in CivicEducation: Exploring Cross-National Trends, 1970-2008. *CurrentIssues in ComparativeEducation*, nº 1, vol. 12, PP. 33 – 44.
75. BROOHY, J. (1993). Mary Lake: Introducing fifth graders to US history. In J. BROPHY (Ed.). *Advances en research on teaching: Vol. 4. Case study of teaching and learning in social studies*. Greenwich, CT: JAI Press.
76. BROWN, M. y DAVIES, I. (1998). The Holocaust and education for citizenship: The teaching of History, religion and human rights in England. Education Review, vol. 50, issue 1, pp. 75 – 83.
77. BRUSA, A. (2008). Conlitti di memoria, dovere di storia. En Ziruolo, L (Ed.). *I luoghi, la storia, la memoria*. Genova: Le Mani.

78. BRUSA, A (2010). Italia: la educación cívica, entre la utilización política y el trabajo en las escuelas. *Íber*, nº64, pp. 38 – 47.
79. BRYMAN, A. (2004). *Social Research Methods* (2nd edition). USA: Oxford Universty Press.
80. BUENDÍA, L.; COLAS, P. y HERNÁNDEZ, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
81. BUENO, G. (2007). *La fe del ateo*. Madrid: Editorial Temas de Hoy.
82. BURGOS, M. y MUÑOZ – DELGADO, M.C. (2007). *Geografía: Ciencias Sociales. 3º ESO*. Madrid: Anaya.
83. BUKH, A. (2007): Japan's History Textbooks Debate: National Identity in Narratives of Victimhood and Victimization. *Asian Survey, nº.* 47, vol. 5, pp. 683 – 704.
84. BURRY, S.; PRECHAL, S. (2008). *UE Gender Equality Law*. August 2. Belgium: European Comision.
85. BURTON ADAMS, G. (1914). *Civilization during the middle Ages especially in relation to Modern Civilization*. New York: New York Scribner.
86. BUYSE, R. (1949). Origen y desarrollo de la pedagogía experimental. *Revista Española de Pedagogía*, nº 28, pp. 591- 610
87. CABEZA SÁNCHEZ-ALBORNOZ, S. (2003). Capítulo 5: Las revoluciones de 1830 y la intervención europea. En J. C. PEREIRA (Coord.). *Historia de las relaciones internacionales contemporáneas* (2ª edición). Barcelona: Editorial Ariel S.A.
88. CAMP, J.; FISHER, E. (2004). *El mundo de los antiguos griegos: Nuevo y contrastado estudio sobre la historia y la cultura de la Antigua Grecia*. Barcelona: Blume.
89. CAÑAL, P.; POZUELOS, F.J. y TRAVÉ, G. (2005). *Investigando Nuestro Mundo. Descripción general y fundamentos*. Sevilla. Diada Editora.
90. CARR, W. y KEMMIS, S. (1986). *Becoming critical* (11th edition). London: Deakin University Press.
91. CARRETERO, M.; ROSA, A. y GONZÁLEZ, M. F. (2006). *Enseñanza de la Historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós
92. CARRETERO, M. (2007). Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global. Buenos Aires: Paidós.

93. CARRETERO, M. y BORRELLI, M. (2006). Recomponer la memoria, pensar el conflicto. Cuadernos de Pedagogía, nº 362, pp. 70-72.
94. CARRETERO, M. y BORRELLI, M. (2008). Memoria y enseñanza de la historia en un mundo global. Problemas y desafíos. Íber, nº 55, pp. 20-29.
95. Carta de Derechos Fundamentales de la Unión. 18 de diciembre de 2000.
96. CARTLEGGE, P. (2003). *Spartan reflections*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
97. CASAS, M.; BOSH, D. y GONZÁLEZ, N. (2005). Las competencias comunicativas en la formación democrática de los jóvenes: describir, explicar, justificar, interpretar y argumentar. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, nº 4, pp. 39-52.
98. CASAS, M.; BOSH, D. y GONZÁLEZ, N. (2007). El conflicto armado en el aula de Secundaria. Dos experiencias. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, nº 7, pp. 141-149.
99. CASTLES, S. (2004). Migration, citizenship, and education. In J. A. BANKS (ed.). Diversity and citizenship education: Global perspective. San Francisco: Jossey – Bass.
100. CAYUELA, A. (2002).*Ética y razón universal en el pensamiento de Santo Tomás de Aquino*. Tesis Doctoral dirigida por J. Conill. Universitat de València. Departament de Filosofia del Dret, Moral i Política.
101. CHESTERTON, G. K. (2007). *A Short History of England*. London: Chatto & Windus 1917.
102. CICERO, M. T. (1966). *Orationes in Verrem*. London: W. Heineman.
103. COBO, J.M. (2003). Formación universitaria y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación*, número extraordinario, PP. 359 – 376.
104. COBOS, D. (2007). Reflexiones sobra la investigación educativa. *Escuela abierta*, nº 10, pp. 213 – 221.
105. COHEN, L. y MANION, L. (2002). *Métodos de investigación educativa.* New York: Routledge.
106. COHEN, L.; MANION, L. y MORRISON, K. (1998). *Research Methods in Education.* New York: Routledge.
107. COLÁS, M. P. (1986). Corrientes metodológicas en la investigación educativa. *Cuestiones pedagógicas*, nº 3, pp. 193 – 200.

108. COLÁS, M. P. y BUENDÍA, L. (1994). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.

109. COLMEIRO, J. (2005). Memoria histórica e identidad cultural: De la posguerra a la postmodernidad. Barcelona: Antropos.

110. CONSTANCE, F. y LEVINE, P. (2010). Civic Engagement and the transmission to adulthood. *Future for Children*. Vol. 20, nº 1, Spring, pp. 159-179.

111. CORTINA, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.

112. Constitución Española de 1978

113. CRESWELL, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (third edition). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson International Edition.

114. CRISTÓBAL ROJO, M. (1982). Mi descubrimiento sobre Alexandre Galí. Maina, nº 5, pp. 56 – 59.

115. CUESTA, R. (2005). *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: Octaedro.

116. CUESTA, R. *et al.* (2005). Didáctica crítica. Allí donde se encuentran la necesidad y el deseo. *Con-Ciencia Social*, nº. 9, pp. 17-54.

117. CUESTA, R. (2007). Los deberes de la memoria en la educación. Barcelona: Octaedro.

118. CUESTA, R (2011). Historia con memoria y didáctica crítica. *Con-ciencia Social*, nº 15, pp. 15-30

119. CUESTA, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.

120. CUESTA, R. (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.

121. D'ASSUNÇÃO, J. (2009). Cristianismo e política naIdadeMédia: as relações entre o papado e o imperio. *Horizonte: revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religiao*, nº 15, vol. 7, PP. 53 – 72.

122. DAVIES, I. (2000). Introduction: The challenges of teaching and learning about Holocaust. In I. DAVIES (ed.). Teaching the Holocaustt: Educational dimensions, principles and practices. New York: Continuum.

123. DAVIES, I. y HEARNDEN, M. (2010). Inmigración y educación para la ciudadanía democrática: una oportunidad para el desarrollo profesional. *Enseñanza de las ciencias sociales*, nº 9, pp. 75-86.

124. DE ALBA, N. (2007). ¿Qué es ciudadanía? ¿Qué es Educación para la Ciudadanía?. En R. M. ÁVILA; R. LÓPEZ ATXURRA y E. FERNÁNDEZ DE LARREA (Coord.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: AUPDCS/ Universidad del País Vasco.

125. DE ALBA, N. (2009). El Parlamento Joven: Una experiencia de educación para la ciudadanía democrática. *Investigación en la Escuela*, nº 68, pp. 73-84.

126. DE LA ORDEN, A. (1985). *La investigación educativa. Diccionario Ciencias Educación.* Madrid: Anaya.

127. DE LANDSHEERE, G. (1991). Historia de la investigación educativa. En T. HUSEN, y T.N. POSTLETHWAITE (Dirs.). *Enciclopedia internacional de la educación*. Madrid: Vicens-Vives/MEC.

128. DE LANDSHEERE, G. (1997). Hystory of Educational Research. En J. P. Keeves (Ed.) *Educational Research, methodology, and measurement: an international handbook*. (2ª edición). Cambridge, UK: Pergamon.

129. DE LA ORDEN, A.(1985). Investigación educativa. Diccionario de Ciencias de la Educación. Madrid: Anaya

130. DEL OLMO, M. (2006). La construcción cultural de la identidad. Inmigrantes argentinos en España. Madrid: Universidad Complutense.

131. DEL OLMO, M. y HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, C. (2006). Identidad y educación. Una perspectiva teórica. Iber, nº 47, pp. 7-13

132. DEL OLMO, M. y HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, C. (2006). Identidad y enseñanza. *Iber*, nº 47, pp. 14-22

133. Declaración de Laeken. 15 de diciembre de 2001.

134. DELGADO, C. (2005) La formación de los ciudadanos en la enseñanza obligatoria. Una propuesta didáctica. *IBER*, nº 44, pp. 36-44.

135. DELGADO ALGARRA, E. J. (2011). Ciudadanía crítica y enseñanza – aprendizaje de las Ciencias Sociales: divergencias entre escuela y sociedad postmodernista. *Revista Quaderns Digital*, nº 69, Universitat Jaume I, Fundació Universitat Empresa.

136. DELGADO ALGARRA, E.J. (2012). Ciudadanía democrática y análisis de la memoria histórica en la escuela: El caso de Japón. En J. C. GONZÁLEZ FARACO (coord.). *Identidades culturales y Educación en la sociedad mundial*. Huelva: Sociedad Española de Educación comparada.

137. DELGADO ALGARRA, E. J. (2013). Citizenship Education and Historical Memory: Review of Patriotism in Japanese Schools. *European Scientific Journal*, special number.pp. 309-317.

138. DELGADO ALGARRA, E.J. y ESTEPA, J. (2011). La autoevaluación por competencias en la formación cívica escolar. En P. MIRALLES, S. MOLINA, A. SANTISTEBAN (eds.). *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*. XXII Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales, Vol. I. Murcia: Asociación de Profesores Universitarios de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 167-174.

139. DELGADO ALGARRA, E. J. y ESTEPA, J. (2012). ¿Qué y cómo enseñar ciudadanía para favorecer la participación del alumnado?: Las TIC como medio para la democratización de los procesos educativos. En N. DE ALBA; F. F. GARCÍA PÉREZ y A. SANTISTEBAN (eds.). *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Díada Editora.

140. DELGADO CORTADA, C. (2005) La formación de los ciudadanos en la enseñanza obligatoria. Una propuesta didáctica. *IBER*, pp. 36-44, 44, 2005.

141. DEMARIA, C. (2006). *Semiotica e memoria*. Roma: Carocci.

142. DENZIN, N. K. (1978). The research act: A theoretical introduction to sociological methods (second edition). New York: McGraw-Hill.

143. DEWEY, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.

144. DÍAZ RUBIANO, M.; FERNÁNDEZ ARMIJO, M. I.; JIMÉNEZ MAQUEDA, M. A.; DEL PINO, F. J. y VIDAL, F. (2008). Unidad 9: España: primer tercio del siglo XX y unidad 14: España: Dictadura y Democracia *En 4º Secundaria. Historia. Edición Andalucía*. Oxford Education.

145. DÍAZ G. VIANA, L. (2004). Introducción. En L. DÍAZ G. VIANA, L. (coord.). *El nuevo orden del caos: consecuencias socioculturales de la globalización*. Madrid: CSIC.

146. DICKINSON, J. (1781). *Articles of Confederation*. March 1. DIESTRO, A. (2009). De políticas, educación y ciudadanía europea. *Pliegos de Yuste: revista de cultura y pensamiento europeos*, nº 9 – 10, PP. 55 – 66.

147. DIESTRO, A.; CRUZ, J. M. (2006). Educación y comunicación como elementos esenciales para la construcción de una verdadera ciudadanía europea. *Foro de Educación*, nº 7 – 8, PP. 131 – 142.

148. DILLON, W. and GOLDSTEIN, M. (1984). *Multivariate Analysis: Methods and Applications*. New York: Wiley.

149. DOMÍNGUEZ MONEDERO, A. J. (2003). La Grecia Arcaica. En J. GÓMEZ PANTOJA (coord.). *Historia Antigua: Grecia y Roma*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.

150. DONATI, P.P. (1993). Pensamiento sociológico y cambio social: Hacia una teoría relacional. *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, nº 63, pp. 29-52.

151. DUGGAN, C. (1996). *Historia de Italia*. Madrid: Cambridge UniversityPress

152. DUPLÁ, F.J. (2003). La educación para la ciudadanía en los países latinoamericanos. *Revista de Educación*. Número extraordinario, pp. 321-338, 2003

153. DUPLÁ ARSUATEGUI, A. (2008). *La "Constitución Romana" como mecanismo de inclusión y exclusión*. *Studia histórica: Historia antigua*, nº 26.

154. DURÁN, V. M. (2001). *Estado social de derecho, Democracia y participación*. VII Conferencia Latinoamericana de trabajadores de los servicios públicos. Valle de Bravo, México. 22 – 25 de abril. (En línea). Disponible en: www.enj.org (fecha de consulta: 18/10/2011).

155. EISENHADRT, K. M. (1989). Building theories from case study research. *Academy of Management Review*, vol. 14, nº 4, pp. 532 – 550.

156. *El Patrimonio y su enseñanza: análisis de recursos y materiales para una propuesta integrada de Educación Patrimonial*. Proyecto I+D+i dirigido por J. ESTEPA y financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (EDU 2008-01968. 2009-2011).

157. ESCÁMEZ, J. (2003). La educación para la participación en la sociedad civil. *Revista de Educación*. Número extraordinario, PP. 191-212.

158. ESCOBAR, M. (1999). *Análisis gráfico exploratorio*. Madrid: La Muralla.

159. ESCOFIER, B. and PAGES, J. (1984). *Análisis Factoriales Simples y Multiples. Objetivos, Métodos e Interpretación*. Bilbao: Servicio Editorial de la UPV/EHU

160. ESTEPA, J. (2000) El conocimiento profesional de los profesores de Ciencias Sociales. En J. Pagés, J. Estepa y G. Travé (eds.) *Modelos, contenidos y experiencias en la formación de profesores de Ciencias Sociales.* Universidad de Huelva, Huelva. *313-334.*

161. ESTEPA, J. (2004 a) *Concepciones sobre las sociedades actuales e históricas y su enseñanza en la Educación Primaria. Implicaciones para el diseño del ämbito de Investigación Escolar*. Trabajo de Investigación inédito para concurso de CU. Universidad de Huelva

162. ESTEPA, J. (2004 b) *Proyecto Docente e Investigador*. Trabajo inédito para concurso de CU. Universidad de Huelva.

163. ESTEPA, J. (2007). *Investigando las sociedades actuales e históricas. Proyecto curricular Investigando Nuestro Mundo (6 – 12)*. Sevilla. Diada Editora.

164. ESTEPA, J. (2009 a). Aportaciones y retos de la investigación en la didáctica de las ciencias sociales. *Investigación en la escuela,* nº 69, pp. 19 – 30.

165. ESTEPA, J. (2009 b). La educación del patrimonio y la ciudadanía europea en el contexto español. En R.M. ÁVILA, B. BORGHI, I. MATTOZZI (coords.). *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "Estrategia de Lisboa"*. Atti XX Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales: I Convegno Internazionale Italo-Spagnolo di Didattica delle ScienzeSociali, Bologna, 31 marzo-3 aprile 2009, pp. 353-362.

166. ESTEPA, J. (2011). Entre la práctica reflexiva y la investigación educativa: hacia un nuevo perfil profesional. En J. VALLÉS; D. ÁLVAREZ y R. RICKENMANN (eds.). *L'activitat docent, intervenció, innovació, investigación*. Universitat de Girona/Universidad de Granada/Université de Genève.: Documenta Universitaria.

167. ESTEPA, J. (2011). 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. SANTISTEBAN (eds.). *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Díada Editora.

168. ESTEPA, J. (s/f). La investigación sobre el conocimiento profesional de los profesores para enseñar ciencias sociales. *Cuadernos de Investigación Didáctica en las Ciencias Sociales*, nº4. (en http://www.unizar.es/cuadernos/n04/n04a08.pdf consultado el 20/08/2012)

169. ÉTHIER, M. A. y LEFRANÇOIS, D. (2010). Problemas de la investigación cualitativa en didáctica de las Ciencias Sociales. Algunos ejemplos relacionados con el aprendizaje y la enseñanza de la Historia en Quebec. ÁVILA, R. M.; RIVERO, M. P. y DOMÍNGUEZ SANZ, P. L. (coords.). *Metodología de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Institución "Fernando el Católico".

170. EURYDICE (2005). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Bruselas: Comisión Europea.

171. EVANS, E. (2010). *Orientaciones metodológicas para la investigación-acción*. Perú: Ministerio de Educación.

172. EVERITT, B. And GRAHAM, D. (1991). *Applied Multivariate Data Analysis.* Arnold.

173. FAULKS, K. (2006). Education for citizenship in England´s secondary schools: a critique of current principle and practice. *Journal of Education Policy*, nº 21, vol. 1, pp. 59 – 74.

174. FAUSER, M. (2007). Selective Europeanization: Europe´s impact in Spanish migration control. En T. FAIST; A. ETTE (Ed.). *The Europeanization of national policies and politics of immigration: Between autonomy and the European Unión*. New York: Palgrave Macmillan.

175. FERNÁNDEZ VALENCIA, A. (2006). La construcción de la identidad desde la perspectiva de género. *Iber*, nº 47, pp. 33-43.

176. FESTINGER, L (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford: Stan ford University Press

177. FINOCCHIO, S. y GARCÍA, P. (1993). Construyendo un paradigma para la enseñanza de las Ciencias Sociales. En S. FINOCCIO (coord). *Enseñar Ciencias Sociales*. Argentina: Flacso, Troqvel Educación

178. FENSHAM, P. J. (2004): Beyond Knowledge: other Scientific Qualities as Outcomes for School Science Education. En R. M. JANIUK y E SAMONEK-MICIUK (eds.). *Science and Technology Education for a Diverse World* -

Dilemmas, Needs and Partnerships, International Organization for Science and Technology Education (IOSTE). XITH Symposium Proceedings. Lublin, Polland: Maria Curie-Sklodowska University Press.

179. FLOWER, H. I. (2011).*Roman Republics*. Oxford: Princeton University Press.
180. FORNIS, C. (2003). *Esparta: historia, sociedad y cultura de un mito historiográfico*. Barcelona: Crítica.
181. FORSYTH, M. (1987). *Reason and Revolution: The Political Thought of the Abbé Sieyes*. New York: Holmes & Meyer.
182. FRASER, R. (1986). Escondido. El calvario de Manuel Cortés. Barcelona: Crítica.
183. FREEBODY, P. (2004). *Qualitative research in education: interaction and practice*. London: SAGE Publications.
184. **藤岡信勝**〈2000年〉。**自虐歷史観の病理**。 **東**京: 文藝春秋。 [FUJIOKA, NOBUKATSU (2000): *Patología de la "visión masoquista de la historia"*. Tôkyô, Bungeishunjū (En japonés)].
185. GALICHET, F. (1998). *L`éducation à la citoyenneté*. París: Anthropos.
186. GALICHET, F. (1999). L`éducation à la citoyenneté dans tous ses états. *Les Sciences de l`education*, nº 32, vol. 2, pp. 63 – 94.
187. GALILEI, G. (1994). Diálogo de los dos máximos sistemas del mundo. Madrid: Alianza Editorial.
188. GALINDO, R. (2005). Cambios curriculares en Ciencias Sociales para responder a la multiculturalidad. En GARCÍA RUIZ, C., GÓMEZ RODRÍGUEZ, E. et al (coord.). Enseñar Ciencias Sociales en una sociedad multicultural. Almería: Universidad de Almería.
189. GANUZA, E. (2005). Democracia y nuevos horizontes: emergencia y límites de los Presupuestos Participativos en España. Acciones e investigaciones sociales, nº 20, pp. 5 – 39.
190. GARCÍA DÍAZ (1998). *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares.* Sevilla: Díada.
191. GARCÍA DÍAZ, J. E. (2004). *Educación ambiental, constructivismo y complejidad*. Sevilla: Díada Editora.
192. GARCÍA DÍAZ, J. E. y CUBERO, R. (2000). Constructivismo y formación inicial del profesorado. Las concepciones de los estudiantes de magisterio sobre la

naturaleza y el cambio de las ideas del alumnado de primaria. *Investigación en la escuela*, nº 42, pp. 55-65.

193. GARCÍA DÍAZ, J.E. y GARCÍA PÉREZ, F.F. (2001). El conocimiento metadisciplinar y las didácticas específicas. *Congreso nacional de didácticas específicas: Las Didácticas de las Áreas curriculares en el siglo XXI (Granada 1, 2 y 3 de Febrero de 2001)*, pp. 409-421. Granada: Grupo Editorial Universitario, vol. I.

194. GARCÍA GUAL, C. (2005). *"Introducción" en las Meditaciones*. Madrid: Gredos.

195. GARCÍA MORIYÓN, F. (2003). Los Derechos Humanos y la educación del ciudadano. *Revista de Educación*. Número extraordinario, PP. 131-154.

196. GARCÍA PÉREZ, A. (1994). *Estadística Aplicada: Conceptos Básicos*. Madrid: Editorial UNED.

197. GARCÍA PÉREZ, F. (1999) *El medio urbano en la Educación Secundaria Obligatoria. Las ideas de los alumnos y sus implicaciones curriculares*. Tesis Doctoral inédita, Universidad de Sevilla.

198. GARCÍA PÉREZ, F. F. (2000). Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el Modelo de Investigación en la Escuela. *Scripta Nova: Revista electrónica de Geografía e Historia*, nº 4, pp. 55 – 78.

199. GARCÍA PÉREZ, F. F. (2006 a). Formación del profesorado y realidades educativas: una perspectiva centrada en los problemas prácticos profesionales. En J. M. ESCUDERO; S. LUIS (eds.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas*. Barcelona: Octaedro.

200. GARCÍA PÉREZ, F. F. (2006 b). La investigación como principio educativo. Relevancia para la formación del profesorado. En A. E. GÓMEZ y M. P. NÚÑEZ (coord.). *Formar para investigar, investigar para formar en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Málaga: Asociación Universitaria de Didáctica de las Ciencias Sociales.

201. GARCÍA PÉREZ, F. F. (2009). Educar para la participación ciudadana: Un reto para la escuela del siglo XXI. *Investigación en la Escuela*, nº 68, pp. 5-10.

202. GARCÍA PÉREZ, F. F. y DE ALBA, N. (2008). ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI?. *Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol XII, nº 270.

203. GARCÍA PÉREZ, F. F. y DE ALBA, N. (2009). Educar para la participación ciudadana. Análisis de las dificultades del profesorado a partir de la experiencia del programa "Parlamento Joven". En R.M. ÁVILA, B. BORGHI e I. MATTOZZI (coords.). *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "Estrategia de Lisboa"*. Atti XX Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales: I Convegno Internazionale Italo-Spagnolo di Didattica delle Scienze Sociali, Bologna, 31 marzo-3 aprile 2009, pp. 512-522.

204. GARCÍA PÉREZ, F. F. y DE ALBA, N. (2012). La educación para la participación ciudadana entre dos polos: el simulacro escolar y el compromiso social. En N. DE ALBA; F. F. GARCÍA PÉREZ y A. SANTISTEBAN (eds.). *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Díada Editora.

205. GIL, F. Y JOVER, G. (2003). La contribución de la educación ética y política en la formación del ciudadano. *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 109 – 130.

206. GIMENO, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Editorial Morata.

207. GIMENO, J. y PÉREZ, A.I. (1993) Comprender y transformar la enseñanza. Barcelona, Morata.

208. GINZBURNG, C. (2010). Maquiavelo, la excepción que confirma la regla. Líneas de una investigación en curso. *Ingenium: Revista electrónica de pensamiento moderno y metodológico en historia de las ideas*, nº 4, pp. 5 – 28.

209. GOBETTI, E. (2007). Il mito dell'occupazione allegra gli italiani in Jugoslavia. En Contini G.; Focardi F.; Petricioli M (eds.). *Memoria e rimozione. I crimini di guerra del Giappone e dell'Italia*. Florencia: Viella. 24 – 25 de septiembre.

210. GIROUX, H. (1992): *Teoría y resistencia en educación*. México, Siglo XXI.

211. GLASER, B. y STRAUSS, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research.* Chicago: Aldine De Gruyter.

212. GODWIN, W. (2001). *Enquiry concerning political justice*. Kitchener: BatocheBooks.

213. GOETZ, J. y LECOMPTE, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Madrid: Editorial Morata.

214. GOMEZ RODRÍGUEZ, A. E. (1996). *De la concepción a la acción: La práctica docente de una profesora de Ciencias Sociales. Un estudio de caso.* Tesis doctoral dirigida F. ANGULO. Universidad de Málaga. Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

215. GÓMEZ RODRÍGUEZ, A.E. (2008). Educación para la ciudadanía: Una aproximación al estado de la cuestión. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, nº 7, pp. 131-140.

216. GONZALES, M.H. et al (2004). Variation of Citizenship Education: A Content Analysis of Rights, Obligations an Participation Concepts in High School Civic. *Theory and Research in Social Education*, vol. 32, nº 3, 2004.

217. GONZÁLEZ ALEO, J. (2005). Jóvenes y valores cívico – políticos. *Educación y futuro*, nº 13, PP. 59 – 70.

218. GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ ARDARAZ (2010). *Algunas cuestiones en torno a la promulgación de la Constitutio Antoniniana*. *Gerión*, nº 1, vol. 28, PP. 157 – 191.

219. GRACIA, J. J. E. (1998). El positivismo del siglo XIX. En J. J. E. GRACIA (ed.). *Concepciones de la metafísica*. Madrid: Trotta.

220. GRAYBEAL, L. M. (2011). *(Re)constructing and (Re)presenting Heritage: Education and Representation in an American Indian Homeland Preservation Project*. Doctoral Thesis directed by D. BROOK. University of Georgia.

221. GRIFFITHS, M. (1998). *Educational research for social justice*. Buckingham: Open University Press.

222. GRUPO CRONOS (1995-1996): *Proyecto Cronos. Ciencias Sociales, historia y geografía. Segundo ciclo de la ESO. Guía del profesor y ocho unidades didácticas para los alumnos* (en formato de cuadernos independientes). Madrid: Ediciones de la Torre/Ministerio de Educación Madrid.

223. GRUPO INSULA BARATARIA (1995-1996): *Ciencias Sociales. Educación Secundaria Obligatoria. Primero y segundo ciclo* (con un libro para los alumnos por cada curso, una guía para el ciclo primero y dos para el segundo). Madrid: Akal.

224. GUBA, E. G. and LINCOLN, Y. S. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences. En N. K. DENZIN and Y. S LONCOLN. (eds.). *Handbook of Qualitative Research* (second edition). London: SAGE.

225. GUERRERO, P. (1998). *Evaluación del aprendizaje: Reflexiones para su práctica desde la L.O.G.S.E.* Jaén: U.N.E.D Centro Asociado "Andrés de Vandelvira".

226. HABERMAS, J. (1982). Conocimiento e interés. Madrid: Taurus Ediciones.

227. HABERMAS, J. (1994a). Citizenship and National Identity. En B. V. STEENBERG (ed.). The condition of Citizenship. London: Sage.

228. HABERMAS, J. (1994b). Historia y crítica de la opinión pública: La transformación estructural de la vida pública. Barcelona: Gustavo Gili

229. HABERMAS, J. (1998). *Facticidad y validez: sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso*. Madrid: Trotta.

230. HAIR, J.F., ANDERSON, R.E., TATHAM, R.L. y BLACK, W.C. (1999). *Análisis Multivariante. 5° edición*. Madrid: Prentice Hall.

231. HALBWACHS, M. (2004 a). Los marcos sociales de la memoria. Barcelona: Anthropos.

232. HALBWACHS, M. (2004 b). La memoria colectiva. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

233. HANCOCK, D. R. y ALGOZZINE, B. (2006). *Doing case study research*. New York and London: Teacher College Press.

234. HARTOG, F. (2003). *Régimes d'historicité. Presentisme et expériences du temps*. Paris: Seuil

235. HASHIMOTO, E. (2010). Cómo investigar desde los tres paradigmas de la ciencia. En DE LA HERRÁN, A. (coord.). *Investigar en educación: fundamentación, aplicación y nuevas perspectivas*. Madrid: Editorial Dilex.

236. HAUVER, J. (2010). "Democracy is a devil's snare": Theological certainly in teacher education. Theory and Research in Social Education, vol 38, nº 4, pp. 618 – 369.

237. HEIMBERG, C. (2010). ¿Cómo puede orientarse la educación para la ciudadanía hacia la libertad, la responsabilidad y la capacidad de discernimiento de las nuevas generaciones?.*Iber*, nº 64. Pp. 48-57.

238. HELD, D. (1997). *La democracia y el orden global. Del Estado moderno al gobierno cosmopolita*. Barcelona: Paidós.

239. HENDERSHOT, K.; SPERANDIO, J. (2009). Study Abroad and Development of Global Citizen Identity and Cosmopolitan Ideals in Undergraduates. Current Issues in Comparative Education, nº 1, vol. 12, PP. 45 – 55.

240. HERNÁNDEZ, S.y otros. (2006). *Metodología de la Investigación*. México D.F: McGraw-Hill Interamericana de México S. A. de C.V.

241. HERNÁNDEZ CARDONA, X. (2002). *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia.* Barcelona: Editorial Graó.

242. HERRERO, C. G. (2001). Hacia la creación de la República Federal. España y los Estados Unidos: 1783 – 1789. *Revista Complutense de Historia de América*, nº 27, PP. 35 – 67.

243. HERVÁS, R. M.; MIRALLES, P. (2004). Nuevas formas de enseñar a pensar: El pensamiento crítico a través de la enseñanza de la Geografía y la Historia. *Iber*, nº 42, pp. 89 – 99.

244. HEATER, D.B. (2007). *Ciudadanía:Una breve historia*. Madrid: Alianza Editorial

245. HEGEL, G. W. F. (2005). *Lecciones sobre la filosofía de la Historia Universal*. Madrid: Alianza Editorial.

246. HERNÁNDEZ CASTRO, D. (2009). El compromiso de Eneas. Virtud y democracia radical tras la dialéctica de la Ilustración. En *Isegría: Revista de Filosofía Moral y Política*, nº 41, julio – diciembre, PP. 137 – 162.

247. HERVÁS, R. M. y MIRALLES, P. (2004). Nuevas formas de enseñar a pensar: el pensamiento crítico a través de la enseñanza de la geografía y la historia. Iber, nº 42, pp. 89-99.

248. HESS, D. (2002). Teaching controversial public issues discussions: Learning from skilled teachers. Theory and Research in Social Education, vol 30, nº 1, pp. 10 – 41.

249. HESS, D. y POSSELT, J. (2002). How high school students experience and learn from the discussion of controversial public issues. *Journal of Curriculum and Supervision*, nº 17, vol. 4, pp. 83 – 314.

250. HESS, D. (2008). Controversial issues and democratic discourse. In L. S. LEVSTIK y C. A. TYSON (Eds.). *Handbook of Research in Social Studies Education*. New York: Taylor and Francis.

251. HILTON, S. L. (2003). Capítulo 4: América en el sistema internacional, 1783 - 1895. En J. C. PEREIRA (Coord.). *Historia de las relaciones internacionales contemporáneas* (2ª edición). Barcelona: Editorial Ariel S.A.

252. HILTON, R. H. (2008). *A Medieval society. The west midlands and the end of the Thirdteen Century*. Cambridge: Cambridge University Press.

253. HOAGLIN, D. C., MOSTELLER, F. and TUKEY, J. W. (1983) (Eds.).*Understanding Robust and Exploratory Data Analysis*. New York: Wiley.

254. HOAGLIN, D. C., MOSTELLER, F. and TUKEY, J. W. (1985) (Eds.).*Exploring Data Tables, Trends, and Shapes*. New York: Wiley.

255. HOAGLIN, D. C., MOSTELLER, F. and TUKEY, J. W. (1991) (Eds.).*Fundamentals of Exploratory Analysis of Variance*. New York: Wiley.

256. HOBSBAWM, E. (1998). *Sobre la Historia*. Barcelona: Crítica.

257. HOEPKEN, W (2005). History-textbooks in post war and post conflict societies: Preconditions and experiences in a comparative perspective. In The academy of Korean studies (ed.). *Nationalism and History textbooks in Asia and Europe Diverse Views on Conflicts Surrounding History*. Seul: The Center for Information on Korean Culture.

258. HOPE, M. ET ALL (2004) Variations of citizenship education: a content analysis of rights, obligations and participation concepts in hight school civic. *Theory and Research in Social Education*, vol 32, nº 3., pp. 301 – 325.

259. HORRACH, J. A. (2009). Sobre el concepto de ciudadanía: historia y modelos. *Factótum*, nº 6, PP. 1 – 22.

260. HOBSBAWM, E.J.; RANGER, T. (1983). *The invention of tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.

261. HOZJAN, D. (2009). Key competences for the development of lifelong learning in the European Union. *EuropeanJournal of Vocational Training*. Nº 46, 196-207.

262. HUICI, V. (2007). Espacio, tiempo y sociedad: variaciones sobre Durkheim, Halbwachs Gurvitch, Foucault y Bourdie. Madrid: Akal.

263. HUGUET, M. (2005). Reagan y el neoliberalismo europeo. En J. M. BENEYTO, A. I. PÉREZ SÁNCHEZ, R. M. MARTÍN DE LA GUARDA (Coord.). *Europa y Estados Unidos: una historia de la relación atlántica en los últimos 100 años*. Madrid: Biblioteca Nueva.

264. HULL, L. (1959). *Historia y filosofía de la ciencia*. Barcelona: Ariel.

265. HUNT, B. (2009). *Living in Ancient Rome*. New York: Thalamus Publishing.

266. HUSBANDS, C. (2007). Educación para la ciudadanía en una Europa diversificada: Tensiones y dificultades sobre la educación para la ciudadanía en entornos urbanos transculturales. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, nº 6, pp. 139-146.

267. HUSSERL, E. (1962). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. México: Fondo de Cultura Económica.

268. IBERNOM, F. (2002). *Investigación educativa como herramienta de formación del profesorado* (2º edición). Barcelona: Graó.

269. IENAGA, S. (1993): The glorification of the war in the Japanese education. *International Security*, nº 18, vol. 3, pp. 113 – 133.

270. IENAGA, S. (2001): *Japan's Past, Japan's Future: One Historian's Odyssey* (Asian Voices). United States of America: Rowman & Littlefield.

271. INOUYE, A. (2008): Writing in support of Kimiko Nezu, Junko Kawarai and many other teachers. *Coalition for Alternatives to Militarism in our Schools*, February 18.

272. ISHIDA, K (2007). War Crimes in japan and Italy: Three Historical Viewpoints of Comparison. *En* CONTINI G.; FOCARDI F.; PETRICIOLI M (eds.). *Memoria e rimozione. I crimini di guerra del Giappone e dell'Italia*. Florencia: Viella. 24 – 25 de septiembre.

273. IZUZQUIZA, I. (2006). Constructivismo, cibernética y teoría de la observación. Notas para una propuesta teórica. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, nº 5, pp. 107 - 114

274. JAMESON, F. (2006). Capítulo 8: Postmodernismo y sociedad de consume. En FOSTER, H. (Coord.). *La Postmodernidad*. Barcelona: Editorial Kairos.

275. JEFFERSON, T. (1776). *The unanimous Declaration of the thirdteen United States of América*.

276. JIMÉNEZ SAN CRISTOBAL, 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.

277. JIMÉNEZ PÉREZ, R.; CUENCA, J. M.; 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*, nº 26, pp. 1319 – 1331.

278. JUNTA DE ANADALUCÍA (2007) *Decreto 231/ 2007*, de 31 de julio, por el que se establece la ordenanza y las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía.

279. JUNTA DE ANDALUCÍA (2007). *Orden de 30 de agosto de 2007,* por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía.

280. JUNTA DE ANDALUCÍA (2008). *Ley de Educación de Andalucía.23 de enero de 2008.*

281. KAISER, H. (1958). The varimax criterion for analytic rotation in factor analysis. *Psychometrika*, nº 23, pp. 187–200

282. KASAHARA, T. (2007). *Recent research on the Nanjing Massacre*. En CONTINI G.; FOCARDI F.; PETRICIOLI M (eds). *Memoria e rimozione. I crimini di guerra del Giappone e dell'Italia*. Florencia: Viella. 24 – 25 de septiembre.

283. KELLE, U. (2001). Sociological Explanations between Micro and Macro and the Integration of Qualitative and Quantitative Methods. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, vol. 2, nº 1, pp.43.

284. KELLY, T. (1986). Discussing controversial issues: Four perspectives on the teacher's role. *Theory and Research in Social Education*, nº 14, pp. 113 – 138.

285. KERLINGER, F.N. (1973). Foundations of Behavioural Research. New York: Holt, Reinehart and Winston.

286. KERLINGER, F. N. (1979). Behavioral research: A conceptual approach. New York: Holt, Reinehart and Winston.

287. KERLINGER, F. (1997). *Investigación del comportamiento*. México, D.F.: McGraw-Hill.

288. KING, R. J. H. (2000). Defining Literacy in a Time of Environmental Crisis. *Journal of Social Philosophy*, nº 31, vol.1, PP. 68 – 81.

289. 小国喜弘 （２００７）。戦後教育のなかの「国民」 : 乱反射するナショナリズム / 。東京 : 吉川弘文館。[KOKUNI, YOSHIHIRO (2007): *La "nación" en la educación de la posguerra. La difusión del nacionalismo*. Tôkyô, Yoshikawa Kobunkan (En japonés)].

290. KOSELLECK, R. (2012). *Historias de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. Madrid: Trotta.

291. KREBS, R. (2006). *Breve historia universal hasta el año 2000* (14º edición). Santiago de Chile: Editorial Universitaria S.A.

292. KUHN, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. United States: University of Chicago Press.

293. KYMLICKA, W. (2011). Multicultural citizenship within multination states. *Ethnicities*, vol. 11, nº 3, pp. 281-302.

294. LADSON – BILLINGS, G. (2006). Crafting a culturally relevant social studies approach. In E.W. ROSS (ed.). *The social studies curriculum: purposes, problems and possibilities* (3rd edition). Albany: State University of New York Press.

295. LÄSSIG, S. (2009). History School Textbooks as a Means of Reconciliation?. Some Remarks on Bilateral Textbooks and "Common Histories". En *International Seminar History and Social Science Textbook*.Santiago de Chile, 11-12 noviembre, Ministerio de educación de Santiago de Chile.

296. LATORRE, A.; DEL RINCÓN, D. y ARNAL, J. (1996). *Bases metodológicas DE la investigación educativa*. Barcelona: Gr92.

297. LEBART, L., MORINEAU, A., FÉNELON, J.P. (1981). *Traitement des donnees estatistiques*. París: Dunod.

298. LEÓN, A.; ROJAS, C.M. y GONZÁLEZ BALZA, R.E. (2007). *Estudio del perfil del docente de educación básica. Un análisis Factorial*. Venezuela: Publicaciones Codepre.

299. LEÓN BONILLO, M. J. (2012). *Influencia de la NN.TT en el docente universitario de topografía: estudios de casos*. Tesis Doctoral dirigida por B. VÁZQUE BENAL y R. JIMÉNEZ PÉREZ. Universidad de Huelva. Departamento de Didácticas de las Ciencias y Filosofía.

300. LERNER, G. (2007). L'ossessione della memoria. *La Repubblica*, 28 de abril de 2007.

301. LICERAS, A. (2004). La investigación sobre formación del profesorado en didáctica de las ciencias sociales. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, nº 8, vol. 1.

302. LINCOLN, Y. S. and GUBA, EG. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

303. LINELL, P. (1998). *Approaching Dialogue: Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.

304. LLANO, A. (1999). El humanismo cívico y sus raíces aristotélicas. *Anuario Filosófico*, nº 32, PP. 443 – 468.

305. LOCKE, J. (2003). *Segundo tratado sobre el gobierno civil*. Madrid: Alianza Editorial.

306. LOEFFEL, L. (2009). *Enseigner la démocratie: Nouveauxenjeux, nouveauxdéfis*. Paris: Armand Colin.

307. LOMAS, C. (2011). Tiempo de olvidos, tiempo de memoria. En C. LOMAS (coord.). *Lecciones contra el olvido. Memoria de la educación y educación de la memoria*. Barcelona: Octaedro.

308. LÓPEZ, C. (2008). Crítica del entramado ético político en la ciudadanía democrática. *Con-Ciencia Social*, nº 12, pp. 41-62.

309. LÓPEZ ATXURRA, R. y DE LA CABA, M. A. (2012). Educación para la participación ciudadana en los libros de texto: oportunidades y resistencias. En N. DE ALBA; F. F. GARCÍA PÉREZ y A. SANTISTEBAN (eds.). *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Díada Editora.

310. 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.

311. LÓPEZ FACAL, R. (2000): "La nación ocultada", en S. PÉREZ GARZÓN, E. MANZANO MORENO, R. LÓPEZ FACAL R. y A. RIVIÈRE GÓMEZ (Eds.). *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*. Barcelona: Crítica.

312. LÓPEZ FACAL, R. (2006). Identidades postnacionales y enseñanza. *Íber*, Nº 47, pp. 54-63.

313. LÓPEZ FACAL, R. (2010). Ciudadanía. *Iber*, nº 64, PP. 5 – 9.

314. LÓPEZ FACAL, R. (2011). Aprender de los conflictos. *Íber*, nº 69, pp. 5-7.

315. LÓPEZ FACAL, R. y SANTIDRIÁN, V. M. (2011). Los "conflictos sociales" en el aula. *Íber*, nº 69, pp. 8-20.

316. LYOTARD, J. F. (1994). The postmodern condition. En S. SEIDMAN (Ed.). The Postmodern Turn: New perspectives on social theory. Cambridge: Cambridge University Press.

317. MACARTNEY, C. A. (1934). *National States and National Minorities*. London: Oxford University Press.

318. MACHADO, E. (2010). Transformación – acción e investigación educativa. En DE LA HERRÁN, A. (coord.). *Investigar en educación: fundamentación, aplicación y nuevas perspectivas*. Madrid: Editorial Dilex.

319. MADISON, J.; HAMILTON, A. (1787).The Insufficiency of the Present Confederation to Preserve the Union. *The Federalist*, nº 15 - 22, PP. 63 – 99

320. MAINER BAQUÉ, J. (2006). Recuperar la memoria. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 362, pp. 52-53.

321. MAINER BAQUÉ, J (2010). Memoria, historia y didáctica crítica. Los deberes de la educación histórica; por una historia con memoria. *XV Congreso Colombiano de Historia*. Bogotá: julio – agosto.

322. MAIZTEGUI, C. (2008). *Ciudadanía y educación: de la teoría a la práctica*. Bilbao: Universidad de Deusto.

323. 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.

324. MALTHUS, T. R. (2004). *An essay of the principle of population*. New York: Noton.

325. MANIN, B. (1998). *Los principios del gobierno representativo*. Madrid: Alianza.

326. MAQUIAVELO, N. (2005). *Discursos sobre la primera década de Tito Livio*. Madrid: Alianza Editorial.

327. 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.* Santiago de Compostela: Tórculo.

328. MARCO, B. (2003). Educación para la ciudadanía en el ámbito escolar. *Revista de Educación*, número extraordinario, PP. 339 – 358.

329. MARSHALL, T. H. (1950). *Citizenship and social class*. Cambridge: Cambridge University Press.

330. MARTÍN CORTÉS, I. (2006). Una propuesta para la enseñanza de la ciudadanía democrática en España. En *XV Simposio de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Alicante: Asociación Universitaria de Didáctica de las Ciencias Sociales.

331. MARTÍN DEL POZO, R. y PORLÁN, R. (1999) Tendencias en la formación inicial del profesorado sobre los contenidos escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 35, pp. 115-128

332. MARTÍN PIÑOL, C (2011). Tecnologías digitales interactivas y Didáctica de las Ciencias Sociales. *Iber*, nº 68, pp. 33-39.

333. MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2004). Esfera pública, conocimiento escolar y didáctica crítica. *Con-Ciencia Social*, nº 8, pp. 51-62.

334. MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2005). Esfera pública, conocimiento escolar y didáctica crítica. *Con-Ciencia Social*, nº 8, pp. 51-62.

335. MARX, C. (1968). El dieciocho Brumario de Luis Bonaparte. Barcelona: Ariel.

336. MASON, B. (2004). Technology and social studies teacher education: a framework. In ADLER, S. (ed.). *Critical issues in social studies teacher education*. Kansas City: University of Missouri.

337. MATAS, A. (s/f). *Introducción a la investigación en Ciencias de la Educación*. Aidesoc.

338. MATTOZZI, I. (2008). Memoria y formación histórica. La memoria en la clase de Historia. Íber, nº 55, pp. 30 – 42.

339. MCCANDLESS, D. and SAUER, A. (2010). Retention of construction teachers engaged in Mossouri's Secondary School System. *Journal of Career and Technical Education*, vol. 25, nº 2, pp. 63 – 77.

340. MCCRARY, N. (2002) Investigating the Use of Narrative in Affective Learning on issues of Social Justice. *Theory and Research in Social Education*, vol 30, nº 2, pp. 255 – 273.

341. MCCUTCHEN, G. (1995). Developing the curriculum: Solo and group deliberation. White Plains, New York: Longman Publishers.

342. MCNEILL, D. (2005): *History Redux: Japan's Textbook Battle Reignites*. Working Paper, nº 107, Japan Policy Research Institute, University of San Francisco Center for the Pacific Rim.

343. MEC (1970). *Ley General de Educación y Financiación de la Reforma educativa, 14/1970*, de 4 de agosto.

344. MEC (1985). *Ley Orgánica de Derecho a la Educación, 8/1985*, de 3 de julio.

345. MEC (1990). *Ley Orgánica General del Sistema Educativo, 1/1990*, de 3 de octubre.

346. MEC (1995). *Ley Orgánica de Participación y Evaluación de los Centros Educativos, 9/1995*, de 20 de noviembre.

347. MEC (2002). *Ley Orgánica de Calidad de la Educación, 10/2002*, de 23 de diciembre.

348. MEC (2006a). *Ley Orgánica de Educación, 2/ 2006,* de 3 de mayo.

349. MEC (2006c). *Real Decreto 1631/ 2006,* de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Secundaria Obligatoria.

350. MEDINA, A. y CASTILLO, S. (2003). *Metodología para la realización de proyectos de investigación y tesis doctorales*. Madrid: Editorial Universitas.

351. MEDINA, I. (2011). Significados de la política en la Grecia clásica. *Utopía y praxis latinoamericana*, nº 52, vol. 16, enero – marzo, PP. 13 -37.

352. MEDINA, A. y DOMÍNGUEZ, C. (1992). Análisis del pensamiento del profesorado de ciencias sociales. En A. ESTEBARANZ. y V. SÁNCHEZ. (eds.). *Pensamiento de los profesores y desarrollo profesional*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad se Sevilla.

353. MEJÍA, W. (2009). What Criticisms are made to the Content of History Science Textbooks?. En *International Seminar History and Social Science Textbook*. Santiago de Chile, 11-12 noviembre, Ministerio de Educación de Santiago de Chile.

354. MERCHAN, F. J. (2001). *La producción del conocimiento escolar en la clase de historia: profesores, alumnos y prácticas pedagógicas en la Educación Secundaria*. Tesis doctoral dirigida por F. F. GARCÍA PÉREZ. Facultad de Ciencias de la Educación: Universidad de Sevilla.

355. MERRIAM, S. B. (2001). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey – Bass.

356. METTAS, A. and 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, nº 2, pp. 8 – 19.

357. MICHELE, S. (2010). Encouraging Civic Engagement through Extended Community Writing Projects: Rewriting the Curriculum (online). *Writing Instructor*, may. Disponible en: www.eric.ed.gov (fecha de consulta: 24/10/2011).

358. MILL, J. S. (2001). *Consideraciones sobre el gobierno representativo*. Madrid: Alianza Editorial.

359. MILLER, D. (2002). Citizenship and National identity. United Kingdom: Polity Press.

360. MIRALLES, P.; MOLINA, S. y ORTUÑO, J. (2011). Concepciones de los futuros maestros de educación primaria sobre formación cívica y ciudadana. *Educatio Siglo XXI*, vol. 29, nº 1, pp. 149 – 174.

361. MIRANDA, F. (2005). Capítulo 21: La gran "Guerra de occidente". En V. A. ÁLVAREZ PALENZUELA, (Coord.). *Historia Edad Media Universal*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.

362. MISCO, T. (2007). Holocaust curriculum development for Latvian schools: arriving at purposes, aims, and goals through curriculum deliberation. *Theory and Research in Social Education*, vol. 35, nº 3, pp. 393-426.

363. "We did also save people": A study of Holocaust Education in Romania after decades of Historical Silence. *Theory and Research in Social Education*, vol. 36, nº 2, pp. 61-94.

364. MISCO, T. (2007). Holocaust curriculum development for Latvian schools: Arriving at purposes, aims, and goals through curriculum deliberation. Theory and Research in Social Education, vol. 35, nº 3, pp. 393 – 426.

365. MISCO, T. (2010). Moving beyond fidelity expectations: Rethinking curriculum reform for controversial topics in Post-Comunist settings. *Theory and Research in Social Education*, vol. 38, nº 2, pp. 182-216.

366. MITRE, E. (2003). *La Iglesia en la Edad Media*. Madrid: Síntesis Editorial S.A.

367. MOLAS, P. (2000). Los grandes estados de occidente. En P. MOLAS, J. BADA, E. MARTÍN, F. SÁNCHEZ MARCOS, V. GUAL, M. A. MARTÍNEZ (Coords.). *Manual de Historia Moderna. Barcelona*: Editorial Ariel S. A.

368. MONTERO, J. M. y PÉREZ GUERRERO, V. M. (2011). Memoria y olvido de Carlos Lerena. *Con-Ciencia Social*, nº 15, pp. 61-81.

369. MONTESQUIEU, C. L. (2003). *Del espíritu de las leyes*. Madrid: Alianza Editorial.

370. MONTOYA, O. (2007). Aplicación del análisis factorial a los mercados. Caso de estudio. *Scientia et Technica*, nº 035, vol. XIII, pp. 281-286.

371. MORA OROPEZA, M. E. y ESTEPA, J. (2012). La Democracia como fundamento para la enseñanza de la participación. En N. DE ALBA; F. F. GARCÍA PÉREZ y A. SANTISTEBAN (eds.). *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Díada Editora.

372. MORALES LEZCANO, V. (2003). Capítulo 18: La Segunda Guerra Mundial 1939 – 1945. En J. C. PEREIRA (Coord.). *Historia de las relaciones internacionales contemporáneas* (2ª edición). Barcelona: Editorial Ariel S.A.

373. MORALES VALLEJO, P. (2008). *Estadística aplicada a las Ciencias Sociales*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas

374. MORLEY, D. (1998). En J. CURRAN; D. MORLEY; WALKERDINE, V. (Coord.). *Estudios culturales y comunicación: análisis, producción y consume cultural de las políticas de identidad y postmodernismo*. Barcelona: Editorial Paidós.

375. MORO GONZÁLEZ, R. M. (2007). Ciudadanía de la Unión y educación para la ciudadanía. *Eikasia. Revista de Filosofía*, año 2, nº 11,

376. MORRIS, A. D. (1984). *The Origins of the Civil Rights Movement: Black Communities Organizing for Change*. New York: The Free Press.

377. MORRIS – SUZUKI, T (s/f). *Global memories, National accounts: Nationalism and the rethinking of History* (www. nuim.ie/staff/dpringle/igu_wpm/morris.pdf, consultada el 30 de Julio de 2013)

378. MOSSE, G.L. (1974). *The nationalization of the masses. Political symbolism and Mass Movements y Germany from the Napoleonic Wars through the Third Reich*. New York: Howard Ferting.

379. MOUFFE, C. (1999). *El retorno de lo político: Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Barcelona: Paidós.

380. MOULIAN, T. (1998). Chile actual. Anatomía de un mito. Santiago: LOM Ediciones.

381. MOUNIER, J. J. (1789). *Déclaration des droits de L´Hommeet du Citoyen*.

382. 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 dirigida por J. CARRILLO y N. CLIMENT. Universidad de Huelva. Departamento de Didácticas de las Ciencias y Filosofía.

383. MYART – CRUZ, C. (2009): Trip to Japan makes international connections in the fight for public education. *United Teacher (UTLA)*, nº XL, vol. 4, pp. 7, 23 y 30.

384. MYERS, J. (2006) Rethinking the social studies curriculum in the context of globalization: education for global citizenship in the U.S. *Theory and Research in Social Education*, vol. 34, nº 3, pp. 370 – 394

385. NAVAL, C. (2003). Orígenes recientes y temas claves de la educación para la ciudadanía democracia actual. *Revista de Educación*. Número extraordinario, PP. 169 – 190.

386. 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 dirigida por N. MARTÍNEZ VALCÁRCEL y N. DE ALBA. Universidad de Murcia. Facultad de Educación.

387. NAVARRO, F. J. (2003). La Grecia Arcaica. En J. GÓMEZ PANTOJA (coord.). *Historia Antigua: Grecia y Roma*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.

388. NEOCOSMOS, M. (2010). *From "foreign natives" to "native foreigners". Explaining xenophobia in post-apartheid South Africa*. Oxford: Codesria.

389. NEWTON, I. (1977). *Óptica o tratado de las reflexiones, refracciones, inflexiones y colores de la luz*. Madrid: Ediciones Alfaguara.

390. NEWTON, I (1993). *Philosophiae Naturalis Principia Mathematica*. Barcelona: Ediciones Altaya.

391. NORA, P. (1978). Mémoire collective. En LE GOFF, J., CHARTIER, R. et REVEL, J. (dir.). La nouvelle histoire. Les encyclopédie du savoir moderne. Paris: CEPL.

392. NOVAK, J.D. y GROWN, B.D. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona. Martínez Roca.

393. NOZAKI, Y. (2001) Feminism, Nationalism, and the Japanese Textbook Controversy over 'Comfort Women. In W. F. TWINE; K. M. BLEE. (eds.).

Feminism and Antiracism: International Struggles for Justice. New York: New York University Press.

394. NOZAKI, Y. (2008). War Memory, Nationalism, and Education in Postwar Japan, 1945-2007: The Japanese History Textbook Controversy and IenagaSaburo's Court Challenges. New York: Routledge Contemporary Japan, vol. 20.

395. NUSSBAUM, M.C. (1996). For love of country: Debating the limits of patriotism, J. Cohen (Ed.) Boston, MA: BeaconPress.

396. OLIVA, P. (1972). *Sparta and her social problems*. Amsterdam: Hakkert.

397. OLIVA, G. (2003). *L' alibi della resistenza. Ovvero come abbiamo vinto la seconda guerra mondiale*. Mondadori.

398. OLSSEN, M. (2006). Neoliberalism, globalization, democracy: challenges for education. En H. LAUDER, P. BROWN, J. DILLABOUGH, A. H. HALSEY (eds.). *Education, Globalization and Social Change*. United Kingdom: Oxford University Press.

399. ONAHA, C. (2008): Educación y sociedad civil en Japón. En CID LUCAS, F. (ed.): *¿Qué es Japón?. Introducción a la cultura japonesa*. Cáceres: Universidad de Extremadura

400. ORNELAS, C. (2003). Las bases del federalismo y la descentralización en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, nº 1, vol. 5, PP. 1 – 18.

401. OTÓN, J. (2005). *Totalitarisme, arrelament i educación en l'obra de Simeno Weil. Vers una fonamentació teórica de la didáctica de las ciènces socials i del patrimoni*. Tesis Doctoral dirigida por TREPAT, C. Universitat de Barcelona. Departament de Filosofia del Dret, Moral i Política.

402. OTÓN, J. (2008). Totalitarismo y enseñanza de la Historia en la III república francesa: la perspectiva de Simone Weil. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, nº 7, pp. 121-129.

403. PAGE, R. N. (2001). Reshaping graduate preparation in educational research methods: One school's experience. *Educational Researcher*, vol. 30, nº 5, pp. 19 – 25.

404. PAGÉS, J. (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el currículum y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, nº 13, pp. 38 – 50.

405. PAGÉS, J. (1997). Capítulo VII: la formación del pensamiento social. En P. BENEJAM y J. PAGÉS (coords.). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: Editorial Horsory.

406. PAGÉS, J (2005) Educación cívica, formación política y enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia. *Iber*, nº 44, pp. 45-56.

407. PAGÉS, J. (2008). El lugar de la memoria en la enseñanza de la Historia. *Íber*, nº 55, pp. 43 – 53.

408. PAGÉS, J. (2011). La didáctica de las Ciencias Sociales y sus retos. En J. VALLÉS; D. ÁLVAREZ y R. RICKENMANN (eds.). *L'activitat docent. Intervenció, innovació, investigación*. Girona: Documenta Universitaria.

409. PAGÉS, J. y OLLER, M. (2005). 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.

410. PAGÉS J.; SANTISTEBAN, A. (2010). La educación para la ciudadanía en la Enseñanza de las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia. *Iber*, nº 64. PP. 8-18.

411. PANIAGUA, J. (2008). La memoria inservible. *Íber*, nº 55, pp. 9-19.

412. PARCERO, C. (2010). *Cómo mejorar el interés por la historia indagando las posibilidades que proporciona el género biográfico*. ÁVILA, R. M.; RIVERO, M. P. y DOMÍNGUEZ SANZ, P. L. (coords.). *Metodología de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Institución "Fernando el Católico".

413. PARDO, A y SAN MARTÍN, R. (2010). *Análisis de datos en Ciencias Sociales y de la Salud II*. Madrid: Síntesis

414. PARKER, W. C. (2003). Teaching Democracy: Unity and diversity in public life. New York: Teachers College Press.

415. PARRA, D. (2010). La importancia de las tendencias historiográficas en la concepción de la Historia y su didáctica para futuros maestros. ÁVILA, R. M.; RIVERO, M. P. y DOMÍNGUEZ SANZ, P. L. (coords.). *Metodología de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Institución "Fernando el Católico".

416. PASCUA ECHEGARAY, E. (2002). *Estructuras políticas y dinámica intermonárquica en la Europa del siglo XII*. Tesis doctoral dirigida por J. FACI

LACASTA. Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Historia Medieval.

417. PATTON, H. (1980) *Qualitative Evaluation.* London. Sage.

418. PATTON, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods.* Thousand Oaks, CA: Sage.

419. PATTERSON, P. (2004) Multicultural citizenship Education: Case studies from social studies classrooms. *Theory and Research in Social Education*, PP. 153 – 186, vol. 32, nº 2.

420. PATTON, M. Q. (1987) *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*. California: Sage Publications, Inc.

421. PEARSON, M. L. (2008). *Perils of Empire: The Roman Republic and the American Republic*. United States: Algora Publishing.

422. PEINADO, M. (2009). En torno a la homosexualidad en educación para la ciudadanía. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, nº 8, pp. 71 – 77.

423. PELUC, S. (2009). Las relaciones del parlamento y la monarquía durante la guerra civil inglesa a través de las fuentes. En M. L. GONZÁLEZ MEZQUITA (Coord.). *Historia Moderna: viejos y nuevos problemas*. Mar de la Plata: EUDEN.

424. PÉREZ ÁLVAREZ – OSSORIO, J. R. (1988). *Introducción a la información y a la documentación científica*. Madrid: Alhambra.

425. PÉREZ SÁNCHEZ, A.I. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid. Morata.

426. PHILIPS, D. C. and BURBULES, N. C. (2000). *Postpositivism and educational research*. New York: Rowman & Littlefield Publishers.

427. PINA POLO, F. (2003). El último siglo de la República romana. En J. GÓMEZ PANTOJA (coord.). *Historia Antigua: Grecia y Roma*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.

428. PLATÓN (2003). *Diálogos: Volumen IV: República*. Madrid: Editorial Gredos.

429. PLATÓN (2003). *Diálogos: Volumen VIII: Las Leyes*. Madrid: Editorial Gredos.

430. PLUTARCO (1988). *Plutarco on Esparta*. New York: Penguin Classics.

431. POETTER, T. S.; EVERINGTON, C. y JETTY, R. (2001). Curriculum deliberation in action: Preparing school leaders for inclusion. Journal of Curriculum and Supervision, vol. 16, nº 2, pp. 162 – 182.

432. POPPER, K. (1962). *The logic of the scientific discovery*. Londres: Editorial Tecnos.

433. PORLÁN, R. (1999 a). Formulación de contenidos escolares. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 276, pp. 65-70

434. PORLÁN, R. (1999 b) Hacia un modelo de enseñanza–aprendizaje de las ciencias por investigación. En M. KAUFMAN y L FUMAGALLI (comp.). *Enseñar ciencias naturales. Reflexiones y propuestas didácticas*. Buenos Aires: Paidós Educador.

435. 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.

436. PORLÁN, R. y otros (1996) Conocimiento profesional deseable y profesores innovadores: fundamentos y principios formativos. I*nvestigación en la Escuela*, nº 29, pp. 23 – 38.

437. PORLÁN, R. y RIVERO, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada Editora.

438. POZUELOS, F. J., TRAVÉ, G. y CAÑAL, P. (2003). Aportaciones del Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo (6-12) al cambio en la educación primaria. Investigación en la escuela, nº 51, pp. 5 – 13.

439. PRATS, J. (2003). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. *História & Ensino Revista do Laboratório de Ensino de Históriória / UEL*, vol. 9, pp. 1 – 25.

440. PIVATO, S. (2007). *Vuoti di memoria. Usi e abusidella storia nella vitta pubblica italiana*. Bari: Laterza.

441. PRATS J. (1997). La selección de contenidos históricos para la educación secundaria. Coherencia y autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica. en: Iber, nº 12, pp. 7 – 18.

442. PRATS, J. (2002). La didáctica de las ciencias sociales en la Universidad española: estado de la cuestión. *Revista de Educación, nº 328*, pp. 81 – 96.

443. PRATS, J. (2010). El estudio de caso único: de la ciencia a la didáctica. *Quaderns Digital*, nº37.

444. PURCELL, F. (2008). La revolución norteamericana y las tensiones interpretativas en su historiografía reciente. *Hib. Revista de historiografía iberoamericana*, nº 1, vol. 1, PP. 54 – 69.

445. QUINQUER, D. (1997). Capítulo V: estrategias de enseñanza: los métodos interactivos. En P. BENEJAM y J. PAGÉS (coords.). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: Editorial Horsony.

446. QUIROZ POSADA, R.E. y JARAMILLO, O. (2009). Formación ciudadana y educación cívica: ¿Cuestión de actualidad o de resignificación?. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, nº 8, pp. 101 – 108.

447. RAYMOND, E. (2005). La teorización anclada (grounded theory) como método de investigación en ciencias sociales: Encrucijada de paradigmas. *Cinta de Moebio: Revista Electrónica de Epistemología de las Ciencias Sociales*, nº 23.

448. RANCIÈRE, J. (2004). *Malaise dans l'esthétique*. Paris: Éditions Galilée.

449. RANCIÈRE, J. (2006). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.

450. RAWSON, E. (1991). *The Spartan tradition in European thought*. Oxford: Clarendon Press Oxford.

451. REIGELUTH, C. F. and FRICK, T. W. (1999). Formative research: a methodology for creating and improving design theories. In C. F. REIGELUTH (ed.). *Instructional – Design Theories and Models* (vol II). London: Lawrence Erlbaum Associates.

452. RENCHER, A. (1995). *Methods of Multivariate Analysis*. New York: Wiley.

453. RIBA, C. (1991). El método observacional. Decisiones clásicas y objetivos. En M. T. ANGUERA (ed.). *Metodología observacional en la investigación psicológica*. Barcelona: PPU.

454. RICE, W. H. (2008). *Moodle: desarrollo de cursos e – learning*. Madrid: Ediciones Anaya Multimedia.

455. RINALDI, G. (2008). Storia e memoria. En Ziruolo, L (Ed.). *I luoghi, la storia, la memoria*. Genova: Le Mani.

456. RINCÓN DEL, D.; ARNAL, J.; LATORRE, A. y SANS, A. (1995). Técnicas de investigación en Ciencias Sociales. Madrid: Dykinson.

457. ROBERTS, A. (2012). Interpretive paradigms & the investment treaty system. American *Journal of International* Law, nº 106.

458. RODRÍGUEZ ADRADOS, F. (2006). *El reloj de la Historia: homo sapiens, Grecia antigua, y mundo moderno*. Barcelona: Ariel.

459. ROMERO, J., LUIS, A. GARCÍA PÉREZ, F. F. y ROZADA, Mª. (2007). Capítulo 1: la formación del profesorado y la construcción social de la docencia. En J. ROMERO y A. LUIS (eds.). *La formación del profesorado a la luz de una "profesionalidad democrática"*. Cantabria: Consejería de Educación de Cantabria.

460. ROMERO GABELLO, P. (2004). Leer la Revolución Francesa. Los cahiers de doleances (1789). *Clío*, nº 30.

461. ROSENBERG, A. (2006). *Democracia y lucha de clases en la antigüedad*. Barcelona: Editorial el Viejo Topo.

462. ROSSI, J. A. (1995). In-dept study in an issues-oriented social studies classroom. *Theory and Research in Social Education*, vol. 23, nº 2, pp. 88 – 120.

463. ROUSSEAU, J. (2003). *Del contrato social*. Madrid: Alianza Editorial.

464. ROUSSEAU, J. (2005). *Emilio, o De la educación*. Madrid: Alianza Editorial.

465. ROZADA. J.M. (1997). *Formarse como profesor: Ciencias Sociales Primaria y Secundaria Obligatoria*. Madrid: Ediciones Akal.

466. RUBIO CARRACEDO, J. (2007). Teoría crítica de la ciudadanía democrática. Madrid: Editorial Trotta.

467. RUDDUCK, J. y HOPKINS, D. (1998). La investigación como base de la enseñanza. Selección de textos (cuarta edición). Madrid: Ediciones Morata.

468. RUIZ MORALES, J. (2009). Espacios de participación ciudadana: los Presupuestos Participativos de Sevilla y derivas educativas. *Investigación en la Escuela*, nº 68, pp. 85-100.

469. RUIZ VARGAS, J. M. (2008). ¿De qué hablamos cuando hablamos de "memoria histórica"?: reflexiones desde la Psicología cognitiva. *Entelequia: revista interdisciplinar*, nº 7, PP. 53 – 76.

470. S/A (1848). Constitución Federal de Suiza.

471. S/A (1865). *Thirteenth Amendment to the United States Constitution*. December 6.

472. S/A (1866). *Fourteenth Amendment to the United States Constitution*. July 9.

473. S/A (1935). *Ley de Ciudadanía del Reich*. 15 de septiembre. Alemania.

474. S/A (1966). *Constitución Postaparheid*.

475. S/A (2008). *The Declaration of Independence and the Constitution of the United States*. Departament of Homeland Security. U.S. Citizenship and Immigration Services.

476. SABATÉ CURRULL, F. (2005). Capítulo 22: Renovación económica y social: el mundo urbano. En V. A. ÁLVAREZ PALENZUELA, (Coord.). *Historia Edad Media Universal*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.

477. SÁNCHEZ AGUSTÍ, M. (2011). Ciudadanía y enseñanza de la Historia. Resultados de una intervención en la formación de maestros. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, nº 25, pp. 3 – 15.

478. SÁNCHEZ HUELTE, J.C., GADEA, H., DÍAZ SÁNCHEZ, M.A., ESPEJO, G.; MINISTRO, M.G. (2005). Educación para la ciudadanía. *Educación y Futuro*, nº 13, PP. 101 – 124.

479. 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 (Coords.). *Manual de Historia Moderna. Barcelona*: Editorial Ariel S. A.

480. SÁNCHEZ. S. (1997). Tiempo vivido y tiempo recordado: tiempo de la historia y memoria histórica. Iber, nº 11, PP. 81 – 94.

481. SANTISTEBAN, A. (2004). Formación de la ciudadanía y educación política. En M.I. VERA y D. PÉREZ PÉREZ (coords.) *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas.* Universitat Rovira i Virgili.

482. SANTISTEBAN, A. (2007). Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, nº 6, pp. 19-29.

483. SANTISTEBAN, A. y PAGÉS, J. (2007). La Educación democrática de la ciudadanía: una propuesta conceptual. En R. M. ÁVILA, R. LÓPEZ ATXURRA y E.FERNÁNDEZ DE LARREA (Coords.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización.* Bilbao: AUPDCS/ Universidad del País Vasco.

484. 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.

485. SANZ, F. (2003 a). Capítulo 12: La Primera Guerra Mundial 1914 – 1918. En J. C. PEREIRA (Coord.). *Historia de las relaciones internacionales contemporáneas* (2ª edición). Barcelona: Editorial Ariel S.A.

486. SANZ, F. (2003 b). Educar para el desarrollo sostenible y el comercio justo. *Revista de Educación*. Número extraordinario, pp. 240 – 270.

487. SARTORI, G. (2001) *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid: Taurus.

488. SANT OBIOL, E. (2013). *Com es pot ensenyar i aprendre a participar críticament en el conext de les Audiències Públiques als nois i noies de Barcelona?*. Tesis doctoral dirigida J. PAGÈS. Universidad de Barcelona. Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials.

489. SCHATTLE, H. (2008). *The practice of global citizenship.* Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

490. SCHATZMAN, L. and STRAUSS, A. L. (1973). *Field research; strategies for a natural sociology*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice – Hall.

491. SCHLEMMER, T. (2007). *The Italian Army in the Russian Front. Experience and Memory. En* G. CONTINI; F. FOCARDI; M. PETRICIOLI (eds.). *Memoria e rimozione. I crimini di guerra del Giappone e dell'Italia*. Florencia: Viella. 24 – 25 de septiembre.

492. SCHMEICHEL, M. (2011). Feminism, Neoliberalism, and Social Studies. *Theory and Research in Social Education*, vol. 39, nº 1, pp. 6 – 30.

493. SCHUGURENSKY, D. (2009). Citizenship Participation and its Discontents. En DALY, K. SCHUGURENSKY, D. y LOPES, K. (Eds.). *Learning Democracy by doing. Alternative Practices in Citizenship Learning and Participatory Democracy*. Toronto: University of Toronto.

494. SCHUGURENSKY, D. y MYERS, P. (2003). Learning to Teach Citizenship: A Lifelong Learning Approach. *Encounters on Education*, vol. 4, pp. 145-166.

495. SCHULZ, W.; FRAILLON, J.; AINLEY, J.; BRUNO, L.; KERR, D. (2008). *International Civic and Citizenship Education Study: Assessment Framework*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

496. SCHULZE, H. (2005). Breve historia de Alemania. Madrid: Alianza Editorial.

497. SCHUTZ, A. and GURWITSCH, A. (1975). Collected Papers: Studies in phenomenological philosophy. Netherlands: The Hage

498. SEGAL, A. e IGAES, G. (1997). Criterios para revisar la enseñanza de las ciencias sociales. En S. FINOCCIO (coord). *Enseñar Ciencias Sociales.* Argentina: Flacso, Troqvel Educación

499. SEIXAS, P. (2006). *Theorizing Historical conciousness*. Toronto: University of Toronto Press.

500. SEPÚLVEDA, I. (2010). Capítulo 6: Estados Unidos y Canadá; Capítulo 8: la Unión Europea. En AVILÉS, J. y SEPÚLVEDA, I. (Coord.). Historia actual: de la caída del muro de Berlín a la Gran Recesión. Madrid: Editorial Síntesis S. A.

501. SEVA, F., SORIANO, M. C. y VERA, M. I. (2010). La práctica docente en Ciencias Sociales: un análisis cualitativo. ÁVILA, R. M.; RIVERO, M. P. y DOMÍNGUEZ SANZ, P. L. (coords.). *Metodología de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Institución "Fernando el Católico".

502. SHARMA, S. (1998). *Applied Multivariate Techiques.* John Wiley and Sons.

503. SHINEW, D. M. (2001) Disrupt, Transgress and Investigation Possibilities: Feminists´ Interpretations of Educating for Democratic Citizenship. *Theory and Research in Social Education*, vol. 29, nº 3, pp. 488 – 516.

504. SIMON, R. I. (2008). Altering the Inner Life of the Culture: Monstruous Memory and the Persistance of 9/11. *Journal of Education, Pedagogy and Cultural Studies*, vol. 30.

505. SIEYÈS, E. (2003). *¿Qué es el Tercer Estado?*. Madrid: Alianza Editorial.

506. SIMONNEAUX, L. (2007). Argumentation in socio – scientific contexs. In S. ERDURAN and M. P. JIMÉNEZ ALEIXANDRE (eds.). Argumentation in science education: Perspectives from classroom – based research. United Kingdom: Springer.

507. SIMMONS, M. (2010). Encouraging civic engagement through extended Community Writing Projects: Rewriting the curriculum, The Writing Instructor, mayo.

508. SIN TIERRA, J. (1215). *Carta Magna*. 15 de julio.

509. SKROBACKI, W. A. (2007). Dual citizenship, European identity and community – building in Europe. En T. FAIST; KIVISCO, P. (Ed.). *Dual*

citizenship in global perspective. From unitary to multiple citizenship. New York: Palgrave Macmillan.

510. SMITH, A. (1999). The Wealth of nations. London, New York: Penguin Books.

511. SOBERANO, M. J. y TORRES, P.A. (2010). *Enseñanza de la Historia en Secundaria. Historia para el presente y educación ciudadana*. Madrid: Tecnos.

512. SPIRO, J. (2007). Dual citizenship: a postnational view. En T. FAIST; KIVISCO, P. (Ed.). *Dual citizenship in global perspective. From unitary to multiple citizenship*. New York: Palgrave Macmillan.

513. SPRADLEY, J.P. (1979) *The Ethnographic Interview*. Holt, Rinehart and Winston. New York.

514. STAKE, R. E. (2005). Qualitative Case Studies. En DENZIN, N.K. y LINCOLN, Y.S. (Eds.). *The Sage handbook of qualitative research* (third edition). London: Sage Publications.

515. STANLEY, W. B. (2001). Social Studies: problems and possibilities. En W. B. STANLEY (Ed.). *Critical issues in Social Studies research for the 21st Century*. United States of America: Information Age Publishing.

516. STEFFENHAGEN, J. (2008): Teachers cote to campaign to education. *Vacouver Sun*, March 24

517. TAN, J. (2008). Contiones in the age of Cicero. *Classical Antiquity*, nº 1 vol 27, abril.

518. TAYLOR, S. y BOGDAN, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

519. TEJA, R. (1977). Honestiones y humiliones en el bajo imperio: hacia la configuración en clases sociales de una división jurídica. *Memorias de historia antigua*, nº 1, PP. 115 -118.

520. THE FEDERALIST (1787 – 1788). 85 artículos.

521. TIERNEY, B. (2004). *The crisis of Church and State 1050 – 1300*. Toronto: University of Toronto Press.

522. TITIAUX-GUILLON, N. (2003). L'Histoire enseignée entre coutume disciplinaire et la formation de la conscience historique". En TUTIAUX-GUILLÉN, N. (ed.). *Identités, mémoires, consciente historique*. Saint Etienne: Université de Saint Etienne.

523. TOCQUEVILLE, A. (2004). El Antiguo Régimen y la revolución. Madrid: Alianza Editorial.

524. TODOLOV, T. (2007). *Mémoire du mal Tentation du bien: enquête sur le siècle.* París: Robert Laffont.

525. TORRE DEL RÍO, R. (2003). Capítulo 8: La preponderancia alemana en Europa y la diplomacia bismarckiana, 1871 – 1890. En J. C. PEREIRA (Coord.). *Historia de las relaciones internacionales contemporáneas* (2ª edición). Barcelona: Editorial Ariel S.A.

526. TRAFFORD, B. (2008). Democratic schools: Towards a definition. En J. ARTHUR, I. DAVIES y C. HAHN (eds.). *The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy*. London: SAGE.

527. Tratado de Lisboa. 13 de diciembre de 2007.

528. Tratado de París. 18 de abril de 1951.

529. Tratado de Roma. 25 de marzo de 1957.

530. Tratado de Maastricht. 7 de febrero de 1992.

531. Tratado de Ámsterdam. 2 de octubre de 1997.

532. Tratado de Niza. 16 de febrero de 2001.

533. Tratado por el que se establece una Constitución Europea. 24 de octubre de 2004.

534. TRAVÉ, C. (2006). *Investigando las actividades económicas*. Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo (INM). Sevilla: Díada Editora.

535. TRILLA, J.; NOVELLA, A. (2001) Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 26, pp. 137-166.

536. TUKEY, J. W. (1977). *Exploratory Data Analysis*. Addison-Wesley, Reading.

537. TUTKUN, Ö. F. (2011). Internet Access, use and charing levels among students during teachin – learning process. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, vol. 10, issue 3.

538. UNESCO (1974). *Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales*. 19 de noviembre.

539. VALMAÑA, A. (2010). Principios democráticos en Atenas y en la República Romana. *Vía Inveniendiet Educandi*, nº 2, vol. 5, julio – diciembre.

540. VALLS, R. (2007). La Guerra Civil Española y la dictadura franquista: Las dificultades del tratamiento escolar de un tema potencialmente conflictivo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, nº 6, pp. 61-73.

541. VALLS, R. (2009). Ciudadanía y multiculturalidad en la enseñanza de las ciencias sociales: el desajuste entre intenciones educativas y prácticas escolares. En R. ÁVILA, B. BORGHI y I. MATTOZZI (coord.). *L'Educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti*. Bologna: Patron Editore.

542. VÁZQUEZ, G. (2003). Sociedad – Red: ciudadanía cognitiva y educación. *Revista de Educación*, númeroextraordinario, pp. 13 – 32.

543. VÁZQUEZ-BERNAL, B. y AGUADED, S. (2001). La percepción de los alumnos de Secundaria de la contaminación: comparación entre un ambiente rural y otro urbano. En M. T. MARTÍN SÁNCHEZ y J. G. MORCILLO ORTEGA (Ed.). *Reflexiones sobre la Didáctica de las Ciencias Experimentales*. Madrid: Universidad Complutense.

544. VÁZQUEZ RECIO, R. Y ANGULO RASCO, F. (2003) *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Archidona, Aljibe.

545. VELAZCO, J. C. (2010). Civita sine sufragio. Sobre el derecho a voto de los extranjeros. En J. M. BERMUDO (coord.). *Derechos, libertades, emancipación*. Barcelona: Editorial Horsori.

546. VILA, E. S. (2004). De la racionalidad instrumental a la racionalidad comunicativa en el mundo de la educación. Agora digital, nº 7.

547. VINSON, K.D. (2006). Opression, anti-opression and Citizenship Education. In E.WAYNE ROSS (ed.). *The social studies curriculum: purposes, problems and possibilities* (3rd edition). Albany: State University of New York Press, pp. 51-76.

548. WALKER, S. (2007). Vladimir Putin rewrites Russia's history books to promote patriotism. The Independent, 20 August 2007.

549. WATERSON, R. A. (2009). The examination of pedagogical approaches to teaching controversial public issues: Explicitly teaching the Holocaust and comparative genocide. *Social Studies Research and Practice*, nº 4, vol. 2, pp. 1 – 24.

550. WAYNE ROSS, E. (2001). Waiting for the great leap forward: from democratic principles to democratic reality. *Theory and Research in Social Education*, nº 29, vol. 3, pp. 394 – 399.

551. WEBER, M. (1944): *Economía y sociedad*. México: FCE.

552. WEGNER, G. (2000). The power of selective tradition: Buchenwald Concentration Camp and Holocaust Education for youth in the new Germany. In HEIN, L. and SELDEN, M. (eds.). Censoring History. New York: East Gate.

553. 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, nº2, pp. 203-217

554. WILLIS, J. W. (2007). *Foundations of Qualitative Research: Interpretive and Critical Approaches*. London: SAGE.

555. WITTROCK, M. C. (Ed.) (1989). *La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Paidós/MEC.

556. WOOLF, C. N. S. (1913). *Bartolus of Sassoferrato his position in the history of medieval political thought*. Cambridge: Cambridge University Press.

557. YANO, H. (2007*). Enforced Labour of Koreans and Chinese in Japan.* En G. CONTINI; F. FOCARDI; M. PETRICIOLI (eds.). *Memoria e rimozione. I crimini di guerra del Giappone e dell'Italia*. Florencia: Viella. 24 – 25 de septiembre

558. YEAGER, E. y HUMPHRIES, E. K. (2011). A Social Studies teacher's sense making of controversial issues discussions of race in a predominantly white, rural high school classroom. *Theory and Research in Social Education*, vol 39, nº 1, pp. 92-134.

559. YELA, M. (1997). *La técnica del análisis factorial. Un método de investigación en psicología y pedagogía*. Madrid: Biblioteca Nueva.

560. YIN, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (third edition). Thousand Oaks, CA: Sage.

561. YINGER, R. J. (1980). Can we really teach them to think. En YOUNG, R. E. (Ed.). *Fostering critical thinking*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.

562. ZHAO, Y. y HOGE, J. (2006). Countering textbook distortion: war atrocities in Asia, 1937-1945. *Social Education*, vol. 70, nº 7, 424 – 430.

- **Webgrafía**

1. AFONSO XIII (I) locución al pueblo español www.youtube.com/watch?v=oR85mpPeT3I (consultada el 29/08/2013)
2. AFONSO XIII (II) Saludo a las repúblicas americanas www.youtube.com/watch?v=dQwTqGlDHMo (consultada el 29/08/2013)
3. MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE COLOMBIA (2007). Reggio Emilia: construir por y para los niños. *Altablero*, nº 41 http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-133936.html (consultada el 20/02/2012)
4. Http://www.historiasiglo20.org/europa (consultada el 19/04/2011)
5. Http://education.washington.edu/cme/view.htm (consultada el 17/05/2012)
6. CONSEJO DE EUROPA (s/f) History Teaching Website. http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/default_en.asp (consultada el 20/05/2012)
7. GRUPO IRES, 12 Compromisos Profesionales para una Nueva Educación. http://www.redires.net/?q=12_compromisos (consultada el 12/06/2012)
8. NOTICIARIO FOX MOVIETONE (1931) Noticiario: Memoria recuperada de la República (14 de abril de 1931, parte 1 min 0:00 - 9:45) http://www.youtube.com/watch?v=XkbDenKXeOE (consultada el 7/09/2013)
9. NOTICIARIO FOX MOVIETONE (1931) Noticiario: Memoria recuperada de la República (14 de abril de 1931, parte 1 min 9:45 – 16:10) http://www.youtube.com/watch?v=XkbDenKXeOE (consultada el 7/09/2013)
10. SIMON, R. I. (s/f). *Collective memory*. http://www.oise.utoronto.ca/rsimonsymposium/UserFiles/File/info/Simon_CollectiveMemory.pdf (consultada el 13/01/2013)

ANEXOS

ANEXOS DEL CAPÍTULO 3

- ANEXO 3.1 C_0 Cuestionario inicial (borrador) ……..……...….. p.603
- ANEXO 3.2 C_0 Cuestionario inicial ……..…….……...….. p.609
- ANEXO 3.3 Presentación general de C_0 ……..……..…....….. p.615
- ANEXO 3.4 E_1 Entrevista inicial de concepciones del docente ..……..….. p.619
- ANEXO 3.5 E_2 Entrevista final de reflexión del docente …….....….. p.623
- ANEXO 3.6 C_1 Cuestionario final de percepción del alumnado de 4º de ESO p.627
- ANEXO 3.7 Sistema de categorías ……..……..... p.633
- ANEXO 3.8 Anagramas del sistema de categorías …….....…….....….. p.641

ANEXO 3.1

C_0 Cuestionario inicial (borrador)

CUESTIONARIO INICIAL DE LA INVESTIGACIÓN (C_0) *(borrador)*

"Educación para la ciudadanía en la enseñanza de las Ciencias Sociales y su vinculación con las dimensiones de la memoria: Estudio de caso en ESO"

Estimado profesor/a el presente cuestionario forma parte del proceso de investigación de la tesis doctoral "*Educación para la ciudadanía en la enseñanza de las Ciencias Sociales y su vinculación con las dimensiones de la memoria: Estudio de caso*". Asociada al Departamento de Didáctica de las Ciencias y Filosofía de la Universidad de Huelva.

Los contenidos del cuestionario tendrán exclusivamente fines estadísticos garantizando en todo momento el anonimato. Las iniciales de su nombre y sus apellidos no serán revelados en ningún momento y serán usadas exclusivamente para localizarle en caso de que pasásemos a la siguiente fase del estudio.

Agradeciéndole de antemano el tiempo que dedique al cuestionario le pido que sea totalmente sincero/a, ya que su aportación es de gran importancia para el buen desarrollo de la investigación.

Reciba un cordial saludo.

Emilio José Delgado Algarra
Universidad de Huelva

CUESTIONARIO INICIAL DE LA INVESTIGACIÓN (C_0)

"*Educación para la ciudadanía en la enseñanza de las Ciencias Sociales y su vinculación con las dimensiones de la memoria: Estudio de caso en ESO*"

Centro Educativo: _____

Iniciales del nombre del profesor/a: _____**Titulación principal:**_____

Etapa: ☐ ESO **Curso:** ☐ 1, ☐ 2, ☐ 3, ☐ 4 **Etapa:** ☐ Bachillerato **Curso:** ☐ 1, ☐ 2

Asignatura ESO: _____

Asignatura Bachillerato: _____

Editorial del libro de texto: _____

☐ *Marque con una "X" si estuviese dispuesto a colaborar en una siguiente fase como referente profesional para un estudio de caso.*

Marque con una X para decidir, según su criterio personal, el grado de aceptación de cada ítem dentro de las diferentes cuesttiones. Las 7 posibilidades de respuesta son: 1 - Muy en desacuerdo, 2 - En desacuerdo, 3 - Moderadamente en desacuerdo, 4 - Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 5 - De acuerdo, 6 - Moderadamente de acuerdo, 7 - Muy de acuerdo, SC - No sabe no contesta

A. ¿QUÉ DEFINE PARA USTED LA CIUDADANÍA?

	1	2	3	4	5	6	7	SC
a.1.- La ciudadanía se define por unos derechos								
a.2.- La ciudadanía implica asumir responsabilidades								
a.3.- La ciudadanía es un estatus legal								
a.4.- Las decisiones del grupo prevalecen sobre el individuo								
a.5.- La ciudadanía implica unas tradiciones y un lenguaje								
a.6.- La ciudadanía se relaciona con el desarrollo sostenible								
a.7.- Un ciudadano se reconoce por niveles (regional, nacional, ...)								
a.8.- La ciudadanía se asocia con el conflicto y la reivindicación								

B. ¿QUÉ FINALIDADES RELACIONA CON LA EDUCACIÓN CIUDADANA DESARROLLADA A TRAVÉS DE SU PRÁCTICA DOCENTE?

	1	2	3	4	5	6	7	SC
b.1.- El alumnado reproduce, reinterpreta y transforma la cultura								
b.2.- El alumnado reconstruye el conocimiento								
b.3.- El alumnado utiliza los aprendizajes en la vida cotidiana								
b.4.- El alumnado desarrolla su autoconocimiento y autonomía								
b.5.- El alumnado actúa democráticamente el aula								
b.6.- El alumnado accede al pensamiento social								
b.7.- El alumnado piensa en el futuro								
b.8.- El alumnado interviene en sociedad								
b.9.- El alumnado construye el sentido crítico								
B.10.- El alumnado debate, opina, elige y analiza sucesos.								
B.11.- El alumnado trabaja en base a problemas contemporáneos e históricos de política y sociedad.								
b.12.- El alumnado relaciona pasado, presente y futuro, y construye con ello su memoria								

C. **¿QUÉ PAPEL CUMPLE LA EDUCACIÓN CIUDADANA EN SU PRÁCTICA DOCENTE?**

	1	2	3	4	5	6	7	SC
c.1.- La educación ciudadana es un aspecto importante de la enseñanza de Ciencias Sociales, Geografía e Historia								
c.2.- La educación ciudadana debería ser un aspecto importante de la enseñanza de Ciencias Sociales, Geografía e Historia								
c.3.- En mi programación de aula se recogen aspectos relacionados con la educación ciudadana								
c.4.- En mi práctica se tienen en cuenta aspectos relacionados con la educación ciudadana								
c.5.- La educación ciudadana sirve para conocer la realidad social								
c.6.- La educación ciudadana sirve para interpretar la realidad social								
c.7.- La educación ciudadana sirve para transformar la realidad social								

D. ¿QUÉ CRITERIOS VARORA EN UN LIBRO DE TEXTO?

	1	2	3	4	5	6	7	SC
FINALIDADES DIDÁCTICAS								
d.1.- Las finalidades deben ser visibles para el alumnados								
d.2.- Las actividades deben ser útiles en la vida real								
CAPACIDAD DE MOTIVACIÓN								
d.3.- El libro resulta visualmente atractivo por sus imágenes								
d.4.- El libro se conecta con los intereses del alumnado								
d.5.- El libro es legible y comprensible								
TRATAMIENTO CORRECTO DE LA INFORMACIÓN								
d.6.- El libro facilita que el alumnado aprenda por descubrimiento								
d.7.- El libro facilita que el alumnado dé argumentos								
d.8.- El libro facilite que se formulen problemas								
d.9.- El libro presenta actividades concretas								
d.10.- El libro posibilita la adaptación de las actividades								
ESTRUCTURACIÓN DE LA ACTIVIDAD DE LA CLASE								
d.11.- Que plantee diversos niveles de aprendizaje en función de las características del alumnado								
d.12.- Que de la posibilidad de optar por múltiples caminos durante el desarrollo de las clases								
CRECIMIENTO DEL CONOCIMIENTO								
d.13.- El libro presenta contenidos abiertos y flexibles								
d.14.- El libro presenta contenidos estructurados								
ASPECTOS METODOLÓGICOS Y TÉCNICOS								
d.15.- El libro propicia la participación del alumnado								
d.16.- El libro sirve como un instrumento más de desarrollo curricular								
d.17.- El libro sirve como guía principal de la acción didáctica diaria								

E. ¿QUÉ IMPORTANCIA DA A CADA UNO DE LOS ASPECTOS DE LA MEMORIA EN SU PRÁCTICA PROFESIONAL?

	1	2	3	4	5	6	7	SC
e.1.- Tengo en cuenta los recuerdos y experiencias previas del alumno								
e.2.- Tengo en cuenta los recuerdos de terceras personas (fuentes								

orales)								
e.3.- Tengo en cuenta el papel del contexto social en el recuerdo individual								
e.4.- Reconozco el debate como estrategia didáctica para la construcción de lo social								
e.5.- Deben estudiarse los periodos históricos traumáticos								
e.6.- Deben analizarse aspectos controvertidos y conflictivos								
e.7.- Acepto la posibilidad de que puedan existir posiciones no consensuables								
e.8.- Fuerzo la búsqueda del consenso								
e.9.- Se deben analizar problemas reales actuales e históricos								
e.10.- Se debe recordar la memoria de víctimas de la Guerra Civil, Holocausto, etc.								

F. MARQUE UNA "X" LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA QUE MEJOR REFLEJA TU PRÁCTICA PROFESIONAL

X	
	f.1.- Evito el debate en el aula y no doy mi punto de vista
	f.2.- Evito el debate en el aula y doy mi punto de vista
	f.3.- Fomento el debate en el aula y no doy mi punto de vista
	f.4.- Fomento el debate en el aula y doy mi punto de vista

G. Escriba tres palabras clave que, según su criterio personal, definan a un buen ciudadano en la enseñanza de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

→

→

→

H. Escriba tres palabras clave que, según su criterio personal, definan a la educación ciudadana en la enseñanza de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

→

→

→

I. Escriba tres palabras clave que, según su criterio personal, definan a la inclusión de la memoria en la enseñanza de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

→

→

→

ANEXO 3.2

C_0 Cuestionario inicial

Universidad de Huelva

Dpto. de Didáctica de las Ciencias

(Experimentales, Sociales y Matemáticas)

y Filosofía

Campus de El Carmen

Avda. Fuerzas Armadas, s/n

CUESTIONARIO INICIAL DE LA INVESTIGACIÓN (C_0)

"*Educación para la ciudadanía en la enseñanza de las Ciencias Sociales y su vinculación con las dimensiones de la memoria: Estudio de caso en ESO*"

Estimado profesor/a el presente cuestionario forma parte del proceso de investigación de la tesis doctoral "Educación para la ciudadanía en la enseñanza de las Ciencias Sociales y su vinculación con las dimensiones de la memoria: Estudio de caso". Asociada al Departamento de Didáctica de las Ciencias y Filosofía de la Universidad de Huelva.

Los contenidos del cuestionario tendrán exclusivamente fines estadísticos garantizándose en todo momento el anonimato. Las iniciales de su nombre y sus apellidos no serán revelados en ningún momento y serán usadas exclusivamente para localizarle en caso de que pasásemos a la siguiente fase del estudio.

Agradeciéndole de antemano el tiempo que dedique al cuestionario le pido que sea totalmente sincero/a, ya que su aportación es de gran importancia para el buen desarrollo de la investigación.

Reciba un cordial saludo.

Emilio José Delgado Algarra
Universidad de Huelva
emiliojose.delgadoalgarra@gmail.com

CUESTIONARIO INICIAL DE LA INVESTIGACIÓN (C_0)

"*Educación para la ciudadanía en la enseñanza de las Ciencias Sociales y su vinculación con las dimensiones de la memoria: Estudio de caso en ESO*"

Centro Educativo: _____

Iniciales del nombre del profesor/a: _____**Titulación principal:**_____

Etapa: ☐ESO **Curso:**☐ 1, ☐ 2, ☐ 3, ☐ 4 **Etapa:**☐ Bachillerato **Curso:** ☐ 1, ☐ 2

Asignatura ESO: _____

Asignatura Bachillerato: _____ _____

Editorial del libro de texto: _____

☐ *Marque con una "X" si estuviese dispuesto a colaborar en una siguiente fase como referente profesional para un estudio de caso.*

A continuación, marque con una X para decidir, según su criterio personal, el grado de aceptación de cada ítem dentro de las diferentes cuestiones. Las 7 posibilidades de respuesta son: 1 - Muy en desacuerdo, 2 - En desacuerdo, 3 - Moderadamente en desacuerdo, 4 - Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 5 - Moderadamente de acuerdo, 6 - De acuerdo, 7 - Muy de acuerdo, SC - No sabe no contesta

A. ¿QUÉ ENTIENDE POR SER UN BUEN CIUDADANO?

	1	2	3	4	5	6	7	SC
a.1.- Un buen ciudadano es consciente de sus derechos								
a.2.- Un buen ciudadano asume responsabilidades								
a.3.- La ciudadanía es un estatus legal								
a.4.- Un buen ciudadano hace prevalecer las decisiones del grupo sobre las suyas propias								
a.5.- Un buen ciudadano se adhiere a una tradición y una lengua como seña de su identidad								
a.6.- Un buen ciudadano se compromete con un desarrollo sostenible								
a.7.- Un buen ciudadano se reconoce como tal en diferentes niveles: nacional, autonómico, local, etc								
a.8.- Un buen ciudadano reivindica sus derechos y libertades								

B. ¿QUÉ FINALIDADES SE RELACIONAN CON LA EDUCACIÓN CIUDADANA DESARROLLADA A TRAVÉS DE SU PRÁCTICA DOCENTE?

	1	2	3	4	5	6	7	SC
b.1.- El alumnado reproduce la cultura								
b.2.- El alumnado interpreta y transforma el conocimiento								
b.3.- El alumnado utiliza los aprendizajes en la vida cotidiana								
b.4.- El alumnado desarrolla su autoconocimiento y autonomía								
b.5.- El alumnado actúa democráticamente en el aula								
b.6.- El alumnado accede al pensamiento social								
b.7.- Se forma al alumnado para actuar en el futuro								
b.8.- El alumnado interviene en sociedad								
b.9.- El alumnado construye el sentido crítico								
b.10.- El alumnado debate, opina, elige y analiza sucesos.								
b.11.- El alumnado trabaja en base a problemas contemporáneos e históricos de política y sociedad.								
b.12.- El alumnado relaciona pasado, presente y futuro, y construye con ello su memoria histórica								

C. ¿QUÉ PAPEL CUMPLE LA EDUCACIÓN CIUDADANA EN SU PRÁCTICA DOCENTE?

	1	2	3	4	5	6	7	SC
c.1.- La educación ciudadana es un aspecto importante en la enseñanza de Ciencias Sociales, Geografía e Historia								
c.2.- La educación ciudadana debería ser un aspecto importante en la enseñanza de Ciencias Sociales, Geografía e Historia								
c.3.- En mi programación de aula se recogen algunos aspectos relacionados con la educación ciudadana								
c.4.- En mi práctica se tienen en cuenta algunos aspectos relacionados con la educación ciudadana								
c.5.- La educación ciudadana sirve para conocer la realidad social								
c.6.- La educación ciudadana sirve para interpretar y explicar la realidad social								
c.7.- La educación ciudadana sirve para transformar la realidad social								

D. ¿QUÉ CRITERIOS VALORA EN UN LIBRO DE TEXTO?

	1	2	3	4	5	6	7	SC
FINALIDADES DIDÁCTICAS								
d.1.- Las finalidades deben ser explícitas para el alumnado								
d.2.- Las actividades deben ser útiles en la vida real								
CAPACIDAD DE MOTIVACIÓN								
d.3.- El libro resulta visualmente atractivo por sus imágenes								
d.4.- El libro se conecta con los intereses del alumnado								
d.5.- El libro es legible y comprensible								
TRATAMIENTO CORRECTO DE LA INFORMACIÓN								
d.6.- El libro facilita que el alumnado aprenda mediante la investigación escolar								
d.7.- El libro facilita que el alumnado dé argumentos								
d.8.- El libro facilita que se formulen problemas								
d.9.- El libro presenta actividades concretas								
d.10.- El libro posibilita la adaptación de las actividades a la dinámica de la clase								
ESTRUCTURACIÓN DE LA ACTIVIDAD DE LA CLASE								
d.11.- Que plantee diversos niveles de aprendizaje en función de las características del alumnado								
d.12.- Que dé la posibilidad de optar por múltiples caminos durante el desarrollo de las clases								
CRECIMIENTO DEL CONOCIMIENTO								
d.13.- El libro presenta contenidos abiertos y flexibles								
d.14.- El libro presenta contenidos estructurados								
ASPECTOS METODOLÓGICOS Y TÉCNICOS								
d.15.- El libro propicia la participación del alumnado en la dinámica de aula								
d.16.- El libro es el único instrumento de desarrollo curricular								
d.17.- El libro sirve como guía principal de la acción didáctica diaria								

E. ¿QUÉ IMPORTANCIA DA A CADA UNO DE LOS ASPECTOS DE LA MEMORIA EN SU PRÁCTICA PROFESIONAL?

	1	2	3	4	5	6	7	SC
e.1.- Tengo en cuenta los recuerdos y experiencias previas del								

alumnado								
e.2.- Tengo en cuenta los recuerdos de terceras personas (fuentes orales)								
e.3.- Tengo en cuenta el papel del contexto social en el recuerdo individual								
e.4.- Reconozco el debate como estrategia didáctica para la construcción de lo social								
e.5.- Deben estudiarse los periodos más conflictivos en la historia de un país								
e.6.- Deben analizarse aspectos controvertidos y conflictivos								
e.7.- Acepto la posibilidad de que puedan existir posiciones no consensuables en el aula								
e.8.- Fuerzo la búsqueda del consenso en clase								
e.9.- Se deben analizar problemas reales actuales e históricos								
e.10.- Se debe recordar la memoria de víctimas de la Guerra Civil, el Holocausto, etc.								

F. MARQUE UNA "X" EN LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA QUE MEJOR REFLEJE SU PRÁCTICA PROFESIONAL

X	
	f.1.- Evito el debate en el aula y no doy mi punto de vista
	f.2.- Evito el debate en el aula y doy mi punto de vista
	f.3.- Fomento el debate en el aula y no doy mi punto de vista
	f.4.- Fomento el debate en el aula y doy mi punto de vista

G. Escriba tres palabras clave que, según su criterio personal, definan a un buen ciudadano en la enseñanza de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

→

→

→

H. Escriba tres palabras clave que, según su criterio personal, definan a la educación ciudadana en la enseñanza de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

→

→

→

I. Escriba tres palabras clave que, según su criterio personal, definan a la inclusión de la memoria en la enseñanza de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

→

→

→

ANEXO 3.3

Presentación general de C_0

Universidad de Huelva

Dpto. de Didáctica de las Ciencias
(Experimentales, Sociales y Matemáticas)
y Filosofía
Campus de El Carmen
Avda. Fuerzas Armadas, s/n
E-21071 HUELVA

PRESENTACIÓN GENERAL

CUESTIONARIO INICIAL DE LA INVESTIGACIÓN (C_0)

"*Educación para la ciudadanía en la enseñanza de las Ciencias Sociales y su vinculación con las dimensiones de la memoria: Estudio de caso en ESO*"

Estimado **profesorado del Dpto. de Ciencias Sociales, Geografía e Historia**:

En el presente sobre, se adjuntan varios cuestionarios que forman parte del proceso de investigación de la tesis doctoral "*Educación para la ciudadanía en la enseñanza de las Ciencias Sociales y su vinculación con las dimensiones de la memoria: Estudio de caso*". Asociada al Departamento de Didáctica de las Ciencias y Filosofía de la Universidad de Huelva.

Se envían 3 cuestionarios por sobre puesto que es la cifra media de profesores de Geografía e Historia de cada centro. Los cuestionarios contienen unas instrucciones básicas y están diseñados para que puedan ser rellenos de manera rápida. Una vez rellenos rogaría que los cuestionarios fuesen reenviados lo más pronto posible en el sobre a franquear en destino que se les adjunta en el presente envío; no suponiendo, en ningún caso, gasto alguno para su centro.

Agradeciéndole de antemano el tiempo que dediquen a sus respectivos cuestionarios les rogaría que fuesen totalmente sinceros/as, ya que sus aportaciones son de gran importancia para el buen desarrollo de la investigación.

Reciba un cordial saludo.

Emilio José Delgado Algarra
Facultad de Educación, UHU
emiliojose.delgadoalgarra@gmail.com
Tef. despacho: xxxxxxxxx
Tef. móvil: xxxxxxxxx

Horario en despacho:
xxxxxxxx

ANEXO 3.4

E_1 Entrevista inicial de concepciones del docente

ENTREVISTA INICIAL DE CONCEPCIONES DEL DOCENTE (E_1)

"*Educación para la ciudadanía en la enseñanza de las Ciencias Sociales y su vinculación con las dimensiones de la memoria: Estudio de caso en ESO*"

Centro Educativo: _____

Nombre del profesor/a: _____

Etapa: ☐ ESO **Curso:** ☐ 1, ☐ 2, ☐ 3, ☐ 4 **Etapa:** ☐ Bachillerato **Curso:** ☐ 1, ☐ 2

Asignatura ESO: _____

Asignatura Bachillerato: _____

Editorial del libro de texto: _____

Preguntas orientativas (probables, modificables y ampliables)	**Tiempo Aprox.**
e.1.- ¿Cuántos años lleva dando clases en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia?	**1 min.**
e.2.- ¿Qué contenidos Ciencias Sociales, Geografía e Historia considera prioritarios para la educación ciudadana?	**2 min.**
e.3.- ¿En qué medida considera que el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia incide en la formación ciudadana del alumno?	**3 min.**
e.4.- ¿Cómo definiría a un buen ciudadano?	**3 min.**
e.5.- ¿Considera que los recuerdos y experiencias previas de un alumno son importantes para la educación ciudadana?	**4 min.**
e.6.- ¿Considera que los recuerdos de terceras personas a través de fuentes orales o textos pueden ser importantes en la educación ciudadana?	**3 min.**
e.7.- ¿En qué medida considera que el contexto social, la clase, la etnia, etc. pueden tener influencia sobre el recuerdo individual?	**3 min.**
e.8.- ¿Considera que el análisis de problemas del presente puede incidir en una educación para la ciudadanía democrática?	**3 min.**
e.9.- ¿Qué problemas o conflictos del presente considera que pueden tener mayor incidencia en la educación ciudadana?	**3 min.**
e.10.- ¿Considera que el análisis de problemas del pasado reciente puede incidir en una educación para la ciudadanía democrática?	**3 min.**
e.11.- ¿Qué problemas o conflictos del pasado reciente considera que tienen mayor incidencia en educación para una ciudadanía democrática?	**3 min.**
e.12.- ¿Cómo considera que deben tratarse los problemas y conflictos actuales e históricos en el aula? (posibilidad de preguntar sobre estrategias deliberativas)	**3 min.**
e.13.- ¿Cómo puede influir el análisis crítico de la memoria histórica en la educación para una ciudadanía democrática? (se puede preguntar por temas controvertidos como la homofobia, el racismo, etc.)	**4 min.**
e.14.- ¿Considera que puede incluirse el recuerdo de víctimas de regímenes no democráticos? (se puede preguntar por cuáles de dichos regímenes considera más significativos)	**3 min.**
e.15.- ¿Considera que el análisis crítico de la polémica del olvido y reconciliación durante la transición española es un tema significativo de cara educar para una ciudadanía democrática? (justificar la respuesta)	**4 min.**
ENTREVISTA COMPLETA	**45 min.**

ANEXO 3.5

E_2 Entrevista final de reflexión del docente

ENTREVISTA DE REFLEXIÓN SOBRE LA PRAXIS (E_2)

"*Educación para la ciudadanía en la enseñanza de las Ciencias Sociales y su vinculación con las dimensiones de la memoria: Estudio de caso en ESO*"

Preguntas orientativas (probables, modificables y ampliables)	**Tiempo Aprox.**
e.2.1.- Revisando las respuestas del alumnado en relación a lo que consideran un buen ciudadano han aparecido con mayor frecuencia los términos cooperación, respeto a las leyes y comportamiento moral ¿se corresponde esto con su concepto de buen ciudadano? ¿Por qué?.	**4**
e.2.2.- Respecto al interés por los contenidos, existe diversidad de opiniones entre el alumnado, pero lo que suelen destacar con más frecuencia es el interés en los conflictos bélicos como la Guerra Civil española y, en menor medida, en la dictadura de Franco ¿Por qué cree que el alumnado tiene más interés en estos temas?	**4**
e.2.3.- Cuando se les pregunta por los contenidos, consideran que más lo que más les ayudan a formarse como ciudadanos son con mayor frecuencia la II República y seguido de la dictadura de Franco ¿por qué cree que el alumnado destaca que estos contenidos les ayuda a formarse como ciudadanos?	**4**
e.2.4.- Cuando se les pregunta si el sistema democrático actualmente vigente en España puede mejorar, la mayor parte de las respuestas hace alusión a los recortes ¿Cuál considera que es la razón de que al alumnado le preocupe tanto este tema?	**4**
e.2.5.- Pese a que son conscientes de que se les dio la oportunidad de hablar de experiencias y recuerdos de familiares en relación a la Guerra Civil española y a la dictadura, en la práctica no hubo una participación significativa por parte del alumnado. ¿Cuál piensa que puede ser la razón de la escasa participación del alumnado en esta actividad?	**4**
e.2.6.- En cuanto al recuerdo y al olvido de los periodos conflictivos, la mayoría indica que hay que recordar para no repetir "errores del pasado", sin embargo, dos alumnos indican que es mejor olvidar para "no sufrir" y "no sacar rencores" ¿a qué considera puede deberse la existencia de dos posturas tan opuestas?	**4**
e.2.7.- Todo su alumnado afirma sentirse libre para opinar y que plantea la posibilidad de que puedan existir diferentes opiniones ¿qué beneficios considera que implica para el alumnado la libertad de opinión en los debates?. En el caso concreto de que un alumno hiciese apología de acciones ilegales o de naturaleza violenta ¿considera que la libertad de expresión debería ser encauzada?	**4**
e.2.8.- Cuando se les pregunta por los recursos más interesantes y menos interesantes, se decantan por el debate; siendo los menos valorados el libro de texto y los audios. ¿Por qué el alumnado puede haber respondido esto?	**4**
e.2.9.- En cuanto al desarrollo de las clases, hay momentos en los que en los que existe un acercamiento a los intereses del alumno con preguntas sobre asuntos cotidianos ¿responde a una estrategia didáctica?	**4**
e.2.10.- En cuanto a la evaluación ¿qué peso tienen los trabajos respecto al examen? ¿Qué es lo que más valora en los trabajos del alumnado?	**4**
ENTREVISTA COMPLETA	**40 min.**

ANEXO 3.6

C_1 Cuestionario final de percepción del alumnado de 4º de ESO

CUESTIONARIO PARA EL ALUMNADO DE 4ºESO (C_1)
"*Educación para la ciudadanía en la enseñanza de las Ciencias Sociales y su vinculación con las dimensiones de la memoria: Estudio de caso en ESO*"

El presente cuestionario está relacionado con el desarrollo de las Unidades 9 y 14 de Historia de 4º de ESO, Es totalmente anónimo por lo que se ruega la máxima sinceridad.

Cuestión 1: ¿Cuál piensas que es el comportamiento de un buen ciudadano?

Cuestión 2: ¿Cuál piensas que es el comportamiento de un mal ciudadano?

Cuestión 3: ¿Qué contenidos te han parecido más interesantes? ¿Por qué?

Cuestión 4: ¿Qué contenidos te han parecido menos interesantes? ¿Por qué?

Cuestión 5: ¿Qué contenidos consideras que te ayudan a formarte como ciudadano? ¿Por qué?.

Cuestión 6 (Caso 1): Imagina que te ofrecen la posibilidad de gobernar provisionalmente un país y tienes que configurar el sistema de gobierno.

De la siguiente lista, marca con una "X" el sistema de Gobierno que consideras más adecuado:

☐ Monarquía ☐ Monarquía parlamentaria ☐ Dictadura ☐ República ☐ Anarquía ☐ Otros: _____

- ¿Por qué piensas que ese sistema de Gobierno es el más adecuado?

De la siguiente lista, marca con una "X" el sistema de Gobierno que consideras menos adecuado:

☐ Monarquía ☐ Monarquía parlamentaria ☐ Dictadura ☐ República ☐ Anarquía ☐ Otros: _____

- ¿Por qué piensas que ese sistema de Gobierno es el menos adecuado?

Cuestión 7 (Caso 2): Imagina que como ciudadano formas parte de un movimiento social que está en contra de algunas medidas del Gobierno (por ejemplo: medidas educativas, económicas, etc.). Antes de organizar una huelga, decides proponer otras medidas en asamblea ciudadana.

- ¿Qué acciones propondrías a parte de la huelga?.

- ¿Piensas que el sistema democrático actualmente vigente en España puede mejorar? ¿En qué?

Cuestión 8:¿Consideras que en clase has tenido la oportunidad de hablar de experiencias y recuerdos de familiares (por ejemplo: padres, abuelos) en relación a la Guerra Civil española y a la dictadura franquista?. Marca con una "X" la respuesta seleccionada.

☐ Sí ☐ No

Cuestión 9: ¿Has hablado de las experiencias y recuerdos de algún familiar en relación a la Guerra Civil española y a la dictadura franquista? ¿Por qué?.

Cuestión 10: ¿Has tenido la oportunidad de conocer en clase los recuerdos de víctimas de la guerra Civil Española y de la Dictadura franquista?. ¿Qué opinas al respecto?.

Cuestión 11: ¿Crees que es mejor olvidar los conflictos del pasado, como, por ejemplo, las guerras de las que nos habla la historia, o, por el contrario, crees que es mejor recordarlas y analizarlas con nuestra mirada de ahora? ¿Por qué?.

Cuestión 12 (Caso 3): Ya gobiernas tu país con la organización política que consideraste adecuada en el "caso 1". Te reúnes con el gobernante de otro país cuyo sistema de gobierno es el que consideraste menos adecuado con la intención de que dicho gobernante cambie su sistema de gobierno. Si la reunión ha sido un fracaso y dicho gobernante decide no cambiar su sistema de gobierno…

1. … ¿Qué crees que debes hacer?.

   ☐ Intervenir militarmente. ☐ No intervenir. ☐ Depende.

2. Redacta una breve nota de prensa justificando tu decisión; ya que, como gobernante, debes convencer a la opinión pública de que haces lo correcto.

Cuestión 13: Marca con una "X" qué idea se corresponde más con el desarrollo de las clases de Historia en 4º de ESO.

- Mi profesor no permite los debates y nunca da su opinión.
- Mi profesor no permite los debates y nos da su opinión.
- Mi profesor nos permite debatir sin dar su opinión.
- Mi profesor nos permite debatir y da su opinión.

Cuestión 14: Durante el desarrollo de las clases, ¿te sientes libre para opinar? ¿Por qué?.

Cuestión 15: ¿Piensas que tu profesor quiere una única opinión o plantea la posibilidad de que puedan existir diferentes opiniones en los debates?.

Cuestión 16: ¿Tú profesor compara el presente con el pasado?. Si la respuesta es "sí" ¿Qué beneficios piensa que esa comparación aporta a tu formación como ciudadano?.

Cuestión 17: De los recursos que habéis usado en el aula ¿Cuál te ha parecido más interesante y cuál te ha parecido menos interesante? (marca en la siguiente tabla sólo un recurso "más interesante" y un recurso "menos interesante").

Recursos	Más interesante	Menos interesante
Libro de texto		
Audio		
Video		
Artículos / textos		
Debate		
Otros _____		

- **¿Por qué?**

Cuestión 18: ¿Qué actividades te han gustado más? ¿Por qué?.

Cuestión 19: ¿Qué actividades te han gustado menos? ¿Por qué?.

ANEXO

3.7 Sistema de categorías

Categoría	Subcategoría	Indicadores	Descriptores	Items relacionados
Tipos de ciudadanía (CIU)	Liberal (LIB)	Derechos civiles (DCI)	*Libertades individuales reconocidas por ley [lib]*	C0: a.1, gx
		Derechos políticos (DPO)	*Participación en la toma de decisiones políticas [pol]*	E1: e.4
		Derechos sociales (DSO)	*Sanidad, educación, desempleo, etc. [sed]*	E2:
	Republicana (REP)	Dimensión ética (DET)	*Responsabilidad pública como virtud cívica [rpu]*	C0: a.2, a.3, gx
			Intereses individuales para lograr el bien común [int]	E1: e.4
		Dimensión legal (DLE)	*Responsabilidad de participar [rpa]*	E2:
			Ciudadanía como estatus legal [leg]	
		Dimensión educativa (DED)	*Participación democrática para resolver conflictos [pcf]*	
	Comunitarista (COM)	Variante cívica (VCI)	*Poder del grupo cultural sobre la libertad individual [gli]*	C0: a.4, a.5, gx
			Grupo define el bien común [gbi]	E1: e.4
		Variante liberal (VLI)	*Reconocimiento de lo individual en hechos definidos por grupos [igr]*	E2:
		Variante gubernamental (VGU)	*Tradiciones de la comunidad [tra]*	
			Lenguaje de la comunidad [len]	
			Moral comunitaria [mor]	
	Cosmopolita (COS)	Sociedad (SOC)	*Justicia social [jus]*	C0: a.6, a.7, gx
			Solidaridad [sol]	E1: e.4
		Política (POL)	*Instituciones supranacionales [sup]*	E2:
			Expansión del estatus legal de ciudadanía [exp]	
			Desarrollo sostenible [dso]	
		Economía (ECO)	*Comercio justo [giu]*	
			Consumerismo [csu]	

		Cultura (CUL)	*Globalización cultural [glo]*	
			Identidad cívica dual [dua]	
	Democrática radical (RAD)	Sociedad (SOC)	*Reconocimiento de las diferencias [dif]*	C0: a.8, gx E1: e.4 E2:
			Igualdad social [igu]	
		Política (POL)	*Legitimización del conflicto como bien político [cpo]*	
			Reivindicación ciudadana mecanismo de emancipación [ema]	
			Horizontalidad de las relaciones políticas [hor]	
		Economía (ECO)	*Redistribución económica [rec]*	
Qué se enseña de educación para la ciudadanía en CCSS (QEC)	**Sociedades y sistemas (SYS)**	Ciudadanos (CIU)	*Roles [rol]*	C0: c.1, c.2, c.3, c.4, c.5, c.6, c.7, hx E1: e.2, e.3 E2:
			Derechos [der]	
			Deberes [deb]	
			Oportunidades de mejora social [mej]	
		Instituciones estatales y civiles (IEC)	*Parlamentos y gobiernos [gob]*	
			Fuerzas de seguridad [seg]	
			Burocracia [bur]	
			Comisiones electorales [ele]	
			Instituciones religiosas [rel]	
			Compañías/ corporaciones [cor]	
			Sindicatos y grupos de presión [sin]	
			Partidos políticos [ppo]	
			Medios de comunicación [med]	
			Escuelas y organizaciones culturales [ocu]	

Principios cívicos (PRI)		*Igualdad [igu]*	C0: c.1, c.2, c.3, c.4, c.5, c.6, c.7, hx E1: e.2, e.3 E2:
		Libertad [lib]	
		Cohesión social [coh]	
		Dignidad [dig]	
		Justicia [jus]	
Identidades cívicas (IDE)	Autoimagen cívica (AUT)	*Experiencias individuales en sus comunidades cívicas [exp]*	C0: c.1, c.2, c.3, c.4, c.5, c.6, c.7, hx E1: e.2, e.3 E2:
		Valores y roles puestos en práctica en armonía [arm]	
		Valores y roles puestos en práctica en conflicto [conf]	
	Interconexiones cívicas (INT)	*Sentimiento de conexión de individuo con sus diferentes comunidades cívicas [cxc]*	
		Roles individuales jugados en cada comunidad cívica [rjc]	
		Tolerancia a la diversidad [div]	
		Reconocimiento del efecto de los sistemas de creencias de sus diferentes comunidades en los miembros de éstas [cre]	
Participación cívica (PAR)	Toma de decisiones (DEC)	*Participación en la organización del gobierno [pgo]*	C0: c.1, c.2, c.3, c.4, c.5, c.6, c.7, hx E1: e.2, e.3 E2:
		Votación [vot]	
	Influencia en la comunidad (ICO)	*Participación en el debate público [pdp]*	
		Participación en manifestaciones públicas [pma]	
		Participación en el desarrollo político [ppo]	
		Desarrollo de propuesta para la acción o promoción [acc]	
		Consumo ético [cet]	
		Corrupción [cor]	
	Participación en comunidad	*Voluntariado [vol]*	

		(PCO)	*Participación en organizaciones religiosas [pre]*	
			Participación en organizaciones culturales [pcu]	
			Participación en organizaciones deportivas [pde]	
			Mantenerse informado por sí mismo [inf]	
Cómo se enseña educación para la ciudadanía en CCSS (CEC)	**Compromiso del profesor (COP)**	Neutralidad excluyente (NEX)	*Evita el debate y no da su punto de vista [nnv]*	C0: b.1, b.2, b3, b4, b5, b.9, b.10, b.11, f.1, f.2, f.3, f.4, hx E1: e.12, e.13 E2:
		Parcialidad excluyente (PEX)	*Evita el debate y da su punto de vista [ndv]*	
		Imparcialidad neutral (INE)	*Fomenta el debate y no da su punto de vista [dnv]*	
		Imparcialidad comprometida (ICM)	*Fomenta el debate y da su punto de vista [sdv]*	
	Materiales curriculares (MAT)	Finalidades (FIN)	*Son visibles para el alumnado[vis]*	C0: d.1, d.2, d.3, d.4, d.5, d.6, d.7, d.8, d.9, d.10, d.11, d.12, d.13, d.14, d.15, d.16, d.17 E1: e.8, e.10, e.12 E2:
			Implican la aplicabilidad de las actividades en el contexto cotidiano del alumnado [apl]	
		Motivación (MOT)	*Resulta atractivo visualmente [atr]*	
			Está conectado con los intereses del alumnado[int]	
			Comprensible para el alumnado al que se dirige [com]	
		Tratamiento de la información (INF)	*Facilita el aprendizaje por descubrimiento [des]*	
			Facilita la argumentación [arg]	
			Facilita la formulación de problemas [pro]	
			Las actividades están contextualizadas [ctx]	
			Las actividades son adaptables [adp]	
		Estructuración de las actividades (ACT)	*Plantea diferentes niveles de aprendizaje [niv]*	
			Permite optar por múltiples caminos [cam]	
		Crecimiento del conocimiento (CON)	*Contenidos abiertos y flexibles [fle]*	

			Contenidos estructurados [est]		
		Aspectos metodológicos y técnicos (MET)	Propicia la participación del alumnado [par]		
			Se complementan diferentes materiales [dma]		
			Sirve como guía [gui]		
Qué y como se enseñan las dimensiones de la memoria en la educación ciudadana (DIM)	Dimensión individual (DIN)		No se tienen en cuenta los recuerdos del alumno [nre]	C0: b.3, b4, b.9, b.12, e.1, e.2, ix E1: e.5 E2:	
			Se tienen en cuenta de la los recuerdos del alumno [sre]		
			Se tienen en cuenta recuerdos de terceras personas a través de fuentes orales [ror]		
			Se tienen en cuenta recuerdos de terceras personas a través de documentos o textos [rtx]		
	Dimensión social (DSO)		No se tiene en cuenta el papel del contexto social en el recuerdo individual [ncx]	C0: b.6, b.9, b.10, b.11, b.12, e.3, e.4, ix E1: e.6, e7 E2:	
			Recuerdos individuales entendidos como fragmentos de tipo social [rix]		
			Recuerdos individuales vinculados a la clase, el género, la etnia y a prácticas determinadas socio-históricamente [rih]		
			Dimensión social construida mediante metodologías deliberativas [del]		
	Dimensión histórica (DHI)		No se tienen en cuentas los aspectos históricos traumáticos en la dimensión social de la memoria [nmh]	C0: b.5, b.9, b.10, b.12, e.5, ix E1: e.13 E2:	
			Como sucesión de hechos históricos objetivos [mho]		
			Se interpreta a través de debates "blandos" sin profundizar en las causas, intencionalidad, etc. [bla]		

			Se interioriza por triangulación entre hegemonía (poder), esfera pública (deliberación) y didáctica crítica [cri]	
	Dimensión conflictiva (DCO)		*No se tienen en cuenta los conflictos emergentes a la hora de rememorar la dimensión histórica de la memoria [ncf]*	C0: b.7, b.8, b.9, b.10, b.11, b.12, e.6, e.7, e.8, ix E1: e.8, e.9, e.12, e.13 E2:
			Se centra en la búsqueda del consenso [cns]	
			Se acepta la diversidad de posiciones antes la dificultad de consensuar la memoria [div]	
			Se analizan problemas reales de la actualidad	
			Se analizan problemas reales de la historia reciente [prh]	
			Se facilita la conexión entre el análisis de problemas actuales e históricos [pah]	
	Dimensión selectiva (DSE)		*Se omiten las voces de las víctimas de regímenes no democráticos [nvi]*	C0: b.9, b.10, b.11, b.12, e.9, e.10, ix E1: e.10, e.11, e.14, e.15 E2:
			Se recuerda la memoria de las víctimas del Holocausto nacional – socialista nazi [naz]	
			Se recuerda la memoria de las víctimas de la dictadura franquista [fra]	
			Se recuerda la memoria de las víctimas del comunismo estalinista [est]	
			Se recuerda la memoria de las víctimas de otros regímenes no democráticos [nde]	
			Se analiza la polémica de la reconciliación que se dio durante la transición a la Democracia española [tra]	

ANEXO 3.8

Anagramas del sistema de categorías

Categoría	Subcategoría	Indicadores	Descriptores	Items relacionados
(CIU)	**(LIB)**	(DCI)	*[lib]*	C0: a.1, gx E1: e.4 E2: e.1 C1: c.1, c.2
		(DPO)	*[pol]*	
		(DSO)	*[sed]*	
	(REP)	(DET)	*[rpu]*	C0: a.2, a.3, gx E1: e.4 E2: e.1 C1: c.1, c.2
			[int]	
		(DLE)	*[rpa]*	
			[leg]	
		(DED)	*[pcf]*	
	(COM)	(VCI)	*[gli]*	C0: a.4, a.5, gx E1: e.4 E2: e.1 C1: c.1, c.2
			[gbi]	
		(VLI)	*[igr]*	
		(VGU)	*[tra]*	
			[len]	
			[mor]	
	(COS)	(SOC)	*[jus]*	C0: a.6, a.7, gx E1: e.4 E2: e.1 C1: c.1, c.2
			[sol]	
		(POL)	*[sup]*	
			[exp]	
			[dso]	
		(ECO)	*[cju]*	
			[csu]	
		(CUL)	*[glo]*	
			[dua]	
	(RAD)	(SOC)	*[dif]*	C0: a.8, gx E1: e.4 E2: e.1 C1: c.1, c.2
			[igu]	
		(POL)	*[cpo]*	
			[ema]	
			[hor]	
		(ECO)	*[rec]*	
(QEC)	**(SYS)**	(CIU)	*[rol]*	C0: c.1, c.2, c.3, c.4, c.5, c.6, c.7, hx E1: e.2, e.3 E2: e.2, e.3, e.4 C1: c.3, c.4, c.5, c.6, c.7
			[der]	
			[deb]	
			[mej]	
		(IEC)	*[gob]*	
			[seg]	
			[bur]	
			[ele]	

			[rel]	
			[cor]	
			[sin]	
			[ppo]	
			[med]	
			[ocu]	
	(PRI)		*[igu]*	C0: c.1, c.2, c.3, c.4, c.5, c.6, c.7, hx E1: e.2, e.3 E2: e.2, e.3, e.4 C1: c.3, c.4, c.5, c.6, c.7
			[lib]	
			[coh]	
			[dig]	
			[jus]	
	(IDE)	(AUT)	*[exp]*	C0: c.1, c.2, c.3, c.4, c.5, c.6, c.7, hx E1: e.2, e.3 E2: e.2, e.3, e.4 C1: c.3, c.4, c.5, c.6, c.7
			[arm]	
			[conf]	
		(INT)	*[cxc]*	
			[ric]	
			[div]	
			[cre]	
	(PAR)	(DEC)	*[pgo]*	C0: c.1, c.2, c.3, c.4, c.5, c.6, c.7, hx E1: e.2, e.3 E2: e.2, e.3, e.4 C1: c.3, c.4, c.5, c.6, c.7
			[vot]	
		(ICO)	*[pdp]*	
			[pma]	
			[ppo]	
			[acc]	
			[cet]	
			[cor]	
		(PCO)	*[vol]*	
			[pre]	
			[pcu]	
			[pde]	
			[inf]	
(CEC)	**(COP)**	(NEX)	*[nnv]*	C0: b.1, b.2, b3, b4, b5, b.9, b.10, b.11, f.1, f.2, f.3, f.4, hx E1: e.12, e.13 E2: e.7 C1: c.13
		(PEX)	*[ndv]*	
		(INE)	*[dnv]*	
		(ICM)	*[ssv]*	

	(MAT)	(FIN)	*[vis]*	C0: d.1, d.2, d.3, d.4, d.5, d.6, d.7, d.8, d.9, d.10, d.11, d.12, d.13, d.14, d.15, d.16, d.17 E1: e.8, e.10, e.12 E2: e.8, e.10 C1: c.17, c.18, c.19
			[apl]	
		(MOT)	*[atr]*	
			[int]	
			[com]	
		(INF)	*[des]*	
			[arg]	
			[pro]	
			[ctx]	
			[adp]	
		(ACT)	*[niv]*	
			[cam]	
		(CON)	*[fle]*	
			[est]	
		(MET)	*[par]*	
			[dma]	
			[gui]	
(DIM)	**(DIN)**		*[nre]*	C0: b.3, b4, b.9, b.12, e.1, e.2, ix E1: e.5 E2: e.5 C1: c.3, c.4, c.5, c.6, c.7, c.8, c.9, c.10
			[sre]	
			[ror]	
			[rtx]	
	(DSO)		*[ncx]*	C0: b.6, b.9, b.10, b.11, b.12, e.3, e.4, ix E1: e.6, e7 E2: e.9 C1: c.3, c.4, c.5, c.6, c.7
			[ris]	
			[rih]	
			[del]	
	(DHI)		*[nmh]*	C0: b.5, b.9, b.10, b.12, e.5, ix E1: e.13 E2: e.7 C1: c.3, c.4, c.5, c.6, c.7, c.12
			[mho]	
			[bla]	
			[cri]	
	(DCO)		*[ncf]*	C0: b.7, b.8, b.9, b.10, b.11, b.12, e.6, e.7, e.8, ix E1: e.8, e.9, e.12, e.13 E2: e.7
			[cns]	
			[div]	
			[pra]	
			[prh]	

			[pah]	C1: c.3, c.4, c.5, c.6, c.7, c.16
	(DSE)		*[nvi]*	C0: b.9, b.10, b.11, b.12, e.9, e.10, ix E1: e.10, e.11, e.14, e.15 E2: e.6 C1: c.3, c.4, c.5, c.6, c.7, c.11
			[naz]	
			[fra]	
			[est]	
			[nde]	
			[tra]	