

EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS A TRAVÉS DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE ESPAÑA

Development of Citizenship Competencies through the Teaching of History of Spain

ELISA NAVARRO-MEDINA¹

Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales
Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla
C/ Pirotecnia, s/n, CP. 41013, Sevilla
enavarro5@us.es

Recibido: 22.11.2013 / Aceptado: 30.06.2014

Resumen. La necesidad actual de formar a los jóvenes en el desarrollo del sistema democrático en el que viven y del que deben participar activamente está constituyendo un nuevo marco de enseñanza y aprendizaje. La evolución de una sociedad democrática pasa porque sus ciudadanos conozcan y valoren su sistema y sean capaces de participar tanto desde el plano político como desde la realidad social. Desde esta concepción, la enseñanza de la Historia ha tenido mucho que ver con el desarrollo y la implantación de la ciudadanía en el ámbito escolar. El presente artículo recoge una investigación realizada sobre cómo la Historia de España puede educar ciudadanamente a los estudiantes, poniendo de manifiesto que, pese a las finalidades educativas de esta materia, el alumnado no es capaz de utilizar dicho conocimiento histórico para dar respuesta a problemáticas sociales. Finalmente, se presenta el modelo de ciudadano que en la actualidad se está fomentando desde las instituciones educativas.

Palabras clave: enseñanza secundaria, enseñanza y aprendizaje en ciencias sociales, competencias ciudadanas, concepciones de estudiantes.

Abstract. The current need to train young people in the development of the democratic system in which they live and to be actively involved is developing a new framework for teaching and learning. The evolution of a democratic society is because their citizens know and value system and they are able to participate both from the political and social reality. From this view, the teaching of history has had much to do with the development and implementation of citizenship in schools. This article describes an investigation about the history of Spain can educate the citizenship skills of students, showing that despite the educational goals of this subject, students are not able to use this historical knowledge to answer social problems. Finally, we present the model citizen who is currently being promoted from educational institutions.

Keywords: secondary education, teaching and learning in social studies, citizenship skills, conceptions of students.

LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN CIUDADANA

En las últimas décadas, la educación para la participación democrática de los ciudadanos en su contexto, tanto próximo como más alejado, es una preocupación que acapara buena parte de los programas, debates y entornos educativos. Por ejemplo, en el caso de España, la creación de una nueva área curricular que incluye una asignatura específica para el último ciclo de la educación primaria y la educación secundaria ha supuesto numerosos debates y publicaciones. Las razones por las que la educación ciudadana se ha convertido en objeto de atención para las políticas educativas son múltiples y diversas. Autores como Osler y Starkey (2006) han identificado seis factores que explican el interés actual de la

educación para la ciudadanía y su presencia en el ámbito escolar: la persistencia de la injusticia y la desigualdad en la sociedad; el fenómeno de la globalización y la creciente migración de las poblaciones; la preocupación por la reducción y el desinterés de los aspectos cívicos; la renuncia de la juventud hacia las cuestiones políticas; el aumento de la antidemocracia, del racismo y las actitudes violentas; las consecuencias de la Guerra Fría y las últimas transformaciones democráticas, especialmente de los países europeos del este.

Para otros autores, las razones principales para que la educación ciudadana sea considerada como fundamental estriban en la necesidad de fomentar la convivencia democrática y la necesaria participación de los jóvenes en los sistemas políticos (Pagès y Santisteban, 2008). Junto

a estas pretensiones democráticas, Obin (2000) justifica este nuevo interés como una necesidad de mantenimiento de la paz civil, del orden escolar y social, así como la búsqueda de una nueva conciencia cívica, donde se respeten las diferencias individuales y se promulguen los valores de la tolerancia y la cohesión social.

Esta imperante necesidad de educar a niños y jóvenes en sus derechos y deberes como ciudadanos, en el respeto por la democracia y los derechos humanos, y en el desarrollo de actitudes de tolerancia y solidaridad, hace que la educación para la ciudadanía comience a fomentarse desde una edad muy temprana y que tenga presencia, implícita o explícitamente, en todas las etapas educativas, independientemente del país al que hagamos referencia (Eurydice, 2005). Ello ha sido respaldado a través de su promoción por diversos organismos internacionales, conscientes de que las nuevas realidades sociales que estamos viviendo, los procesos de inmigración, la eliminación de fronteras, la apuesta universitaria por una educación superior común y de calidad, llevan a la necesidad de que la juventud se sienta identificada y participe de una ciudadanía responsable.

La educación cobra así una especial relevancia en el desarrollo ciudadano de la juventud y es que, tal y como afirma Audigier (2002, p.1), la ciudadanía «no es un producto de la naturaleza, requiere una educación y una buena educación cívica es la que forma ciudadanos». Por ello, cuando nos referimos a la educación para la ciudadanía no lo hacemos únicamente en el sentido de educar a ciudadanos, sino que vamos más allá. Pretendemos formar ciudadanos activos, participativos en la esfera pública de sus Estados. Hablamos de educar el «capital cívico», de educar a jóvenes en los conocimientos, actitudes y competencias que les permitan luchar contra la pasividad política que se les atribuye (Bolívar, 2005). De este modo, uno de los objetivos principales de la educación para la ciudadanía debe ser «formar personas política y moralmente activas, conscientes de sus derechos y obligaciones, comprometidas con la defensa de la democracia y los derechos humanos, sensibles y solidarias con las circunstancias de los demás y con el entorno en el que vivimos» (Jares, 2005, p. 89).

Ante esta premisa, autores como Pedró (2003) introducen la escuela como medio de aprendizaje de la educación para la ciudadanía, entendiéndola como todas aquellas prácticas que, a través de conocimientos y habilidades, permiten que los estudiantes aprendan los valores propios de la ciudadanía democrática, basados, principalmente, en promover un comportamiento cívico.

LA SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN CIUDADANA EN ESPAÑA

La presencia en la actualidad de los contenidos de la educación ciudadana en España —que quedan recogidos, principalmente, en una materia concreta—, no es un hecho anecdótico ni aislado, aunque, si bien es cierto, su evolución no ha sido la misma que en otros países de nuestro entorno europeo. Dos de las principales causas de la lenta implantación de este tipo de formación en el sistema educativo español se deben, por un lado, al régimen dictatorial sufrido desde la década de 1940 hasta la mitad de la década de 1970; y por otro lado, a la falta de consenso político para aprobar una ley educativa que no atiende a devaneos políticos y partidistas.

Si realizamos un repaso curricular de la evolución seguida por la formación ciudadana como contenido escolar en España, es preciso remontarse al año 1976 —dos años antes de la aprobación de la Constitución— donde se incluyeron contenidos para la formación cívica y democrática del alumnado en el área de social de la segunda etapa de la Educación General Básica. Sus contenidos pretendían «abrir nuevas perspectivas más acordes con la realidad social y política de nuestro país y, sobre todo, con la necesidad de insertar en esa realidad y en sus posteriores manifestaciones a nuestros escolares» (MEC, 1977, p. 5, citado en Pagès, 2008, p. 12). El título dado a esta materia es el de «educación para la convivencia» y se convierte en el primer intento de ofrecer al alumnado aspectos relativos a sus derechos como ciudadanos democráticos. Esta ley estuvo vigente hasta la aprobación, en 1990, de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo. Esta nueva ley educativa, marcada por la concepción de una educación transversal, consideró los valores como elementos inherentes a todas las materias del currículo, eliminándola como materia independiente. Su propuesta generó gran cantidad de materiales e ideas innovadoras, cuyo eje central estaba en la enseñanza y el aprendizaje de los derechos humanos, la paz, la tolerancia, la igualdad de derechos, etc. Esta transversalidad nacía bajo la lógica necesaria de vincular los conocimientos escolares con los problemas sociales a los que debían enfrentarse los estudiantes. Sin embargo, su propuesta chocaba con la concepción tradicional curricular que provocaba dificultades para su puesta en práctica (Bolívar, 2007).

Con la aprobación de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación en 2002, los principios del sistema educativo se centraron en proporcionar una educación de calidad a todos los estudiantes. Si bien es cierto que recogen elementos concernientes a la formación ciudadana y democrática de los jóvenes, éstos siempre son vistos desde

nociones de calidad como elemento predominante y más destacado de esta reforma educativa. En el discurso educativo de esta ley se sustituye el protagonismo de la formación ciudadana que había en la LOGSE, evadiéndose su referencia explícita, lo que conlleva un ligero retroceso.

La consideración nuevamente de la formación ciudadana en el currículo como contenido llegó con la aprobación de la Ley Orgánica de la Educación en 2006. Esta ley hace explícita la Educación para la Ciudadanía, tanto en el currículo de educación primaria como en el de educación secundaria y bachillerato, así como en sus objetivos generales, en tanto que materia obligatoria, independiente y evaluable. Es más, es la primera vez que en España se concibe la «Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos» como un área curricular independiente. Así, y ya en el preámbulo de la ley, se dice que se concibe la educación como estrategia a partir de la cual educar a los estudiantes en la ciudadanía democrática, responsable y crítica, elemento inherente de las sociedades avanzadas.

Pero su inclusión en el sistema educativo generó importantes oposiciones y debates. Durante la fase de discusión parlamentaria de la ley, algunos grupos políticos se opusieron a su introducción como materia obligatoria e independiente. Se inició así un debate sobre si los contenidos de ciudadanía debían seguir presentándose desde la transversalidad o como materia independiente. Los sectores y grupos que apostaron por la defensa de la transversalidad alegaron que los contenidos de la formación en valores y la formación ciudadana no pueden concebirse únicamente dentro de una asignatura, sino que deben impregnar el proyecto del centro y, por ende, el resto de materias (Cifuentes, 2005). Por su parte, aquellos que defendían la instauración de la asignatura, entendían que el trabajo transversal de dichos contenidos no había proporcionado los frutos esperados y que, por tanto, esta nueva materia garantizaría los déficits de ciudadanía y moralidad de los estudiantes. Sin embargo, otros autores, como Jares (2005, p. 91), señalan que ambas posiciones no son opuestas, sino complementarias pues «la transversalidad compromete a todo el profesorado en dos objetivos irrenunciables: la formación ciudadana del alumnado y la imprescindible colegialidad. La nueva asignatura garantiza que la totalidad del alumnado reciba una educación en contenidos y valores democráticos, además de reforzar los contenidos de los temas transversales».

Estos debates ocuparon buena parte de las páginas educativas antes y durante la aprobación de la ley. Pero de hecho, la materia se ha implantado en el sistema educativo. Su puesta en práctica a partir de la Ley Orgánica de la Educación se lleva a cabo teniendo en cuenta los nive-

les de división de nuestro sistema educativo. Así, la educación ciudadana aparece como objetivo general de la etapa educativa de educación primaria, donde se considera que el aprendizaje de esta materia ha de ir más allá de la simple asimilación de conocimientos teóricos, centrándose en unas prácticas escolares que estimulen la crítica y la participación. Se trata de ofrecer al alumnado los valores de una sociedad democrática, con la finalidad de educarlos como ciudadanos responsables, participativos y solidarios (LOE, 2006).

Del mismo modo que en la educación primaria, la educación ciudadana se concibe en el nivel de educación secundaria obligatoria como objetivo, a partir del cual se trata de lograr que el alumnado alcance una autonomía que le permita formarse y participar a partir de criterios morales justos, desarrollando su personalidad como miembros activos de la sociedad de la que forman parte.

En el nivel postobligatorio de bachillerato, la educación ciudadana también queda recogida en los objetivos de la etapa, y queda insertada de forma explícita en la materia de filosofía y ciudadanía, aunque si bien podemos encontrar referencias a ella en otras materias, como es el caso de la historia de España. Es relevante destacar como la formación ciudadana queda recogida en los objetivos de esta materia, constituyéndose la historia de España como un mecanismo a partir del que fundamentar el conocimiento del alumnado en torno a las cuestiones democráticas de la sociedad.

EDUCAR CIUDADANOS A TRAVÉS DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE ESPAÑA

La inclusión de la educación para la ciudadanía en el sistema educativo español deja patente, por lo menos a nivel legislativo, la preocupación existente porque los jóvenes conozcan, valoren y hagan uso de los mecanismos democráticos del Estado de derecho. Sin duda, serán muchas las materias que puedan aportarles dichos conocimientos. Sin embargo, consideramos que la historia de España puede ser una de las materias fundamentales encaminadas a lograr ese objetivo educativo.

La historia debe estar encaminada a la formación de ciudadanos responsables y con criterio, donde el estudio del pasado relacionado con el presente les permita desarrollarse ciudadanamente (Navarro-Medina y De-Alba-Fernández, 2011). El concepto de ciudadanía (Cornbleth, 1982; Galichet, 1998; 1999 y Westheimer y Kahne, 2002) ha quedado presente en muchas propuestas que conciben la enseñanza de la historia como transmisora de la parti-

participación ciudadana, como instrumento que permite comprender las claves, factores y consecuencias de los problemas de la sociedad presente, que ayuda a su interpretación y explicación evolutiva. Las nuevas realidades vividas —apatía juvenil en la participación política, violencia callejera, carencia de compromiso social, etc.— hacen cada vez más necesaria una educación histórica que permita a los jóvenes comprender la realidad en la que viven. Por tanto, la enseñanza de la historia debe aportar a los estudiantes no sólo contenidos, sino también habilidades y valores que les permitan su desarrollo ciudadano y le brinden estrategias de actuación y reflexión para los retos del presente que viven y del futuro que vivirán, desarrollando su pensamiento crítico, el análisis social y la reflexión (Pagès, 2005).

De este modo la educación para la ciudadanía, entendida como aquella formación que prepara a los jóvenes para una participación activa en su sociedad, ha quedado presente en muchas propuestas que conciben la enseñanza de la historia como instrumento que permite comprender las claves, factores y consecuencias de los problemas de la sociedad presente, que ayuda a su comprensión y explicación evolutiva y, en consecuencia, como constructora de actitudes relacionadas con la participación ciudadana. Esta misma idea es la que argumentan Arthur *et al.* (2001, p. 75), afirmando que «para que los estudiantes den sentido a la perspectiva política enseñada rigurosamente en las lecciones de historia, necesitan relacionar este aprendizaje con el presente», superando su dependencia de los datos y hechos aislados, y abriéndose al trabajo a través de problemas sociales relevantes.

En este sentido han sido numerosos los autores que han puesto de manifiesto que la enseñanza de la historia posee unas finalidades educativas estrechamente vinculadas a la formación ciudadana. García y Leduc (2003) entienden que la enseñanza de la historia está asentada en torno a cuatro finalidades: una finalidad moral, una finalidad integradora y de socialización, una finalidad cívica y una finalidad vinculada al aprendizaje del saber y del saber hacer. Para Lautier (2003), las finalidades de estas enseñanzas se clasifican en educativas, éticas y cívicas, permitiendo estas últimas el conocimiento de la temporalidad y las relaciones pasado-presente-futuro, que permita formar en los jóvenes su conciencia histórica y que aporte valor a la historia como herramienta a partir de la cual interpretar el presente en el que viven y del que forman parte activa. Para Sobejano y Torres (2010) la finalidad de esta materia estriba en formar ciudadanos para su participación pública y democrática, pues la base fundamental de toda sociedad asentada en principios demo-

cráticos recae en sus ciudadanos, en el poder de éstos para elegir a sus representantes, y para ello se necesita de ciudadanos formados e informados.

En esta misma línea están las finalidades curriculares propuestas para la materia de Historia de España, pues apuestan por fomentar la formación personal y social de la juventud, a través del aprendizaje de la realidad histórica como mecanismo de participación ciudadana y democrática. La enseñanza de la Historia propone el estudio y la interpretación de la realidad pasada como fuente de influencia en el presente y en el futuro desde una percepción individual y social, que permita la mejor comprensión de la sociedad de la que se forma parte y constituye un elemento de formación para el ejercicio de una ciudadanía responsable. Lejos de estos planteamientos quedan aquellas propuestas educativas que fomentan unos saberes históricos escolares que pierden su sentido una vez abandonada la escuela (Pagès, 2003) y que no aportan a la juventud ninguna herramienta para comprender el mundo y su participación en él. Pero no obviamos la todavía presente obsesión por un currículum basado principalmente en contenidos conceptuales, informaciones y datos, excesivamente centrado en la memorización, donde para el docente impera la necesidad de cumplir un programa para el que no tienen suficiente tiempo ni estrategias que permitan el desarrollo del pensamiento histórico del alumnado, principal protagonista del aprendizaje pero relegado a un segundo plano.

LA METODOLOGÍA CUALITATIVA COMO ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN PARA CONOCER LA EDUCACIÓN CIUDADANA DE LOS JÓVENES

Tal y como hemos señalado, la enseñanza de la Historia y el desarrollo de las competencias ciudadanas caminan, o por lo menos deben hacerlo, de la mano. Nuestra finalidad, por tanto, estriba en conocer cuál es la formación histórica y ciudadana adquirida por los estudiantes que terminan sus estudios de bachillerato y, en su gran mayoría, continúan estudios universitarios. Nos centramos en Historia de España por tratarse, tal y como hemos argumentado, de una materia especialmente concebida para la contribución a la formación de la ciudadanía. Sin duda, la adquisición por parte de la juventud de una buena formación en la cultura e historia de su nación es una preocupación que acapara y preocupa a los responsables políticos, educativos y sociales. En nuestro caso, estas inquietudes se concretan en el bachillerato, pues constituye el último paso en la formación de carácter general del alumnado. De este modo, la historia reciente de Espa-

ña, su situación actual y futura, hace muy necesaria, cuando no imprescindible, una formación ciudadana de los jóvenes.

Partiendo de esta premisa de trabajo, hemos definido una serie de problemas para conocer la contribución de la historia a la educación ciudadana del alumnado. Por tanto, y como punto de inicio de este proceso investigador, planteamos como cuestión de investigación general la siguiente: «¿Contribuye la materia de Historia de España de segundo de bachillerato a la adquisición y desarrollo de la formación ciudadana en el alumnado?». Este gran problema se sustenta en lo dicho hasta ahora y que podemos resumir del siguiente modo: la concepción de la importancia de la enseñanza de la historia en la contribución a la educación y desarrollo ciudadano de los estudiantes queda recogido tanto a nivel curricular como en las investigaciones realizadas al respecto. Nuestra intención, por tanto, es intentar comprender si esto de hecho es así, valorando en qué grado los estudiantes manejan el contenido histórico para dar respuesta a problemáticas sociales. La amplitud de este problema requiere definirlo en otros más específicos que nos permitan abordar el proceso de análisis e interpretación de resultados. Estas cuestiones son, en última instancia, nuestros objetivos concretos de investigación y se sintetizan del siguiente modo:

- 1) ¿Qué tipo de conocimiento histórico maneja el alumnado —político, económico, social y cultural— y cómo lo organiza?
- 2) ¿Es capaz el alumnado de establecer relaciones entre la historia pasada y la historia presente —concepto de causalidad histórica?
- 3) ¿Qué posicionamiento muestra el alumnado en torno a determinados tópicos de la historia contemporánea en relación con la ciudadanía?
- 4) ¿Qué concepción tiene el alumnado de su acción ciudadana?
- 5) ¿Qué valoración hace el alumnado sobre su propia formación como ciudadano en relación con la historia?

Estos cinco problemas han constituido el verdadero foco de la investigación, pues en la respuesta de cada uno de ellos quedan enmarcados el grueso de nuestros objetivos y planteamientos iniciales. Esto hace que se correspondan con las diferentes dimensiones o categorías del sistema de análisis.

El segundo grupo de los problemas planteados nos permiten una visión de los datos ofrecidos por el primer grupo desde tres perspectivas distintas. Éstos nos aportan una interpretación más completa de nuestros primeros

resultados, tomando como base las provincias de estudio, las ramas de conocimiento y tres casos significativos del conjunto total de la muestra, quedando enunciados del siguiente modo:

- ¿Qué diferencias en la formación histórica y ciudadana presentan los estudiantes dependiendo de su provincia?
- ¿Hay diferencias en la formación histórica y ciudadana del alumnado dependiendo de su rama de conocimiento?
- ¿Cuáles son las características específicas de tres casos significativos del conjunto de los entrevistados?

Durante el proceso de investigación abordamos un tercer grupo de problemas a los que nuestro trabajo también ha intentado dar respuesta a través de un segundo proceso de inferencia y cruce de los resultados con la teoría educativa. Ellos dan lugar al establecimiento de las conclusiones últimas de la investigación, así como a algunas estrategias de mejora que planteamos al final de este artículo, y quedan formulados como:

- a) ¿Qué contenido de la Historia de España les es útil? ¿Por qué? ¿Cómo se relaciona esto con su formación ciudadana?
- b) ¿Qué modelo de ciudadano es?
- c) ¿Cuál es el grado de participación ciudadana del alumnado?

Para dar respuesta a las finalidades investigativas propuestas planteamos una metodología cualitativa de corte «no experimental descriptiva e histórica» (Salkind, 2009), de corte transversal. La estrategia de selección de la muestra utilizada ha sido un muestreo por cúmulos, donde seleccionamos, durante el curso académico 2010/2011, diez grupos de individuos para cinco provincias del Estado español (Almería, Alicante, Murcia, Sevilla y Tarragona) y un muestreo por cuotas con una representación de ramas de conocimiento (artes y humanidades, ciencias, ciencias de la salud, ciencias sociales e ingenierías) (Salkind, 2009).

Del mismo modo y teniendo en cuenta que nuestro estudio ha recogido una muestra de cincuenta alumnos y alumnas de primer curso de grado de esas cinco provincias, las universidades públicas que quedan representadas son: Universidad de Almería, Universitat d'Alacant, Universidad de Murcia, Universidad Politécnica de Cartagena, Universidad de Sevilla, Universidad Pablo Olavide y Universitat Rovira i Virgili. Un resumen de la muestra se detalla en la figura 1.

Figura 1. Resumen de la muestra participante en la investigación



Partiendo de nuestros problemas de investigación, consideramos que la estrategia más adecuada de recogida de información es una entrevista semiestructurada (Navarro-Medina y Martínez, 2012) que queda dividida en dos partes. Una primera dimensión que hace referencia a conocimiento declarativo, procedimental y actitudinal, donde el alumnado pone de manifiesto no sólo el conocimiento que tiene de Historia de España, sino también la vinculación de ese conocimiento con su desarrollo ciudadano. Y una segunda dimensión que engloba preguntas de reflexión sobre su aprendizaje, así como la finalidad y utilidad de la enseñanza de la historia y su vinculación con las competencias ciudadanas.

Para el desarrollo de estas dos dimensiones se utiliza el recuerdo libre, cuatro supuestos con diferentes temáticas y unas preguntas finales. Así, en la ficha del recuerdo libre se le pide al alumnado que realice un resumen de las distintas etapas históricas estudiadas en la asignatura de Historia de España de bachillerato con la finalidad de conocer qué contenidos recuerda de todo lo estudiado durante el curso y sí es capaz de establecer relaciones entre dicho contenido.

Seguidamente se le presentan al entrevistado cuatro supuestos en torno a distintos temas trabajados en la materia que, además, poseen una importante relevancia en la actualidad política, social y cultural de España. La condición principal que se le exige es que debe utilizar argumentos históricos para dar respuesta a las preguntas planteadas. Lo que perseguimos con este tipo de supuestos es ver la capacidad de los estudiantes de relacionar lo aprendido con la problemática ciudadana actual. Los cuatro temas trabajados son:

1) *El derecho al voto y la reforma constitucional* que se plantea a través del problema de la disminución en la

edad de sufragio. Este supuesto consiste en la presentación de dos noticias, una a favor y otra en contra de la reforma, donde se le pide al alumnado no sólo la relación con los contenidos de historia, sino su posicionamiento en torno a dicho cambio, especialmente vinculado con la construcción de la democracia. La elección de esta temática estriba en la incidencia de esta reforma en la organización política y electoral del país, así como en el desarrollo de la participación democrática de nuestros jóvenes en las decisiones políticas.

2) *La reforma constitucional y la ley de sucesión al trono*, trabajado a través de dos artículos, en principio contradictorios, de la Constitución —artículo 57 y artículo 14. Este supuesto incide en la realidad política de España como una monarquía parlamentaria, donde se pone de manifiesto no sólo el papel de la Corona en el sistema político, sino también la incidencia de ésta, y de su realidad sucesoria, en un tema de candente actualidad como es la promoción de la igualdad de derechos y deberes entre hombres y mujeres.

3) *La guerra civil y la memoria histórica* queda recogida a partir de la imagen de Robert Capa, *Death of a Loyalist Soldier (Muerte de un miliciano)*. Con este supuesto, de marcado carácter político y social, incidimos en una temática ampliamente trabajada desde la materia de Historia de España que aún tiene mucha vigencia por las repercusiones que está teniendo en la actualidad, tanto en cuestiones políticas —con la discrepancia de opiniones entre los diversos partidos políticos—, como sociales —con el papel de las víctimas en las últimas decisiones judiciales— y culturales —con la eliminación de los símbolos franquistas.

4) *El retraso económico de España*, reflejado en un recorte de prensa que analiza las diversas realidades de Alemania y España ante la actual crisis, no sólo económica sino también social. A través de este supuesto pretende-

mos que el alumnado ponga de manifiesto su capacidad de relación entre los contenidos económicos estudiados durante el curso, pero también que establezca modelos de cambio económico y social que permitan una evolución sostenible en el sistema capitalista actual.

Por último, en relación con la segunda dimensión, utilizamos aquellas cuestiones que hacen referencia a la reflexión en torno a lo aprendido en Historia de España, así como sus finalidades, a través de cuestiones tales como:

¿Qué crees que aprendiste con la materia de Historia en bachillerato?

¿Cuál crees que es la finalidad de la enseñanza de la Historia?

¿Qué aspectos de la historia te han permitido formarte como ciudadano?

El análisis de la información registrada con las entrevistas se ha realizado a partir de un sistema de categorías, con cinco variables divididas en tres niveles que actúan como hipótesis de progresión del conocimiento (Navarro-Medina *et al.*, 2011) y que quedan recogidas en la tabla 1. Las cincuenta entrevistas realizadas a los estudiantes se han categorizado interpretando sus respuestas desde elaboraciones simples a otras con un mayor nivel de complejidad (García Díaz, 1999). La codificación y el tratamiento informático de las 1690 unidades de información extraídas se han realizado a partir de uso del programa de análisis cualitativo *Atlas.ti, versión 4.2.*

Tabla 1. Sistema del sistema de categorías por variables y niveles

	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Variable 1: Dimensión organizativa del contenido histórico (diversidad de componentes o contenidos; relaciones entre los contenidos; grado de integración/interacción entre los contenidos)	No aporta datos, ofrece datos confusos o señala poca diversidad de datos e informaciones aleatorias e inconexas sobre contenidos históricos de distinto tipo: político, económico, social o cultural.	Aporta datos concretos o diversidad de contenidos, generalmente siguiendo una lógica (p. ej. cronológica). Elabora relaciones simples entre la tipología de conocimiento que maneja.	Aporta mucha diversidad de contenidos. Establece relaciones complejas, generaliza y extrapola entre los aprendizajes históricos que es capaz de manejar y las situaciones planteadas.
Variable 2: Manejo de la causalidad histórica	No establece causas. Confunde datos. Utiliza algunos datos históricos que relaciona con los temas de actualidad pero de forma muy sutil y sin apenas profundizar en las relaciones causales o temporales. Causalidad «mítica» (tópicos).	Es capaz de hacer relaciones simples entre los acontecimientos de historia de España y las problemáticas expuestas en los supuestos. Usa lazos de causalidad histórica y de relación pasado-presente simple, lineal y poco elaborada.	Establece relaciones complejas, generaliza y extrapola entre el contenido histórico de la historia de España y los distintos temas actuales planteados. Percibe que la causalidad opera en el tiempo. Utiliza la multicausalidad.
Variable 3: Posicionamiento en torno a tópicos de historia contemporánea en relación con la ciudadanía	Utiliza conceptos contradictorios o confusos. Maneja de forma «mítica» algunos contenidos clave relacionados con la ciudadanía (democracia, sufragio universal, monarquía, guerra civil, memoria histórica, simbología franquista, etc.). Dificultad para explicar determinados tópicos. Dificultad para posicionarse ante algunos tópicos.	Utiliza determinados conceptos clave relacionados con la ciudadanía. Tiene ciertas concepciones ciudadanas pero no da argumentos o los que aporta son simplistas, vinculados a una visión mítica de la historia.	Es capaz de cuestionar de manera crítica y argumentada determinados lugares comunes relacionados con el imaginario colectivo de la ciudadanía.

continúa en la página siguiente

<p>Variable 4: Concepción de la acción ciudadana</p>	<p>Ciudadano poco o nada comprometido con su realidad social y los problemas de su país. No muestra interés por política o economía. Plantea opiniones genéricas y poco elaboradas y argumentadas. Percepción superficial de los problemas actuales. No plantea cambios o los que ofrece son ambiguos y genéricos.</p>	<p>Ciudadano con inquietudes y con nociones sobre algunos temas. Tiene opiniones formadas sobre determinados temas, aunque generalmente sean convencionalismos. Tiene conciencia de la necesidad de una acción ciudadana y es capaz de plantear propuestas de solución con cierto grado de elaboración; propuestas vinculadas principalmente a educación.</p>	<p>Se trata de un ciudadano consciente de su realidad social, con una actitud intencional declarada de compromiso. Acción ciudadana asociada a una actitud clara de cambio del modelo del sistema socioeconómico.</p>
<p>Variable 5: Valoración de su propia formación ciudadana en relación con la historia (dimensión organizativa: conexión de la historia con la ciudadanía; dimensión causal: a qué atribuye su formación como ciudadano)</p>	<p>No cree que su formación esté vinculada a la enseñanza de la Historia, pero tampoco es capaz de definir qué es aquello que le forma como ciudadano. Cree que le forma como ciudadano pero no es capaz de explicar por qué ni en qué. Entiende que otras cosas le educan como ciudadano, pero no sabe identificarlas. La historia sirve para conocer el pasado, aportar cultura, aprender historia o para conocer la política.</p>	<p>Cree que está formado como ciudadano y entiende que la historia le forma como ciudadano, pero también su entorno más próximo. No es capaz de discernir si su formación ciudadana proviene de la enseñanza de la historia o de otros elementos que conforman un conjunto indisoluble. Considera que la historia le forma utilizando tópicos del tipo «no repetir los errores del pasado». Entiende que el pasado tiene repercusión en el presente y permite actuar en el futuro. Cree que la historia le aporta criterio para tomar decisiones, valores, sirve para analizar la realidad, para interpretar el mundo, pensar y reflexionar.</p>	<p>Pluriperspectivismo. El alumno es capaz de adoptar distintas perspectivas. Capaz de argumentar que su formación depende de muchos factores y que aún está en desarrollo. Concibe que la enseñanza de la historia le haya permitido formarse como ciudadano y no como un experto en la materia escolar de Historia de España.</p>

LA UTILIZACIÓN DEL CONTENIDO HISTÓRICO PARA DAR RESPUESTA A PROBLEMAS CIUDADANOS

Las respuestas de las cincuenta entrevistas realizadas nos han permitido concretar cada uno de los problemas de investigación planteados. Así, en cuanto al tipo de conocimiento histórico que maneja el alumnado y cómo lo organiza, las respuestas, en su mayoría codificadas en el nivel 1, describen a un alumnado que no aporta o que ofrece poca diversidad de datos históricos, en su mayoría de forma aleatoria. Ofrecen respuestas cargadas de acontecimientos aislados, principalmente de índole política, que no integran en una estructura conceptual más amplia que demuestre que comprenden el contenido que mencionan más allá de los conceptos meramente particulares que son capaces de señalar. Igualmente, ofrecen datos confusos para responder a cuestiones tan básicas

como la adquisición del derecho al voto o el reconocimiento de la existencia de mujeres reinando en España.

Esta ausencia de dominio de contenido histórico conlleva que tengan dificultades en relacionar los acontecimientos de la historia pasada con las situaciones políticas, económicas, sociales y culturales de actualidad presentadas a partir de los supuestos de la entrevista. En este caso, el alumnado demuestra unas relaciones causales y temporales superficiales, dominadas por una percepción demasiado genérica de los sucesos que no aplican a la resolución de los problemas del presente. Esta circunstancia es especialmente relevante en la cuestión de la guerra civil española. Los estudiantes no reconocen las causas del conflicto, pese a ser un tema propuesto a nivel curricular. Recurrir a respuestas del tipo «la existencia de dos posturas enfrentadas», «la radicalización de los bandos» o que «el ejercitó se hartó», no refleja que el alumnado

haya aprendido, y sobre todo comprendido, un proceso político, social y cultural de tan suma transcendencia en la historia reciente de España y del que aún hoy en día existen secuelas, como son el problema de la memoria histórica o la polémica sobre la simbología franquista.

En el tercer problema de investigación planteado, les pedimos a los estudiantes que se posicionaran frente a tópicos de historia contemporánea directamente vinculados con la ciudadanía. Sus respuestas caracterizan a un alumnado que sólo se posiciona en dos de los cuatro temas presentados, la monarquía y la guerra civil, quedando ausentes aspectos vinculados a la democracia, el sufragio universal o el sistema económico. Además, las posturas que plantean para estas dos problemáticas recogen unos fundamentos basados en cuestiones tópicas, adoleciendo de explicaciones complejas que les permitan tener posiciones más críticas e independientes frente a los problemas. Así, en muchos casos no muestran sus ideas, no porque les sean indiferentes las problemáticas presentadas, sino porque el desconocimiento no les permite tener un criterio formado.

Igualmente, y como síntesis del cuarto problema planteado, los estudiantes entrevistados manifiestan una concepción de su propia acción ciudadana simple. Nos encontramos, mayoritariamente, con un alumnado que presenta dificultades para concebir como propios los

problemas sociales presentados. Por tanto, puede que muestren alguna valoración al respecto, pero desde una posición superficial y ambigua. No reflejan un compromiso real con los problemas y realizan valoraciones rápidas y cotidianas de cuál debería ser su implicación como agentes que forman parte de la resolución de los mismos. La mayoría de las soluciones que plantean no recogen en su base el conocimiento histórico aprendido en la materia de Historia de España, sino que basan sus respuestas y explicaciones en aspectos relacionados con el conocimiento cotidiano que poseen.

Las respuestas del último problema de investigación recogen la valoración que hace el alumnado de su propia formación como ciudadano, y pese a que en el resto de las variables planteadas su conocimiento histórico y ciudadano no presenta niveles elevados, consideran que son ciudadanos formados y comprometidos, en parte por los conocimientos aportados por la enseñanza de la Historia. Comprenden y son capaces de reflexionar que su enseñanza les permite no repetir los errores del pasado y que les aporta criterio para tomar decisiones, valores para actuar moralmente ante los problemas, así como les dota de competencias de análisis de la realidad, interpretación del mundo y reflexión.

Un resumen detallado de las respuestas codificadas por variables y niveles podemos verlo en la tabla 2.

Tabla 2. Anotaciones totales del alumnado clasificadas por variables y niveles

	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Total
Variable 1. Dimensión organizativa del contenido histórico	213	66	3	282
Variable 2. Manejo de la causalidad histórica	341	84	12	437
Variable 3. Posicionamiento en torno a tópicos de historia contemporánea en relación con la ciudadanía	259	58	13	330
Variable 4. Concepción de la acción ciudadana	267	118	11	396
Variable 5. Valoración de su formación ciudadana en relación con la historia	125	112	8	245
Total				1.690

Los problemas de segundo nivel nos han permitido analizar las 1690 anotaciones, y su categorización por variables y niveles, desde tres prismas diferentes: atendiendo a las provincias objeto de estudio, teniendo en cuenta las ramas de conocimiento y, por último, un análisis más detallado de tres casos significativos de la muestra escogidos a partir de sus puntuaciones en los niveles de cada variable.

El análisis por provincias de la muestra indica que las notas de los estudiantes, tanto en bachillerato como en las PAU, no determinan el contenido histórico ni las causas históricas que son capaces de utilizar para dar respuestas a los problemas planteados. Queda patente que los estudiantes no manifiestan el desarrollo de las competencias ciudadanas que se proponen en las finalidades y objetivos curriculares de cada una de las comunidades autónomas estudiadas, por tanto, los estudiantes no son

capaces de lograr el nivel curricular que se les pide, pese a haber superado dos controles, bachillerato y las pruebas de acceso a la universidad.

El análisis por áreas de conocimiento pone de manifiesto que las notas de los estudiantes atendiendo a sus ramas de estudio no refleja el contenido ni las causas históricas que utilizan. Sin embargo, en aquellas variables relacionadas con su propia percepción ciudadana, los estudiantes de ciencias sociales y humanidades reflejan niveles de consecución mayores.

Por último, el análisis de tres casos significativos de la muestra indica que un mismo currículo puede implicar un aprendizaje muy dispar dependiendo del estudiante y señala como los estudiantes pueden tener concepciones ciudadanas mantenidas por su conocimiento cotidiano más que por el conocimiento histórico que son capaces de manejar.

CAMBIAR LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA PARA MEJORAR LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS DE LOS ESTUDIANTES

Los resultados de esta investigación han dejado patente dos problemas con respecto a la educación ciudadana de los estudiantes alcanzada a través de la enseñanza de la Historia de España. Por un lado, la rigidez y fragmentación en la enseñanza de la historia, pues los estudiantes presentan dificultades para la extrapolación del conocimiento escolar a los problemas sociales planteados. Estas dificultades están directamente relacionadas con la estructuración de esta disciplina en una sucesión lineal de acontecimientos y no en torno a problemas sociales relevantes que permitan, no sólo organizar el contenido, sino favorecer las capacidades de comprensión, interpretación e inferencia de los estudiantes. Por otro lado, se presenta una enseñanza de la historia desconectada de la realidad. En la medida en que los estudiantes no perciben los problemas sociales como problemas personales, no generan sobre ellos la necesidad de un aprendizaje profundo, presentando dificultades para vincular el contenido histórico para comprenderlos. Este aspecto ha sido especialmente relevante en las cuestiones del derecho al voto y la monarquía, pese a ser temas bastante trabajados a nivel curricular.

Se describe así un modelo de ciudadano que desconoce el funcionamiento de las instituciones democráticas que rigen y mantienen nuestra sociedad, que no se interesa por cuestiones relativas al sufragio universal, la política o la economía y que, en referencia a aspectos sociales y cul-

turales, maneja unas argumentaciones tópicas y poco consistentes.

Educar a los estudiantes en su papel como ciudadanos es una enorme tarea que no puede ser vinculada, exclusivamente, a una materia en particular, sino a todo el sistema educativo en general, pues no ha conseguido formar a los jóvenes en los conocimientos, actitudes y competencias que les permitan participar activamente de la sociedad. Nos encontramos quizás ante un modelo de escuela más preocupado por las calificaciones que obtienen los estudiantes, por acreditar unos conocimientos, que presenta dificultades para que los jóvenes desarrollen su educación ciudadana, para que se eduquen a través de la enseñanza escolar en aquellas capacidades que les permitan fundamentar su participación social.

Esta investigación ha puesto de manifiesto la necesidad de modificar las estructuras que deben permitir la educación ciudadana de los jóvenes. A este respecto, y como propuestas de mejora derivadas de este trabajo, consideramos que estos cambios deben darse desde tres perspectivas. La primera de ellas debe recoger un cambio organizativo en nuestras escuelas y aulas, donde el alumnado adquiera importancia y pueda participar de los mecanismos democráticos que rigen el funcionamiento de las instituciones escolares. Si verdaderamente queremos educar ciudadanos democráticos, debemos empezar por su práctica desde la escuela. La segunda de ellas hace referencia a modificaciones curriculares, vinculadas a trabajar los contenidos escolares, y los de Historia en particular, a partir de problemas sociales relevantes. Educar ciudadanos supone aportar estrategias a los niños y jóvenes para su participación social futura, y actuar de forma responsable en ese futuro requiere una comprensión del presente. Trabajar las disciplinas escolares vinculadas a los problemas reales conlleva que los estudiantes comprendan la realidad en la que viven y sus aprendizajes adquieran valor en tanto en cuanto tienen una utilidad en su vida cotidiana. La tercera propuesta señala la necesidad de un docente formado y comprometido con la educación ciudadana de sus alumnos, consciente de que educar va más allá de la mera transmisión de conocimientos. Se requiere un profesorado capaz de despertar en sus alumnos un espíritu de participación y construcción democrática.

Sin duda, la realidad juvenil presentada, así como las mejoras propuestas no son una cuestión baladí, sino que requieren de un trabajo conjunto por parte de las administraciones educativas, los docentes y los estudiantes.

NOTAS

¹ Elisa Navarro-Medina es Licenciada en Pedagogía, con Máster en Tecnología Educativa, doctora en Pedagogía por la Universidad de Murcia y actualmente docente en la Universidad de Sevilla. Sus trabajos de investigación están vinculados al estudio de la enseñanza

y el aprendizaje de las Ciencias Sociales y a su implicación en el desarrollo de las competencias ciudadanas de los jóvenes. Entre sus publicaciones, destacan las realizadas para *Revista de Educación, Arbor: Ciencia, Pensamiento y Cultura e Investigación en la Escuela*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARTHUR, J., DAVIES, I., WRENN, A., HAYDN, T., y KERR, D. (2001). *Citizenship through Secondary History*. Londres: Routledge.
- AUDIGIER, F. (2002). L'éducation civique dans l'école française. *Online journal for Social Sciences and their Didactics*, 2-2002. [En línea] <http://www.jsse.org/2002/2002-2/france-audigier.htm> (Consultado el 10 de junio de 2014).
- BOLÍVAR, A. (2005). La ciudadanía a través de la educación. *Seminario Internacional 2005. Año europeo de la Ciudadanía a través de la educación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- BOLÍVAR, A. (2007). *Educación para la Ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- CIFUENTES, L. M. (2005). Algo más que una asignatura. *Cuadernos de pedagogía*, 350, pp. 94-97.
- CORNBLETH, C. (1982). Citizenship Education. En E. MITZEL (ed.). *Encyclopedia of Educational Research* (pp. 259-265). Nueva York: Macmillan.
- EURYDICE. (2005). *La Educación para la Ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Madrid: Consejo de Europa/MEC.
- GALICHET, F. (1998). *L'éducation à la citoyenneté*. París: Anthropos.
- GALICHET, F. (1999). L'éducation citoyenne dans tous ses états. *Les Sciences de l'éducation*, 32(2), pp. 63-94.
- GARCÍA DÍAZ, J. E. (1999). Una hipótesis de progresión sobre los modelos de desarrollo en Educación Ambiental. *Investigación en la Escuela*, 37, pp. 15-32.
- GARCÍA, P. y LEDUC, J. (2003). *L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours*. París: Armand Colin.
- JARES, X. (2005). Reflexiones y propuestas. *Cuadernos de pedagogía*, 350, pp. 88-93.
- LAUTIER, N. (2003). Histoire enseignée, histoire appropriée. Quelques éléments spécifiques d'une didactique de l'histoire. En M. C. BAQUÈS, A. BRUTER y N. TUTIAUX-GUILLON (eds.). *Pistes didactiques et chemins d'historiens. Textes offerts à Henri Moniot* (pp. 357-380). París: L'Harmattan.
- Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación*, publicado en BOE núm. 106 de 4 mayo 2006.
- NAVARRO-MEDINA, E. y DE-ALBA-FERNÁNDEZ, N. (2011). El aprendizaje de la historia de España para la educación ciudadana. *Investigación en la Escuela*, 75, pp. 21-34.
- NAVARRO-MEDINA, E. y MARTÍNEZ, N. (2012). ¿Cómo conocer la formación ciudadana de los estudiantes? Las concepciones de los alumnos y la entrevista semiestructurada como estrategia de investigación. En N. DE-ALBA-FERNÁNDEZ, F.F. GARCÍA y A. SANTISTEBAN (ed.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, vol. 1 (pp. 411-420). Sevilla: Diada Editora.
- NAVARRO-MEDINA, E., DE-ALBA-FERNÁNDEZ, N., y MARTÍNEZ, N. (2011). Histoire l'Espagne et la formation des citoyens. Approche méthodologique d'une recherche en cours. *Colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté*. Lyon: INRP France.
- OBIN, J. P. (2000). L'éducation civique en question. En J. P. OBIN (coord.). *Questions pour l'éducation civique* (pp. 7-27). París: Hachette.
- OSLER, A. & STARSKEY, H. (2006). Education for democratic citizenship: A review of research, policy and practice. *Research Papers in Education*, 21(4), pp. 433-466.
- PAGÈS, J. (2003). Ciudadanía y enseñanza de la historia. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 1, pp. 11-42.
- PAGÈS, J. (2005). Educación cívica, formación política y enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 44, pp. 45-55.
- PAGÈS, J. Y SANTISTEBAN, A. (2008). La Educación para la Ciudadanía hoy. En Pagès, J. y Santisteban, A. (Coord.) (2007), *Educación para la ciudadanía. Guías para Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Wolters Kluwer. [En línea] <http://www.guiasenseñanzasmedias.es/temaESO.asp?tema=4&materia=ciuda&dir=&nodo=2>. (Consulta, 10 de junio de 2014).
- PEDRÓ, F. (2003). ¿Dónde están las llaves? Investigación política y cambio pedagógico en la educación cívica. En J. BENEDICTO y M. L. MORÁN (eds.). *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes* (pp. 235-257). Madrid: Injuve, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- SALKIND, N. (2009). *Exploring Research*. New Jersey: Pearson Education.
- SOBEJANO, M. J. Y TORRES, P. A. (2010). *Enseñanza de la historia en secundaria. Historia para el presente y la educación ciudadana*. Madrid: Tecnos.
- WESTHEIMER, J. & KAHNE, J. (2002). Educating the Good Citizen. The Politics of School-Based Civic Education Programs. *Paper to be Presented at the Annual Meeting of the American Political Science Association (APSA)*. Boston.