

En el contexto educativo actual la Historia de España es una materia obligatoria que deben cursar todos los estudiantes de cualquier rama o especialidad de bachillerato. Este hecho se justifica por las cualidades que este tipo de contenido tiene en relación con la educación ciudadana de los individuos, partiendo de la premisa de que serán capaces de utilizar lo aprendido en esta materia para enfrentarse de un modo complejo a los problemas de la sociedad. En el presente trabajo se presentan los resultados iniciales de una investigación en la que se analizan las concepciones de los estudiantes en relación con esta cuestión, se evidencian las dificultades que tienen y se avanzan algunas posibles causas para las mismas.

PALABRAS CLAVE: *Educación ciudadana; Enseñanza de la Historia; Concepciones de los alumnos.*

El aprendizaje de la Historia de España para la educación ciudadana¹

pp. 21-34

Elisa Navarro Medina*

Universidad de Murcia²

Nicolás de Alba Fernández**

Universidad de Sevilla

21

La necesidad actual de formar a la juventud en el conocimiento del sistema democrático en el que viven y del que deben participar activamente está constituyendo un nuevo contexto de enseñanza y aprendizaje. La evolución de una sociedad democrática pasa por que sus ciudadanos conozcan y valoren su sistema y sean capaces de participar activamente tanto desde el plano político como desde la realidad social. Desde esta perspectiva, el concepto de ciudadanía se relaciona estrechamente con el

de democracia, pero “no sólo vinculado a la dimensión estrictamente política y de justicia, sino también a la identidad y la autonomía del ciudadano en relación con una práctica deseable [...], implicación del sujeto en un proyecto común social y político” (Sobejano y Torres, 2010, p. 179), que le permita poner en práctica esos derechos y deberes adquiridos y de cuya participación se obtengan mejoras que deriven en el desarrollo de la sociedad de la que forman parte. En este sentido, el concepto de ciu-

* E-mail: elisanavarro@um.es

** E-mail: ndealba@us.es

¹ Este trabajo es resultado parcial del proyecto de investigación titulado “La formación de los jóvenes en Historia de España y su relevancia en el desarrollo de las competencias ciudadanas. Estudio de resultados al concluir en Bachillerato y las PAU” (EDU2010-16286).

² Este trabajo es resultado de la ayuda concedida por la Fundación Séneca, en el marco del PCTRM 2007-2010, con financiación del INFO y del FEDER de hasta un 80 %.

☒ Artículo recibido el 31 de octubre de 2011 y aceptado el 18 de noviembre de 2011.

dadanía que se maneje³ llevará a un grado de implicación distinto de los ciudadanos y a un compromiso de mejora con la comunidad que variará considerablemente. Así, y en palabras de Condorcet (1743-1794), “nadie nace ciudadano sino que se hace por medio de la instrucción” y recae en los distintos sistemas educativos extender el capital cultural, los conceptos y valores de la sociedad a sus ciudadanos, por medio del aprendizaje de formas de participación en la vida democrática. Se trata de educar a niños y jóvenes en el ejercicio de sus derechos y deberes, en los principios de libertad y respeto y en la promoción de la democracia como mecanismo de desarrollo político y social.

La educación para una ciudadanía participativa implica, por tanto, que los sistemas educativos sean conscientes de la necesidad de promocionar elementos no sólo conceptuales sino, y principalmente, afectivos o actitudinales, pues partimos de la premisa de que un ciudadano debe sentirse como tal si pretendemos su pleno desarrollo como ser social.

En esta coyuntura, la enseñanza de la Historia de España en segundo curso de Bachillerato se presenta como una materia relevante para el desarrollo de la formación personal y social de la juventud, tal y como queda reflejado en sus finalidades y objetivos⁴, donde la adquisición de competencias que fomenten su formación ciudadana y democrática aparece como una de sus finalidades principales.

¿Por qué consideramos importante la enseñanza de la Historia de España para el desarrollo de las competencias ciudadanas?

La consideración de la Historia como vehículo a través del cual formar en los valores propios de nuestra sociedad permite establecer una estrecha relación entre su función educati-

va, sus propósitos y finalidades, y la formación ciudadana. Para Sobejano y Torres (2010, p. 175) “a la Historia le corresponde transportar esos valores y sus cambios, un papel muy específico en su misión de aportar los instrumentos intelectuales para hacerlo inteligible y relacionar los actos humanos en sus múltiples dimensiones: sociales, económicas, culturales o tecnológicas”. La perspectiva histórica permite analizar, comprender y explicar los problemas de la sociedad en la que nos movemos, incluyendo a su vez la interculturalidad, la educación para la paz y los derechos humanos (Sobejano y Torres, ob. cit.).

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 recogida 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. Las nuevas realidades vividas en relación con este asunto –desapego juvenil hacia la participación política, violencia callejera, carencia de compromiso social...- parecen hacer más necesaria que nunca una educación histórica que permita a los jóvenes comprender la realidad en la que viven. En ese sentido, 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 les 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). Esta misma idea es la que argumentan Arthur, Davies, Wrenn, Haydn, Kerr (2001, p. 75, citado en Pagès, 2005), afirmando que “para que los estudiantes den sentido a la perspectiva política enseñada rigurosamente

³ En este sentido pueden verse, a modo de ejemplo, las propuestas de Cornbleth (1982), Galichet (1998, 1999), Westheimer y Kahne (2002) y De Alba (2007).

⁴ ORDEN ESD/1729/2008, de 11 de junio, por la que se regula la ordenación y se establece el currículo del bachillerato.

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.

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; Lautier, 2003; Sobejano y Torres, 2010). 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 la enseñanza de la historia 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 la enseñanza de la historia estriba en formar ciudadanos para su participación pública y democrática, pues la base fundamental de toda sociedad asentada en principios democráticos recae en sus ciudadanos, en el poder de éstos para elegir a sus representantes, y para ello se necesita de ciudadanos formados e informados.

Parece que en este momento las propuestas didácticas están más encaminadas a concebir la historia desde el potencial que la caracteriza para el desarrollo de actitudes y valores cívicos en la juventud, desde un planteamiento que entierre esa historia caracterizada por la transmisión de conceptos y hechos y comience a fomentarse una historia del presente y para el futuro cuya finalidad está en la formación de jóvenes con voz y, en breve, con voto. Sobejano y Torres (2010, p. 222) manifiestan que “para ejercer la ciudadanía de manera activa, el conocimiento de la historia se convierte en una condición necesaria, porque recoge el pasado de las sociedades y hace inteligible la forma de

intercambiarse e interactuar las múltiples dimensiones de los actos humanos: sociales, económicos, artísticos y tecnológicos; la historia ilustra sobre los valores y contravalores de las sociedades en el tiempo y da razón de cambios y permanencias”.

En esta misma línea, y en relación con el currículo de Bachillerato, y, más específicamente, de Historia de España, las finalidades propuestas en la legislación para esta materia fomentan 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 constituya un elemento de formación para el ejercicio de una ciudadanía responsable.

Lejos de estos planteamientos quedan aquellas propuestas educativas que fomentaban unos saberes históricos escolares que perdían su sentido una vez abandonada la escuela (Pagès, 2003), y que no aportaban a los jóvenes ninguna herramienta para comprender el mundo y su participación en él. Parecen, pues, superarse esos planteamientos donde esta materia escolar estaba dominada por cuatro características principales: arcaísmo, nacionalismo, memorismo y elitismo (Cuesta, 1997). Sin embargo, y pese a esto, no podemos obviar la todavía presente obsesión por un currículo basado principalmente en contenidos conceptuales, informaciones y datos y basados en la memorización, donde para el docente impera la necesidad de cumplir un programa sin tiempo ni estrategias que permitan el desarrollo del pensamiento histórico del alumnado, principal protagonista del aprendizaje pero relegado, de hecho, a un segundo plano. En base a ello, Pagès (2009) afirma que, pese a que el alumnado puede no tener problemas para memorizar hechos, es un problema cuando se les pide que interprete o valore los hechos desde la perspectiva histórica, manejando para ello más conceptos habituales de la vida cotidiana que conocimiento histórico.

Teniendo en cuenta lo que acabamos de decir, es legítimo preguntarse si es real esta vinculación entre la enseñanza de la historia y el desarrollo de la formación ciudadana, que se propugna desde la legislación y la literatura didáctica, y si, en la práctica, los contenidos de historia tienen una repercusión en la formación real de los estudiantes en tanto que ciudadanos. En las páginas siguientes intentamos dar respuesta a esta pregunta a través de una investigación en curso, cuyos primeros resultados presentamos.

Nuestra investigación

Los resultados presentados en este artículo forman parte de una investigación⁵ que trata de dar respuesta al siguiente problema: *¿Contribuye la materia de Historia de España de Segundo de Bachillerato a la adquisición y desarrollo de la formación ciudadana en el alumnado?* Para ello, planteamos cinco problemas más específicos que configurasen, concretasen y organizaran nuestro proceso de investigación y que, a la vez, constituyesen las variables o categorías de nuestro sistema de análisis:

1. *¿Qué tipo de conocimiento histórico (político, económico, social y cultural) maneja el alumnado y cómo lo organiza?*

2. *¿Es capaz el alumnado de establecer relaciones entre la Historia pasada y la Historia presente? ¿Cómo maneja la causalidad histórica?*

3. *¿Qué grado de elaboración presenta en relación con algunos contenidos tópicos de ciudadanía?*

4. *¿Qué concepción tiene el alumnado de su acción ciudadana (características de su propia acción ciudadana; actitud ante la ciudadanía; modelo de acción ciudadana)?*

5. *¿Qué valoración tiene el alumnado sobre su propia formación como ciudadano, incidiendo en dos dimensiones: conceptual y causal?*

Para dar respuesta a estas cuestiones de investigación desde diversas realidades educativas dentro del estado español, decidimos hacer una selección de las provincias, objeto de nuestro estudio, basándonos en los datos facilitados por el Ministerio de Educación y Ciencia. A partir de ellos elaboramos un breve estudio por comunidades autónomas y provincias del periodo 2003-2007 tomando los datos del alumnado matriculado y aprobado en segundo curso de Bachillerato. En dicho análisis, constatamos que el Bachillerato puede ser considerado un programa de éxito por el elevado porcentaje de aprobados (77,75% de media nacional). Teniendo en cuenta que nuestro objetivo es el de recoger evidencias que se sitúen en la media (77,75%) e integren las variaciones más significativas por encima y por debajo de ésta, seleccionados cinco provincias para nuestro estudio, con diez casos en cada una de ellas, lo que hace que la muestra tenga un total de cincuenta sujetos, tal y como se recoge en la Tabla 1.

Comunidades y provincias	Aprobados (Bachillerato)	Variación de la nota media	Casos
NACIONAL	77,75%	+ 7,85	50
Andalucía: Almería	85,60	+ 7,85	10
Comunidad Valenciana: Alicante	80,55	+ 2,80	10
Región de Murcia: Murcia	77,18	- 0,57	10
Andalucía: Sevilla	75,83	- 1,92	10
Cataluña: Tarragona	71,39	- 6,36	10

Tabla 1. Distribución de la muestra. Fuente: elaboración propia.

⁵ Una descripción más pormenorizada de este proceso de investigación puede verse en Navarro, De Alba y Martínez, 2011.

Del mismo modo y teniendo en cuenta que nuestro estudio recoge 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. Por otra parte, la selección de las titulaciones objeto de estudio tiene como criterio principal la representatividad de las distintas ramas de conocimiento, siendo éstas: Ciencias, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales, Humanidades e Ingenierías y Arquitectura.

Partiendo de nuestros problemas de investigación, consideramos que la estrategia más adecuada de recogida de información es una entrevista semiestructurada que queda dividida en dos partes. Una primera 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 metarreflexión sobre su aprendizaje, así como sobre 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 alumno o alumna que intente hacer un mapa o un resumen de las distintas etapas históricas estudiadas en la asignatura de Historia de España de Segundo de Bachillerato con la finalidad de conocer qué contenidos recuerda de todo lo estudiado durante el curso y si 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: el derecho al voto; la posible reforma constitucional en la ley de sucesión al trono; la guerra civil y la memoria histórica; y el retraso económico de España.

Por último, en relación con la segunda dimensión, utilizamos aquellas cuestiones que hacen referencia a la metarreflexión 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, cada una de ellas, en tres niveles que actúan como hipótesis de progresión del conocimiento de lo simple a lo complejo (García Díaz, 1998). La codificación y el tratamiento informático de todas las unidades de información extraídas se está realizando a partir de uso del programa de análisis cualitativo *Atlas.ti*.

En este artículo presentamos los primeros datos de la provincia de Sevilla, que actuaron a modo de muestra piloto, con cinco entrevistas que se corresponden con cada una de las cinco ramas de conocimiento antes señaladas.

Primeros resultados

Hemos realizado dos tipos de análisis, el primero por variables (categorías) y sus niveles de progresión y el segundo atendiendo a los resultados por ramas de conocimiento que, en este caso, se corresponde con cada una de las cinco entrevistas.

En el primero de ellos, la *variable primera*, centrada en la dimensión organizativa del con-

tenido histórico, agrupa todas aquellas respuestas en las que el alumnado aporta referencias a los acontecimientos y personajes de la historia. Con ella pretendemos conocer la diversidad de contenidos que son capaces de manejar, las relaciones que establecen entre ellos y el grado de integración o interacción de dichos contenidos. Entendemos que la formación ciudadana no se basa únicamente en el dominio de unos contenidos teóricos, pero sí creemos en la necesidad de que el alumnado sea capaz de utilizarlos como fuente sobre la que poder justificar sus respuestas ante las diversas situaciones problemáticas planteadas. Los resultados del análisis de las entrevistas evidencian que de las veintisiete anotaciones (o unidades de información) de esta variable, la mayor parte de las respuestas del alumnado se encuentran en el nivel uno, con dieciocho aportaciones. Este nivel describe a un alumno que aporta escasa diversidad de datos e informaciones aleatorias, que, además, tienen pocas relaciones entre sí. Así y a modo de ejemplo, cuando se le cuestiona por si la ciudadanía española ha tenido siempre derecho a votar y en qué otros momentos de la Historia se votaba o no, contestan:

En las dictaduras, cuando estuvieron aquí los franceses no se votaba. [Sev_G_Fis_S1]

No, porque en España, en el franquismo... ni siquiera lo de las mujeres... hasta hace muy pocos años... [Sev_G_Prim_S1]

E incluso, responden rotundamente que no lo recuerdan o no lo saben. Este es el caso mayoritario en la respuesta a la pregunta de reconocimiento de la imagen de Robert Capa *Death of a Loyalist Soldier*.

Algunos alumnos incluso son incapaces de recordar algún acontecimiento concreto estudiado en el Bachillerato y hacen referencia a ello únicamente mencionando siglos pero sin aportar informaciones sobre los temas que incluyen:

Pues estudié nada más que el siglo XIX. No estudié el siglo XX. [Sev_G_Fis_S1]

Vimos el siglo XIX y el siglo XX. [Sev_G_Ing_Dis_S1]

Sin embargo, y atendiendo a la progresión en esta variable, en el nivel segundo encontramos nueve aportaciones en las que el alumnado es capaz de dar una mayor diversidad de contenidos, generalmente siguiendo una lógica cronológica, como en este caso:

Sí, podría hacerlo. Pues básicamente son los contenidos que preguntaban en el examen de selectividad. Fue: las Cortes de Cádiz, los intentos de revoluciones liberales, el reinado de Fernando VII, Isabel II, la gloriosa, Primo de Rivera... Bueno, estaba antes la crisis de Cuba de las colonias de 1898... el canovismo, Primo de Rivera, la República, Franco, los gobiernos democráticos. [Sev_G_His_S1]

Y, en ocasiones, son capaces de establecer relaciones simples entre diferentes tipos de contenido:

Por supuesto que no. La monarquía que tenemos aquí no es la misma, no sé si Sudán es una monarquía autoritaria o el Vaticano, que es más cercano a nosotros. El Vaticano es una monarquía absoluta todavía y no es igual que la española, que es una parlamentaria. [Sev_G_His_S1]

Es destacable la inexistencia de aportaciones para el nivel tercero de esta variable. Este nivel hace referencia a un alumnado capaz de establecer relaciones complejas, de generalizar y extrapolar la diversidad de contenidos históricos que maneja. Este dato nos plantea el interrogante de si el alumnado ha sido capaz de comprender, para poder utilizar posteriormente, los contenidos históricos que el programa de Historia de España en Bachillerato les exige. Sin embargo, y frente a esto, lo que es evidente es que, pese a no ser capaces de establecer relaciones complejas, sí que han superado la materia y las pruebas de acceso a la universidad.

La *variable segunda* recoge cincuenta y cinco aportaciones que hacen referencia a la causalidad histórica y a las relaciones que el alumnado es capaz de establecer entre situaciones del presente y el contenido que posee. De ellas, cuarenta y una se ubican en el primer nivel, donde el alumno relaciona sus conocimientos históricos con los temas actuales que se le presentan de forma simple y sin apenas profundizar en las relaciones temporales o causales que

hay entre ellos. Un ejemplo claro es la pregunta que aborda las causas de la guerra civil española:

Las causas fueron la polarización de las ideas en el país, porque no es que unos sean de derechas y otros de izquierdas, sino que eran muy, muy, muy de derechas y muy, muy, muy de izquierdas, y entonces eran radicales totalmente. [Sev_G_Far_S1]

Esta misma tipología de relaciones queda patente en aquellas preguntas que abordan las causas históricas y la realidad actual en relación a la cuestión de la ley de sucesión en la corona española y el hecho de que la misma determine que el heredero debe ser varón. Sus argumentos giran principalmente en torno a que este hecho es una cuestión de tradición, y, cuando se les establece una comparación con la corona inglesa, su argumento mayoritario es que ellos están más avanzados:

Pues porque Inglaterra siempre ha estado por delante en todo y consideraría más justa esa decisión antes que nosotros, que nos la estamos planteando ahora. [Sev_G_Far_S1]

En esta línea se sitúan aquellas respuestas que abordan el tema de las causas históricas que influyen en que Alemania esté saliendo de la crisis económica y España no. En este caso, y al igual que ocurre con el tema de la corona inglesa, las causas consideradas por el alumnado giran en torno a que se trata de un país más avanzado que el nuestro, con más recursos, no aportando justificaciones históricas más allá de la repercusión económica de la dictadura franquista:

Alemania tiene un nivel más alto de vida y trabajan más. Alemania siempre ha sido más rica que España. [Sev_G_Ing_Dis_S1]

En las quince aportaciones correspondientes al segundo nivel de la variable de causalidad histórica, el alumnado es capaz de establecer relaciones entre el contenido que conoce y maneja de la Historia de España y las temáticas que se le proponen en los supuestos. Sin embargo, en su mayoría estas relaciones son simples, con argumentos para justificarlas poco elaborados

y generalmente basados en una causalidad lineal e inmediata. Esto es muy evidente en aquellas preguntas que se refieren a las causas de la guerra civil, la superación del conflicto, o las causas del retraso económico de España:

Pero también la situación condujo a ello. La situación de que Alfonso XII se exiliara, la república, que al principio empezó con buen pie, pero después llegó un momento en el que los radicales de ambos bandos empezaron a atacarse entre ellos e hicieron cosas muy graves, tanto de un bando como de otro. Siempre se habla de que murieron muchos republicanos, pero también los republicanos (yo soy católica) hicieron muchos sacrilegios y a monjas le hicieron barbaridades. [Sev_G_Far_S1]

Al igual que ocurre en la variable primera, ninguno de nuestros cinco entrevistados aporta respuestas que se puedan categorizar en el tercer nivel, donde consideramos la capacidad de establecer relaciones complejas, generalizando y extrapolando el conocimiento histórico que se maneja a los supuestos actuales que se les plantea, utilizando para ello la multicausalidad como eje de su discurso. Este hecho es especialmente significativo si consideramos que esta categoría es quizá la que refleja de un modo más evidente la capacidad de establecer relaciones entre el contenido histórico manejado y los problemas del presente.

La *variable tercera*, con veinticinco anotaciones, se centra en algunos conceptos clave relacionados con el imaginario de la ciudadanía. En el nivel primero se recogen once anotaciones en las que el alumnado maneja de forma mítica algunos contenidos clave relacionados con la ciudadanía como el sufragio universal, la democracia, la guerra civil, la memoria histórica, la crisis económica o la monarquía. Por ejemplo, sobre esta última cuestión de la monarquía y sobre cuál es su papel en la política, las respuestas reflejan de un modo bastante fiel tópicos muy poco elaborados como:

“un papel de representación”. [Sev_G_Fis_S1]

O bien:

“que media entre los partidos políticos”. [Sev_G_Ing_Dis_S1]

En el segundo nivel, con trece aportaciones, el alumnado utiliza determinados conceptos clave de manera algo contradictoria o confusa pero presenta ciertas concepciones ciudadanas que, aunque no excesivamente elaboradas, le permiten comprender algunos mecanismos que operan en la sociedad. Es el caso de las respuestas a cómo afecta a la igualdad de derechos la ley de sucesión monárquica:

A mí no me afecta. Afecta a las personas que son partidarias de la igualdad quizás. Pero yo pienso que los hombres y las mujeres no son iguales, pero sí tienen los mismos derechos. No creo que afecte mucho. [Sev_G_Far_S1]

En esta variable sí está presente el nivel tercero, aunque de modo casi testimonial con una única aportación. En ella, se cuestiona desde una posición crítica y razonada la realidad social y la realidad vivida en las aulas, a través de la repercusión social que pueda tener el hecho de que una mujer no pueda reinar por ley en España, argumentando la incoherencia de dicho planteamiento cuando lo que se pretende es una igualdad real en todos los planos y niveles sociales:

Exactamente, porque si se supone que es una persona importante, que te está representando a nivel mundial y dan esa imagen de que el hombre va por encima de la mujer, pues si para ti es un referente, te está diciendo lo contrario que luego te están diciendo en las escuelas y en otros sitios. [Sev_G_Prim_S1]

La *variable cuarta* recoge la concepción sobre la acción ciudadana del alumnado a través de cincuenta y ocho anotaciones. Tal y como comentábamos con anterioridad, la enseñanza de la historia debe ofrecer a los discentes una funcionalidad de sus aprendizajes, haciéndoles conscientes de que las competencias que adquieren, entre ellas la ciudadana, son algo más que una simple adquisición fragmentada y parcial de conocimientos históricos y que estos deben tener consecuencias en el modo en que el como ciudadanos se insertan y actúan en el seno de la sociedad. En este marco, definimos el primer nivel como aquellas diecinueve aportaciones que reflejan un ciudadano poco o nada comprome-

tido con su realidad social y con los problemas de su país, sobre todo en aquellas cuestiones que hacen referencia al derecho al voto:

Porque eso de bajar la edad es para que los gobiernos tengan más votos, porque le interesa en ese momento. [Sev_G_Fis_S1]

Además, plantean opiniones genéricas y poco elaboradas en torno a problemas actuales, dando soluciones ambiguas. Por ejemplo, cuando se les pregunta por la crisis económica y las medidas necesarias para su mejora:

Aquí cualquiera... si es que... es que no tenemos casi ninguna... que haya algo de producto nacional por ejemplo, porque no hay apenas. [Sev_G_Fis_S1]

Progresivamente en el segundo nivel y con treinta y seis anotaciones, definimos un ciudadano con inquietudes y con algunas nociones y opiniones formadas sobre los temas planteados, aunque generalmente sean convencionalismos, muy presentes sobre todo en el tema de la guerra civil y la memoria histórica:

Sí. Sí es verdad que hay... Yo comprendo las dos opiniones, que hay personas que digan no, yo no quiero que desentierren a mi bisabuelo, porque no, yo no quiero revivir todo aquello que viví, prefiero que esté ahí. Pero luego yo también entiendo que haya personas que digan yo quiero que mi bisabuelo esté en un sitio donde yo sepa dónde está, que es un familiar mío, que yo quiero que lo entierren al lado de mi padre, yo que sé, hay miles de razones. Y yo en verdad, pues entiendo las dos. [Sev_G_Prim_S1]

Además, es un ciudadano que tiene conciencia de la necesidad de actuar y es capaz de plantear propuestas de solución a los problemas señalados con un cierto grado de elaboración, sobre todo en aquellos que tienen que ver con la formación y la educación como mecanismo eficiente para salir de la crisis económica:

Pues... Está claro que construir más pisos es para nada, eso para empezar. Entonces yo creo que optar por eso, por construir más pisos... En fin todo lo que engloba el tema de construcción yo creo que eso demasiada caña se le ha dado durante muchos, muchos años, para que se le siguiera dando. Yo creo que deberían apostar por el desarrollo, por la innovación, por los avances tecnológicos, por la medicina. [Sev_G_Prim_S1]

En el nivel tercero de esta variable, contamos con tres aportaciones. En ellas se refleja un ciudadano consciente de su realidad social, con una actitud declarada de compromiso ciudadano, cuya acción se encamina claramente al cambio del modelo en el sistema socioeconómico actual:

Sí, no, yo creo que no solamente...con dieciséis años sí hay personas que pueden trabajar y desempeñar cualquier ejercicio y pueden tomar decisiones que pueden repercutir, pero una cosa como votar, no solamente que repercuta sobre ti, sobre el del al lado o sobre el del enfrente, sino que está repercutiendo a todo un país entero, que no solamente es para mañana, que hasta dentro de cuatro años.... [Sev_G_Prim_S1]

Por último, la *variable quinta* de nuestro sistema de categorías recoge veintitrés anotaciones donde el propio alumno valora su formación ciudadana a través de la enseñanza de la historia. El nivel primero de esta variable, con nueve anotaciones, describe a un alumno que no cree que su actitud ciudadana esté vinculada a la enseñanza de la historia, pero que tampoco es capaz de definir claramente qué es aquello que le forma como ciudadano:

A la Historia no, yo creo que es a mis padres. O sea, a la educación que tú recibes en casa... A la educación que se recibe en casa sobre todo. [Sev_G_Fis_S1]

El segundo nivel de esta variable, con trece anotaciones, se caracteriza por un alumno que cree que está formado como ciudadano y entiende que la historia le forma como ciuda-

dano, pero también su entorno más próximo, y que generalmente recurre a que “sirve para no repetir los errores del pasado” como su finalidad principal. Además, estiman que la enseñanza de esta materia les aporta criterios para tomar decisiones:

Puede apoyar el criterio de una persona para defender un argumento pero la Historia es eso: conocimientos y criterio. [Sev_G_His_S1]

El nivel tercero de esta variable, con una única aportación, identifica a un alumno que es capaz de adoptar distintas perspectivas, argumentando 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:

Pues eso, por qué estamos aquí, en este momento, por qué tenemos esta política, por qué estamos en crisis ahora, por qué la población mayor, de personas mayores, piensa de una forma y después, por ejemplo la edad de mis padres, que son del 60, piensan de otra, por qué esa generación, a través de qué cambió esa mentalidad. Y por qué yo ahora pienso un poco distinto a mis padres. En fin, yo creo que eso...No te estoy hablando de hace un montón de años, sino de los más cercano, de mis abuelos, mis padres y yo. Yo creo que hace por qué va evolucionando la historia, por qué mis abuelos piensan de una forma, mis padres de otra y yo de otra. [Sev_G_Prim_S1]

Una síntesis gráfica de lo dicho hasta ahora es la siguiente (Tabla 2):

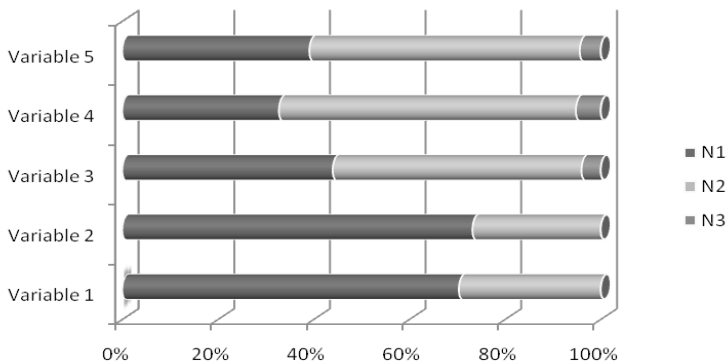


Tabla 2. Distribución de anotaciones por niveles y variables. Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, si consideramos ahora los resultados por variables (o categorías) teniendo en cuenta las ramas de conocimiento de los alumnos y alumnas encuestados, podemos apreciar diferencias significativas entre ellas. Para la *variable primera*, referida a la dimensión organizativa del contenido histórico, los alumnos de ciencias, ciencias sociales e ingenierías, se encuentran en su mayoría en el nivel uno, mientras que los alumnos de humanidades presentan un mayor número de citas en el nivel dos. Y, como decíamos anteriormente, no hay aportaciones para esta variable en el nivel tres. Estos

datos –recogidos en la Tabla 3– reflejan el escaso contenido histórico que maneja el alumnado; destaca, en este sentido, fundamentalmente, el caso de la rama de ciencias.

Para la *variable segunda*, aquella que recoge la causalidad histórica, la mayoría de las aportaciones se ubican en el nivel uno, independientemente de la rama de conocimiento, y, al igual que ocurre con la variable uno, no hay ninguna aportación para el nivel tres. Es destacable la situación de la rama de ingenierías, con seis aportaciones en el nivel uno. Así se recoge en la Tabla 4.

	VARIABLE 1		
	N1	N2	N3
<i>Ciencias</i>	7	0	0
<i>Ciencias de la Salud</i>	4	3	0
<i>Ciencias Sociales</i>	4	1	0
<i>Humanidades</i>	0	4	0
<i>Ingenierías</i>	3	1	0
<i>Total</i>	18	9	0

Tabla 3. Resultados de la variable uno por ramas de conocimiento. Fuente: elaboración propia.

	VARIABLE 2		
	N1	N2	N3
<i>Ciencias</i>	8	3	0
<i>Ciencias de la Salud</i>	6	4	0
<i>Ciencias Sociales</i>	8	2	0
<i>Humanidades</i>	11	5	0
<i>Ingenierías</i>	6	2	0
<i>Total</i>	39	16	0

Tabla 4. Resultados de la variable dos por ramas de conocimiento. Fuente: elaboración propia.

La *variable tercera*, relativa al grado de elaboración en tópicos de ciudadanía, refleja cómo mayoritariamente los alumnos de ingenierías y ciencias se encuentran en el nivel uno, y, sin embargo, para el resto de ramas se ubican de un modo mayoritario en el nivel dos, llegando incluso al nivel tres en el caso de ciencias sociales, como se recoge en la Tabla 5.

En cuanto a la *variable cuarta*, que aborda la concepción de la acción ciudadana por parte del alumnado, ocurre algo similar a la variable anterior. En las ramas de ingenierías y ciencias mayoría de las aportaciones se categorizan en

un nivel uno de poco o nada compromiso ciudadano, mientras que en el resto de ramas, las encontramos fundamentalmente en el nivel dos, e incluso en un nivel de tres, de elevado compromiso ciudadano para humanidades y ciencias sociales (ver la Tabla 6).

Finalmente, la *variable quinta*, en la que, como se ha dicho, se les pedía una valoración de su propia formación ciudadana en relación con la historia, se evidencia que mayoritariamente los alumnos de ingenierías y ciencias consideran que su formación ciudadana no está relacionada con el aprendizaje la historia,

	VARIABLE 3		
	N1	N2	N3
<i>Ciencias</i>	7	0	0
<i>Ciencias de la Salud</i>	4	3	0
<i>Ciencias Sociales</i>	2	4	1
<i>Humanidades</i>	4	6	0
<i>Ingenierías</i>	4	0	0
<i>Total</i>	21	13	1

Tabla 5. Resultados de la variable tres por ramas de conocimiento. Fuente: elaboración propia.

	VARIABLE 4		
	N1	N2	N3
<i>Ciencias</i>	8	0	0
<i>Ciencias de la Salud</i>	3	4	0
<i>Ciencias Sociales</i>	0	12	2
<i>Humanidades</i>	0	9	1
<i>Ingenierías</i>	5	2	0
<i>Total</i>	16	27	3

Tabla 6. Resultados de la variable cuarta por ramas de conocimiento. Fuente: elaboración propia.

dejando clara la poca importancia que para estos alumnos tiene esta materia. Sin embargo, el resto de ramas permiten categorizar sus respuestas en el nivel dos, e incluso en el nivel tres para el caso de las ciencias sociales, tal como se recoge en la Tabla 7.

Tras este análisis, en general, podemos concluir que los resultados de las ramas de ciencias e ingenierías son significativamente más simples que los del resto de áreas de conocimiento en todas las variables. Esto es especialmente llamativo, al ser contradictorio con el hecho de que en su mayoría los resultados en Bachillerato y PAU de este tipo de estudiantes suelen ser más elevados.

Conclusiones

A la luz del análisis de los datos que se acaba de exponer, y teniendo en cuenta que estos resultados deberán ser ampliados, confirmados y matizados con el análisis de la totalidad de la muestra, podemos avanzar algunas conclusiones fundamentales.

En primer lugar, parece evidente que la mayor parte de los alumnos tienen un recuerdo muy escaso y fragmentado de los contenidos que trabajaron y supuestamente aprendieron en la asignatura de Historia de España de Segundo de Bachillerato. Esta situación es similar, si no

más grave, en lo que tiene que ver con el cambio histórico y las relaciones causales. Sin embargo, a pesar de esto, es llamativo que aparezcan niveles más evolucionados de respuesta cuando lo que se les pide es que apliquen estos conocimientos a tópicos ciudadanos actuales o a su propio compromiso ciudadano. Se podría decir que el hecho de que las preguntas planteadas hagan más evidentes las relaciones entre la historia y los problemas del presente le lleva a dar respuestas de mayor nivel de complejidad, en las que se evidencia una mayor transferencia entre el contenido trabajado en el marco escolar y su aplicación a situaciones propias de la vida cotidiana.

Por otro lado, en relación con las diferentes ramas de conocimiento, como acabamos de exponer, se observan evidentes diferencias a la hora de aplicar el conocimiento histórico y de utilizarlo como instrumento para abordar de un modo complejo problemas sociales actuales en función de la rama en la que se sitúe el sujeto. Es bastante llamativo el hecho de que los alumnos pertenecientes a las carreras científicas y técnicas sean los que presentan una mayor dificultad frente al resto, a pesar de ser los que cuentan con mejores resultados en el Bachillerato y las PAU en términos de calificación. Parece bastante evidente, en este caso, que la supuesta excelencia académica dista mucho de generar conocimientos útiles y aplicables por los sujetos a la problemática cotidiana.

	VARIABLE 5		
	N1	N2	N3
<i>Ciencias</i>	3	2	0
<i>Ciencias de la Salud</i>	0	6	0
<i>Ciencias Sociales</i>	0	3	1
<i>Humanidades</i>	2	4	0
<i>Ingenierías</i>	3	0	0
<i>Total</i>	8	15	1

Tabla 7. Resultados de la variable cinco por ramas de conocimiento. Fuente: elaboración propia.

En resumen, podemos decir que la superación de la asignatura de Historia de España en el Bachillerato e incluso del examen de selectividad no garantiza en absoluto que los alumnos sean capaces de manejar los contenidos con posterioridad y mucho menos de aplicarlos a la comprensión de los problemas del presente. Parece que, para cumplir con los objetivos enunciados en la legislación, sería necesaria una mayor vinculación tanto de los contenidos como del modo en que estos son trabajados con los problemas ciudadanos de la actualidad, de manera que se pudiera facilitar la transferencia de conocimiento y la aplicación de los mismos para afrontar dichos problemas.

REFERENCIAS

- CORNBLETH, C. (1982). Citizenship education. In Mitzel, E. (Ed.). *Encyclopedia of educational research*. New York: Macmillan, pp. 259-265.
- CUESTA, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- DE ALBA, N. (2007). ¿Qué Ciudadanía? ¿Qué Educación para la Ciudadanía? En Ávila, R. M., López Atxurra, R. y Fernández de Larrea, E. (Eds.): *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de la Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 345-352.
- GALICHET, F. (1998). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris: Anthropos.
- GALICHET, F. (1999). L'éducation citoyenne dans tous ses états. In *Les Sciences de l'éducation*, 32(2), 63-94.
- GARCÍA DÍAZ, J.E. (1998). *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla: Díada.
- GARCÍA, P. et LEDUC, J. (2003). *L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours*. Paris: Armand Colin.
- LAUTIER, N. (2003). Histoire enseignée, histoire appropriée. Quelques éléments spécifiques d'une didactique de l'histoire. En Baquès, M. C., Bruter, A. y Tutiaux-Guillon, N. (Eds.): *Pistes didactiques et chemins d'historiens. Textes offerts à Henri Moniot*. Paris: L'Harmattan, pp. 357-380.
- NAVARRO, E.; DE ALBA, N. y MARTÍNEZ, N. (2011). Histoire de l'Espagne et la formation des citoyens. Approche méthodologique d'une recherche en cours. Comunicación presentada al *Colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté*. Celebrado en Lyon, INRP, 17 y 18 de marzo de 2011. Publicado en actas del congreso.
- PAGÈS, J. (2003). Ciudadanía y enseñanza de la historia. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 1, 11-42.
- PAGÈS, J. (2005). Educación cívica, formación política y enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia. *Iber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 44, 45-55.
- PAGÈS, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, 69-91.
- SOBEJANO, M^a. J. y TORRES, P. A. (2010). *Enseñanza de la historia en secundaria. Historia para el presente y la educación ciudadana*. Madrid: Tecnos.
- WESTHEIMER, J. y 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.

ABSTRACT

Learning History of Spain for Citizenship Education.

In the current educational context History of Spain is a compulsory matter that all the students of any branch or speciality must to study. This is justified by the qualities that this kind of content has in relation to persons' civic education, departing from the premise that they will be able to use the learnt in this matter to confront, on a complex way, the problems of society. In this work, initial results of a research that analyses students conceptions in relation to this question are presented, the difficulties that they have are showed and some possible causes of those are advanced.

KEYWORDS: *Citizenship Education; History Teaching; Students' Conceptions.*

RÉSUMÉ

L'apprentissage de l'Histoire de l'Espagne pour l'éducation à la citoyenneté.

Dans le contexte éducatif actuel, l'Histoire de l'Espagne est une matière obligatoire que tous les étudiants de n'importe quelle branche ou spécialité de baccalauréat doivent suivre. Ce fait se justifie par les qualités que ce type de contenu a en relation avec l'éducation citoyenne des individus, en partant de la prémisse qu'ils seront capables d'utiliser l'appris dans cette matière pour faire face d'une façon complexe aux problèmes de la société. Dans ce travail on présente les résultats initiaux d'une recherche dans laquelle on analyse les représentations des étudiants en relation avec cette question, on met en évidence les difficultés qu'ils ont et on avance quelques possibles causes pour les mêmes.

MOTS CLÉ: *Éducation à la citoyenneté; Enseignement de l'Histoire; Représentations des élèves.*