

EDUCACIÓN CIUDADANA Y MEMORIA HISTÓRICA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Citizenship Education and Historical Memory in the Teaching of Social Education

EMILIO JOSÉ DELGADO ALGARRA¹

Universidad Loyola Andalucía

Sevilla, España

ejdelgado@uloyola.es

Recibido: 26.04.2015 / Aceptado: 27.07.2015

Resumen. El presente artículo recoge algunos elementos clave de una tesis doctoral donde se busca comprender qué y cómo se enseña ciudadanía y memoria en la enseñanza de ciencias sociales, geografía e historia. Para ello, se envió un cuestionario a los profesores de ciencias sociales de los centros de secundaria de Huelva y provincia, llevando a cabo un análisis cuantitativo de los datos que nos permitió seleccionar un caso para profundizar en dichos aspectos a través de un análisis cualitativo. Éste se llevó a cabo mediante doble triangulación de informaciones provenientes de la entrevista inicial de pensamiento docente, el libro de texto, observaciones del desarrollo de las clases, los cuestionarios de percepción discente y la entrevista final de reflexión docente en base a las respuestas de su alumnado. En cuanto a los resultados, se observa que la que promueve el caso de estudio en el aula difiere en algunos aspectos de la predominante en el profesorado de la muestra.

Palabras clave: enseñanza de las ciencias sociales, educación ciudadana, memoria colectiva, enseñanza secundaria.

Abstract. This article describes some of the key elements from a doctoral thesis that seeks to understand why and how citizenship and memory is taught in the teaching of Social Education, Geography and History. In this way, we have sent a questionnaire to the teachers of Social Sciences in Secondary Education schools from Huelva and its province, taking place a quantitative analysis of collected data that allowed us to select a case to research into these aspects through a qualitative analysis. Qualitative analysis was performed by double triangulation of information from the initial interview of teachers thinking, textbook, observations of the teacher teaching, questionnaires of students perception regarding teaching and the final interview of teacher reflection based on his students' answers are triangulated. As for the results it is observed that promoting citizenship case study differs in some respects from the predominant model of teachers in sample.

Keywords: social science education, civic education, collective memory, secondary education.

CONCEPCIONES DE CIUDADANÍA

El concepto de ciudadano se encuentra determinado en gran medida por la subjetividad y ha evolucionado desde la primera organización sociopolítica conocida, Esparta, hasta nuestros días (Heater, 2007) todo ello a partir del protagonismo que adquieren los derechos, los deberes y su universalidad, el individuo, la comunidad y la vinculación entre ambos. Resulta significativo realizar un repaso a las diversas conceptualizaciones de ciudadanía, ya que el posicionamiento del docente al respecto va a condicionar en cierta medida los perfiles de pensamiento y actuación de los alumnos en sociedad (Delgado Algarra y Estepa, 2012). González Valencia (2009), en este sentido, destaca la existencia de una fuerte vinculación entre las concepciones que tiene el profesor sobre ciudadanía y los objetivos priorizados en la educación escolar del alumnado.

Un primer modelo, partiendo de la propuesta de Marshall (1950), sería el de *ciudadanía liberal* que se basa en la ampliación de derechos civiles (libertad, derecho a la propiedad y derecho a la justicia), derechos políticos (derecho a participar en el poder público) y derechos sociales (derecho a una vida plena), los cuales son inherentes a todos los ciudadanos por el hecho de ser reconocidos por el Estado, de modo que la ciudadanía es entendida, en este caso, desde un punto de vista pasivo. Dotando de un carácter activo a la idiosincrasia ciudadana, Habermas (1994) incorpora la importancia de los deberes en los ciudadanos, donde sobresale la idea de que para ser libres en el terreno individual es imprescindible ser activos en la esfera social, dando paso con ello a un modelo de *ciudadanía republicana*. Posteriormente, nos referimos al modelo de *ciudadanía comunitarista* representado por Walzer, MacIntyre o Taylor, entre otros. En dicho modelo se destaca la idea de un concepto de comunidad que no res-

ponde a unos principios prescritos de justicia (Moro González, 2007), basándose en el fortalecimiento de la lealtad nacional y los vínculos entre los ciudadanos de una misma comunidad frente a la permeabilidad de las identidades nacionales. Held (1997) y Cortina (1997) son representantes del modelo de *cosmopolitismo cívico*, donde se defiende un sistema global de derechos y deberes de ámbito universal. Finalmente, representado, entre otros, por la politóloga Mouffe (1999), nos referimos a un modelo de *democracia radical* donde destaca la idea de que la ciudadanía se construye en base a posicionamientos ideológicos de los sujetos, entendiendo la reivindicación y el conflicto como valor político y social. Existen otras clasificaciones de ciudadanía como la de Westheimer y Kahne (2002), los cuales distinguen entre ciudadano personalmente responsable, que respeta las leyes y se muestra responsable como miembro de una comunidad; ciudadano participativo, que asume puestos de liderazgo en las estructuras establecidas, y ciudadano orientado a la justicia, que cuestiona las estructuras establecidas ante las injusticias.

La ciudadanía democrática entendida como un proceso de deliberación y toma de decisiones, como indica Schugurensky (2009), requiere la participación ciudadana (ejemplo, movimientos sociales); sin embargo, la participación ciudadana puede tener lugar sin una democracia participativa (ejemplo, las elecciones). El primer caso se vincula más directamente con el modelo de democracia radical que, como indica este mismo autor, desemboca en una ampliación de la democracia a través de la lucha contra las injusticias sociales y a favor de una sociedad más igualitaria. Por analogía, la concepción de ciudadanía que pueda manejar el profesorado de ciencias sociales, condiciona las características de la participación del alumnado en sus clases; por ello, es necesario promover la reflexión del profesorado en relación con los distintos modelos de ciudadanía y el tipo de actividades y recursos que ayudarían a educar mejor a los estudiantes en base al modelo por el que se opta.

EDUCACIÓN CIUDADANA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Son numerosas las investigaciones realizadas en torno a la enseñanza de la ciudadanía; sin embargo, la mayoría de las propuestas didácticas que se desarrollan en nuestra área no llegan a ponerse en práctica. Igualmente, son numerosos los autores que proponen una escuela como motor de cambio social; siendo destacables las potencialidades de usar métodos interactivos, de incluir problemas relevantes y de conectar pasado, presente y futuro (Pagès

y Oller, 2005). No obstante, son escasas las experiencias didácticas realizadas, como las del «*proyecto PADEA*» (Participación Democrática Ahora) en Valencina (Sevilla) (Álvarez, 2011), «*presupuestos participativos de Sevilla para niños y jóvenes*», «*Parlamento Joven*» (Ruiz Morales, 2009).

La importancia de la educación ciudadana tiene un mayor peso en el resto de países de la Unión Europea, como demuestran las investigaciones de Eurydice (2005) e International Association for the Evaluation of Educational Achievement [IEA] (Schulz, Fraillon, Ainley, Bruno, y Kerr, 2008). Por nuestra parte, en relación a los contenidos de educación ciudadana, hemos optado por tomar como referente los dominios propuestos por IEA para nuestro sistema de categorías: sociedad y sistema, principios cívicos, participación cívica e identidades cívicas. Entendemos que la interacción entre ciencias sociales, geografía e historia nos permite comprender los cambios y continuidades a lo largo del tiempo (Pagès, 2008; Britz, 2004); construyendo con ello una memoria colectiva y la educación para una ciudadanía democrática, crítica y competente, que se vincule para resolver problemas actuales e históricos. Este modelo de educación ciudadana se corresponde con un modelo realista que considera a la ciudadanía desde un enfoque crítico; coexistiendo con el modelo mimético, que considera la ciudadanía como construcción de la identidad, y con el modelo analógico, que asume la ciudadanía desde la asunción de puestos de soberanía (Galichet, 1999, Pagès y Santisteban, 2007).

En la línea del grupo de investigación DESYM, nos posicionamos igualmente en favor del uso de métodos interactivos para la resolución de los mencionados problemas; además, entendemos que el docente no debe estar subordinado a libros de texto, los cuales, como indica Mejía (2009), son víctimas de un proceso de empobrecimiento intelectual. Por otro lado, destacamos la importancia de una evaluación formativa entendida igualmente como parte de la metodología de enseñanza. Para todo ello, consideramos imprescindible una adecuada formación docente y la asunción de un modelo de imparcialidad comprometida (Kelly, 1986) con el objeto de estudio, fomentando, pues, los debates en el aula y dando su opinión en los mismos.

CIUDADANÍA Y MEMORIA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

La memoria, entendida como recurso para la enseñanza de la historia, debe ser analizada críticamente, ya que esto contribuye a la educación de ciudadanos críticos con

su pasado, comprometidos con su presente y constructores de su futuro. Entrando en el terreno de la pluralidad de memorias, se debe estacar el fenómeno de la «*rotura de la memoria*». En este sentido, resulta muy difícil identificar democrática y oficialmente una memoria digna de ser transmitida para toda la comunidad nacional e internacional; siendo muy significativo el caso de la Unión Europea, donde ha sido imposible construir una ciudadanía comunitaria. Esto sitúa la escuela como una de las principales instituciones responsables de dicha ruptura. Ésta se encuentra determinada por una serie de problemas: falta de eficacia en la enseñanza de la historia, que se encuentra estrechamente ligada con la programación escolar; el fracaso de la enseñanza de la cultura cívica, debido a la dificultad de transmitir una religión cívica compartida, a lo que se suma la rigidez de los contenidos a la hora de desarrollar una educación cívica en el aula y el protagonismo del examen como instrumento de evaluación (Brusa, 2010); todo ello sin olvidar el papel real de las escuelas en la transmisión de la memoria (en sentido amplio y plural) de una generación a otra.

Por su importancia en el ámbito educativo, hemos decidido tomar como referencia para nuestra investigación cinco dimensiones estratégicas de la memoria (Mainer, 2010; Cuesta, 2011): dimensión individual, dimensión social, dimensión histórica, dimensión conflictiva y dimensión selectiva. En la dimensión individual, el sujeto es considerado como «huella individual» de una historia colectiva (Bourdieu, 1990, Donati, 1993); es decir, implica el recuerdo y la interpretación de sí mismo, de los demás y del mundo que le rodea (Mainer, 2010), surgiendo inseparable de la memoria social o colectiva. En la dimensión social, los recuerdos son entendidos como fragmentos de tipo social (Koselleck, 2012) vinculados a la clase, el género, la etnia y a prácticas determinadas social e históricamente. La dimensión histórica está referida a la memoria de los momentos traumáticos (como pueden ser la Guerra Civil, el franquismo y la transición en España) a los cuales Aróstegui (2004) denomina «momentos matriciales de la historia de España». En la dimensión conflictiva, es significativa la relevancia del consenso como fase superior del olvido (Moulian, 1998). En general, resulta difícil conciliar las memorias en conflicto, ya que éstas son portadoras de valores con una escasa predisposición a contrastarse con los hechos (Lerner, 2007). Tanto la memoria individual como la grupal implican, por un lado, selección y, por otro lado, olvido, de este modo entramos en la dimensión selectiva de la memoria.

Desde nuestro planteamiento crítico, basado en una escuela entendida como motor de cambio social, pensamos que resulta destacable la asunción de un modelo de de-

mocracia radical donde no existen elementos considerados inamovibles y todo puede ser trabajado y construido mediante debate. De esta manera, tanto la ciudadanía como la memoria deben entenderse en el seno del diálogo y del intercambio de ideas, en el cual las personas deben posicionarse firmemente y deben estar abiertas a modificar dichos posicionamientos frente a una buena argumentación. En otras palabras, el modelo de escuela crítica y democrática aspira a educar a un ciudadano capaz de tomar decisiones en el seno de una democracia participativa; ya sea a través de movimientos sociales, ya sea a través de experiencias como la de los presupuestos participativos que, según Schugurensky (2009), además de funcionar en más de mil ciudades, implica beneficios para la democracia en el campo de la igualdad, la democratización del Estado, la solidaridad y preocupación por el bien común, la co-gobernanza, la movilización comunitaria y el aprendizaje ciudadano. Pese a ello, la institución educativa se enfrenta al problema de la adopción de una doble postura frente a la memoria. Esto es, entendemos que la escuela es la institución en la que más debería transmitirse y procesarse la memoria; sin embargo, es también la institución que más se debe esforzar por diluir los efectos negativos y dudosos derivados de los excesos de la memoria.

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Fases de la investigación

Los planteamientos de nuestro estudio se han configurado tomando como referencia la propuesta de Hancock y Algozzine (2006), con las matizaciones de la que ofrecen Porlán, Rivero y Martín del Pozo (2001) y las orientaciones de Latorre, Rincón y Arnal (1996); de manera que la estructura básica del diseño (figura 1) parte de una serie de preguntas cuyas respuestas son imprescindibles para el desarrollo de la investigación.

- **¿Qué queremos investigar?** Se refiere a la problemática y, en nuestro caso, busca comprender el tipo de ciudadanía que promueve el profesor, además de qué y cómo se enseña ciudadanía, sin olvidar el papel que tienen las dimensiones de la memoria en la práctica docente.
- **¿Cómo queremos investigarlo?** Se corresponde con los aspectos metodológicos más generales, donde la fase cuantitativa para el estudio de la problemática en Huelva y provincia es seguida de una fase cualitativa de estudio de caso.
- **¿A quién queremos estudiar?** Se corresponde con la definición de la muestra y selección del caso. Por un

lado, tenemos interés en las respuestas del profesorado de secundaria de nuestra área en Huelva y provincia; de manera que nuestra muestra, además de ser de un 48,60% respecto a los 107 centros que componen la población, mantiene gran proporcionalidad en cuanto a tipología y porcentajes (los cuestionarios respondidos fueron 107, de 1 a 5 profesores por centro; sin embargo, sólo se consideraron válidos 100). Por otro lado, pretendemos profundizar en la problemática a través del estudio de un caso que se seleccionó a partir de un perfil de las respuestas de dichos profesores en un cuestionario inicial. De este modo, se preseleccionaron docentes que daban alta importancia a la educación ciudadana y la memoria en su praxis, y aquellos que se identificaban con un modelo de compromiso docente asociado a la imparcialidad comprometida (Kelly, 1986, Simoneaux, 2007 y López Facal, 2011). Únicamente se llevó a cabo una entrevista de pensamiento docente; ya que su perfil era afín al deseado para el estudio, aspecto que quedo reforzado con la coherencia entre lo que el docente respondió tanto en el cuestionario inicial como en la entrevista.

- **¿Cómo recoger la información?** Se corresponde con las técnicas de recogida de datos.
 - El cuestionario de concepción docente es el instrumento que se usa en la fase cuantitativa, el cual, siguiendo la clasificación propuesta por Bisquerra (2000), combina cuestiones cerradas de escala Likert (bloques A - E), de elección (bloque F) y de relleno (bloques G - I). De este modo, los bloques de escala Likert (muy en desacuerdo [1] - muy de acuerdo [7]) se refieren a la concepción docente de buen ciudadano, las finalidades de la educación ciudadana en su práctica docente, los criterios de valoración de un libro de texto y la importancia de la memoria en su profesión; el bloque de elección se refiere al compromiso docente y los tres últimos bloques implican que el profesor escriba, respectivamente, tres palabras clave que definan un buen ciudadano, la educación ciudadana y la memoria en la enseñanza de las ciencias sociales, geografía e historia. Dado que vamos a centrarnos en el estudio de los tipos de ciudadanía, conviene indicar los ítems del bloque A (tabla 1).

Tabla 1. Bloque A del cuestionario de concepciones de los docentes
«¿Qué se entiende por buen ciudadano?» (Delgado Algarra, 2014)

	1	2	3	4	5	6	7	SC
a.1. Un buen ciudadano es consciente de sus derechos								
a.2. Un buen ciudadano asume responsabilidades								
a.3. La ciudadanía es un estatus legal								
a.4. Un buen ciudadano hace prevalecer las decisiones del grupo sobre las suyas propias								
a.5. Un buen ciudadano se adhiere a una tradición y una lengua como seña de su identidad								
a.6. Un buen ciudadano se compromete con un desarrollo sostenible								
a.7. Un buen ciudadano se reconoce como tal en diferentes niveles: nacional, autonómico, local, etc.								
a.8. Un buen ciudadano reivindica sus derechos y libertades								

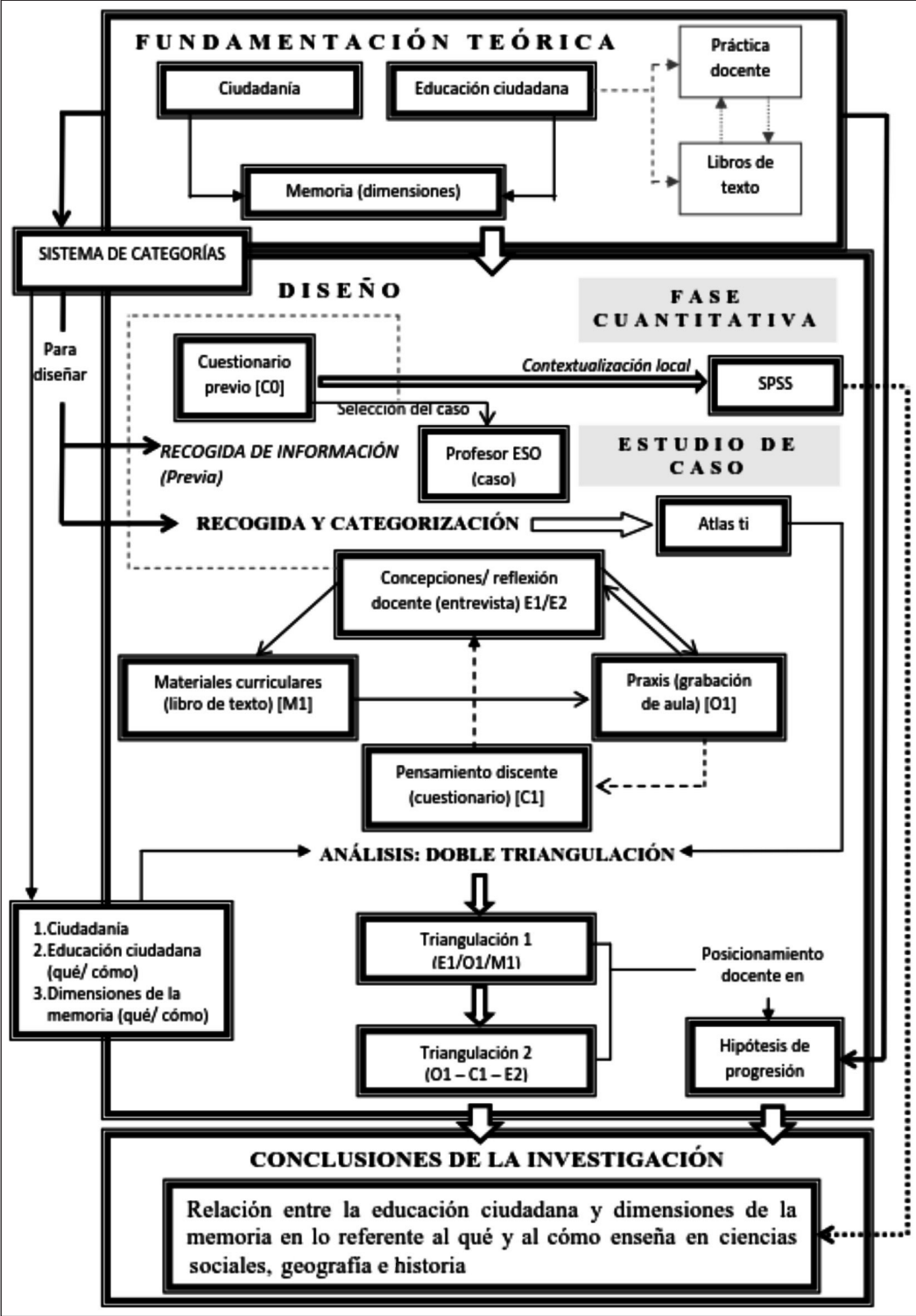
En la fase cualitativa de estudio de caso se recoge información de la entrevista inicial de pensamiento docente, los materiales curriculares usados en el aula, el desarrollo de las clases (registrado a través de un dispositivo de grabación de audio), los cuestionarios finales de percepción discente respecto a dicho desarrollo y la entrevista final de reflexión docente en base a las respuestas de su alumnado. Por motivos de espacio, no vamos a profundizar en cada uno de los instrumentos, aunque destacamos que sus diseños, al igual que ocurría con el del cuestionario inicial, se ha configurado tomando como referentes el sistema de categorías (que veremos en el siguiente subapartado) y el desarrollo de la

propia investigación. Nuevamente, al profundizar sobre las concepciones de ciudadanía, interesa que se conozcan las cuestiones directamente vinculadas a éstas en la entrevista inicial de concepciones del docente (cuestión 4: «¿Cómo definirías a un buen ciudadano?»), en el cuestionario final del percepción del alumnado del desarrollo de las clases (cuestión 1: «¿Cuál piensas que es el comportamiento de un buen ciudadano?» y cuestión 2 «¿Cuál piensas que es el comportamiento de un mal ciudadano?») y en la entrevista final de reflexión docente en relación con dichas percepciones (cuestión 1: «Revisando las respuestas del alumnado en relación a lo que consideran un buen ciudadano han aparecido

con mayor frecuencia los términos cooperación, respeto a las leyes y comportamiento moral ¿se co-

responde esto con su concepto de buen ciudadano? ¿Por qué?»).

Figura 1. Esquema del diseño de investigación. Reelaborado a partir de Delgado Algarra (2014)



- ¿Cómo analizar la información? Se corresponde con los medios y técnicas para el análisis de datos
 - En la fase cuantitativa, nos apoyamos en el programa de análisis estadístico SPSS. Como indican Hoaglin, Mostellery y Turkey (1991), consideramos deseable realizar un análisis exploratorio (frecuencia, media, moda, etc.) seguido de uno factorial que nos permita descubrir las relaciones latentes entre variables del cuestionario inicial, lo cual no se puede conocer a través de métodos estadísticos univariados (Jiménez Pérez, Cuenca y Ferreras, 2010). Igualmente, para asegurar que la muestra (100) era mínimo 5 veces el número de ítems, se realiza un análisis factorial por bloques destacando que el índice de adecuación de la muestra indica que es una buena idea realizar dicho análisis (valores por encima de .800) en cuatro de los cinco bloques de escala Likert, siendo aceptable (.643) en uno de ellos.
 - En la fase cualitativa, con ayuda del programa Atlas ti y en base al sistema de categorías, previa categorización, de las transcripciones de la entrevista inicial y final del docente, de las grabaciones de audio del desarrollo de las clases, de los temas del libro de texto trabajados durante dicho desarrollo y de los cuestionarios de percepción discente, se llevan a cabo dos triangulaciones consecutivas desde un enfoque multimetódico (Glaser y Strauss, 1967; Kelle, 2001). El proceso de doble triangulación nos permite contrastar la intersubjetividad y asegurar la credibilidad de nuestro proceso de investigación cualitativa al incluir la percepción del alumnado en relación con el desarrollo de las clases y la reflexión e interpretación que el docente hace del perfil de respuesta de su alumnado. Por otro lado, como recomienda Patton (2002), a través del uso de fuentes de información múltiples se posibilita la superación de las debilidades teóricas y analíticas que podría darse ante la recogida de información individual; evitando, con ello, en la medida de lo posible, la ambigüedad de las informaciones recogidas (Graybeal, 2011).

A estas cuestiones habría que añadir: «¿Cómo y con quién compartir nuestros descubrimientos?», que se corresponde con el proceso de difusión; y «¿cómo confirmar nuestros descubrimientos?», que se corresponde con el proceso de verificación (que en nuestro caso, se dirige más a la comprensión y se apoya en la segunda triangulación), por otro. En cualquier caso, cabe destacar que todos los ele-

mentos de la tesis han ido modificándose a medida que avanzaba la investigación, no existiendo una secuencialidad cerrada en torno a la cuestiones que dan forma al diseño de nuestra investigación.

Sistema de categorías

Tanto para orientar el proceso de recogida y organización de información como para el análisis de la misma, hemos diseñado un sistema de categorías que atiende a una estructura de categorías, subcategorías, indicadores y descriptores cuya configuración general se inspira en el sistema de categorías usado en el Proyecto I+D+i «el Patrimonio y su enseñanza: análisis de recursos y materiales para una propuesta integrada de educación patrimonial» (Estepa, 2013), y cuya configuración específica bebe de múltiples fuentes, entre las que se encuentra la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (2008), Fedicaria y el Proyecto Nebraska. No obstante, a continuación, por motivos de espacio, se presentan únicamente las categorías y subcategorías del sistema completo (tabla 2).

Nuestro sistema de categorías, parafraseando a Cuenca al referirse al mismo en su tesis, va a funcionar «como el hilo conductor del proceso de indagación que se va a desarrollar, clarificando cual es el objeto de estudio y qué información se está tratando, evitando de esta manera la divagación en el análisis y centrando de una forma coherente el trabajo» (2002, p. 217). La primera categoría «tipos de ciudadanía» incluye los modelos de ciudadanía más importantes en función del papel de los derechos, los deberes, la influencia del grupo, los aspectos solidarios y de justicia social, y la reivindicación ciudadana. La segunda categoría «qué se enseña de educación para la ciudadanía en ciencias sociales» incluye los contenidos más representativos de ciudadanía agrupados en función de la organización político-social, los valores ciudadanos, la identidad ciudadana y los campos de participación. La tercera categoría «cómo se enseña educación para la ciudadanía en ciencias sociales» se ha centrado en el compromiso docente y los criterios de selección del libro de texto. La cuarta categoría «qué y cómo se enseñan las dimensiones de la memoria en la educación ciudadana» permite estudiar los aspectos metodológicos y de contenido tomando como base las características definitorias de cada una de las dimensiones de la memoria.

Tabla 2. Categorías y subcategorías de nuestro sistema (Delgado Algarra, 2014)

Categorías	Subcategorías
Tipos de ciudadanía	Liberal
	Republicana
	Comunitaria
	Cosmopolita
	Democracia radical
Qué se enseña de educación para la ciudadanía en CCSS	Sociedades y sistemas
	Principios cívicos
	Identidades cívicas
	Participación cívica
Cómo se enseña educación para la ciudadanía en CCSS	Compromiso del profesor
	Materiales curriculares
Qué y cómo se enseñan las dimensiones de la memoria en la educación ciudadana	Dimensión individual
	Dimensión social
	Dimensión histórica
	Dimensión conflictiva
	Dimensión selectiva

Hipótesis de progresión

En relación con el desarrollo profesional del profesorado de ciencias sociales respecto a la enseñanza y aprendizaje de la educación ciudadana, partimos de una hipótesis de progresión elaborada según el modelo propuesto en el Proyecto IRES (Porlán y Rivero, 1998; García Pérez y Porlán, 2000; Estepa, 2011), de modo que los diferentes itinerarios que puede seguir un docente en su desarrollo profesional tienen en cuenta tanto el conocimiento profesional del profesorado como sus concepciones, pudiendo estructurarse en cinco hipótesis de progresión profesional (tabla 3).

Dichas hipótesis las hemos tenido presentes en la estructuración de nuestro sistema de categorías; permitiéndonos, a su vez, establecer un perfil de profesor de ciencias sociales, geografía e historia a raíz de los análisis de corte más específico (qué y el cómo se enseña educación ciudadana y la memoria) realizados durante la fase cualitativa del estudio de caso. Las tres primeras hipótesis de progresión se relacionan directamente con el qué enseñar; sin embargo, al referirse a las diferentes concepciones de conocimiento escolar, implica aspectos metodológicos coherentes que se recogen directamente en las dos últimas hipótesis de progresión, una explícitamente de metodología y otra de evaluación que, desde nuestro punto de vista, implica un nexo intenso e indivisible con la metodología.

En definitiva, el modelo de referencia que tomamos de cara a definir un perfil docente deseable en nuestra hipótesis de progresión es el de profesor-investigador. Por otro lado, cabe matizar que la relación entre el sistema de categorías y la hipótesis de progresión podemos entenderla como referentes de un análisis en dos estratos diferenciados e intensamente relacionados: uno más específico sobre educación ciudadana e inclusión de la memoria en la enseñanza de las ciencias sociales seguido de otro que nos permite identificar el perfil de profesorado en la enseñanza de las ciencias sociales desde un enfoque más general.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

En este artículo, debido a la amplitud de la investigación que se extiende en el análisis de las relaciones entre ciudadanía y memoria, vamos a centrarnos únicamente en la categoría «tipos de ciudadanía», donde se pretende una comprensión del modelo de ciudadano priorizado en el profesorado de secundaria de ciencias sociales, geografía e historia en Huelva y provincia en comparación con los resultados obtenidos al respecto durante el estudio de caso que, como dijimos anteriormente, se lleva a cabo a través de una doble triangulación, lo que nos lleva a incluir en este apartado las concepciones de ciudadanía del alumnado.

Tabla 3. Hipótesis de progresión. Elaboración a partir de Porlán y Rivero (1998) y García Díaz y Cubero (2000)

	Niveles de deseabilidad (de menor a mayor)
Hipótesis de progresión 1: Visión del conocimiento escolar	Visión enciclopedista
	Visión compartimentada y jerarquizada
	Visión relativa, evolutiva e integradora
Hipótesis de progresión 2: Papel de las concepciones y experiencias del profesorado	Aprendizaje aditivo «simple»
	Aprendizaje aditivo «complejo»
	Constructivismo
Hipótesis de progresión 3: Tratamiento de los contenidos escolares	Versión simplificada y enciclopédica de los conceptos disciplinares
	Integración de fuentes diversas para el enriquecimiento del conocimiento cotidiano
Hipótesis de progresión 4: Metodología de enseñanza	No contemplar la metodología como un problema profesional
	Desarrollo de actividades improvisadas y basadas en el descubrimiento de la realidad
	Diseño de secuencias cerradas y respuestas prescritas por el profesor
	Estrategias metodológicas centradas en la investigación escolar de problemas
Hipótesis de progresión 5: Evaluación	Comprobación mecánica de la fijación de contenidos mediante el examen
	Medida rigurosa del grado de consecución de los objetivos programados mediante pruebas objetivas al principio y al final del proceso de enseñanza-aprendizaje
	Participación discente y las observaciones improvisadas del profesor
	Investigación sobre el grado de ajuste entre las hipótesis curriculares del profesor

Claves del buen ciudadano según el profesorado de secundaria

En los aspectos definitorios del buen ciudadano que prioriza el profesorado de la muestra, se destaca la conciencia de sus derechos, a los que se suma la asunción de responsabilidades, compromiso con el desarrollo sostenible y reivindicación de sus derechos y libertades; lo cual se corresponde respectivamente con un modelo de ciudadanía liberal, ciudadanía republicana, ciudadanía cosmopolita y ciudadanía radical. Esta concepción docente de buen ciudadano donde las responsabilidades tienen una importancia considerable es coherente con la creciente preocupación que tanto los educadores como los investigadores muestran ante el incremento del individualismo y la carencia de responsabilidad social por parte del alumnado (Hope y otros, 2004). Por otro lado un estudio extensivo realizado por Trafford (2008), concluye con que el modelo de escuela democrático es un modelo minoritario; lo cual coincide con el posicionamiento de autores como Schugurensky y Myers (2009).

En este sentido, la comparación del estudio de los diferentes estadísticos nos indica que, pese a que la concepción de buen ciudadano destacada por una parte importante del profesorado encajaría en un modelo de escuela democrática; en líneas generales, se da poca importancia

a la educación ciudadana entendida como medio para la transformación de la realidad social y la necesidad de desarrollar una actuación democrática del alumnado, lo cual es incompatible con el modelo de escuela antes mencionado. En cuanto a la importancia que se da a los diferentes aspectos de la memoria, destacamos a modo de ejemplo significativo que, en el terreno de la dimensión conflictiva de la memoria, destaca la aceptación de la existencia de posicionamientos no consensuales, aspectos que entendemos imprescindibles para la educación ciudadana desde un punto de vista activo, deliberativo, crítico y responsable. En este sentido, como indica Sawayanagi (1978), el profesorado de ciencias sociales debe asegurar una democracia deliberativa y participativa en el aula que lleve a fomentar el cambio y la mejora social. Como muestra la investigación de Ros, Goikoetxea, Garín y Lekue (2012), el compromiso del profesor influye profundamente en la implicación del alumnado de secundaria.

Sin embargo, hemos advertido la existencia de un modelo predominante de profesorado para el cual la transformación de la sociedad se encuentra en un segundo plano en favor de una interpretación de la misma. De este modo, tras llevar a cabo el cruce de estadísticos y palabras clave, entendemos que el tratamiento que el profesorado de secundaria de ciencias sociales, geografía e historia le da a la educación ciudadana y a las dimensiones de la memoria

en Huelva y provincia no está enfocado hacia la emancipación del futuro ciudadano, por lo que aquellos aspectos declaradamente favorables a la asunción de responsabilidades, compromiso y reivindicación parecen responder a lo que el profesorado supone que quiere leer el investigador más que a la coherencia con su propia praxis. Esta interpretación se refuerza con el análisis de la práctica del estudio de caso que a continuación exponemos.

Modelo de ciudadanía en el estudio de caso

Desde las diferentes fuentes analizadas durante la fase cualitativa del estudio encontramos referencias a descriptores que dan forma a los diferentes «tipos de ciudadanía». Así, los derechos sociales como sanidad, educación o empleo, dentro de la *ciudadanía liberal*, adquieren un papel muy relevante tanto en la praxis como en el pensamiento del docente, algo igualmente reflejado en el pensamiento discente a la hora de mostrar su preocupación ante unos recortes que, entienden, les afectan o pueden afectarles en un futuro próximo. El profesor conecta estos derechos sociales con la problemática actual y con la forma en que afecta a la ciudadanía en un contexto socio-político donde se mantiene inalterable el sistema financiero. Ese intento de conexión con la realidad del alumnado queda explícito en la siguiente conversación: «¿aquí quien pierde siempre? Las clases más bajas, está claro. Vamos, estáis viendo cómo va España, ¿los bancos han perdido algo? Nada. ¿Quiénes hemos perdido? Nosotros, todos los que estamos aquí (...) Vuestros padres, vuestras familias, amigos, vecinos..., todo el mundo conoce a alguien a quien han despedido del trabajo o que cobra menos». Con ello queda constancia de que durante el desarrollo de las clases el docente da su opinión sobre los asuntos tratados en la misma, en un clima donde debemos destacar el constante interés del profesor por conocer la opinión y la historia personal de sus alumnos, situándose en una minoría docente respecto a los resultados de una investigación donde se concluye que la mayor parte del profesorado piensa que la vida y experiencia de las personas no tienen cabida en el conocimiento histórico (Valls, 2007).

Sin embargo, continuando con el modelo liberal de ciudadanía donde los derechos son el elemento más destacado, durante el desarrollo de las clases, se observa que el papel de los derechos políticos es mucho mayor que el de cualquier otro derecho. En relación con esto, y por su vinculación simultánea con algunos conflictos de la actualidad, destacamos cómo el docente hace reflexionar a su alumnado sobre la forma de pensar de la ciudadanía de un país ocupado por otro que limita la posibilidad de voz y voto de sus habitantes, poniendo en evidencia la reacción de los ciudadanos contra el país ocupante. Este

planteamiento supone el surgimiento de cuestiones como la reivindicación ciudadana, directamente conectada con el modelo de democracia radical; un modelo que adquiere un peso importante durante el desarrollo de las clases y que se refleja en la percepción de los propios alumnos en cuanto al papel de la inclusión de problemas actuales e históricos por parte del docente durante el desarrollo de las clases.

A diferencia de lo que se indica en la investigación de Williamson y colaboradores (2003), en la que se concluye que los escolares entienden la importancia de las acciones cívicas sin reconocer las obligaciones que les llevan a ser buenos ciudadanos, y en relación con la *ciudadanía republicana*, se hace referencia continua en los debates al papel de la responsabilidad ciudadana como motor de cambio social. Por ejemplo, cuando habla en clase sobre «los cambios radicales que se están dando en España con el último gobierno en aras de (...) salir de la crisis», hace referencia a nuestra cultura democrática y al desarrollo que hubiese tenido ésta sin la interrupción que sufrió a causa de la dictadura de Franco; sin embargo, reconoce que «se están consiguiendo cosas o por lo menos concienciación ciudadana (...)». De hecho, en la entrevista inicial deja clara su postura respecto a la responsabilidad como virtud cívica, explicitando que su intención es «que los chavales sepan cómo pueden llegar a ser ciudadanos dentro de un mundo equilibrado (...) y sin conflictos o por los menos los conflictos que sepan solucionarlos», reconociendo el conflicto y la capacidad de superación del mismo como parte inherente de las relaciones humanas. En los cuestionarios de percepción discente, la gran mayoría del alumnado hace alusión a la idea de responsabilidad y cambio aunque con un sesgo pesimista y con la inclusión de ciertos asuntos de máxima actualidad (recortes en educación, en sanidad, la corrupción política, etc.) que, más allá de haber aparecido en algunos debates de clase desde una dimensión ética, podría deberse a la influencia de situaciones del entorno cotidiano o de los propios medios de comunicación, algo que el propio docente reconoce en la entrevista final.

Durante el desarrollo de las clases, los aspectos vinculados con la *ciudadanía comunitarista* tienen una presencia relativamente importante en cuanto al poder del grupo cultural sobre la libertad individual durante la dictadura de Franco, siendo ejemplo de ello el papel otorgado a la mujer por parte de Falange «ama de casa, esposa y madre». Esta visión tradicional del rol de la mujer es coherente con los resultados de una investigación donde además de destacar la invisibilización de ésta a lo largo de la historia destaca la importancia de incluir la visión feminista para el desarrollo de una verdadera ciudadanía

democrática en las escuelas (Shinew, 2001). Este poder del grupo cultural sobre el individuo, en el caso específico del gobierno de una nación en periodos dictatoriales o de expansionismo militar, no es exclusivo del caso de España; habiéndose dado una situación relativamente similar en países como Alemania, Italia o Japón en la primera mitad del siglo xx (Delgado Algarra, 2013), haciendo alusión nuestro caso (en el aula) a los discursos propios de la expansión de los regímenes no democráticos durante ese periodo.

El *cosmopolitismo cívico* tiene una presencia algo menor en el desarrollo de las clases centrándose en aspectos de justicia social y solidaridad. En este sentido, recordamos la preocupación del alumnado por los recortes, lo que lleva al docente a indicar lo siguiente en la entrevista de reflexión final: «Yo creo que la solidaridad entendida como un compromiso de buen ciudadano es esencial».

Si comparamos estos resultados con el perfil mayoritario de profesorado de secundaria de ciencias sociales, geografía e historia en Huelva y provincia, concluimos con que mientras el posicionamiento más extendido es que el papel de las responsabilidades es más importante que el de los derechos (aspecto clave de la concepción republicana de ciudadanía); en nuestro caso de estudio observamos que se da un mayor protagonismo a los derechos y a los aspectos vinculados con las reivindicación ciudadana (aspectos clave de la concepción liberal y radical de ciudadanía, respectivamente). En definitiva, partiendo de las agrupaciones de ítems o componentes antes mencionadas que surgen a raíz de la reducción de factores realizada en la fase de análisis cuantitativo, confirmamos que el profesor protagonista de nuestro estudio de caso adopta un modelo de *ciudadanía dinámica* configurado por la idea de cambio social; algo coherente con la definición de buen ciudadano que indica en la entrevista final: «Para mí sería un ciudadano que sabe desenvolverse en la sociedad, que ha sido, digamos, fiel a sus anhelos; es decir, ha conseguido posicionarse en la sociedad (...) y sobre todo se siente partícipe». Además, para referirse a las estrategias deliberativas indica que «eso es lo que nos puede capacitar para ser buenos ciudadanos porque seremos unos ciudadanos con una opinión basada en algo razonado y en algo que nos puede aportar una fortaleza a la hora de defender la propia opinión». Esto es, a la hora de implementar un modelo educativo democrático, la escuela, como espacio público, debe asegurar la participación competente en el seno de la esfera pública tomando como punto de partida los intereses privados del alumnado (Parker 2003, Hauver, 2010).

Percepción del alumnado y reflexión del docente

Tras el registro de audio del desarrollo de las clases, se pasó cuestionario de percepción de 18 ítems (en su mayor parte de respuesta abierta) a los estudiantes. Igualmente, algunas de esas respuestas fueron la base del diseño y puesta en marcha de la entrevista de reflexión docente. Por motivos de espacio, nos referiremos directamente a algunas de las respuestas más representativas en torno al eje vertebrador del presente artículo. Por su parte, la categorización de las informaciones obtenidas y el análisis se llevó a cabo a través del programa de análisis cualitativo Atlas.ti. El mencionado programa nos permitió cruzar de manera rápida y eficiente las informaciones obtenidas con el apoyo de diferentes instrumentos.

Así pues, el cuestionario aplicado al alumnado (14 estudiantes que formaban parte de la línea bilingüe de 4º de ESO) nos ha permitido conocer cuáles son las claves del comportamiento de un buen ciudadano según su propio criterio, encontrando bastantes similitudes con el modelo de ciudadano propuesto por el docente aunque dando un protagonismo mayor a las obligaciones y a cuestiones vinculadas con el derecho a voto. Sin embargo, los elementos más destacados y que se consideran clave para la mayor parte del alumnado de 4º de ESO a la hora de definir a un buen ciudadano hacen referencia a cuestiones legales (especialmente el respeto a las leyes), cuestiones solidarias (especialmente la cooperación) y cuestiones éticas (más concretamente, a aspectos morales). En relación con el respeto a las leyes, en la entrevista final el docente deja constancia explícita de la importancia de los ciudadanos a la hora de modificar o solicitar la modificación de las leyes, añadiendo que «hemos trabajado en clase lo que significan las leyes, las leyes las hacemos nosotros y somos nosotros los encargados de modificarlas si no se corresponde con las necesidades de los ciudadanos». Entrando indirectamente en cuestiones reivindicativas, las cuales han tenido una fuerte presencia a lo largo del desarrollo de las clases, nuestro análisis del posicionamiento docente se refuerza cuando, en la entrevista final, reflexiona ante las respuestas del alumnado acerca de la importancia del comportamiento moral dentro de la definición de buen ciudadano, indicando que «sería cómo los ciudadanos deben comportarse independientemente de si las leyes son acertadas, es decir, que hay algo dentro de lo que es el ser humano que le está diciendo si una cosa está bien o está mal. Y yo creo que eso hace bueno al ciudadano porque de esa manera tiene la capacidad de cambiar las cosas dentro de un Estado de derecho cuando las cosas no funcionan».

Nos encontramos, pues, ante un docente que se muestra coherente en sus declaraciones y en su praxis, aspecto que igualmente se refuerza con la percepción del alumnado en relación a cuestiones vinculadas con el desarrollo de las clases. En términos generales, esta coherencia,

difiere con los resultados de algunas investigaciones recogidas por Tutiaux-Guillon (2003) donde se ponen de manifiesto las incoherencias existentes entre la intención docente de educar alumnos a críticos frente a una praxis que dificulta el desarrollo de dicha competencia.

NOTAS

¹ Doctor de Didáctica en Investigación en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas, Profesor del Departamento de Comunicación y Educación, miembro de RED 14 de Investigación en la Enseñanza de las Ciencias

Sociales, Asesor del Centro Ecuatoriano-Japonés de Cultura, Ciencia y Tecnología de la UTPL y responsable de la localización internacional al español en el Proyecto OJAD de la Universidad de Tokio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁLVAREZ, I. (2011). Proyecto PADEA: La experiencia de Valencia. *Redes* (boletín electrónico), 43, p.1.

ARÓSTEGUI, J. (2004). *La historia vivida*. Madrid: Alianza Editorial.

BISQUERRA, R. (2000). *Métodos de Investigación Educativa*. Barcelona: CEAC.

BOURDIEU, P. (1990). *In Other Words. Essays Toward a Reflexive sociology*. Cambridge: Policy Press.

BRITZ, J. (2004). *Histoire et mémoire-éducation à la prévention des crimes contre l'humanité*. Bruselas: Conseil de l'Europe.

BRUSA, A. (2010). Italia: la educación cívica, entre la utilización política y el trabajo en las escuelas. *Iber*, 64, pp. 38-47.

CORTINA, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.

CUENCA, J.M. (2002) «El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria». Huelva: Universidad de Huelva. (Tesis doctoral).

CUESTA, R. (2011). Historia con memoria y didáctica crítica. *Con-ciencia Social*, 15, pp. 15-30.

DELGADO ALGARRA, E. J. (2013). Citizenship Education and Historical Memory: Review of Patriotism in Japanese Schools. *European Scientific Journal*, número especial, pp. 309-317.

DELGADO ALGARRA, E. J. (2014). «Educación para la ciudadanía en la enseñanza de las Ciencias Sociales y su vinculación con las dimensiones de la memoria: estudio de caso en ESO». Huelva: Universidad de Huelva. (Tesis doctoral).

DELGADO ALGARRA, E. J. y ESTEPA, J. (2012). ¿Qué y cómo enseñar ciudadanía para favorecer la participación del alumnado?: Las TIC como medio para la democratización de los procesos educativos. En de N. ALBA, F. F. GARCÍA PÉREZ y A. SANTISTEBAN (eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 521-526). Sevilla: Díada Editora.

DONATI, P. P. (1993). Pensamiento sociológico y cambio social: Hacia una teoría relacional. *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 63, pp. 29-52.

ESTEPA, J. (2011). Entre la práctica reflexiva y la investigación educativa: hacia un nuevo perfil profesional. En J. VALLÉS, A. ÁLVAREZ y R. RICKENMANN (eds.). *L'activitat docent, intervenció, innovació, investigació* (pp. 335-344). Universitat de Girona/Universidad de Granada/ Université de Genève.: Documenta Universitaria.

ESTEPA, J. (2013) (Ed.). *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias*. Huelva: Universidad de Huelva.

EURYDICE (2005). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Bruselas: Comisión Europea.

GALICHET, F. (1999). L'Éducation citoyenne dans tous ses états. *Les Sciences de l'éducation*, 32(2), pp. 63-94.

GARCÍA DÍAZ, J. E. y CUBERO, R. (2000). Constructivismo y formación inicial del profesorado. Las concepciones de los estudiantes de magisterio sobre la naturaleza y el cambio de las ideas del alumnado de primaria. *Investigación en la escuela*, 42, pp. 55-65.

GARCÍA PÉREZ, F. F. y PORLÁN, R. (2000). El Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar). Biblio 3W. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 205 [En línea] <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-205.htm> (consulta, 23 de junio de 2014).

GLASER, B. y STRAUSS, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine De Gruyter.

GONZÁLEZ VALENCIA, G. (2009). Qué significa para los profesores educar para la ciudadanía. Ideas desde Cataluña. En R. M. ÁVILA, B. BORGHI y I. MATTOZZI (coords.). *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la «Estrategia de Lisboa»* (pp. 69-75). Bologna: Pàtron Editore.

GRAYBEAL, L. M. (2011). «(Re)constructing and (Re)presenting Heritage: Education and Representation in an American Indian

- Homeland Preservation». Georgia: University of Georgia (Tesis Doctoral).
- HABERMAS, J. (1994). Citizenship and National Identity. En B. V. STEENBERG (ed.). *The Condition of Citizenship*. Londres: Sage.
- HANCOCK, D. R. y ALGOZZINE, B. (2006). *Doing Case Study Research*. Nueva York y Londres: Teacher College Press.
- HAUVER, J. (2010). Democracy Is a Devil's Snare: Theological Certainly in Teacher Education. *Theory and Research in Social Education*, 38(4), pp. 618-369.
- HEATER, D.B. (2007). *Ciudadanía: Una breve historia*. Madrid: Alianza Editorial.
- HELD, D. (1997). *La democracia y el orden global. Del Estado moderno al gobierno cosmopolita*. Barcelona: Paidós.
- HOAGLIN, D. C., MOSTELLER, F. y TUKEY, J. W. (1991) (Eds.). *Fundamentals of Exploratory Analysis of Variance*. Nueva York: Wiley.
- JIMÉNEZ PÉREZ, R., CUENCA, J. M. y FERRERAS, M. (2010). Heritage Education: Exploring the Conceptions of Teachers and Administrators from the Perspective of Experimental and Social Science Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26, pp. 1319-1331.
- KELLE, U. (2001). Sociological Explanations between Micro and Macro and the Integration of Qualitative and Quantitative Methods. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 2(1), pp. 43-65.
- KELLY, T. (1986). Discussing Controversial Issues: Four Perspectives on the Teacher's Role. *Theory and Research in Social Education*, 14, pp. 113-138.
- KOSELLECK, R. (2012). *Historias de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. Madrid: Trotta.
- LATORRE, A.; DEL RINCÓN, D. y ARNAL, J. (1996). *Bases metodológicas DE la investigación educativa*. Barcelona: Gr92.
- LERNER, G. (2007). L'ossessione della memoria. *La Repubblica*, 28-04-2007.
- LÓPEZ FACAL, R. (2011). Aprender de los conflictos. *Íber*, 69, pp. 5-7.
- MAINER BAQUÉ, J (2010). «Memoria, historia y didáctica crítica. Los deberes de la educación histórica; por una historia con memoria». *xv Congreso Colombiano de Historia*. Bogotá: Asociación Colombiana de Historiadores.
- MARSHALL, T. H. (1950). *Citizenship and Social Class*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MARTÍN DEL POZO, R. (1999). Las materias escolares. *Cuadernos de Pedagogía*, 276, pp. 50-56.
- MEJÍA, W. (2009). ¿Qué críticas se hace al contenido de los libros de texto escolar de historia y ciencias sociales?. *Seminario Inter-nacional. Textos escolares de Historia y Ciencias Sociales. Santiago de Chile*, 2008. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Santiago de Chile, pp. 487-527.
- MORO GONZÁLEZ, R. M. (2007). Ciudadanía de la Unión y educación para la ciudadanía. *Eikasia. Revista de Filosofía*, 11, pp. 171-196.
- MOUFFE, C. (1999). *El retorno de lo político: Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Barcelona: Paidós.
- MOULIAN, T. (1998). *Chile actual. Anatomía de un mito*. Santiago: Lom Ediciones.
- PAGÉS, J. (2008). El lugar de la memoria en la enseñanza de la Historia. *Íber*, 55, pp. 43-53.
- PAGÉS, J. y OLLER, M. (2005). Las representaciones sociales del derecho, la justicia y la ley de un grupo de adolescentes catalanes de 4.º de ESO. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, pp. 3-19.
- PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (2008). La Educación para la Ciudadanía hoy. En J. PAGÈS y A. SANTISTEBAN (coord.). *Educación para la ciudadanía. Guías para Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Wolters Kluwer [En línea] <http://www.guiasensenanzasmedias.es/temaESO.asp?tema=4&materia=ciudad&dir=&nodo=2> (Consulta, 23 de junio de 2014).
- PARKER, W. C. (2003). *Teaching Democracy: Unity and Diversity in Public Life*. Nueva York: Teachers College Press.
- PATTON, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- PORLÁN, R. (1999). Formulación de contenidos escolares. *Cuadernos de Pedagogía*, 276, pp. 65-70.
- PORLÁN, R. y RIVERO, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada Editora.
- PORLÁN, R.; RIVERO, A. y MARTÍN DEL POZO, R. (1996) Conocimiento profesional deseable y profesores innovadores: fundamentos y principios formativos. *Investigación en la Escuela*, 29, pp. 23-38.
- RUIZ MORALES, J. (2009). Espacios de participación ciudadana: los Presupuestos Participativos de Sevilla y derivas educativas. *Investigación en la Escuela*, 68, pp. 85-100.
- SAWAYANAGI, M. (1978). *Masataro Sawayanagi Full Collection. Volume 3*. Tokyo: Kokudo-sha (en Japonés). [沢柳政太郎 沢柳政太郎 1978年. 沢柳政太郎全集〈第3巻〉. 東京:国土社.].
- SCHUGURENSKY, D. (2009). Citizenship Participation and its Discontents. En K. DALY, D. SCHUGURENSKY Y K. LOPES (eds.). *Learning Democracy by doing. Alternative Practices in Citizenship Learning and Participatory Democracy*. Toronto: University of Toronto, pp. 50-63.
- SCHULZ, W., FRAILLON, J., AINLEY, J., BRUNO, L. y KERR, D. (2008). *International Civic and Citizenship Education Study: Assessment Framework*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

SHINEW, D. M. (2001). Disrupt, Transgress and Investigation Possibilities: Feminists' Interpretations of Educating for Democratic Citizenship. *Theory and Research in Social Education*, 29(3), pp. 488-516.

SIMONNEAUX, L. (2007). Argumentation in socio-scientific contexts. En ERDURAN, S. y JIMÉNEZ ALEIXANDRE, M. P. (eds.). *Argumentation in Science Education: Perspectives from Classroom – Based Research* (pp. 179-199). Londres: Springer.

TUTIAUX-GUILLON, N. (2003). L'Histoire enseignée entre coutume disciplinaire et la formation de la conscience histo-

rique». En N. TUTIAUX-GUILLÉN (ed.). *Identités, mémoires, conscience historique* (pp. 27-41). Saint Etienne: Université de Saint Etienne.

VALLS, R. (2007). La Guerra Civil Española y la dictadura franquista: Las dificultades del tratamiento escolar de un tema potencialmente conflictivo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, pp. 61-73.

WESTHEIMER, J. Y KAHNE, J. (2004). Educating the «Good» Citizen. *Political Choices and Pedagogical Goals. Political Science and Politics*, 2, pp. 241-247.