



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

Escuela de Doctorado-programa de Doctorado en Educación.

**La enseñanza de Derechos Humanos y Valores Cívicos a través de
museos de Historia en España**

Manuel Barreiro Mariño

Director de la tesis: Fernando Hernández Sánchez

Madrid, octubre de 2020

AGRADECIMIENTOS

Hacer una tesis doctoral es un proceso tan duro como satisfactorio. Si pienso en todo el camino recorrido hasta aquí, el mayor recuerdo que viene a mi mente son las largas y solitarias mañanas y tardes de escritorio, pero no puedo, ni quiero, olvidarme de todas y todos aquellos que me han acompañado en este camino, sin cada una de ellas y ellos esto no habría sido posible.

A Fernando, mi tutor y director de tesis, por haberme guiado a lo largo de estos años, haciendo siempre fácil lo difícil.

A la Universidad Autónoma de Madrid, y más particularmente al programa de Doctorado en Educación, por haberme dado la oportunidad de seguir formándome y luchando por esta mi vocación, la educación.

A todos aquellos museos donde he tenido la oportunidad de realizar mis estancias, las experiencias vividas y el aprendizaje recibido van mucho más allá de lo académico.

Aos que sempre estades aí.

A Mercedes e a Manolo polo voso apoio incondicional, por crer sempre en min, por deixarme sempre ser quen eu quixen ser; o meu amor pola educación, entre outras moitas cousas, débovolo a vós.

A Mariñoskis, miña irmá, por ensinarme cada día a andar este bonito, pero ás veces duro, camiño que é a vida. E por suposto, aos seus compañeiros de viaxe, agora meus tamén, Oliviña e Mark.

A meus amigos e amigas por estar sempre aí. E especialmente a Lois, a Sote e a Javi, pola súa enorme empatía; sen as rutas en bici, sen as tardes de contos ou sen as noites de licor café nunca tivera chegado ata aquí.

Á doutora Ana Romero, por axudarme a entender que era iso do doutoramento.

A Tania e Naika, as miñas Pink Panthers, por ofrecerme apoio, casa e canela sempre que o precisei.

A Daniela, merecida doctora, por compartir nuestras penas y alegrías de doctorandos a lo largo de todos estos años.

A Liz, perché la fine della strada è importante quanto l'inizio.

RESUMEN

En un contexto actual marcado por la constante violación y desconocimiento de los Derechos Humanos y Valores Cívicos por parte de la población global, España, al igual que otros países, sufre de un modo notorio la falta de sensibilización y comprensión con respecto a los DDHH. *La enseñanza de Derechos Humanos y Valores Cívicos a través de museos de Historia en España*, la cual tiene su principal fundamento en la Educación como motor de cambio, parte de la inexistencia de un museo de Historia de carácter institucional en España que se ocupe de la educación en DDHH y Valores Cívicos a través del conocimiento general de nuestra Historia reciente con el objetivo no solo de crear un proyecto museístico que ponga fin a esta situación, sino de contribuir al establecimiento de una Educación en Derechos Humanos fuerte en España. Para ello, esta investigación doctoral centra su estudio en tres cuestiones fundamentales para su buen desarrollo: la Educación en Derechos Humanos; la Historia como disciplina educativa y la idoneidad de esta para la enseñanza de los DDHH; y, la aptitud de los museos para la transmisión de conocimientos a la sociedad.

PALABRAS CLAVE

Derechos Humanos, Valores Cívicos, Educación, Historia, Museo.

ABSTRACT

In a current context marked by the constant violation and ignorance of Human Rights and Civic Values by the global population, Spain, like other countries, suffers in a notorious way the lack of awareness and understanding regarding Human Rights. *The teaching of Human Rights and Civic Values through History museums in Spain* is based on the non-existence of an institutional history museum in Spain that deals with education in Human Rights and Civic Values through the general knowledge of our recent History. The aim of this project is to create a museum that would put an end to this situation and help contribute to the establishment of a strong Human Rights Education in Spain. To do this, this doctoral research focuses its study on three fundamental questions for its proper development: Human Rights Education; History as an educational discipline and its suitability for the teaching of human rights; and the ability of museums to transmit knowledge to society.

KEYWORDS

Human Rights, Civic Values, Education, History, Museum.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	10
PRIMERA PARTE: ESTADO DE LA CUESTIÓN	15
Capítulo 1. La educación en Derechos Humanos.	17
1. La Educación como Derecho Humano:	17
2. El estado de la cuestión en Educación:	20
3. El estado de la cuestión de la EDH:	30
Capítulo 2. La Historia, como materia educativa, y su relación con la enseñanza de Derechos Humanos y Valores Cívicos:	35
1. Los orígenes de la Historia en la enseñanza:	36
2. El estado de la cuestión en Historia en el ámbito educativo formal:	37
3. Aptitudes de la Historia para la enseñanza de DDHH y/o Valores Cívicos:	41
Capítulo 3: Los museos de Historia y la educación en DDHH y Valores Cívicos:	49
1. Estado de la cuestión de los museos de Historia:	49
2. Aptitudes de los museos para la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos:	52
Capítulo 4: Estado de la cuestión en España:	56
1. El estado de la cuestión en Educación en España.	57
2. La situación de la recuperación de la Memoria Histórica en España:	69
3. El estado de la cuestión en España respecto a la situación de los DDHH:	73

SEGUNDA PARTE: MARCO TEÓRICO.	78
Capítulo 1. La Educación en Derechos Humanos:	80
1.1 Derechos Humanos:	80
1.2 Educación:	89
1.3 EDH:	91
Capítulo 2. Historia:	96
2.1 La Historia como Ciencia Social:	96
2.2 La Historia como vía para la enseñanza de DDHH:	99
Capítulo 3. Memoria Democrática:	103
Capítulo 4. Museo:	109
4.1 Definición de Museo:	109
4.2 El Museo como educador:	112
TERCERA PARTE: METODOLOGÍA	122
Capítulo 1. Investigación Cualitativa:	124
Capítulo 2. Enfoques metodológicos:	126
Capítulo 3. Categorías de análisis:	133
Capítulo 4. Participantes:	134
Capítulo 5. Instrumentos de investigación:	136

CUARTA PARTE: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	141
Capítulo 1. Análisis de la situación de la EDH y la Educación en Valores Cívicos en España:	143
1. Análisis de los textos oficiales de la LOMCE:	144
2. Aproximación a los textos críticos sobre el área de Historia en la LOMCE:	193
3. Análisis de la situación del área de Historia con la LOMCE en su relación con la EDH desde la perspectiva de la labor de profesoras y profesores.:	199
Capítulo 2. Análisis de la figura del museo de Historia para la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos:	238
1. Presentación de los museos de Historia que se dedican a la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos estudiados:	240
2. Análisis de las entrevistas realizadas a los y las responsables de los departamentos de Educación de los museos estudiados:	244
3. Análisis de los cuestionarios realizados al público de los museos estudiados:	275
QUINTA PARTE: EL PROYECTO MUSEÍSTICO	298
Capítulo 1. El proyecto.	301
1. Organización y distribución del espacio del museo:	301
2. Las exposiciones del museo:	318
Capítulo 2. El área educativa y el desempeño de su labor en el museo:	321
1. Principales fundamentos sobre los que se construye la labor del área educativa:	322
2. Fuentes y recursos empleados para la creación y desarrollo de la labor educativa:	324

3. Principales actividades del área educativa:	327
4. Creación y publicación de materiales educativos:	330
SEXTA PARTE: CONCLUSIONES	333
1. El problema de investigación:	335
2. El objetivo de la investigación:	339
3. El proyecto museístico:	344
4. Futuras líneas de investigación:	346
ANEXOS	349
Anexo I: Cuestionario sobre la presencia de valores cívicos y sociales y Derechos Humanos en el currículo de Historia definido por la LOMCE.	350
Anexo II: Modelo de entrevista a los/las responsables de los departamentos de los museos de Historia que se dedican a la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos.	363
Anexo III: Modelo de cuestionario al público de los museos de Historia que se dedican a la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos	368
BIBLIOGRAFÍA	372

INTRODUCCIÓN

“La Enseñanza de Derechos Humanos y Valores Cívicos a través de museos de Historia en España”, como tesis doctoral, no puede ser entendida sin hacer referencia al contexto actual en el que se pretende desarrollar dicha investigación. Un contexto actual del cual son dos los hechos fundamentales que nos ayudan a entender el origen de esta tesis. Estos dos hechos están interrelacionados entre sí.

Un primer hecho, es que dicho contexto se caracteriza por permanecer en una constante situación de conflicto, que trae consigo, entre otras muchas consecuencias, el incumplimiento y elusión de los Derechos Humanos (en adelante me referiré a ellos como DDHH).

En el caso concreto de España, escenario principal sobre el que se enfoca esta investigación, cuestiones como la persistencia de personas desaparecidas en el Estado español (ONU, 2013 y ONU, 2017), la desigualdad entre mujeres y hombres (CESCR, 2018), o la negación del derecho de asilo a personas en situación de peligro de muerte (Martín, 2020), entre muchas otras, nos indican como la violación de DDHH es un asunto de total actualidad dentro del Estado español.

Un segundo hecho es el desconocimiento y la falta de consciencia sobre los DDHH y la labor que desempeñan, o al menos deberían desempeñar. Este hecho está relacionado directamente con el primero por ser uno de los principales motivos por lo que se producen estas continuas violaciones de los DDHH. A día de hoy la mayoría de pueblos del mundo muestran un total desconocimiento y falta de consciencia sobre la utilidad de los DDHH en el ámbito de la protección de la dignidad humana.

Por supuesto, España no es ajena a esta realidad, acusándosele desde distintos medios de prensa y agentes educativos de tener una ley educativa, la LOMCE, que exenta a los estudiantes del conocimiento y comprensión de DDHH tan básicos como la igualdad entre mujeres y hombres, la diversidad afectivo-sexual o la convivencia en pluralidad (Montes Velasco, 2014). Obstaculizando seriamente que las y los estudiantes puedan acercarse al conocimiento de los DDHH desde la Educación formal, el principal, y para muchos/as el único, medio educativo a través del que poder allegarse a este conocimiento.

A su vez, la situación de la educación en DDHH y Valores Cívicos en el ámbito informal en España no es alentadora tampoco, destacando el hecho de la inexistencia de un museo de Historia de carácter institucional en España que se ocupe de la educación en DDHH y Valores Cívicos a través del conocimiento general de nuestra Historia reciente. Este hecho destaca precisamente si se tiene en consideración dos cuestiones. Una primera cuestión es la Historia reciente española, donde se vivió un período de 40 años donde fueron especialmente vulnerados nuestros DDHH, la dictadura franquista. Y una segunda cuestión es el hecho de que en países que comparten un mismo contexto cultural, social, económico y/o político con España, los cuales sufrieron experiencias similares en su Historia reciente, cuentan con museos de Historia que abordan la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos a través de su pasado reciente; sabedores de la idoneidad de los museos de Historia para la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos a la sociedad. Véase el caso de Portugal, Francia, Chile, etc.

Esto nos muestra como a pesar de la creencia general, en España, al igual que en otros países occidentales, la falta de sensibilización y comprensión con respecto a los DDHH es un problema real y actual.

Es precisamente a razón de este contexto, que desde esta investigación tenemos como principal fundamento que la Educación debe ayudar a la comprensión de los DDHH y de su utilidad,

con el objeto de poner fin a esta grave situación. Debido a que, es función esencial de la educación evitar que los DDHH se conviertan en simples conceptos abstractos, y establecer un vínculo entre ellos y la vida diaria de los individuos (Moriarty, 2004). Pues la enseñanza en DDHH no debe simplemente dedicarse a la sensibilización de la sociedad sobre la relevancia de los DDHH, sino que tiene que crear un sentimiento crítico en los individuos que les permita cuestionarse sus acciones y si deben o no modificar su comportamiento. Solo a través de la educación el ser humano tendrá verdadera consciencia sobre la importancia del respeto y protección de los DDHH.

Partiendo de toda esta realidad anteriormente narrada, esta investigación doctoral centra su estudio en tres cuestiones fundamentales para su buen desarrollo: la Educación en Derechos Humanos (en adelante EDH); la Historia como disciplina educativa y la idoneidad de esta para la enseñanza de los DDHH; y, la aptitud de los museos para la transmisión de conocimientos a la sociedad.

Será precisamente el análisis y definición de estas tres cuestiones lo que permita a esta investigación alcanzar su principal objetivo: la creación de un proyecto museístico que se dedique a la enseñanza de los DDHH y los Valores Cívicos a través del conocimiento general de la Historia reciente española, con la intención no solo de poner solución a la falta de museos de esta naturaleza en España, sino que también se propone aportar, en la medida de sus posibilidades, su grano de arena, tanto a la investigación como a la sociedad, en la concienciación de la necesidad y valor de la presencia de la EDH en todos los ámbitos educativos de España.

Será precisamente con el propósito de lograr alcanzar el objetivo principal de esta investigación, por lo que desde esta tesis se ha elegido la Investigación Cualitativa a la hora de desarrollar este estudio universitario. Debido a que la investigación cualitativa tiene como

objetivo obtener un entendimiento del objeto de investigación lo mas profundo posible, el cual consigue a través de la descripción de las cualidades del fenómeno que se estudia (Pérez Serrano, 1994). En concordancia con lo anterior, esta investigación pretende interpretar y comprender, lo mas fielmente posible, la competencia y características de los museos de Historia a la hora de abordar la enseñanza de DDHH.

En el marco de la investigación cualitativa este plan de investigación establece dos enfoques metodológicos: el estudio de casos y la investigación-acción. Conforme a esto, esta tesis se propone el estudio en profundidad de aquellos museos de Historia, que sean considerados mas significativos con respecto al objeto de investigación, dedicados a la enseñanza en DDHH y Valores Cívicos. El empleo de este enfoque metodológico nos permitirá obtener una descripción y explicación precisas de la labor que desempeñan estos museos en el ámbito de la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos, aplicando de manera fiel los conocimientos adquiridos al segundo enfoque metodológico en cuestión, la investigación-acción. Se establece dicho método de la investigación cualitativa debido a que esta tesis se erige primordialmente como un estudio orientado al cambio. Esto es, dicha investigación se plantea identificar y entender las causas y la realidad que rodea a una concreta situación social como es la falta de concienciación y de conocimiento de la ciudadanía española en el ámbito de los DDHH, con el propósito de diseñar un proyecto educativo vinculado a los museos de Historia que suponga un importante progreso para la, hasta ahora, alarmante situación.

A razón de esto, podemos decir que la implicación de esta investigación no es solo académica, sino también es social y política, puesto que su principal objetivo, la creación de un proyecto museístico dedicado a la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos a través del conocimiento de la Historia reciente en España, está orientado a intervenir e influir, mediante los conocimientos aportados, en cada una de estas tres esferas.

Por último, quisiera manifestar que las motivaciones personales que me han llevado a realizar esta investigación doctoral tienen su fundamento en la firme creencia de que la Educación es el medio idóneo para cambiar las cosas. El propio Nelson Mandela consideraba, desde su fuerte activismo en la lucha por los DDHH, que “la educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo”.

Esta creencia se la debo principalmente a mis padres, ambos profesores, que desde pequeño siempre me han inculcado sobre la importancia de la Educación para la adquisición de todos aquellos conocimientos que bien empleados actúan como herramientas que son de gran utilidad en nuestro día a día.

En este sentido, cobra especialmente valor la EDH, la cual otorga a la sociedad los conocimientos fundamentales para desarrollar las habilidades y actitudes necesarias para promover la igualdad, la dignidad y el respeto en el mundo (Amnistía Internacional, s.f.).

Estas convicciones, junto a la visión de los museos como valiosos referentes educativos, basada en mis positivas experiencias trabajando en diferentes museos, son la principal razón por la que he decidido emprender una tesis centrada en “la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos a través de museos de Historia en España”, con la intención de contribuir, en la medida de mis posibilidades, mediante la investigación en Educación, en la construcción de una EDH fuerte en España que logre poner fin a la falta de concienciación social en materia de DDHH y Valores Cívicos.

PRIMERA PARTE:

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Esta primera parte de la investigación se centra en conocer la realidad y el contexto científico que comprende este estudio, para así obtener un amplio entendimiento del ámbito en el que se desarrolla dicho estudio. Y a su vez, y no menos importante, entender la necesidad de la existencia de esta tesis doctoral.

Con este fin, se realiza una panorámica de todos aquellos estudios y trabajos de autoras/es expertas/os que se ajustan a la naturaleza del objeto de la investigación. Esta panorámica pondrá su foco de atención en los cuatro pilares en los que se basa esta tesis para alcanzar el propósito de esta investigación: la exposición de los fundamentos que un proyecto necesita para poner en práctica la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos a través de museos de Historia en España.

Es por ello, que el Estado de la Cuestión se divide en cuatro capítulos. El primer capítulo está dedicado a la EDH. Un segundo capítulo está dedicado a la Historia, como materia educativa, y su relación con la EDH. El tercer capítulo examina la aptitud educativa de los museos en general, de los museos de Historia en particular; y el desempeño de dichos museos en la labor de la EDH. Por último, el cuarto capítulo analiza desde la perspectiva de España la situación actual de las cuestiones abordadas anteriormente en los tres primeros capítulos.

Capítulo 1. La educación en Derechos Humanos.

1. La Educación como Derecho Humano:

Siempre que hablamos de EDH debemos comprender primero que la Educación, desde su concepto más general al más singular, es un DH; solo así, podemos entender realmente la verdadera función de la EDH. La Educación como DH fundamental tiene sus orígenes en la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948).

Dicha Declaración proclama en el artículo 26:

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos (Asamblea General de la ONU, 1948, p. 8).

Será en el punto 2 del artículo 26 donde la ONU (1948) definirá la labor que corresponde a la Educación, y en consecuencia a la EDH:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas

las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz (p. 8).

El nacimiento del concepto de Educación como DH está totalmente ligado a la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948). Sin embargo, dicho concepto será empleado posteriormente por otros organismos internacionales en defensa de los DDHH. De este modo, la Educación como derecho fundamental jugará un papel muy relevante en textos como La Convención para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Mujeres (1979), La Convención sobre los Derechos del Niño (1989) o la Declaración sobre de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas (1992). Hoy en día, el derecho a la Educación es entendido universalmente como un derecho fundamental de todos los seres humanos que les permite adquirir conocimientos y participar plenamente en la vida de la comunidad (UNESCO, s.f.).

No obstante, cabe mencionar que el establecimiento del derecho a la Educación no ha sido, ni es, un proceso uniforme; es un proceso gradual, el cual, por supuesto, no ha llegado a su fin, pues aún son muchas las personas alrededor del mundo que no pueden disfrutar de este derecho, ya sea por razones de sexo, cultura, religión y/o etnia. Katarina Tomaševski (2003), primera Relatora Especial de las Naciones Unidas sobre el derecho a la educación de la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, divide en tres etapas este proceso:

La primera etapa entraña la concesión del derecho a la educación a aquellos a los que se les ha denegado históricamente (los pueblos indígenas o los no ciudadanos) o que siguen estando excluidos (como los servidores domésticos o los miembros de las comunidades nómadas); entraña habitualmente una

segregación, es decir, que se otorga a las niñas, a los pueblos indígenas, a los niños discapacitados o a los miembros de minorías el acceso a la educación, pero se les confina en escuelas especiales;

La segunda etapa requiere abordar la segregación educativa y avanzar hacia la integración, en la que los grupos que acaban de ser admitidos tienen que adaptarse a la escolarización disponible, independientemente de su lengua materna, religión, capacidad o discapacidad; las niñas tal vez sean admitidas en centros escolares cuyos planes de estudios fueron diseñados para niños; los indígenas y los niños pertenecientes a minorías se integrarán en escuelas que imparten enseñanza en lenguas desconocidas para ellos y versiones de la historia que les niegan su propia identidad;

La tercera etapa¹ exige una adaptación de la enseñanza a la diversidad de aspectos del derecho a la educación, sustituyendo el requisito previo de que los recién llegados se adapten a la escolarización disponible por la adaptación de la enseñanza al derecho igualitario de todos a la educación y a los derechos paritarios en ese ámbito (p. 9).¹

Atendiendo a las etapas marcadas por Tomaševski (2003), podemos comprender que el Derecho a la Educación es un derecho en constante evolución que busca adecuarse a las diferentes realidades sociales existentes con el fin de alcanzar la universalidad. Estamos, por

¹. La tercera etapa hace referencia a los tiempos actuales.

lo tanto, a hablar de un proceso inconcluso, pues como ya mencionamos anteriormente, este derecho continúa siendo inaccesible para millones de personas en él mundo.

Por último, si bien es cierto que el derecho a la Educación es un derecho muy reciente y que aún tiene un largo camino por delante hasta alcanzar la universalización; es reconocido ampliamente por la comunidad científica y por la comunidad política como un derecho fuertemente vinculado al resto de los derechos humanos en su labor de promotor e impulsor de estos mismos derechos.

Es por ello que:

el derecho a la educación trasciende la división que se ha hecho de los derechos (derechos civiles y políticos, derechos económicos culturales, sociales y otros).

Si un Estado no garantiza el derecho a la educación, está cerrando la puerta a la posibilidad, cumplimiento y vigencia de todos los otros derechos humanos. El derecho a la educación está interrelacionado y es interdependiente de todos los derechos (Torres Victoria, 2008).

2. El estado de la cuestión en Educación:

La Educación es el pilar fundamental en el que se sustenta esta investigación. Es, por lo tanto, necesario conocer la situación actual de la Educación, desde una visión global, antes de analizar el contexto y situación de la EDH.

La realidad es que la Educación ha experimentado muchos cambios y muchos de ellos en un breve espacio de tiempo, sobre todo desde comienzos del nuevo siglo; lo que ha hecho que esta

haya cambiado notoriamente con respecto a la concepción que se tenía de ella en el siglo XX. Uno de los grandes responsables de estos cambios ha sido internet.

La llegada de internet ha supuesto una intensificación de la conocida como Sociedad de la Información; la cual hace referencia a un período donde el control, transmisión y alcance del conocimiento desempeñan un papel elemental en el desarrollo social, económico y cultural (UNESCO, 2005). Es tal el valor que la sociedad actual le ha otorgado a la información, o conocimiento, que esta se ha transformado en “un elemento clave de realización personal y profesional, sin la cual los sujetos no pueden participar activamente en los procesos de construcción social, desde las variadas perspectivas en que ello es posible” (Mella, 2003, p.110).

Como es lógico, el impacto que ha causado internet no ha sido ajeno a la Educación. La extensión y normalización del acceso a internet por parte de la sociedad en países desarrollados como España, contexto en el que se desarrolla esta investigación, ha traído como consecuencia que “la institución educativa deje de ser el canal único mediante el cual se entra en contacto con el conocimiento y la información” (Tejada, 2000, p. 4). Esto está suponiendo, pues para nada es un proceso concluido, un evidente cambio de rol para la Educación, como institución, quien ha dejado de ser la poseedora y transmisora única del conocimiento. La labor de la Educación debe centrarse desde ahora, más que en la transmisión y enseñanza de la información en sí, en la enseñanza de valores y criterios que permitan al estudiantado seleccionar de manera crítica conocimiento valioso entre la inmensa cantidad de fuentes que tienen a su disposición. Para ello deben contar con la ayuda del profesor/a; cuya labor dentro del aula también está comenzando a cambiar con la llegada de internet, del mismo modo que le sucede a toda la institución educativa. Es responsabilidad del profesor/a, desde la existencia de internet en las clases, actuar como mediador/a entre el alumnado e internet para que estos/as puedan llegar al conocimiento provechoso por si mismos (Tejada, 2000).

De este modo, en una Sociedad de la Información donde internet está en constante transformación de nuestra realidad social, política, económica, y cultural, es primordial que la Educación, como ente social que es, no pierda nunca la perspectiva de estos continuos cambios que se están a producir. Es por ello, que ante la realidad actual que vivimos, a la Educación le corresponde una labor clara, inculcar en la sociedad la “capacidad de asumir su realidad, reflexionar críticamente sobre ella, decidir con autonomía intelectual y sustentado en valores, construidos social y democráticamente” (Mella, 2003, p.113).

Evidentemente, no es la irrupción de internet la única preocupación que afecta a la Educación hoy en día, siendo también otros hechos de relevancia los que están definiendo el presente y futuro inmediato de la Educación.

Un primer hecho, es la mercantilización de la Educación. Este proceso se caracteriza por que los intereses económicos determinen los modelos educativos a seguir. Es decir:

el valor del conocimiento en este escenario se liga a su capacidad de servir a las necesidades de flexibilidad de la economía (...), el conocimiento queda despojado de su valor intrínseco como tal, para quedar limitado a los intereses de formación de mano de obra que necesita la economía” (como se cita en Martínez Martín, 2015, p. 332).

Ejemplo de ello en España lo tenemos con la aprobación de la LOMCE (2013), la cual evidencia en su redacción los fuertes intereses económicos que hubo detrás de su promulgación. No obstante, este es un tema que abordaremos con más detalle en el capítulo cuarto del Estado de la Cuestión, *Estado de la cuestión del objeto de esta investigación en España*.

La mercantilización de la Educación, que en palabras de Antonia de Vita (como se cita en Martínez Martín, 2015) tiene sus orígenes en los años 80 del siglo pasado, ha transformado la Educación, como institución, en una Educación:

utilitarista, especializada, para expertos y, en definitiva, basada en competencias al servicio de un mercado, competitivo, excluyente y desigual; promoviendo procesos de parcelación y fragmentación de los saberes y los conocimientos; generando procesos de desmaterialización en la relación docente discente, entre otros aspectos (como se cita en Martínez Martín, 2015, p. 331).

Lo cual ha traído como consecuencia:

graves violaciones del derecho a la educación: desde la no garantía de lo más básico, como avalar una escolarización mínima a los niños y niñas; hasta desigualdades generadas por el propio sistema educativo como el fracaso escolar, la exclusión social, el absentismo escolar, el aumento de “la brecha” entre personas con o sin recursos, etc (como se cita en Martínez Martín, 2015, p. 331).

Por otro lado, pero sin desviarnos de esta temática, si atendemos al último informe global de la UNESCO sobre el estado de la Educación hoy en día, *La Educación para todos, 2000-2015*:

*logros y desafíos*² (UNESCO, 2015a), uno de los principales problemas que afronta la Educación universal es la gran falta de escolarización y finalización de los estudios en los niveles de infantil y primaria. Conforme a esto, el informe dice que en 2012 “casi 58 millones de niños” (UNESCO, 2015a, p. 6) no

estaban escolarizados. Y en 2015, “uno de cada 6 niños, casi 100 millones” (UNESCO, 2015a, p. 6) de los países con rentas medias y bajas no terminó los estudios primarios. Otro de los grandes problemas que denuncia el informe es la alta tasa de analfabetismo entre la población adulta mundial; permaneciendo, aún en 2015, un 14% de la población adulta sin alfabetizar (UNESCO, 2015a). Por último, el informe manifiesta la enorme desigualdad existente entre hombres y mujeres en el mundo, en lo que a la asistencia a la enseñanza primaria y secundaria se refiere; siendo aún bajo el porcentaje de mujeres que acuden a la escuela, en comparación con los hombres, en aquellos países con ingresos bajos y medios (UNESCO, 2015a). Este último apunte nos lleva a un tema de enorme relevancia en el ámbito de la Educación, como es la desigualdad de género; es por ello, que a continuación debemos abordar este asunto de manera singular y más detallada, pues es sin duda uno de los aspectos más significantes del estado actual de la educación.

La desigualdad de género es un hecho que afecta al campo educativo, como también es protagonista del social, del político o del cultural, entre otros muchos. Por este motivo, es obligación de una tesis cuyo pilar es la EDH abordar de manera particular y con especial atención una cuestión que afecta a un DH fundamental, como es el derecho a la educación, de

² Informe adoptado por el Foro Mundial sobre la Educación en el año 2000, con el apoyo y colaboración de la UNESCO, que aborda la situación de la Educación entre los años 2000 y 2015 en los 164 países que participan

casi la mitad de la población (Banco Mundial, 2017), las mujeres. Y es que, como ya mencionamos anteriormente a través del estudio de la UNESCO (2015 a), mujeres y las niñas de todo el mundo son privadas del derecho a la educación, siendo “dos tercios de los adultos no alfabetizados del mundo, mujeres” (Global Campaign for Education, 2012) en 2015 la UNESCO (2015a) exponía que un 48% de las niñas no escolarizadas posiblemente no asista nunca a la escuela, frente a un 37% de los niños, muestra evidente de la enorme desigualdad de género que aún padece la Educación a nivel universal. Estos datos se presentan aún más significativos cuando se tiene en cuenta que la Educación es el medio ideal para eliminar los estereotipos construidos sobre la figura de la mujer, no solo en el ámbito educativo, sino también en el social, en el político y en el económico. Debido a que, el derecho a la Educación tiene la capacidad y responsabilidad de promover e impulsar todos y cada uno de los DDHH. Paradójicamente, la posición de la mujer en la Educación aún es muy desigual y minoritaria, en lo que a nivel mundial se refiere.

Esta disparidad existente entre niñas y niños escolarizados tiene su explicación en dos hechos. Un primero hecho hace alusión a la inexistencia de una educación gratuita en muchos países del mundo, lo que provoca que ante los elevados costes que supone escolarizar a las niñas y niños, las familias prefieran escolarizar a los niños. Esto se debe y está totalmente relacionado con el segundo hecho, el trabajo infantil. Pues del 15% de niñas/os que realiza trabajo infantil, la mayoría se dedica a tareas domésticas, trabajo principalmente asignado a las niñas (como se citó en Global Campaign for Education, 2012).

Obviamente, el problema de accesibilidad de las mujeres a la educación no es asunto exclusivamente actual. Será en el siglo XVIII, en Europa, contexto en el que se desarrolla esta tesis, en el proceso de creación de las bases del sistema educativo, cuando los roles de la mujer y del hombre en el ámbito educativo se diferencien de una manera muy determinada; correspondiendo a la mujer formarse única y exclusivamente para las tareas que le eran

asignadas por el hecho de ser mujer, las domésticas. Este sistema pervivirá en Europa hasta el siglo XX en muchos países, y, como ya tratamos previamente, aún pervive en muchos países del mundo. Solo las luchas feministas consiguieron ir derrocando este sistema e introduciendo, cada vez más, a la mujer en la esfera educativa (Reinoso y Hernández, 2011).

No obstante, el hecho de que las mujeres hayan conseguido la igualdad de acceso a todos los niveles de educación, sobre todo en Europa y otros países occidentales, no significa que el sexismo en la Educación esté superado en estos países. De este modo, el sexismo se presenta en la esfera educativa a través del currículum, ya sea del currículum abierto o cerrado.

En el caso del currículum explícito o abierto, este se pone de manifiesto en los libros textos, material didáctico, programas, entre otros, donde se resaltan las actividades realizadas por hombres, mientras se subestima, se omite o se invisibiliza a las mujeres y niñas (Reinoso y Hernández, 2011, p. 51)

Por otro lado, el currículum oculto se presenta en la Educación “cuando se reproduce una imagen femenina o masculina basada sólo en roles sexuales estereotipados (maestra-madre, alumnos-hijos), cuando se definen los juegos permitidos para los niños y para las niñas” (Lovering y Sierra, 1998) o cuando se trata de manera diferente a niñas y niños por razón de su género y atendiendo a roles de género.

La fuerte presencia de sexismo en ambos currículos en la escuela, como uno de los principales entes responsables de la formación de la sociedad, trae como consecuencia que:

se transmitan una serie de estereotipos de género, acuñando el “deber ser” de mujeres y hombres; fomenta y refuerza la concepción de feminidad y masculinidad tradicional concebida a partir de determinadas características, cualidades, rasgos y atributos de las personas, en correspondencia con esto a las mujeres se les considera como el sexo débil, dependientes y subordinadas, mientras a los hombres, que son superiores e independientes (Reinoso y Hernández, 2011, p. 53).

Esto significa que las bases en las que se asienta nuestro sistema educativo, tanto el español, como el europeo, como el mundial, deben ser modificadas radicalmente para lograr una educación totalmente igualitaria. Mientras pervivan los estereotipos de género en ambos currículos, abierto y cerrado, será imposible poner fin al sexismo, no solo en el ámbito educativo, sino también en el social. Es por ello totalmente primordial que la Educación, tanto en el ámbito institucional como en su concepto más general, se enfoque desde la perspectiva de género, para así ampararse en los principios democráticos acordes a nuestros tiempos, y poner fin a una de las mayores lacras que afectan el estado actual de la Educación, el machismo.

Ante esta realidad que rodea a la Educación, presentada a lo largo del punto 2. *El estado de la cuestión en Educación*, surgen corrientes de pensamiento que buscan poner solución a los problemas que afectan a la Educación, adaptando esta a las singularidades y necesidades de los tiempos actuales. Tejada (2000), atendiendo al pensamiento mayoritario de la comunidad educativa, determina que los nuevos principios para la Educación deben ser: la democratización, en el sentido de ofertar las mismas posibilidades de formación para todas y todos; la descentralización, de todas y cada una de las instituciones que representan el sistema educativo, con el fin de otorgar a las escuelas y profesoras/es la libertad de crear sus currículos

en función de las necesidades del alumnado; la contextualización, “en conexión con lo anterior” (p. 6); atención a la diversidad, en función de adaptarse a las diversas características y peculiaridades de escuela y su contexto; enseñanza comprensiva, es decir atender a todas y cada una de las singularidades de cada contexto escolar; aprendizaje significativo, “al relacionar la nueva información con la ya existente en la estructura cognitiva de un individuo y que es relevante para el objeto de aprendizaje” (pp. 6-7); trabajo cooperativo; interculturalidad; y globalización e interdisciplinariedad, en favor de abarcar a través de los contenidos educativos, las distintas y múltiples realidades culturales universales (Tejada, 2000, pp. 6-7). La necesidad de fomentar estos principios en virtud del futuro próximo de la Educación es respaldada por una gran parte de comunidad educativa, como ya mencionamos anteriormente, de aquí, que sea la propia UNESCO quien, a través de su informe *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* (2015b), coincida con las palabras de Tejada (2000) al afirmar que la Educación tiene que “reconocer la diversidad de las realidades vividas, reafirmando al mismo tiempo un meollo común de valores universales” (p. 29), tiene que ser consciente de que “todas las sociedades pueden aprender mucho de cada una de las demás, gracias a una mayor apertura al descubrimiento y al entendimiento de otras cosmovisiones” (p. 31), tiene que “reconsiderar la educación en un mundo caracterizado por la diversidad” (p. 32), “para que los individuos y las comunidades puedan adaptarse a los cambios ambientales, sociales y económicos en el plano local y mundial” (p. 33).

Junto a estos principios surgen también nuevas áreas o corrientes de pensamiento en el ámbito de la Educación universal. Una de estas principales áreas de pensamiento está relacionada con el mundo de la cibernética, pues la irrupción de internet, como ya citamos al principio de este apartado, es uno de los hechos que más ha marcado y marca el presente y el futuro de la Educación. Las enormes posibilidades de comunicación social y de acceso a la información que ofrece internet, no todas destinadas a un buen uso del mismo, véase la manipulación de la

información o el acoso cibernético entre otras, preocupan a la comunidad Educativa; siendo prioridad para la Educación hoy en día, formar a las nuevas generaciones para que puedan utilizar internet de una manera inteligente, y estén preparados para los distintos peligros que conlleva el mal uso de internet (UNESCO 2015b).

La UNESCO (2015b) indica que otra de las principales corrientes de pensamiento de la educación es la relativa a los avances en el campo de las neurociencias, que estudia y profundiza sobre la relación existente entre los procesos biológicos y el aprendizaje humano. Si bien es cierto que muchas de estas investigaciones aún se encuentran en un estado inicial o no suficientemente avanzado como para producir cambios instantáneos en la esfera educativa, en palabras de la UNESCO (2015b) podemos afirmar que “las nuevas orientaciones de la investigación en las neurociencias aumentarán nuestros conocimientos de la relación naturaleza-educación, contribuyendo así a mejorar nuestras iniciativas en materia de educación” (p.28).

Por otra parte, la grave situación climática que padece el planeta tierra hace que el cambio climático sea una de las preocupaciones más urgentes que se le presentan a la Educación actualmente. “A la educación le corresponde un papel capital con miras a crear una mayor conciencia y favorecer el cambio de comportamientos, tanto para atenuar el cambio climático como para adaptarse a él” (como se citó en UNESCO 2015b, p. 28). Es por ello que, de unos años a aquí, la comunidad educativa ha decidido tomar acción en el asunto, implementando la presencia en la educación forma de contenidos destinados a la sensibilización y concienciación de las y los jóvenes sobre el cambio climático y como afrontarlo (UNESCO 2015b).

La última de las corrientes de pensamiento dentro de la Educación que tiene más fuerza actualmente, es el feminismo. En la procura de la igualdad de género en el ámbito educativo, tanto formal como informal, el feminismo pretende poner fin a uno de los grandes problemas

presentes en la Educación, el sexismo. Para ello, son varios las claves a aplicar: la formación del profesorado, poniendo en tela de juicio todas las metodologías aplicadas hasta ahora desde la perspectiva de género; la eliminación de todo lenguaje y trato sexista y discriminatorio contra la mujer, tanto en el aula como fuera de ella; la reforma de los currículos y materiales educativos, otorgando a la mujer el trato que le corresponde, y no relegándola a una posición secundaria y muchas veces invisible; y la destrucción de los roles de género en nuestro día a día, los cuales otorgan al hombre, y a los valores tradicionalmente asociados a la masculinidad, con el poder, y a las mujeres, y a los valores tradicionalmente asociados a la mujer, a una posición de sumisión (Pérez-Rueda, Nogueroles y Méndez-Núñez, 2017; Torres Menárguez, 2018).

Una vez analizado el estado de la cuestión en Educación, podemos confirmar el trascendental rol que la Educación juega y jugará en aras del progreso en el siglo XXI. Cepeda (2008), determina el papel de la Educación en la actualidad como un instrumento que “responde a las necesidades de la sociedad contemporánea” (p.163). Es precisamente por este motivo, que cuando hablamos de Educación hoy en día, hablamos de potenciar una educación multicultural que fomente “el estudio del conocimiento y las culturas de los distintos grupos minoritarios y mayoritarios, que conviven en una sociedad plural múltiple, con una intención de comprensión y comunicación entre ellos” (como se citó en Cepeda, 2008, p.163).

3. El estado de la cuestión de la EDH:

Una vez abordado el nacimiento de la educación como DH y el estado actual de la Educación desde una perspectiva general, es hora de tratar el tema principal de este capítulo 1, el estado de la cuestión de la EDH.

La EDH tiene su origen en la DUDH (1948). Será en el preámbulo de esta donde se hace la primera referencia a la EDH cuando dice que “todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades” (Asamblea General de la ONU, 1948, p.2). En el artículo 26, “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales” (Asamblea General de la ONU, 1948, p.8), se vuelve a hacer mención de la EDH, exactamente acerca de su labor fundamental (Gómez, s.f.; Tünnermann, 1997).

Ya en 1968, en el Contexto de la Conferencia Internacional de Derechos Humanos (Asamblea General de la ONU, 1968) celebrada en Irán, la EDH comienza a tener cada vez mayor presencia en el ámbito educativo, debido a la insistencia de la Asamblea General de la ONU por asegurar que los estados miembros introdujeran contenidos relativos a la enseñanza de los DDHH dentro de sus sistemas educativos (Tünnermann, 1997). Esta presencia e importancia de la EDH irá en aumento a través de los diferentes pactos y conferencias organizadas por la ONU a lo largo de los últimos años. Todas las resoluciones salidas de estos pactos y conferencias “han servido para el progresivo reconocimiento de la Educación en Derechos Humanos como un derecho humano” (Gómez, s.f.). No obstante, será a partir de la Convención de los Derechos del Niño (1989) cuando podamos hablar de un reconocimiento íntegro a la labor a la labor de la EDH y cuando se especifiquen con exactitud los objetivos y contenidos de esta (Gómez, s.f.).

De manera simultánea, como es lógico, a la evolución de la EDH en si, también se producía la evolución del concepto de EDH. La evolución del concepto de EDH estará marcada por las diferentes preocupaciones que se dan lugar en cada etapa. De este modo, y en correspondencia a su origen, con el fin de la segunda guerra mundial y aprobación de la DUDH (1948), surge

el concepto de *educación internacional* con el objetivo de poner fin a los nacionalismos belicosos, siendo la educación para la paz el contenido principal de esta educación. El segundo concepto de EDH nace en el contexto de la Guerra Fría y se conoce como *educación para la comprensión internacional*; centrando sus intereses en inculcar el respeto y tolerancia a las diferencias existentes entre países. El tercer concepto relativo a la EDH surge a raíz el proceso poscolonial, siendo el racismo y las enormes diferencias económicas a nivel mundial entre norte y sur las principales preocupaciones de *la educación para los Derechos Humanos y la educación para el desarrollo*. Ya en los últimos años, con la irrupción de internet y el aceleramiento del cambio climático, entre otros acontecimientos, la EDH se ha centrado en enfocar su labor a educar en la gestión de estos asuntos y sus consecuencias, a la vez que sigue confrontando problemas aún muy latentes relacionados con la etnia, religión, origen y/o ideología política. A razón de esto, surge actualmente el concepto de *educación para la solidaridad* (Tünnermann, 1997).

Por otra parte, si bien es cierto que la EDH ha evolucionado y ha aumentado su presencia en el ámbito educativo a lo largo de los años, Yvette V. Lapayese puntualiza que a pesar de la presencia de contenidos relativos a EDH en la base de los sistemas educativos de muchos países, no se especifican de manera adecuada las políticas de aplicación de estos contenidos en los currículos del sistema educativo formal; siendo a la vez muy significativo que sean las ONG quien tomen el rol más activo en la coordinación de la EDH dentro del propio sistema educativo formal, frente a la falta de apoyo o inactividad de muchos Estados (como se citó en Tibbitts y Kirchschräger, 2010). A su vez, es representativo el hecho de que desde el propio Comité de los Derechos Humanos se denuncie que en la mayoría de los sistemas educativos de estos países hay un enorme desconocimiento acerca de los DDHHH y de los Derechos del Niño (Dávila y Naya, 2005). Todo esto tiene su explicación en la falta de adecuación de la educación formal para la aplicación de la EDH, la cual carece de un proceso de formación apropiado para la

futura profesora o profesor, estando muy poco presentes o a veces casi ausente los contenidos relativos a los DDHH y su enseñanza dentro de los estudios universitarios; insistiendo la UNESCO (2009) en la necesidad de revertir la situación a través de la formación de universitarios/as capaces de afrontar las diferentes necesidades actuales, tanto del alumnado, como sociales, como de la propia institución educativa (Galván, 2008). Es por todo esto que, hoy en día no podemos hablar aún de una completa introducción y normalización de la EDH dentro de los sistemas educativos formales a nivel mundial, puesto que aún es muy superficial la aplicación de esta por parte de la educación formal.

Esta situación es preocupante, pues a la vista de los diferentes informes mundiales sobre la situación de los DDHH actualmente se hace cada vez más imprescindible la concienciación de la humanidad en materia de DDHH, siendo la Educación el instrumento más poderoso para esta labor. DDHH como la igualdad de género o el derecho al asilo son vulnerados diariamente, tanto en oriente como en occidente a causa de como los diferentes conflictos bélicos que tienen lugar en el mundo afectan especialmente a mujeres y también a la población civil, pero también a causa de la falta una formación educativa que pongan fin a la existencia de valores culturales tradicionales, a nivel mundial, definidos por prejuicios machistas y/o racistas (Fisas et al., 2014.; Human Rights Watch, 2017). A su vez, DDHH como son los derechos de los trabajadores/as o los derechos medioambientales son puestos en tela de juicio a causa de la globalización económica. Rodríguez Carmena (2012) señala como la globalización económica, con la desaparición de las fronteras entre países y la apertura del mercado a nivel mundial, trae como consecuencia que las empresas transnacionales adquieran una posición de poder que hace que los Estados cedan en muchas cuestiones relativas a la protección de los DDHH, con el fin de obtener beneficios de las transacciones comerciales de dichas empresas.

En este contexto, la EDH se presenta fundamental como “sistema educativo presidido por los derechos que sea capaz de conjugarlos convenientemente y de crear una cultura de la libertad,

de la igualdad y de la solidaridad, fuerte y resistente ante cualquier embestida negadora o contraria a ellos” (De Asís, 2003, p.77).

Ante esta perspectiva, anteriormente comentada, son varios los retos y/o propósitos que surgen actualmente alrededor de la EDH en su objetivo de convertirse en una Educación realmente significativa y acorde a los tiempos que corren. Un primer reto va dirigido a la necesidad de llevar a un terreno mucho más práctico la enseñanza de DDHH, la cual se caracteriza normalmente por sus excesivos, a veces exclusivos, contenidos teóricos. Para llevar a cabo esto, es necesario adaptar el programa de EDH a la realidad de las alumnas/os y poner a estos en contacto directo con esta realidad, la violación de DDHH desde sus entornos más cercanos a los más alejados, para que se produzca un proceso de enseñanza realmente efectivo. El segundo reto que se le presenta a la EDH es la regularización. Es fundamental que se establezca una normativa clara que esté enfocada a formar íntegramente a las futuras profesoras/es de DDHH y que se establezcan unos contenidos mínimos adaptados a la realidad actual, con la finalidad de que la presencia de la EDH en la Educación formal no sea superflua. El tercer reto, muy relacionado con el anterior, se fundamenta en la necesidad de que la EDH se adecúe a una realidad en continuo cambio y que se torna cada vez más compleja. Para ello la EDH debe seguir un proceso constante de renovación que vendrá marcado por el seguimiento, estudio y aplicación de aquellos programas educativos que tengan un mayor éxito en la enseñanza de DDHH.

El cuarto reto consiste en hacer partícipe de este proceso de enseñanza a todos los actores posibles, desde las familias, a los medios de comunicación, el mundo laboral, las ONG, etc. Pues la EDH no debe ser una labor exclusiva de la comunidad educativa (Tibbitts, 2002.; Tünnermann, 1997). Junto a estos retos, son 2 los temas que más preocupan y deben preocupar a la EDH hoy en día. Tibbitts (2002) señala la identidad y diversidad cultural, y los desafíos del medioambiente como las principales cuestiones que debe afrontar la EDH actualmente. La

defensa de la identidad y diversidad cultural con el objetivo de poner fin a la discriminación y violencia ejercida contra lo que es diferente, ya sea por motivos étnicos, religiosos, sociales y/o de género. Afectando este último a casi mitad de la población mundial (Banco Mundial, 2017). Y los desafíos del medioambiente, en la búsqueda de concienciar a la sociedad de, al menos, ralentizar las catastróficas consecuencias que el cambio climático, producidas en gran parte por la humanidad, acarrea para el planeta y para nuestra vida en él; con el fin de hacer respetar un DH fundamental como es derecho a la salud y el bienestar (Asamblea General de la ONU, 1948).

A raíz de todo lo visto anteriormente acerca del estado de la cuestión de la EDH, y conscientes que desde su origen, con la aprobación de la DUDH (1948), hasta la actualidad han sido muchos los cambios y evoluciones que ha vivido esta, podemos definir la EDH hoy en día como “un proyecto educativo al servicio de la justicia y de la transformación social y, que representa un ámbito propicio para generar y recrear valores que promuevan en los sujetos su capacidad de empoderamiento para reconocer y valorar sus propios derechos y los de los demás” (Ospina, 2015, p.146).

Capítulo 2. La Historia, como materia educativa, y su relación con la enseñanza de Derechos Humanos y Valores Cívicos:

La Historia, como materia educativa, junto a la EDH, es uno de los grandes pilares de esta tesis doctoral. La Historia se presenta ante este estudio como un instrumento idóneo para lograr su objetivo de investigación: la creación de un proyecto de EDH para España que cumpla eficientemente con su cometido. Es por este motivo, por el cual abordaremos la situación de la Historia, desde un punto de vista educativo y desde diferentes perspectivas, con el fin de conocer el estado real de la cuestión de esta, como uno de los medios fundamentales para

alcanzar el objeto de la investigación. Las diferentes perspectivas de la Historia que se tratan para conocer el estado de la cuestión son el origen, la situación de la Historia en el ámbito educativo y su vinculación con la EDH.

1. Los orígenes de la Historia en la enseñanza:

La enseñanza de la Historia, antes de entrar a formar parte del currículo escolar en el siglo XIX, es concebida como pilar fundamental de la instrucción política de monarcas y nobles. Es por ello, que la enseñanza de la Historia en un principio se dirige únicamente a la formación de grandes dirigentes, en el intento de enseñarles el “arte de gobernar” (Merchán et al., 2012).

Este rol educativo de la Historia comienza a cambiar a partir de principios del siglo XIX, debido a dos hechos históricos claves: el triunfo de la revolución liberal-burguesa y el proceso de descolonización, con la independencia de las antiguas colonias de los grandes imperios. Estos dos hechos traen como consecuencia el fin del antiguo régimen, el auge de los nacionalismos; a su vez, y como resultado de las dos anteriores consecuencias, surge un nuevo modelo de organización política que tiene su base en el estado-nación, es decir en la unidad nacional, y no en la figura de los monarcas, como sucedía en el Antiguo Régimen. Es en este contexto, en el cual surge la Historia como materia educativa dentro del sistema curricular con una finalidad muy clara, la creación de una identidad nacional fuerte. De este modo, la educación en Historia ya nunca más volverá a ser concebida exclusivamente para la formación de monarcas y nobles, sino que a partir de este momento esta enseñanza se dirige también a la ciudadanía, por supuesto no se puede hablar en este momento aún de una educación universal, con el fin de fundamentar los surgentes ideales de la burguesía y del estado-nación entre la población. Es decir, la Historia como materia educativa a partir del siglo XIX es guiada únicamente por fines meramente políticos, que no son otros que instruir a la sociedad con el fin de inculcar en ellos

valores patrióticos que permitan el triunfo de los principios nacionalistas (Merchán et al, 2012.; Barton, 2010).

Este modelo educativo, como afirma Nicole Tutiaux-Guillon (como se citó en Pagès, 2009a), comenzará a ser puesto en tela de juicio a partir de la década de los 60 del siglo pasado, cuando se acuse a este de promover un discurso etnocentrista que ignora a mujeres, minorías étnicas, migrantes, etc. Surgen a partir de este momento, sobre todo en Europa y EE. UU., movimientos de renovación pedagógica que buscan abandonar el modelo nacionalista y crear una enseñanza de la Historia que promueva la participación ciudadana en la sociedad, desde una perspectiva crítica y plural (Merchán et al, 2012). No obstante, la promoción de la identidad nacional sigue aún muy presente en los currículos de Historia de los países de todo el mundo, primando aún hoy en día una enseñanza que centra la mayoría de sus contenidos en la historia nacional frente a la universal (Barton, 2010).

2. El estado de la cuestión en Historia en el ámbito educativo formal:

Antes de abordar el estado de la cuestión en sí, es necesario aclarar que ponemos el foco de nuestra atención en el ámbito de la educación formal como escenario principal donde se desarrolla la enseñanza de la Historia. Conociendo su situación actual podremos obtener una visión amplia de cual es el estado de la enseñanza de la Historia en la actualidad.

La Historia, como ciencia social, se dedica al estudio de la humanidad y de su comportamiento; por ello, cuando se habla de Historia como materia educativa siempre se pone especial atención en como es aplicado este estudio de la humanidad en el proceso de enseñanza de alumnado, como parte importante de esta humanidad. De esta manera, atendiendo a Pagès (1998 y 2009a) podemos apreciar como uno de los principales problemas con los que se ha topado la enseñanza de la Historia a lo largo de los años, es que los contenidos de la asignatura nunca han estado

totalmente vinculados a la realidad que vivían y viven las alumnas y alumnos. Este problema aún es más notable hoy en día, en plena era de Internet, en la cual las y los estudiantes tienen acceso a mucha más información de la que presentan los contenidos de la materia de Historia. Esto tiene su razón fundamental, según Wayne Ross (como se citó en Pagès, 1998), en la creación de currículos muy cerrados, alejados de cuestiones polémicas y que no dejan espacio ni lugar para que el profesorado elija los contenidos que estime más oportunos, ni para que el alumnado pueda participar libremente y con más asiduidad.

Los currículos de Historia, como los de las demás materias, son concebidos en la gran mayoría de los sistemas educativos universales por las elites políticas, las cuales imponen sus intereses y sus principios en los currículos, obligando al profesorado a seguir unas pautas muy rígidas que coartan la aplicación de sus propios criterios en el aula.

La influencia ejercida por las fuerzas políticas en la elaboración de los programas educativos hace que actualmente, en plena era de la información, sigan prevaleciendo valores que fomentan las desigualdades socioeconómicas, de género y/o de etnia dentro de los currículos oficiales de Historia (Samper, 1998). La rigidez de los currículos de Historia y la imposición de valores determinados por las clases políticas gobernantes han traído como consecuencia que dichos currículos, a nivel mundial, apenas hayan cambiado con el paso de los años, desatendiendo así a los grandes resultados que en investigación se han hecho, en aras de lograr una enseñanza de Historia realmente significativa y adaptada a la realidad del estudiantado. Ignorando aún actualmente muchos programas de Historia los “principios democráticos” fijados por Beane y Apple (como se citó en Pagès, 1998), los cuales tienen su fundamento en la concepción de currículos que tengan su base en las preocupaciones del alumnado, que ofrezcan al o a la estudiante la oportunidad de adquirir conocimientos en diferentes ámbitos de la propia materia, y que otorguen diferentes perspectivas de una realidad, para que en el proceso de enseñanza no se atienda únicamente a la “cultura dominante” (Pagès, 1998 y 2009a).

Por otra parte, Coll, Onrubia y Mauri (como se citó en Miralles, Molina y Ortuño, 2011), señalan como los currículos de Historia obvian aún hoy en día uno de los grandes propósitos de la enseñanza de la Historia, el desarrollo del pensamiento crítico. Coll, Onrubia y Mauri (como se citó en Miralles, Molina y Ortuño, 2011) aducen este problema a que la investigación en este campo se encuentra desacompañada con respecto a la realidad educativa en el aula, siendo escasos los conocimientos habidos sobre como aplicar el desarrollo del pensamiento crítico sobre el alumnado en la materia de Historia.

En concordancia con todo lo anterior, Valls y Facal (2010) inciden en que la enseñanza de la Historia sigue caracterizándose hoy en día por la exposición de contenidos históricos acabados que prestan especial atención en un pasado muy alejado del presente del alumnado y dejan poco espacio a la enseñanza de los hechos más recientes. Esto trae como consecuencia que las y los estudiantes se encuentren ante una materia donde se prioriza la memorización frente a la reflexión crítica y donde los contenidos para nada están relacionados con la realidad del alumnado, por lo que la materia les resulta poco útil y atractiva.

En esta misma línea, Hernández Sánchez (2019) señala la situación de la enseñanza de la Historia actual en los currículos de la Educación formal en España:

La enseñanza de la HPr (Historia del Presente) ocupa, en la práctica, un lugar testimonial en la práctica del sistema educativo obligatorio. El resultado es que para una gran parte del alumnado el conocimiento de la última mitad del siglo se compone de una mezcla heterogénea de elementos de procedencia diversa, herencias de la experiencia familiar, anécdotas, prejuicios, informaciones no contrastadas y mistificaciones (p. 233).

Y todo ello tiene su fundamento no solo en la rigidez de los currículos, como ya hemos explicado anteriormente, sino también en las carencias existentes en la formación del profesorado de Historia, donde se antepone la enseñanza de los conocimientos históricos frente a la potenciación del pensamiento crítico (Valls y Facal, 2010).

Por supuesto, ante la situación padecida por la Historia en el contexto de la Educación formal, la comunidad científica educativa no ha permanecido inmóvil; siendo múltiples las autoras/es que han trabajado, y siguen trabajando, en el campo de la investigación para superar los problemas que afectan a la asignatura de Historia. Es fundamental para este estudio identificar las corrientes de pensamiento que buscan dirigir la enseñanza de la Historia cara una enseñanza más significativa y menos automática, pues es objetivo de esta tesis superar las barreras con las que normalmente se encuentra la Educación en Historia, y que hemos tratado previamente, y desarrollar un modelo educativo que logre realmente formar en el conocimiento y práctica de los DDHH.

Pagès y Santisteban (2011) exponen la necesidad de introducir los “problemas sociales relevantes”, es decir aquellos problemas que mayor trascendencia tienen en nuestro presente, en el currículo de Historia con el objetivo de otorgar al alumnado un espacio para que pueda reflexionar, debatir y aprender a tomar decisiones acerca de las cuestiones cotidianas que influyen en su día a día, pero también en su futuro. Es por ello, por lo que la enseñanza de la Historia debe estar enfocada a preparar a las y los estudiantes a afrontar las diferentes vicisitudes que le depara el futuro (Pagès, 2001). Pagès (2001) señala que la Educación en Historia debe tener como finalidad principal:

la formación democrática de nuestro alumnado, de un alumnado que ha de poder utilizar los conocimientos históricos y sociales para interpretar y participar en su

mundo como ciudadano crítico, con opinión propia, y con clara conciencia de que el futuro le deparará muchos cambios (p. 285).

Newman (como se citó en Pagès, 1998), y Hervás y Miralles (2006) profundizan sobre este tema, alegando que el alumnado de Historia debe conocer la utilidad de los contenidos que estudia, debe a la vez saber analizarlos e interpretarlos críticamente; es decir, debe llegar a través de los conocimientos adquiridos al desarrollo del pensamiento crítico, con la intención de que pueda aplicar dichos conocimientos en situaciones reales y concretas.

Para lograr que se cree ese espacio de debate y de reflexión crítica en el aula de Historia es totalmente necesario modificar los contenidos habidos en los currículos oficiales, donde, como ya vimos, el presente es apenas tratado. Los currículos de Historia tienen que visibilizar aquellas cuestiones que a pesar de formar parte de nuestra realidad cotidiana son desconocidas o prácticamente desconocidas para nosotras/os, solo así podremos obtener una verdadera comprensión del mundo en el que vivimos. Claudino (2015) y De la Calle (2015) coinciden en que cuestiones como la perspectiva de género, las diferentes realidades territoriales y sociales geográficas, superando el eurocentrismo de los currículos oficiales, los colectivos oprimidos, y los DDHH deben ser el eje principal de la materia de Historia, en aras de concienciar a las nuevas generaciones en la necesidad de visibilizar y enfrentar problemas sociales de tal calado y que afectan a tanta gente aún hoy en día.

3. Aptitudes de la Historia para la enseñanza de DDHH y/o Valores Cívicos:

Una vez abordada la situación de la Historia en el ámbito de la educación formal, es deber de este estudio exponer el vínculo actual existente entre la Historia, como instrumento educativo, y la enseñanza de DDHH y/o valores cívicos; puesto que el principal objetivo de esta tesis es

crear un modelo de educación que forme en DDHH y Valores Cívicos a través de la Historia. Exactamente de museos de Historia.

Para ello, a lo largo de este apartado presentaremos las principales corrientes científicas de pensamiento que tratan este asunto, mostrando cuales son las principales perspectivas e ideas que integran el tema de la enseñanza de DDHH y/o Valores Cívicos a través de la Historia hoy en día.

3.1 La enseñanza en Historia para la formación de DDHH y/o Valores Cívicos:

Autores como De Alba, García y Santiesteban (2012) o López Facal y Valls (2012) coinciden en señalar que la finalidad última de la enseñanza de la Historia debe ser la comprensión de la sociedad, con el objetivo de poder desarrollar los estudiantes un pensamiento social y crítico que les permita participar en la ciudadanía desde una posición de entendimiento y discernimiento.

Es totalmente esencial tener conocimientos del pasado y del presente, a la vez que saber actuar ante diferentes problemas sociales para poder formar parte activa de la sociedad (De Alba, García y Santiesteban, 2012). López Facal y Valls (2012) corroboran esto cuando sostienen que:

No se desarrolla una ciudadanía democrática sin conciencia histórica, sin saber las causas y los orígenes de los problemas sociales a los que debemos dar respuesta para construir un futuro mejor, un futuro que sólo puede ser sustentable si se comprenden las relaciones entre las personas y el medio (p.190).

En esta misma línea, Cercadillo (2012) apunta que:

La ciudadanía sólo se puede contrastar cuando se ha adquirido una conciencia histórica: sin conciencia histórica no hay conciencia social. La historia es una excelente preparadora de ciudadanos con conciencia social y participativa, precisamente porque es capaz de cambiar la visión del mundo que tienen los alumnos (p. 208)

Esto se debe a que la Historia nos ofrece la perspectiva social, a través de la comparación entre el pasado y el presente, lo que nos aporta un inmejorable punto de vista de “la génesis, desarrollo y posibilidades de la participación ciudadana” (De Alba, García y Santiesteban, 2012). Debido a esto, la enseñanza en Historia es un instrumento ideal para la educación en DDHH y Valores Cívicos, pues la naturaleza y contenidos de esta enseñanza permiten desarrollar un contexto idóneo para ello.

Peter Brett (como se citó en Pagès, 2009b) defiende que a través de la enseñanza de la Historia se desarrolla el medio perfecto para conocer la pluralidad de las sociedades actuales, para generar análisis y debates de las diferentes perspectivas sociales nacionales e internacionales, y para comprender el origen y función de los DDHH y los valores dentro de la sociedad, además de muchos otros factores relacionados con la educación cívica. Por su parte, Audigier (como se citó en Pagès, 2009b) considera que la educación en Historia otorga al estudiantado la oportunidad de enfrentarse, analizar y debatir sobre los problemas que rigen la sociedad actual, con la intención de que el alumnado ocupe un rol activo en la resolución de dichos problemas. Algo que le será verdaderamente útil en la vida real. En esta misma línea, el propio Pagès (2005) argumenta que la enseñanza de la Historia contribuye a crear un sentido crítico de la ciudadanía en las y los estudiantes al “establecer relaciones entre el pasado y el presente y

participar en la construcción de su futuro personal y social” (p. 51). Esto se debe a que, en palabras de J. Arthur (como se citó en García Ruíz, 2007), “el conocimiento y la comprensión de la historia son centrales para una educación ciudadana puesto que el pasado es la estructura sobre la que se proyecta la ciudadanía” (p. 342).

No obstante, para que la enseñanza de la Historia sea verdaderamente efectiva en la formación de DDHH y Valores Cívicos debe atender a unas pautas concretas. Borghi, Matozzi y Martínez (2012) determinan dos cuestiones como fundamentales para una enseñanza significativa de la Historia. La primera cuestión está relacionada con el aprendizaje del uso de las fuentes que construyen el discurso histórico, apoyando los autores el análisis crítico del origen y motivaciones que hay detrás de cada fuente histórica. No se trata aquí, en concordancia con las consideraciones de Quinteros (2010), de intentar evitar toda posible influencia “mediática” sobre la que se crea el discurso histórico, pues eso sería imposible, sino de examinar las fuentes empleadas con la intención de buscar y comprender los “posibles conflictos de intereses” que hay detrás de las narraciones históricas. Una segunda cuestión fundamental en la enseñanza de la Historia, según Borghi, Matozzi y Martínez (2012), es la presencia de conocimientos significativos, es decir que los contenidos enseñados por la Historia tengan un uso práctico en la vida diaria de los y las estudiantes. Dichos autores señalan de vital importancia, abordar en la enseñanza de la Historia la relación existente entre el Estado y la sociedad, para que la o el estudiante entienda como funciona un sistema democrático y comprenda cual es su rol, como miembro activo de la sociedad, para asegurar la integridad y pervivencia de dicho sistema, así como la lucha por mejorar este.

3.2 La capacidad de la Historia para aportar una perspectiva multicultural:

La educación en Historia en la actualidad debe superar la antigua concepción para la que fue diseñada, creación de un sentimiento nacional a través de la enseñanza de un pasado “glorioso”. Vivimos en un mundo donde la interculturalidad y la entremezcla de etnias se está

superponiendo al modelo de Estados-nación bajo el que se organizaba el mundo y donde las fronteras son cada vez menos palpables, aún deberían ser menos; vivimos por tanto en un mundo donde las ciudadanas y ciudadanos debemos convivir en armonía, y es ahí donde la enseñanza de la Historia debe jugar un rol importante ofreciendo una perspectiva más intercultural, es decir más integradora.

La Historia nos ofrece una visión profundizada de las diferentes realidades culturales existentes; es por ello, atendiendo a la reflexión de Valls (2000), que la enseñanza en Historia es un magnífico medio para echar abajo la concepción de las identidades únicas, vinculadas a la idea de nación o Estado-nación, a través del discernimiento y comprensión crítica de las diversas identidades habidas, y no centrándose únicamente en la propia. Pues a través de la enseñanza de la Historia se proporcionan “experiencias concretas que actúen como modelos operativos eficaces y la precisión de educar en la resolución de conflictos como parte inherente de la vida” (como se citó en Palma y Hernández, 2008), lo que concuerda con las palabras de Audigier (como se citó en Pagès, 2009b) que citamos anteriormente en esta tesis, donde se recalca la capacidad de la educación en Historia para aportar al o la estudiante la oportunidad de aprender a solventar conflictos a través del debate y reflexión de los problemas sociales presentes. Este modelo de enseñanza de la Historia pone en tela de juicio todas aquellas ideas asociadas a la instrucción en una unida identidad, la propia.

Para ello, no obstante, señala Rodríguez Ledesma (2011) que es necesario abandonar el arcaico modelo educativo de la Historia, donde la perspectiva occidental monopoliza el estudio y comprensión histórica del mundo. Es tiempo de que la enseñanza en Historia se abra a la:

existencia de otras formas de concebir al mundo, de concebir la vida, de entender la historia, el tiempo, la existencia, las cuales no solamente tendríamos

que «respetar», «tolerar», sino que debemos concebirlas y asumirlas como elementos que enriquecen, valorizan y potencian nuestra propia vida, existencia e historia (p.456).

En concordancia con este propósito, la educación en Historia, segundo Rodríguez McKeon (2011), debe introducir en su proceso de enseñanza y aprendizaje las diferentes visiones y comprensiones culturales, de manera que produzca un debate entre las diversas culturas y la propia, que permitan no solo analizar críticamente las otras culturas, sino poner en tela de juicio muchos aspectos de nuestra cultura que se han superpuesto desde nuestro modelo de enseñanza por encima de las otras culturas. Es responsabilidad de la enseñanza en Historia “generar situaciones que permitan darnos cuenta que existen formas de pensar, de ser, de vivir y sobre todo de resolver los problemas diferentes a los nuestros a fin de ser capaces de realizar la operación de imaginar nuevos mundos posibles” (p. 466).

En este sentido, Pousa (2012) apunta que los contenidos de la materia de Historia deben ser reformados para integrar en ellos la historia de todas aquellas sociedades oprimidas, de manera que en el proceso de enseñanza-aprendizaje la historia de estas sociedades y nuestra historia se presenten como una única historia.

3.3 El conocimiento del futuro a través de la enseñanza en Historia:

Un adecuado aprendizaje de la Historia implica que se establezcan “relaciones explícitas” entre el pasado y el presente, con el objetivo de obtener una mejor comprensión de los hechos que tienen lugar en el presente. Debe ser, por tanto, objetivo primordial de la enseñanza en Historia lograr que los y las estudiantes vinculen los conocimientos del pasado con su presente y su futuro (Muñoz, 2014).

La enseñanza del futuro en Historia se fundamenta en el entendimiento del vínculo existente entre pasado y presente. El conocimiento de la sucesión lineal de acontecimientos entre el pasado y el presente nos servirá para concebir nuestro futuro antes de que este suceda (Anguera y Santiesteban, 2015). Para Cornacchioli y Pagès (como se citó en Pagès, 2004), a través de la enseñanza de la relación entre el pasado y el presente, la Historia ofrece a las y los estudiantes la oportunidad de “construir” el futuro desde una posición de consciencia.

Anguera y Santiesteban (2015) nos muestran como la proyección del futuro en la enseñanza de la Historia tiene un claro valor en la concienciación social, siendo la formación en Valores Cívicos y o DDHH el trasfondo de esta enseñanza. Puesto que a través del tratamiento del futuro en Historia se inculca a las y los estudiantes en la necesidad de participar activamente en la construcción de un futuro mejor, mediante el análisis y búsqueda de soluciones antes los diversos problemas histórico-sociales.

Para lograr una efectiva enseñanza del futuro en Historia, Muñoz (2014) indica que es necesario seguir determinadas pautas tales como la enseñanza del pasado enfocada a la comprensión del presente, la explicación de los hechos históricos mediante la causalidad, y el debate y reflexión sobre la relación entre pasado y presente con la finalidad de fomentar un análisis crítico de la actualidad.

3.4 Retos que se le presentan a la enseñanza en Historia:

Si bien es cierto, como hemos visto líneas atrás, que son múltiples las aptitudes de la Historia para desempeñar una educación que forme a las nuevas generaciones en DDHH y Valores Cívicos, es decir que las y los convierta en seres críticos capaces de enfrentarse al mundo actual; la realidad de la enseñanza en Historia es aún muy diferente de lo que debería ser, y esto en gran parte se debe a como es aplicada en la práctica del mundo educativo formal.

Actualmente, vivimos en una era donde el acceso a todo tipo de información es tan inmenso y la información de la que disponemos en nuestro día a día es tanta y tan variada, que se produce una saturación que tiene como consecuencia que consumamos todo este conocimiento que se nos ofrece sin detenernos en el análisis y reflexión crítica del mismo (Díaz, García y Molina, 2002). Ante esto, en la enseñanza en Historia no puede seguir vigente un modelo de educación donde prima la memorización y donde los contenidos a enseñar son excesivos. Desde la educación en Historia debe enfrentarse al alumnado con toda esta información de la que disponemos hoy en día, potenciando en este el análisis crítico y el discernimiento a la hora de tratar con dicha información (López Facal, 2005).

Otro de los grandes problemas que afronta la enseñanza en Historia actualmente, y contradice totalmente las aptitudes que la educación en Historia posee, es que los contenidos que se abordan desde ámbito formal de la educación no están, en la gran mayoría de casos, adoptados a las principales preocupaciones existentes en nuestro presente, como bien son las diferencias de género, étnicas o de clase que persisten, muy notablemente, aún hoy. A su vez, en el modelo educativo de Historia siguen predominando los valores nacionalistas frente a una visión multicultural del tiempo histórico. Estos contenidos imposibilitan, o al menos hacen muy difícil, desarrollar un carácter crítico y analítico en las y los nuevos estudiantes que les permita participar activamente en la construcción de un futuro más democrático (López Facal, 2005).

Ante esta perspectiva, son varios los retos que se le presentan a la enseñanza en Historia si realmente queremos que sea una materia útil y significativa. Entendiendo, como ya hemos mencionado anteriormente, que la Historia debe formar a las nuevas generaciones en el desarrollo de un carácter crítico, en el conocimiento y aplicación de los DDHH y los Valores Cívicos que los convierta en ciudadanos activos; para ello, la enseñanza en Historia debe enfocar su práctica en los siguientes principios:

- Explicar el origen y naturaleza de los problemas actuales a través del pasado.
- Abandonar la visión eurocéntrica de la Historia e integrar una perspectiva multicultural, comprendiendo las diferentes perspectivas universales bajo una misma Historia.
- En concordancia con el punto anterior, integrar en la construcción de la Historia todas las perspectivas posibles, de género, de clase, étnicas, para alcanzar una mayor y mejor comprensión de la realidad.
- Abordar la proyección del futuro, con la intención de fomentar la participación en el presente de las nuevas generaciones, en la búsqueda de construir un futuro mejor.

(Ministerio de Educación de Colombia, 2002; López Facal, 2005).

Capítulo 3: Los museos de Historia y la educación en DDHH y Valores Cívicos.

El museo, particularmente el museo de Historia, se presenta en esta tesis como el otro gran pilar para llevar a cabo un proyecto basado en la enseñanza en DDHH y Valores Cívicos. Es por ello necesario abordar cual es la situación de la figura del museo hoy en día, especialmente desde el punto de vista educativo, y conocer cuales son los nexos que unen a los museos de Historia con la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos.

1. Estado de la cuestión de los museos de Historia:

Los museos de Historia, como la mayoría de los museos, en el momento en el que se consolidan, entre el siglo XIX y XX, cumplen una función simple, que no es otra que la de conservar y coleccionar objetos históricos. Estos museos estaban enfocados para llegar a un

público con un alto nivel cultural, por lo que gran parte de la sociedad era desconocedora de la información y cultura que albergaban estos edificios. (Díaz Balerdí, 2002; Yanes, 2013).

El hecho de que los museos en sus orígenes fueran concebidos por y para las élites culturales, trajo como consecuencia dos factores, que aún lamentablemente persisten, que marcaron la concepción y construcción de los museos. Un primer factor es que la Historia presentada en dichos museos a través de las colecciones era concebida por estas elites, por lo que perspectivas como las de las clases sociales bajas o de los indígenas quedaban fuera del discurso histórico que se enseñaba desde estos. Un segundo factor, muy relacionado con el primero, es que en una época donde la colección de los objetos era la función primordial del museo, los responsables de estas instituciones, las elites sociales y culturales, clasificaban los objetos atendiendo a sus propios criterios de clase, ignorando los orígenes históricos de cada objeto; lo que traía como consecuencia que la información aportada sobre la colección muchas veces fuera incorrecta, o al menos incompleta (Yanes, 2013).

Esta concepción de los museos comienza a cambiar con la irrupción de un movimiento intelectual y científico conocido como nueva museología. Este movimiento nace antes las constantes críticas surgidas desde principios del siglo XX y que tachan a los museos de ser instituciones elitistas y cerradas al gran público. Este movimiento que procura la renovación de los museos nace tras la Segunda Guerra Mundial, a partir de un hecho muy relevante para la actual concepción de los museos, la creación del ICOM (Consejo Internacional de Museos) en 1946 (Carreño, 2008). La nueva museología se origina alrededor de unos principios básicos que buscan modificar el antiguo modelo por el cual se organizaban los museos. Los principios en los que se fundamenta la nueva museología son entonces, poner fin a la constitución de los museos bajo una única cultura o discurso hegemónico, a través de la apertura a diversas y diferentes culturas dentro el espacio del museo; poner fin a la vieja concepción de los museos como lugares de colección y conservación para transformarlos en lugares más interactivos,

donde la enseñanza juega un papel fundamental; y abrir los museos al gran público, no solo a las élites, ya no solo como visitantes, sino que participen de la construcción de los museos y se conviertan en visitantes activos (Yanes, 2013).

La irrupción de la nueva museología supone un gran cambio para los museos, pues estos comienzan a dejar atrás viejas nociones bajo las que se constituían; de esta manera, la dirección elitista de los museos deja paso a la participación activa de la comunidad social, en la que se asienta el museo, en la organización y en la elaboración del discurso educativo que se promueve desde estas instituciones. El contacto directo con la comunidad social acelera, a su vez, los cambios que se producen en la concepción del museo, algo a lo que las elites no eran muy proclives. Pero sin duda el cambio más significativo, es el que se produce alrededor del rol del público, que se aleja de la idea de mero receptor de información, para ocupar ahora un papel activo en la construcción y comunicación con la información que se difunde desde los museos (Díaz Balerdí, 2002). No obstante, como afirma Carreño (2008), con la nueva museología, los museos no abandonan su labor clásica de conservadores y coleccionadores del patrimonio, simplemente la labor educativa y social desempeñan actualmente una función tan o más importante que esta.

En este mismo contexto, con la llegada de la nueva museología, surge en el museo, a nivel universal, el tratamiento de la Memoria, de la rehabilitación del pasado reciente, desde diferentes perspectivas temáticas. El tratamiento de la Memoria se expande rápidamente y con facilidad entre los museos, en gran parte porque detrás de la colección de cada museo hay representaciones de una Memoria colectiva, social (Carreño, 2008). De este modo, “el patrimonio, aquella parte del pasado que forma parte de nuestro presente y en la que otorgamos valor, se convierte en uno de los puentes que permite el diálogo con el pasado” (Hernández, F.X y Rojo, M.C., 2011, p.132).

En concordancia con los aires de renovación que se han ido produciendo en la concepción de los museos desde mediados del siglo XX hasta ahora, y atendiendo a los diferentes expertos museísticos, como los reunidos alrededor de los Encuentros Iberoamericanos de Museos (2013), podemos concluir este apartado que el presente y futuro de los museos está “en el fortalecimiento de la vocación pública, en la salvaguarda de las memorias, el fortalecimiento de la democracia y la participación social” (p.17).

2. Aptitudes de los museos para la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos:

2.1 Los museos y la didáctica del patrimonio:

La aptitud de los museos para la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos se fundamenta en la naturaleza de la figura del museo y del patrimonio que exhibe; pues el museo, independientemente de la temática que aborde, actúa como referente educativo de la sociedad siempre que emplea la colección que posee para comunicar un determinado mensaje a su público, es decir con fines pedagógicos.

Las aptitudes didácticas del patrimonio tienen su explicación en la propia esencia del patrimonio, debido a que:

el patrimonio es aquello que queda visible de las concepciones ideáticas y estéticas del pasado; por lo tanto, es prácticamente lo único directamente observable de la historia y, también, como historia identificada y observable, nos permite una aproximación científica al pasado (Coma, 2011, p. 74).

El uso educativo del patrimonio, más conocido como didáctica del patrimonio, se presenta como la oportunidad de valerse de la colección del museo como testigos del pasado para estimular en el público el conocimiento de las sociedades pasadas y a través de este, el entendimiento de las sociedades presentes y del transcurso de estas hacia el futuro (Cuenca, 2014). Esto ocurre con especial fuerza en los museos de Historia, objeto de nuestra investigación. Puesto que el patrimonio “constituye una herencia que nos vincula con nuestras raíces culturales y tradiciones, permitiendo apreciar los cambios y permanencias en modos de vida, mentalidades, gustos estéticos, organización política, económica y social” (Estepa, 2001). La didáctica del patrimonio se manifiesta entonces, como un pilar fundamental de los museos de Historia, como de los demás, en la labor educativa al permitir a través de su estudio y análisis el conocimiento de múltiples y variados contenidos históricos desde diferentes perspectivas, tales como la social, la económica y/o la política (Lleida, 2010). De esta manera, y atendiendo a las palabras de Cuenca (2014), el patrimonio es un elemento representativo de la sociedad y de sus cambios, lo cual permite que a partir de este se puedan “articular visiones críticas respecto a referentes que puedan fomentar actitudes cohesionadoras y diferenciadoras donde se potencie el respeto a la diversidad y pluralidad desde perspectivas sociales, culturales y políticas” (p. 81). Esto nos ayuda a entender porque desde la propia esencia del museo se puede producir una enseñanza basada en los DDHH y los Valores Cívicos.

No obstante, para que la enseñanza a través del patrimonio sea realmente significativa y se logre inculcar en la sociedad DDHH y Valores Cívicos, Estepa (2009) señala que es necesario que desde la didáctica del patrimonio se consiga que el público de los museos, los y las estudiantes y la sociedad en general:

aprendan a participar en la vida democrática como herederos colectivos del patrimonio, sean capaces de intervenir como ciudadanos críticos en los procesos de activación, gestión y conservación del mismo, percibiendo su dimensión histórica y los intereses políticos, ideológicos y económicos que se ponen en juego; aprendan a disfrutar de su patrimonio respetando y valorando el de otras culturas y sociedades; en definitiva, sean conscientes de sus derechos y deberes respecto al patrimonio y estén capacitados para ejercerlos como ciudadanos de su comunidad, Europa y el Planeta (p. 360).

2.2 Los museos y la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos:

Desde la renovación de los museos, con la llegada de la nueva museología a mediados del siglo pasado, estos se convierten en educadores sociales; puesto que, desde su nueva vocación pedagógica-social, los museos se convierten en espacios que ofrecen al público la oportunidad de dialogar y, por supuesto, debatir con las diferentes ideas y perspectivas multiculturales que se exhiben. De esto modo, el museo abandona su antiguo papel de educador de las élites, para posibilitar desde su nuevo rol educativo que se integre al más extenso y variado tipo de público para que fluya un libre intercambio de ideas entre la sociedad y el museo que ayuden a la comprensión y discernimiento de nuestro presente y de nuestros posibles futuros (Cáride y Pose, 2013; Hervás, 2010). En palabras de Hervás (2010), los museos hoy en día:

están revisando y ampliando su discurso, evitando exclusiones, desde una mirada abierta y plural sobre los conocimientos que difunden. Más accesibles a distintos públicos, promueven la participación, la experimentación de múltiples fórmulas para la interacción con la sociedad, la búsqueda de nuevas estrategias de

colaboración, así como la diversificación y extensión de la atención y servicios al público (pp. 122-123).

A razón de esta transformación de los museos y su funcionalidad, el público deja de ser un mero receptor del mensaje emitido por el museo para convertirse ahora en una actriz o actor partícipe del dialogo democrático que se propicia desde estas instituciones. Fruto de este dialogo se produce, como ya hemos mencionado anteriormente, una intercomunicación de conocimientos que convierten al museo en un “comunicador” socio-cultural (Ballart, 2004). Chagas (2010) reafirma esta concepción actual de los museos al definirlos como “territorios propicios para la relación, para el encuentro, para la convivencia, para los intercambios culturales y sociales; son plataformas de comunicación” (p. 100). Esta labor de comunicador social que cumple el museo se acentúa hoy en día con la existencia de internet y las redes sociales. Gracias a internet la labor educativa del museo se democratiza aún más al extender su interacción cultural a un público mucho mayor, generando el museo “nuevos espacios de intercambio y de construcción del conocimiento” (Bascones y Carreras, 2009). Es decir, que la función pedagógica-social se extiende actualmente mucho más allá de sus paredes, propiciando la oportunidad de originar un verdadero dialogo multicultural, puesto que quedan ya muy atrás las barreras físicas que entorpecían el radio de acción de la labor educativa del museo.

No obstante, los museos no solo ejercen el rol de educadores sociales desde sus departamentos de educación, sino que con la propia realización de sus funciones más clásicas desempeñan labores pedagógico-sociales. Pues a través de la labor de investigación, los museos trabajan constantemente en la generación de nuevo conocimiento, hecho que permite progresar en el

entendimiento del mundo desde diferentes perspectivas, y que por supuesto influye en la concepción que la sociedad tiene del lugar y del tiempo en el que vive (Carbonell, 2005).

Por su parte, los museos de Historia, y en particular los museos de Memoria y/o memoriales, en su labor diaria también desempeñan una fuerte labor social con claros fines pedagógicos. Puesto que a estos se le atribuye correctamente la capacidad para “estimular el compromiso civil en el contexto de la llamada “justicia transicional” y contribuir así a la reconstrucción democrática de las sociedades afectadas por violaciones masivas de los derechos humanos” (Schindel, 2009, p. 68).

Es por todo ello que, ante la perspectiva de la figura del museo, en la actualidad, como un espacio de reflexión y debate donde la sociedad interactúa de manera democrática, libre y plural, que podemos afirmar que los museos emergen hoy en día como grandes referentes educativos para la formación de DDHH y Valores Cívicos; su apertura a la sociedad posibilita un proceso de enseñanza-aprendizaje totalmente significativo.

Capítulo 4: Estado de la cuestión en España.

Una vez abordado el estado de la cuestión sobre la enseñanza de DDHH y Valores cívicos desde una perspectiva general y analizando los diferentes conceptos que componen el objeto de esta investigación, es hora de tratar el estado de la cuestión desde una perspectiva más particular, exactamente desde la situación en España. Pues es objetivo de esta tesis presentar un proyecto museístico dirigido a la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos en España; siendo entonces fundamental conocer el contexto en el que se pretende desarrollar dicho proyecto.

De esta manera, estudiaremos la situación de España en el ámbito de la educación, en el ámbito de la recuperación y tratamiento de los crímenes contra los DDHH acontecidos durante la dictadura de Franco (1939-1975) y en el ámbito del estado de los DDHH en la actualidad, para comprender el porqué de la necesidad de un museo de Historia en España que aborde la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos.

1. El estado de la cuestión en Educación en España.

Como ya hemos mencionado en varias ocasiones a lo largo de este texto, la Educación es el pilar fundamental en el que se asienta esta tesis, conocedores de que solo a través de la educación la sociedad puede lograr por si misma un cambio a mejor. Es por ello necesario conocer en que situación se encuentra la Educación en España para entender cuales son los aspectos a corregir en la búsqueda de una formación que sea realmente significativa en favor del progreso de la sociedad española.

Para ello analizaremos la situación de la Educación desde tres perspectivas diferentes: la Educación en general, la Educación con la aprobación Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa en 2013 (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre), más conocida como LOMCE, y el estado de la EDH en España.

1.1 La Educación en España desde una perspectiva general:

Cuando hablamos de Educación en España el hecho más significativo y notorio es la inestabilidad existente en el aspecto legal, debido a que desde el comienzo del sistema democrático en 1978 han sido aprobadas siete leyes de educación: Ley Orgánica Reguladora del Estatuto de Centros Educativos (LOECE, 1980); Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE, 1985); Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo

(LOGSE, 1990); Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de Centros Educativos (LOPEGCE, 1995); Ley Orgánica de Calidad Educativa (LOCE, 2002); Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006); y la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013).

La aprobación de hasta siete leyes desde 1978 hasta la actualidad ha traído como consecuencia que los planes de educación hayan cambiado reiteradamente a lo largo de estos años; siendo continuo el cambio en los programas y contenidos de las asignaturas, la variación en los años de duración y por supuesto modificándose el propio modelo de formación que recibe el alumnado. Dichos cambios tienen su principal razón en causas ideológicas, pues la derogación de una ley y la aprobación de una nueva se ha producido en España siempre a razón de un cambio de gobierno. Esto explica porque el modelo educativo en España ha cambiado de un año para otro, en repetidas ocasiones, de manera radical, lo que no solo ha hecho que las diferentes generaciones que han estudiado desde 1978 hasta ahora no se hayan formado bajo un mismo modelo educativo, sino que algunas generaciones se han visto obligadas a realizar su formación bajo, al menos, dos diferentes modelos educativos, con la enorme inestabilidad y dificultad que supone esto.

Todo ello conlleva a su vez, atendiendo a los criterios de González y Sanz (2016), que se propicie en el ámbito de la Educación “una sensación de provisionalidad e indefinición sobre los aspectos esenciales del sistema. Y contribuye a generar desorientación e incertidumbre entre los miembros de la comunidad educativa, especialmente familias y profesores, y la sociedad en su conjunto” (p. 8). Perjudicando notablemente esta inestabilidad a la calidad de la enseñanza ofrecida en España desde inicios de la democracia.

A esta situación de inestabilidad en el ámbito legal, hay que añadirle las desigualdades tanto económicas, como políticas y culturales que vive la Educación actualmente. Será UNICEF

(2017) quien a través de un informe encargado a la Universitat Autònoma de Barcelona sobre la situación de la Educación en España quien denuncie la “falta de inversión pública en Educación”; la “falta de gratuidad para el acceso a bienes educativos básicos”; la insuficiencia, o a veces inexistencia, de planes educativos que puedan responder de manera adecuada a la diversidad del alumnado actual; el escaso, o nulo, papel de agentes educativos como el profesorado, las familias y el alumnado en la construcción del sistema educativo (pp. 42-43). Todo ello a su vez, explica la enorme desigualdad de oportunidades entre el alumnado que existe dentro del modelo educativo español; resultando más difícil lograr el éxito académico para aquellos alumnos/as que viven en un entorno con dificultades económicas, aquellos/as alumnos con procedencia étnica y/o cultural diferente, y aquellos alumnos/as con trastornos físicos o mentales; pues el sistema educativo no se adapta a las diferentes realidades de alumnado, imposibilitando esto el desarrollo de todas y todos los estudiantes en igualdad de condiciones. Esto es debido en gran parte a la falta de inversión económica y la consecuente falta de modernización de los programas educativos.

López Facal (2004) achaca la desigualdad de oportunidades entre el alumnado español al modelo educativo que rige la mayoría de los países occidentales capitalistas. López Facal (2004), coincidiendo en muchos puntos con el informe elaborado por UNICEF (2017), señala que el nuevo modelo educativo aboga por valores de competitividad frente a valores de colaboración entre el alumnado; restringe la participación democrática en la elaboración de los planes educativos, siendo únicamente responsabilidad de la administración la toma de decisión de los aspectos más relevantes; y persisten en el establecimiento de “valores tradicionales inmutables”, de carácter religioso y patriótico, frente al desarrollo de un pensamiento plural y crítico que se adecue a la heterogénea realidad del estudiantado en España.

Otro de los grandes problemas del sistema educativo español es el fracaso escolar. Este es consecuencia, al menos en gran parte, de la falta de igualdad de oportunidades entre el

alumnado y la falta de adaptación a la diversidad y naturaleza del alumnado. El porcentaje de estudiantes que no alcanzan a lograr el título de la Educación Superior Obligatoria en España es uno de los más altos de la Unión Europea; para este alto porcentaje de alumnas/os que abandonar la educación obligatoria sin un título la situación que le depara es totalmente precaria, pues en pleno contexto de crisis económica es realmente difícil que logren una salida profesional conveniente, debido a la alta cualificación que se demanda actualmente desde el mundo laboral. Esto deja sin apenas posibilidades de desarrollo económico y social a este colectivo (González y Sanz, 2016).

Ante esta perspectiva, podemos afirmar que el sistema educativo español actual no es quien de responder a las necesidades de la población española, la cual ante un contexto de crisis económica y de una realidad social y cultural cambiante necesita de una formación que le ayude a desarrollar su vida social y profesional de un modo digno y satisfactorio tanto para ella o el, como individua/o, como para el conjunto de la comunidad.

1.2 El sistema educativo a partir de la llegada de la LOMCE, desde una perspectiva general:

La aprobación de la LOMCE (2013) en diciembre de 2013 supuso un hecho notorio para el sistema educativo español, pues a pesar de ser una ley la cual reforma solo algunos aspectos de su ley predecesora, la LOE (2006), las modificaciones producidas por esta ley traerán consecuencias relevantes, pues dichos cambios afectarán a pilares fundamentales del sistema educativo. Es por tanto obligación de esta investigación prestar especial atención en los efectos producidos por esta ley en particular, pues ellos nos ayudarán a entender el porqué de la situación actual dentro de la educación formal en España.

Para entender la naturaleza de las reformas producidas a través de la LOMCE (2013) es necesario entender en el contexto en el que nace la misma. Este contexto está caracterizado por

el inicio de la crisis económica en 2008, y que aún hoy en día pervive en España y el resto del mundo. Este contexto afectará directamente al modelo educativo español de dos formas; la primera a través de los recortes económicos que sufrirá la educación pública en España; y la segunda se producirá con respecto a la filosofía e ideología del modelo educativo, pretendiéndose desde el gobierno, sobre todo tras la promulgación de la LOMCE (2013), satisfacer las necesidades provenientes del mundo económico y empresarial, a través de la Educación (Escuer, 2014). De ahí que, entre otras muchas consecuencias, con la llegada de la LOMCE (2013) se producirá un aumento de la privatización del sistema educativo español en beneficio de los intereses empresariales (Alonso, 2017).

Esto tiene su explicación en el avance de los ideales neoliberales dentro de las políticas de la mayoría de los gobiernos de los países occidentales. Esto significa que no solo las grandes empresas disfrutarán de gran libertad a la hora de realizar sus actividades económicas y jurídicas, sino que también ejercerán una gran influencia a la hora de gobernar, lo cual afectará a la hora de desarrollar los planes educativos estatales. De esta manera, la elaboración de la LOMCE (2013), al igual que otras leyes educativas en Europa y el resto del mundo, se definirá bajo los ideales del neoliberalismo; incidiendo notablemente la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), como principal organismo económico internacional, en el diseño de esta ley educativa (Alonso, 2017).

La fuerte influencia de carácter económico ejercida a la hora de establecer las principales pautas de este modelo educativo estará muy presente a lo largo del texto de la LOMCE (2013). A razón de esto, entre las competencias establecidas por la LOMCE (2013), es decir las habilidades que debe adquirir el alumnado para demostrar ser conocedor de las materias que estudia, destaca una que responde a la influencia de los ideales neoliberales dentro del sistema educativo español: “sentido de iniciativa y espíritu emprendedor”. Este “sentido de iniciativa y espíritu emprendedor” corresponde uno de los principios fundamentales del neoliberalismo,

el cual defiende la capacidad de la individuo/a para producir riqueza y trabajo a partir de la generación de sus propias ideas. En este mismo sentido, nace dentro de la educación obligatoria una asignatura conocida como “iniciación a la actividad emprendedora y empresarial” (Escuer, 2014).

Por otra parte, con la aprobación de la LOMCE (2013) se otorga un mayor poder a la figura de la directora o director del centro, restando capacidad de decisión al resto de miembros del Consejo Escolar (profesores/as, familias y alumnos/as). Al director o directora se le atribuye la gerencia económica y empresarial del centro. A su vez, se le responsabilizará de la administración de recursos humanos, teniendo la capacidad el centro de escoger a su alumnado. Todo esto conlleva, en palabras de Rubia (2013), a una pérdida de la democratización escolar, a un aumento de la burocratización y la negación de igualdad de oportunidad a las alumnas/os más “desfavorecidos”.

Por último, a la hora de abordar los principales efectos producidos por la LOMCE (2013) desde una perspectiva general, es necesario tratar la desaparición de la asignatura Educación para la Ciudadanía, que nació con la LOE (2006), y su sustitución por la materia de Valores Sociales y Cívicos, para la educación primaria, y Valores Éticos, para la educación secundaria. El primer punto a destacar es el hecho de que dichas asignaturas, ni la de educación primaria, ni la de educación secundaria son obligatoria, sino que se tendrá que elegir entre estas o la signatura de Religión Católica. Lo que ya en principio significa que todos aquellos/as que opten por la asignatura de Religión Católica no recibirán formación en valores cívicos a lo largo de toda la educación obligatoria (Tamayo, 2015).

Un segundo punto a resaltar sobre estas nuevas asignaturas va referido a su programa, el cual es culpado de dejar atrás muchos contenidos abordados por la anterior asignatura de Educación para la Ciudadanía, y además acusado de abordar temáticas de gran actualidad y relevancia de

una manera superficial; véase el caso de la equidad entre mujeres y hombres, temática de crucial importancia, sobre el cual Fernández-González y González Clemares (2015) denuncian que la desigualdad de la mujer con respecto al hombre se aborda de manera muy trivial, evitando desde el propio currículo de la asignatura un abordaje de la materia que provoque una concienciación y voluntad de acción entre el alumnado en la procura de una verdadera igualdad entre mujeres y hombres. Se produce entonces un gran paso atrás con respecto a la Educación en Valores Cívicos y DDHH con respecto a la LOE (2006).

A razón de todo esto, podemos afirmar que con la aprobación de la LOMCE (2013), el modelo educativo se rige por hacer apología de los ideales económico-políticos del neoliberalismo y por trivializar y soslayar, incluso abandonar, la enseñanza de todos aquellos ideales que desenvuelvan el carácter crítico del alumnado, tales como son los Valores Cívicos y los DDHH.

1.2.1 La asignatura de Historia con la llegada de la LOMCE:

Una vez analizada la situación de la Educación con la llegada de la LOMCE (2013) desde una perspectiva general, es hora de conocer cual es la situación que afronta la materia de Historia con la aprobación de la LOMCE (2013). Esto nos ayudará a comprender cual es el estado de la enseñanza en Historia en la educación obligatoria, y el porqué de la necesidad de crear proyectos alternativos a los aplicados en la enseñanza formal para lograr que la población española alcance un conocimiento de la Historia mucho más significativo del que se ofrece desde el modelo educativo oficial.

Para conocer como se desenvuelve la enseñanza en Historia con la LOMCE (2013) es necesario prestar especial atención en los estándares definidos por la ley para esta materia, pues los estándares son los encargados de establecer que debe aprender el alumnado. De este modo, a través del análisis de los estándares y contenidos designados para la asignatura de Historia podemos conocer que tipo de enseñanza se aplica desde la LOMCE (2013).

Para comenzar este análisis, debemos abordar la enseñanza de contenidos históricos en la educación primaria, la cual se desempeña a través de la materia de Ciencias Sociales. Julián Pelegrín (como se citó en López Facal, 2015) en referencia a los contenidos definidos para esta materia, habla de una enorme descontextualización de las temáticas históricas tratadas, abordándose estas desde la perspectiva de la Historia de España sin mostrar apenas el vínculo con la Historia universal. A su vez López Facal (2014) resalta el excesivo número de contenidos en Ciencias Sociales, lo cual dificulta mucho el aprendizaje para el alumnado de educación primaria, y denuncia la fuerte apología nacionalista que se hace desde la materia, lo cual se aprecia en el hecho que desde la asignatura se definen los orígenes de España en la época prehistórica.

Por su parte, el panorama de la materia de Historia en la ESO no es muy diferente al vivido en la educación primaria. Es por eso, que López Facal (2014) y Trepát (2015) coinciden al manifestar la ingente cantidad de contenidos que se fijan para la enseñanza de la Historia en la educación secundaria. Será el propio Trepát (2015) quien exprese rotundamente la dificultad de lograr la adquisición de los conocimientos históricos por parte del alumnado, debido a que la LOMCE (2013) establece unos estándares de aprendizaje muy complejos y muy numerosos que se topan con la realidad de que el número de horas hace realmente complicado, por no decir imposible, la enseñanza adecuada de todos y cada uno de los contenidos de la materia de Historia en la ESO.

Desde la perspectiva de bachillerato, la enseñanza de la Historia a través de la LOMCE (2013) sigue el guion preestablecido para los anteriores niveles. López Facal (2014) y Trepát (2015) vuelven a coincidir en el análisis de los contenidos y estándares de aprendizaje definidos para las materias de Historia del Mundo Contemporáneo, en primero de bachillerato, e Historia de España, en segundo de bachillerato. En el caso de ambas asignaturas, los dos autores muestran su preocupación por la excesiva cantidad de contenidos y por la enorme complejidad de

contenidos, lo cual sumado al poco tiempo destinado a la materia de Historia semanalmente hace realmente compleja la adquisición de la temática de Historia en bachillerato, lo que aboca la enseñanza de esta materia a la mera memorización de los contenidos.

Caso particular es el de la materia de Historia de España en segundo de bachillerato, la cual aborda desde el Paleolítico hasta la actualidad, lo cual significa, como ya hemos mencionado anteriormente, establecer un número de contenidos tan grande que hace impensable que se pueda desarrollar una enseñanza significativa de la Historia si somos conscientes del escaso horario semanal que dispone la materia con relación a los temas que debe abordar (Sáiz y Fuster, 2015). Este hecho es aún más grave cuando se trata de una materia que es aplicada en el último curso de la educación secundaria, pues nos muestra una realidad muy pesimista para la enseñanza de la Historia, y es que a lo largo de toda la Educación preuniversitaria el modelo instaurado por la LOMCE (2013) obliga al alumnado a la memorización de múltiples hechos históricos, sin el espacio ni el tiempo suficiente para desarrollar un conocimiento crítico y reflexivo sobre estos contenidos.

En directa relación con todo lo anterior, Mercedes de la Calle (2015) explica que, debido al excesivo número de contenidos temáticos definidos por la LOMCE (2013) para las materias de Historia a lo largo de la educación primaria y secundaria, no es factible lograr que los alumnos/as adquieran los estándares de aprendizaje establecidos por la propia ley. Pues a pesar del hecho de que la mayoría de los estándares de aprendizaje fijados para Historia están enfocados al aprendizaje significativo de los conocimientos históricos, el escaso tiempo de clases y la selección de unos determinados y numerosos contenidos históricos contradicen lo expresado por los estándares en la redacción de la LOMCE (2013). A consecuencia de esto, la LOMCE (2013) hace caso omiso a las nuevas corrientes de investigación histórica a la hora de elaborar los contenidos de la materia, y obliga al profesorado a abordar los contenidos de una manera muy superficial debido al escaso tiempo del que disponen. De este modo, con la

LOMCE (2013) no se ha producido la necesaria renovación de las temáticas enseñadas por la materia de Historia, quedando fuera de este proceso las nuevas investigaciones y conocimientos adquiridos sobre la figura de la mujer en la Historia, sobre los problemas medioambientales, sobre la migración, etc. Temas de gran relevancia que ayudarían a convertir la enseñanza de la Historia en la educación, en una enseñanza más significativa para el día a día del alumnado.

En conclusión a la situación de la enseñanza de la Historia tras la aprobación de la LOMCE (2013) y concordando totalmente con las palabras de Jorge Sáiz y Carlos Fuster (2015) sobre este tema, “nos preocupa la transmisión de una idea de la Historia de carácter “enciclopédico” y que lleva asociado procesos cognitivos basados en la memorización y el recuerdo” (p. 33).

1.3 El estado de la EDH y la enseñanza en Valores Cívicos en España:

La EDH es la base fundamental en la que se asienta esta investigación, para entender el porqué es necesario conocer la situación de la EDH en España en el ámbito de la Educación oficial y/o formal.

El primer hecho significativo será que hasta 2006 con la aprobación de la LOE (2006) no existirá en España una asignatura que aborde contenidos de EDH y Valores Cívicos de manera sustancial (Sanguino, 2018), esta asignatura es la conocida como Educación para la ciudadanía. Anteriormente a la creación de esta materia, a largo de las anteriores leyes educativas que surgen desde el inicio de la democracia en 1978, no podemos hablar de la existencia de una verdadera EDH y de Valores Cívicos en el ámbito de la educación oficial, pues es a partir de la LOGSE (1990) cuando se comienzan a introducir contenidos sobre DDHH y Valores Cívicos, pero se hace de manera transversal y los contenidos no son sujetos a evaluación, por lo que su enseñanza no llegó nunca a tener una gran presencia en el proceso de formación. Por su parte, la asignatura que más se acerca a una real EDH y en Valores Cívicos será la materia de

Ética, alternativa a la materia de Religión durante la vigencia de la LOGSE (1990), pero de nuevo los contenidos sobre DDHH Y Valores Cívicos ocuparán un espacio poco relevante en la materia y se abordan de manera muy superficial (Muñoz Ramírez, 2016).

Si bien es cierto que con la creación de Educación para la Ciudadanía se responde positivamente a los compromisos internacionales en materia de EDH y Valores Cívicos, la aplicación de esta materia en la práctica mostrará determinadas carencias que explicarán en gran parte la falta de eficiencia de la misma en su aplicación en el ámbito educativo formal. Muñoz Ramírez (2016) y Amnistía Internacional (2012) coinciden en señalar la inexistencia de una formación específica del profesorado en materia de educación cívico-democrática ha dificultado muy notoriamente el adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje de esta asignatura, haciendo muy complejo para la o el docente la aplicación de la competencia social y ciudadana, creada por la LOE (2006) para potenciar la EDH y de Valores Cívicos, precisamente por la falta de adecuación del profesorado a las exigencias de esta enseñanza. Este problema persiste actualmente con la LOMCE (2013).

A un mismo tiempo, Amnistía Internacional (2012) denuncia la falta de mecanismos y recursos propiciados durante la vigencia de la Educación para la Ciudadanía para una enseñanza práctica de esta, echando en falta Amnistía Internacional (2012) la existencia de “medidas que garantizaran la participación activa de la comunidad educativa, en la toma de decisiones y en el establecimiento de normas de convivencia” (p. 34).

A este respecto, la EDH sufrirá un gran retroceso en el ámbito de la educación formal en España con la promulgación de la LOMCE (2013). Pues con la LOMCE (2013), como ya hemos abordado páginas atrás, se elimina la Educación para la Ciudadanía y se sustituye por las materias de Valores Sociales y Cívicos en primaria y Valores Éticos en secundaria, a la vez que ahora se le otorga la condición de asignatura optativa, por lo que todos aquellos/as

estudiantes que no elijan alguna de estas materias no recibirán formación en DDHH y Valores Cívicos durante toda su formación preuniversitaria (Montes Velasco, 2014). Así mismo, cabe resaltar que los contenidos habidos en Educación para la Ciudadanía serán notablemente modificados, destacando dentro de las nuevas asignaturas que temáticas como la migración, las minorías étnicas, la homosexualidad, el sexismo o la pobreza ocupan un espacio muy pequeño dentro de los contenidos de estas, perdiendo notoriamente la perspectiva crítica con que se abordaban estas cuestiones desde Educación para la Ciudadanía; ocupando ahora los contenidos sobre economía un rol muy importante dentro de las materias de Valores Sociales y Cívicos y Valores Éticos (Muñoz Ramírez, 2016; Murcia, 2016).

La eliminación de Educación para la Ciudadanía y su sustitución por Valores Sociales y Cívicos y Valores Éticos no estuvo ni está exenta de polémica al respecto de la decisión tomada por la LOMCE (2013), en consecuencia, fueron muchos los colectivos y organismos tanto nacionales como internacionales que criticaron severamente este hecho. Entre todos estos colectivos y organismos, destaca, por una parte, el informe elaborado por el Comisario de Derechos del Consejo de Europa (Commissioner for Human Rights, 2013), quien insta al gobierno español a que se vuelva a aplicar la EDH y la enseñanza en Valores Cívicos del mismo modo que se hacía a través de la materia de Educación para la Ciudadanía. Por otra parte, debemos destacar la valoración que realizó el Comité para la Eliminación de la Discriminación Contra la Mujer a través de un documento de julio de 2015 (Committee on the Elimination of Discrimination Against Women [CEDAW], 2015) quien considera tanto el programa de las nuevas materias como su condición de materias optativas como insuficientes para lograr una adecuada educación cívico-democrática a través del sistema educativo oficial (Muñoz Ramírez, 2016). Se insta a la vez desde los diferentes organismos internacionales que el modelo de Educación implantado en España para la EDH y en Valores Cívicos no se fije únicamente

en la memorización de contenidos, sino que se creen los medios para que la enseñanza de las materias de la LOMCE (2013) se pueda aplicar en la práctica diaria (Murcia, 2016).

En conclusión, a razón de lo visto, podemos afirmar que a la situación de la EDH y en Valores Cívicos tras la vigencia de 7 leyes educativas diferentes, es muy pobre en España en lo que a la educación formal se refiere (Sanguino, 2018). Esto tiene su explicación en la escasa presencia y relevancia que han tenido los contenidos sobre DDHH y Valores Cívicos a lo largo de estos 43 años de democracia, siendo abordados de manera transversal en la mayoría de las leyes educativas, de un modo puntual y muchas veces superficial (Murcia, 2016). La gran excepción será con la aprobación de la materia de la Educación para la Ciudadanía, pero esta desaparecerá con la llegada de la LOMCE (2013).

La LOMCE (2013) desanda el camino andado por la LOE (2006) al despreocuparse por la EDH y los Valores Cívicos y priorizar otros contenidos antes que este modelo de Educación. Esto conlleva a lo ya sufrido anteriormente a través de otras leyes, y es que generaciones de estudiantes no recibirán la adecuada formación en educación cívico-democrática en pleno siglo XXI, algo que sin duda afecta muy seriamente a la calidad de la Educación española, y que es impensable en la mayoría de países de Europa (Muñoz, 2016).

2. La situación de la recuperación de la Memoria Histórica en España:

La enseñanza de DDHH y Valores Cívicos a través de museos de Historia, objetivo de esta tesis, es impensable sin abordar y estudiar todo pasado violento, donde la vulneración de los DDHH es la protagonista, como medio idóneo de aprendizaje y concienciación en cuestiones de DDHH y Valores Cívicos. Por esa razón, abordaremos en este capítulo 1 de la tesis la situación en España con relación a la recuperación de su pasado violento para conocer si

realmente desde el estado español se están a producir políticos que favorezcan el aprendizaje de y desde nuestro pasado reciente; exactamente el período de dictadura, de 1939 a 1975.

La realidad alrededor de la recuperación del pasado violento en España es de sobre conocida, pues desde los múltiples gobiernos que ha habido desde el inicio de la democracia en España, sobre todo desde los gobiernos de ideología de derechas, se ha abogado por una política de no tratamiento, incluso podemos hablar de política de olvido, del pasado traumático en España en aras de una supuesta paz. Nos encontramos entonces en la actualidad ante una situación de desconocimiento sobre nuestro pasado reciente por parte de la población española, y a la vez de precariedad en torno a las políticas en favor de la recuperación de la Memoria Histórica. Todo ello tiene su principal explicación en el modelo de transición de la dictadura a la democracia adoptado por el estado español.

Morán (2011) y Navarro (2011) señalan que el proceso de transición en España estuvo marcado por el enorme poder que las élites provenientes del franquismo tuvieron en la construcción del sistema democrática; lo cual contrasta con el papel testimonial que la población tuvo en el mismo. Esto limitó desde un principio la progresión del sistema democrático y nos ayuda a entender porque triunfó la política del olvido sobre nuestro pasado durante la transición, al contrario que en la mayoría de países que vivieron situaciones similares a lo largo del siglo XX.

Desde las élites que guiaron el proceso de salida de la dictadura se hizo apología de la necesidad de dejar atrás todo hecho sucedido durante la guerra civil y la dictadura, excusando esta política en la necesidad de mantener una convivencia sana en España que no impidiera la construcción de un sistema democrático fuerte. Esta política del olvido del pasado reciente lo que realmente significó es que no se llevó a cabo, tras el fin de la dictadura, ninguna acción encaminada a juzgar a los culpables de la violación de DDHH durante la dictadura, ni a reparar los daños

acometidos contra las víctimas (Manjón-Cabeza, 2012; Sevillano, 2003). Esto fue, y es, factible gracias a la promulgación de la Ley de Amnistía (1977) en octubre de 1977, la cual impide que se juzguen todos aquellos delitos considerados de índole política, sucedidos entre el 18 de julio de 1936 y el 15 de diciembre de 1976. Para hacer posible esto, se divulgó desde las élites conservadoras la idea de la culpabilidad equidistante entre republicanos y franquistas en lo que a la violación de DDHH se refiere, lo que daba a entender la necesidad de no remover el pasado y buscar la “reconciliación” entre ambos bandos (Manjón-Cabeza, 2012); algo impensable a día de hoy si se atienden a todas las investigaciones históricas que muestran la diferencia entre las acciones de un bando y de otro, y las consecuencias de las mismas.

Esta política del olvido sobre lo acontecido durante la guerra civil y la dictadura permaneció a lo largo de los diferentes gobiernos que se produjeron en España desde 1978 a 2007, en plena democracia y dejado ya muy atrás el período de transición. Será en 2007 con la aprobación de la Ley de la Memoria Histórica (2007) durante el gobierno de José Luis Zapatero, cuando se inician las políticas de reparación del pasado traumático, de esta manera en el contexto de esta ley, se comenzará a reparar económicamente a las víctimas del franquismo, se homenajearán a aquellas personas que lucharon en defensa de la democracia durante la guerra civil, y se empezará a retirar toda simbología fascista de las calles y plazas de España, entre otras acciones. Por supuesto, estas acciones se verán entorpecidas en muchos ayuntamientos y comunidades autónomas donde gobernaba el PP, los cuales se mostraban totalmente contrarios a la aprobación y vigencia de esta ley.

A pesar de ello, esta ley muestra importantes carencias tales como la no anulación de los Juicios Sumarios dictados durante el franquismo; el no reconocimiento de la Segunda República como gobierno legalmente constituido; la no creación de una Comisión de Investigación o Verdad que reconstruya la verdadera historia de lo acontecido durante la guerra civil y la dictadura; la cesión de la responsabilidad en la búsqueda de las y los desaparecidas/os

en manos de sus familiares; etc. (Barreiro Mariño, 2017). No obstante, lo que realmente supuso un retroceso en la recuperación de la Memoria Histórica en España fue la privación de todo apoyo económico al desarrollo que se produjo con el cambio de gobierno en el año 2011, transformando esta en una ley totalmente, o casi, inoperante.

Otro hecho a destacar en torno a la recuperación de la Memoria Histórica en España es la inexistencia de un museo estatal que aborde la enseñanza de la guerra civil y la de la dictadura. De los pocos actos culturales que nos encontramos en torno al tratamiento del pasado son las recreaciones de batallas trascendentales de la Guerra Civil como la batalla del Jarama o del Ebro, recreaciones históricas de los combates acontecidos en los mismos emplazamientos donde tuvieron lugar 80 años atrás; homenajes a las personas caídas en defensa de la democracia; o marchas memoriales, en las cuales a través de rutas a pie se recorren aquellos lugares donde tuvieron lugar hechos importantes de la guerra civil (Barreiro Mariño, 2017). Esto contrasta notablemente con otros países que vivieron procesos similares a finales del siglo XX, como pueden ser Chile o Argentina; careciendo España a diferencia de estos, un referente educativo que ofrezca un lugar donde llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje entre la población y el propio museo sobre nuestro pasado reciente, que ponga fin al desconocimiento general sobre la guerra civil y la dictadura que padece la población española. Manuela Bergerot (como se citó en Cano, 2018), especialista en Políticas de Memoria Democrática, argumenta la inexistencia de un museo de la Memoria en España a causa del contexto español en este ámbito, donde ni los delitos cometidos durante el franquismo fueron reconocidos ni los delincuentes declarados culpables.

Sin embargo, el hecho grave en torno a la recuperación de la Memoria Histórica es que aún son más de 100.000 las personas que se encuentran desaparecidas a causa de la guerra civil y de la dictadura. La desaparición forzada es una violación de los DDHH que atenta directamente contra la libertad, dignidad y vida de las víctimas y de sus familiares; España en 2007 firma la

Convención Internacional de Naciones Unidas para la Protección de toda Persona contra la Desaparición Forzada (2006) comprometiéndose a reparar desde ese mismo año los daños causados a las víctimas y a sus familiares. A día de hoy, como ya hemos dicho antes, son más de 100.000 las personas desaparecidas, por lo que el gobierno español al no ocuparse de la recuperación de los restos de las víctimas está vulnerando no solo con la Convención, sino con los derechos de las víctimas, es decir los DDHH (Manjón-Cabeza, 2012).

Aún a día de hoy, nos encontramos con un gran desconocimiento por parte de la población española sobre la realidad histórica de lo acontecido durante la guerra civil y el franquismo, a pesar de que son múltiples las investigaciones que siguen actualmente aportando información reveladora sobre nuestro pasado reciente. El triunfo de la desmemoria ha imposibilitado un aprendizaje significativo de nuestro pasado violento que hubiera permitido una mayor concienciación de los valores cívico-democráticos a la hora de construir la democracia actual; por ello, todavía no podemos hablar en España de una democracia totalmente sana, pues los pilares en los que se asienta no lo han hecho factible (Stucki y López de Abiada, 2004; Barreiro Mariño, 2017).

3. El estado de la cuestión en España respecto a la situación de los DDHH:

La presencia de este apartado en este capítulo tiene un objetivo fundamental, que no es otro que mostrar que es errónea la idea de que en España no se vulneran DDHH. Puesto que, aunque cabe decir que es cierto que como país democrático se encuentra entre los países del mundo donde la situación de los DDHH es más respetada, son muchas e importantes las lagunas que los diferentes informes y estudios muestran sobre el respeto a los DDHH en el estado español. Desde esta investigación es necesario conocer la situación en este ámbito y cuales son los

DDHH, pues ello nos ayudará a desarrollar un proyecto sobre la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos a través de museos de Historia más adaptado y adecuado a la realidad española.

Cuando hablamos de la vulneración de DDHH por parte del estado español, la denuncia que más se produce por parte de los organismos internacionales es acerca de la inexistencia de investigación judicial sobre la violación de DDHH durante la dictadura franquista y la existencia de la Ley de Amnistía de 1977, la cual sustenta la imposibilidad de juzgar a los culpables de la violación de DDHH durante el régimen dictatorial. Destaca entre estas denuncias, el informe emitido por el Grupo de trabajo sobre desapariciones forzadas o involuntarias de la ONU (2013) en el año 2013, el cual muestra preocupación por la falta de seguimiento de las recomendaciones hechas a España anteriormente, insistiendo al gobierno español que debe ser el quien se responsabilice en primera persona de encontrar y devolver los restos de las y los desaparecidos a sus familiares, y no que sean los familiares quienes se encarguen de la recuperación de los cuerpos, como sucede aún actualmente. En esta misma línea, el Consejo de Derechos Humanos de la ONU emite un informe (2017) en febrero de 2017 donde acusa al gobierno español de mantener una política de inactividad al respecto de la reparación de las víctimas y de impedir el acceso de las víctimas al sistema judicial en la búsqueda de dicha reparación. El Consejo de Derechos Humanos no duda en afirmar en el documento emitido que esta política de inoperancia del gobierno español no solo afecta a los derechos de las múltiples víctimas del franquismo y sus familiares, sino que también afecta a la “construcción de un verdadero Estado de derecho” (p2).

La segunda denuncia sobre vulneración de los DDHH que más se repite en los informes de los organismos internacionales es acerca de uso excesivo de la fuerza por parte de las fuerzas de seguridad. Mostrando repetidamente su preocupación ante esta situación antes como el Consejo de Derechos Humanos de la ONU y el Comité para la Prevención de la Tortura del Consejo de Europa, denunciando ambos la obstaculización por parte de la justicia española para investigar

sobre este uso abusivo de la fuerza por parte de las autoridades policiales (Guillén, 2015; Lara Bonilla y Acebal, 2013).

Sin abandonar el ámbito relacionado con las fuerzas de seguridad, toca ahora hablar de la Ley de Seguridad Ciudadana (2015) aprobada por el gobierno del PP en el año 2015. La promulgación de esta ley no estará exenta de polémicas ni de críticas hacia su existencia, siendo el propio Consejo de Derechos Humanos quien acuse a esta ley de ser contraria a los estándares internacionales de DDHH (Guillén, 2015). La Asociación Pro Derechos Humanos de España (APDHE) elaborará un informe sobre dicha ley en el que denuncie que mediante la aprobación de esta ley se restará poder a las autoridades judiciales en el ámbito punitivo, otorgándose más poder a las autoridades gubernamentales; esto significará que desde el gobierno se podrán imponer penas “tramitando un procedimiento carente de las garantías de la vía judicial” (Lara Bonilla y Acebal, 2013, p. 4). A su vez, la APDHE denuncia la creación de sanciones económicas excesivas en materia de manifestaciones y de libertad de expresión, lo que no tiene otra intención que coartar la libertad de la sociedad a la hora de protestar contra las acciones del gobierno (Lara Bonilla y Acebal, 2013). Esto sin duda afecta seriamente al reconocimiento y respeto por la Declaración Universal de los DDHH.

Por otro lado, una cuestión que preocupa mucho a los organismos internacionales encargados de la defensa y respeto de los DDHH, es el trato y políticas llevadas a cabo en España en materia de migración. Desde los entes internacionales se repite dos acusaciones constantes al gobierno español. La primera es alrededor de la práctica de las conocidas como “devoluciones en caliente”, que hacen referencia al hecho de expulsar del país a un migrante, considerado en situación irregular, en el momento en el que intenta cruzar la frontera, sin serles aplicadas ninguna de las protecciones y garantías de la legislación de extranjería del país. La segunda acusación es referente a los Centros de Internamiento de Extranjeros (CIE), donde se acusa al gobierno de internar a los migrantes en condiciones paupérrimas tanto para su salud como para

su dignidad. Será en enero del año 2013, cuando en una visita del Relator Especial sobre racismo, discriminación racial, xenofobia y formas conexas de intolerancia, se emita un documento donde además de denunciar las dos prácticas mencionadas anteriormente, se denuncie la restricción del gobierno español a la atención médica básica libre y gratuita para los migrantes (Guillén, 2015; Lara Bonilla y Acebal, 2015; Amnistía Internacional, 2018). A razón de todo esto destacan las recomendaciones elaboradas por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la ONU (2018) (en adelante CESCR, por sus siglas en inglés) del año 2018:

que adopte medidas concretas para favorecer la integración social de las personas migrantes, solicitantes de asilo y refugiados, a fin de asegurar el goce efectivo de sus derechos económicos, sociales y culturales, en particular el acceso al empleo, la educación, la vivienda y la salud. El Comité, además, insta al Estado parte a que incremente sus esfuerzos para asegurar que los migrantes y solicitantes de asilo que se encuentran en los Centros de Estancia Temporal de Inmigrantes en las Ciudades autónomas de Ceuta y Melilla cuenten con condiciones de vida adecuadas (p. 8).

De nuevo será el CESCR, quien a través del mismo informe (2018) del año 2018, señale una preocupación latente desde el inicio de la crisis, en 2008, y que afecta directamente al derecho a la salud. Pues con la llegada de la crisis económica han sido múltiples los recortes que ha sufrido la sanidad española, esto ha afectado notoriamente a la calidad de la atención y de los servicios prestados por esta. Razón por la que desde el Comité de la ONU se insta a que se mejore la situación pues afecta al derecho a la salud de millones de habitantes.

En el mismo informe emitido por el CESCR (2018) se hace repaso de la situación actual en España en materia de igualdad entre mujeres y hombres. Desde este informe se señalan dos de los grandes problemas que sufre aún hoy en día la mujer en España, que son la persistencia de estereotipos de género que impiden que la mujer progrese en aras de abandonar su anterior posición sumisión e inferioridad respecto al hombre, y la existencia aún de una enorme brecha salarial entre hombres y mujeres. Instando el Comité a que el gobierno haga uso de todos y cada uno de los mecanismos legales que dispone para poner fin a esta situación. Este informe de la ONU nos muestra como el sexismo es un problema aún muy grave en España y con aún mucho camino por recorrer en búsqueda de la igualdad total entre hombres y mujeres.

Por último, y como ya hemos visto anteriormente, mencionaremos un aspecto que está relacionado con todas las denuncias de violación de DDHH en España, y no es otra que la desaparición con la LOMCE (2013) de una asignatura propia con contenidos de EDH, la cual fue criticada por múltiples organismos en favor de los DDHH, lo que nos hace pensar que si las nuevas generaciones no reciben formación en cuestiones de DDHH y Valores Cívicos difícilmente serán realmente conscientes de la importancia de defender todos y cada uno de los derechos que disponen.

Por supuesto, otros DDHH son vulnerados por parte del estado español, aquí mostramos aquellos que reciben más denuncias por parte de los organismos internacionales y las ONG's, y que nos muestran como la violación de los DDHH es desafortunadamente una práctica más habitual de lo que la población española conoce y más habitual de lo que los medios de comunicación informan.

SEGUNDA PARTE:
MARCO TEÓRICO.

Una vez abordado el estado de la cuestión del objeto de estudio de esta tesis doctoral, la enseñanza de DDHH a través de Museos de Historia, es hora de adentrarnos en el marco teórico empleado para llevar a cabo esta investigación.

El marco teórico de una tesis doctoral es la base conceptual empleada durante el proceso de investigación para lograr alcanzar el objeto de estudio de esta. De este modo, a lo largo de esta segunda parte del texto, nos dedicaremos a definir todos aquellos conceptos teóricos, y su utilidad específica en la tesis, que fueron necesarios para desarrollar con éxito esta investigación.

De esta forma, procederemos primero a definir EDH con el objetivo de comprender la utilidad de la Educación en DDHH para formar a la sociedad en el respeto, la tolerancia y el pluralismo a través de la concienciación sobre el valor de los DDHH. Segundo, abordaremos el concepto de Historia desde la perspectiva de la competencia de la Historia, como disciplina científica, para abordar la educación en DDHH. Tercero, analizaremos el concepto de Memoria Democrática como punto de unión entre el conocimiento de hechos históricos y la comunicación de valores democráticos en la sociedad. Por último, concluiremos el marco teórico definiendo Museo desde la perspectiva de la idoneidad de este como espacio de transmisión de conocimientos a la sociedad.

Capítulo 1. La Educación en Derechos Humanos:

Para comprender correctamente que es la EDH debemos conocer con antelación la naturaleza de los términos que conforman este concepto. Por este motivo, este primer capítulo del marco teórico lo subdividiremos en tres partes; una primera estará dedicada a abordar el concepto de DDHH, la segunda parte tratará el concepto de Educación y finalmente analizaremos el significado de EDH, una vez adquiridos previamente los conocimientos necesarios.

1. Derechos Humanos:

Cuando se trata de abordar el concepto de DDHH no puede uno nunca no tener como referencia fundamental a la ONU, como la principal y mayor institución internacional existente creada para el mantenimiento de la paz mundial y el respeto a los DDHH. Esta investigación doctoral no puede obviar por tanto la definición de DDHH que establece la organización responsable de la elaboración de la DUDH en 1948: “los derechos humanos son derechos inherentes a todos los seres humanos, sin distinción alguna de nacionalidad, lugar de residencia, sexo, origen nacional o étnico, color, religión, lengua, o cualquier otra condición” (ONU, s.f.).

De esta concepción de los DDHH obtenemos múltiples ideas, pero hay una que debe sobresalir por encima del resto de ideas, y es la noción de los DDHH como un concepto puramente universal, en el sentido de que son derechos pertenecientes a todas y todos los seres humanos, sin discriminación alguna. Amnistía Internacional ahonda en esta idea cuando define DDHH como el “conjunto de derechos que nos corresponden a todos, sin ningún tipo de excepción, sólo por el hecho de pertenecer a la gran familia humana” (Amnistía Internacional, s.f.) En este mismo sentido, la Real Academia Española (RAE), referente lingüístico-sociológico en España y en todos los países de habla hispana, define los derechos humanos como “conjunto de los

derechos inherentes a todas las personas derivadas de su propia naturaleza, en cuanto el hombre es un ser intrínsecamente social, que les permiten el libre desarrollo de su personalidad³” (RAE, s.f.).

La importancia de incidir desde esta investigación en el concepto de la universalidad de los DDHH lo veremos con mayor profundidad en el apartado dedicado a definir EDH. No obstante, cabe resaltar desde un primer momento que la enseñanza en DDHH no es para nada una cuestión elegida al azar en este proyecto, pues aún siendo conscientes de que el tema de trabajo centra su estudio y aplicación en España, somos conocedores de que vivimos cada vez en un mundo más globalizado y plural, geográficamente hablando. Por ello, enseñar en DDHH significa fomentar una educación en valores cívicos y democráticos que no solo se dirige a toda la población mundial, sin exclusiones, sino que impulsa una educación a favor de la integración y convivencia universal; de la que, por supuesto, España y sus habitantes no pueden ser la excepción.

En esta misma línea, la ONU (Asamblea General de la ONU, s.f.) hace referencia a la universalidad de los DDHH al hacer referencia en la DUDH (Asamblea General de la ONU, 1948) que todos los Estados, sin excepción, deben proteger y promocionar los DDHH. A su vez, la ONU atiende a siete términos más para describir en su totalidad la naturaleza y el sentido del origen de los DDHH. El primer concepto describe los DDHH como inalienables, en el sentido de que dichos derechos no pueden negársele a ningún ser humano; a excepción de personas bajo pena judicial y siempre bajo las garantías procesales correspondientes. Los DDHH son interdependientes e indivisibles, de modo que el incumplimiento de un DH afecta

³ Personalmente no coincido con usar el término hombre en pleno 2019 para referirse a todo el conjunto de la especie humana. Creo que desde una institución oficial de tal importancia sociológica y lingüística como es la RAE se debe abogar por uso de ambos, mujer y hombre, en aras de luchar por la igualdad de género.

al incumplimiento de los demás. En concordancia con lo anterior, la ONU define los DDHH como iguales y no discriminatorios, es decir que no se hace ningún tipo de diferenciación entre los seres humanos al aplicar todos y cada uno de los DDHH. Por último, se habla de que los DDHH conllevan derechos y obligaciones, en referencia a que todo ser humano y todo Estado debe luchar no solo porque se cumplan sus derechos, sino porque se cumplan los de los demás (Asamblea General de la ONU, s.f.)

Los DDHH, a su vez, cumplen una importante función social al erigirse como modelos y jueces del orden existente. Es decir, de acuerdo con las palabras de Sorondo (1988) los DDHH establecen unos principios legales que ponen en tela de juicio a todo aquel sistema jurídico que no respete dichos principios. Por otro lado, los DDHH también se comportan como jueces y modelos para el orden existente, pues a través de los criterios normativos que fijan con relación al ser humano, pondrán en cuestionamiento todo aquella estructura social, económica y política, la cual rige el planeta, que contradiga los valores cívicos fijados por la DUDH. Esto nos muestra de nuevo como los DDHH no actúan como simples protectores de los derechos de la sociedad universal, sino que se alzan como educadores cívicos de la sociedad, al mostrar como y desde donde se vulneran nuestros derechos como humanos.

Una vez realizada la definición principal sobre DDHH, es hora de abordar el tema de las diferentes categorías que se han establecido alrededor de los DDHH; pues si bien es cierto que desde esta idea defendemos la idea de los DDHH como derechos interdependientes e indivisibles, es necesario matizar acerca de este concepto pues como veremos más adelante el factor geográfico afectará a la aplicación y respeto por los DDHH. De este modo, si atendemos a la clasificación que define Amnistía Internacional (s.f.), los treinta DDHH establecidos por la DUDH (Asamblea General de la ONU, 1948) se dividen en dos grupos, atendiendo a su naturaleza. De esta forma, clasificaremos como Derechos civiles y políticos todos aquellos derechos que protejan la igualdad de cada individuo ante la vida civil y política. El segundo

grupo corresponderá a todos aquellos derechos conocidos como Derechos económicos, sociales y culturales. Estos derechos comprenden desde el derecho a la alimentación o a la salud, hasta el derecho a la educación o el derecho al trabajo (Amnistía Internacional, s.f.). Desde esta investigación apoyamos la clasificación respaldada por Amnistía Internacional, pues en dicha categorización de los DDHH no se antepone ninguno de los derechos sobre el resto. Sin embargo, debemos insistir en que esto debe ser precisado a través de la siguiente clasificación.

Comúnmente, y es algo que aún permanece en la actualidad, se ha clasificado los DDHH ateniendo al criterio cronológico de evolución de estos derechos a lo largo de la Historia. Esta división de los DDHH es conocida como la clasificación de los DDHH en tres generaciones. Esta categorización de los DDHH corresponde a Karel Vasak, asesor de la UNESCO, quien a través de un artículo en la revista *The UNESCO Courier* (Vasak, 1977) establecerá un orden de los DDHH que aún pervive hoy en día en gran parte de toda la comunidad internacional relacionada con la defensa de DDHH. Dicha clasificación se divide en: Los derechos de primera generación o derechos civiles y políticos, corresponden, como ya hemos dicho anteriormente, a todos aquellos derechos que protegen al individuo frente al estado, y son conocidos como derechos de primera generación por ser reconocidos de manera previa a la DUDH (1948); los derechos de segunda generación o derechos económicos, sociales y culturales, los cuales pretenden alcanzar el bienestar social general, reciben dicho nombre por ser reconocidos posteriormente de los derechos civiles y políticos; y por último, en lo que a la clasificación de Vasak (1977) corresponde, se encuentran los derechos de tercera generación o derechos de los pueblos, buscan promover la solidaridad y el respeto entre los pueblos, y son derechos que comienzan a ser reconocidos en la actualidad.

Esta clasificación de los DDHH en tres generaciones suscita la ordenación de los derechos atendiendo a criterios de importancia, anteponiendo el cumplimiento de unos derechos sobre

otros. De este modo, esta investigación se posiciona al lado de la mayor parte de la comunidad científica, cuando al igual que lo hace el Programa Venezolano de Educación-Acción en Derechos Humanos (Provea), defiende que “no debemos establecer ningún tipo de jerarquía entre ellos, y mucho menos creer que unos son más importantes que otros” (Provea, 2008, p. 20). Pues en concordancia a la idea de que los DDHH son indivisibles e interdependientes, el incumplimiento del un DH afecta al incumplimiento de otro o otros, por lo que no se puede promover el cumplimiento de unos derechos sobre otros (ONU, s.f.; Provea, 2008).

Si bien es cierto, desde esta investigación doctoral nos vemos en la obligación de puntualizar lo anteriormente expresado, pues al tratarse de una tesis que tiene como contexto de estudio y aplicación España, podemos afirmar que la aplicación de los DDHH en el estado español debe llevarse a cabo de una manera interdependiente e indivisible, pues tanto la situación económica, como social y política del país permite y obliga al gobierno a ello. No obstante, debemos matizar la invalidez de la clasificación de los DDHH en tres generaciones cuando hablamos de países en guerra o en pleno proceso de pacificación tras una situación de conflicto. De esta manera, teniendo en consideración los criterios del Alto Comisionado por los Derechos Humanos de la ONU (OHCHR, 2008) al respecto de este tema, debemos ser conscientes que no en todo el mundo la aplicación de los DDHH tiene un contexto tan favorable para su desarrollo como en Occidente, véase el caso de España. Por ello, en países donde los recursos no son suficientes, o incluso son inexistentes, para el establecimiento de todos y cada uno de los DDHH al mismo tiempo, es necesario llevar a cabo una “realización progresiva” de aquellos derechos que conllevan un mayor esfuerzo, como son los económicos, sociales y culturales. No obstante, el Alto Comisionado por los Derechos Humanos (2008) enfatizará en la idea de que la falta de recursos de estos países no los exime de avanzar constantemente hacia el cumplimiento de los derechos económicos, sociales y culturales, al igual que el resto de los derechos pertenecientes a la DUDH.

En concordancia con esto, en esta investigación queremos dejar claro que nuestro entendimiento de los DDHH no se hace desde una perspectiva meramente occidental, pues consideremos que para comprender el valor y utilidad real de los DDHH es necesario conocer los diferentes contextos universales existentes en los que se pretende aplicar, y entender a su vez que no siempre es posible su aplicación de un modo uniforme. No obstante, subrayar nuevamente con relación a España, objeto y contexto de esta investigación, no se da ninguna condición que justifique la realización progresiva de los DDHH, y no de manera interdependiente e indivisible.

Por otro lado, cuando hablamos de la realización progresiva de los DDHH, no debemos únicamente atender a este concepto en el sentido de la aplicación gradual de aquellos derechos ya reconocidos. Debemos entender los DDHH como un sujeto en constante evolución, pues el avance de los tiempos y la correspondiente complejidad de la sociedad hace que nuevos derechos sean requeridos; el ejemplo de esta evolución de los DDHH lo encontramos en la Declaración de Derechos Humanos Emergentes (en adelante, DUDHE) (Foro Universal de las Culturas, 2007), la cual trataremos con más detenimiento más adelante, pero destaca por adaptar los DDHH a la nueva coyuntura naciente de finales del siglo XX y inicios del XXI. Ante este contexto, los Estados deben evolucionar al igual que los DDHH, con el fin de promover una defensa de estos derechos más adecuada al correspondiente período histórico (Secretaría de Gobernación de México, 2015) y por ello la realización progresiva de los DDHH no debe ir enfocada solo a derechos ya reconocidos, sino también a derechos aún por reconocer, en aras de que la libertad y bienestar de los seres humanos esté convenientemente adaptada a la realidad que viven.

Para concluir este apartado en el que definimos DDHH, debemos abordar la Historia y la Historia del concepto de DDHH, desde sus orígenes hasta el presente, para entender mejor cual es la posición de esta investigación al respecto de dichos derechos y su función en esta tesis

doctoral. En primer lugar, hay que aclarar que no existe un criterio único ni sobre su concepto ni sobre los orígenes históricos de los DDHH, siendo varias las corrientes que difieren sobre él. Eso sí, entre las diversas corrientes destacan dos por encima del resto por ser las que mayor consideración, por parte de la comunidad científica, poseen a la hora de abordar los DDHH. Una primera postura es la conocida como Iusnaturalista, la cual defiende que los DDHH preceden y están a la vez por encima de la intervención del Estado, no existiendo ninguna ley judicial con poder sobre dichos derechos. Por otra parte, la corriente del Positivismo jurídico sostiene que los DDHH tienen su origen en el desempeño de la labor normativa por parte del Estado; es decir, los DDHH son representados como normas jurídicas (Gil, Jover y Reyero, 2001).

A razón de la naturaleza de esta investigación, esta tesis se postula en una posición ideológica intermedia entre ambas corrientes, mostrando total concordancia con las palabras de Gil, Jover y Reyero: “los derechos humanos no son derechos inmutables, sino criterios históricos que surgen y evolucionan. Pero lo que les concede su condición de derechos no es simplemente el estar recogidos en leyes, sino el estar enraizados en lo más propiamente humano” (2001, p.18). En este sentido, desde esta investigación coincidimos con la idea de Gil, Jover y Reyero (2001) cuando afirman que los DDHH están “enraizados” en el ser humano; pues los DDHH no dejan de evolucionar, lo hacen constantemente y al mismo ritmo que lo hace la humanidad, aunque la ley aún no haya reconocido dicha evolución. Por otra parte, y a pesar de que, basándose en la realidad del contexto actual, la ley y el Estado, tanto a nivel nacional de España como a nivel internacional, no logran, ya sea por interés propio y/o incapacidad, hacer cumplir de manera total los DDHH, no se puede ni se debe obviar la fundamental labor realizada por el ámbito jurídico y estatal a la hora de proclamar y proteger los DDHH, pues esta investigación, entre otras muchas, no tendría sentido de ser.

Todo esto nos lleva a afirmar que los DDHH, como hoy los conocemos, tienen su base en los catastróficos hechos acontecidos durante la II Guerra Mundial, y surgen como tal con motivo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948. Es cierto que con anterioridad a lo largo de la historia se han producido declaraciones semejantes, pero ninguno de estos tenía un carácter universal. Supuso así la Declaración Universal de los Derechos Humanos el primer texto donde se establecen claramente los derechos civiles, políticos, sociales, económicos y culturales básicos, sin hacer ningún tipo de distinción por sexo, nacionalidad, clase social, etnia o religión (OHCHR, 2016); hecho suficiente para fijar el año 1948 como el año del nacimiento de los derechos de toda la humanidad.

Sin embargo, y a pesar de determinar el periodo de posguerras mundiales como el origen de los DDHH, es imprescindible hacer revisión de los antecedentes de los DDHH para comprender la transformación y evolución que sufrieron a lo largo de la historia hasta ser proclamados por la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Las raíces de los actuales DDHH remontan hasta la antigüedad, exactamente hasta el mundo griego, donde hechos como la legislación de las leyes de Solón en Atenas (s.VI a.E.C.), las cuales prohibían la esclavitud, marcan los primeros antecedentes de la historia de los DDHH. Mas no será hasta el año 1215 (d.E.C) cuando se date el primer documento realmente precursor de las declaraciones modernas de derechos con la redacción de la Carta Magna, la cual enunciaba una serie de derechos que amparaban al súbdito ante el poder del Estado, suponiendo esto la primera limitación simbólica del poder del Estado en favor del pueblo, al menos de la que se tenga constancia manifiesta.

Ya en la Edad Moderna, el primer hito que se reconoce en favor del desarrollo de los DDHH será la Petición del Derecho en 1628, elaborada por el parlamento de Inglaterra, la cual establece una serie de garantías para el súbdito que deben ser respetadas incluso por el rey; destacando entre otras la prohibición del encarcelamiento sin causa. No obstante, serán dos hechos históricos los que realmente guíen y determinen el posterior desenvolvimiento de los

DDHH: la independencia de Estados Unidos y el triunfo de la revolución francesa. Dichos sucesos supondrán no solo la conquista militar si no que supondrán la victoria de nuevas ideas que tendrán su medio de expresión a través de la Constitución de Estados Unidos en 1787 y la Carta de Derechos en 1791, y la Declaración de Derechos del Hombre y el Ciudadano en 1789 (Fundación Juan Vives Suriá, 2010). Estas declaraciones no supondrán el origen en si de los DDHH, pero ayudarán a asentar la eterna lucha del ser humano por la igualdad y por la reivindicación de sus derechos individuales, influyendo de manera muy notable en la elaboración de la Declaración Universal de Derechos Humanos en 1948, momento en el que, como ya se ha mencionado anteriormente, nacen los DDHH como concepto universal.

Sin embargo, y acorde a la idea defendida por esta tesis de que los DDHH son progresivos, consideramos que los derechos reflejados en la DUDH (1948) no son definitivos y que por el contrario es tiempo ya de tener en cuenta la evolución que desde el año 1948, año de creación de la DUDH, ha experimentado tanto la sociedad mundial como los derechos que deben defenderla. Por ello en esta tesis doctoral tomamos en consideración la DUDHE (2007), como aquel texto que refleja la necesaria evolución que los DDHH deben acometer en aras de adaptarse a los cambios que se han ido produciendo con el cambio de siglo. La DUDHE (2007) es un texto elaborado por el Foro Universal de las Culturas, un evento que contó con varias ediciones y donde distintas autoridades, organizaciones civiles y representantes de la propia UNESCO debatían sobre paz y desarrollo sostenible. En este contexto, entre las ediciones de 2004, en Barcelona, y 2007, Monterrey, del Foro se elabora el texto que da origen a la DUDHE.

Apelando al propio texto de la DUDHE (2007) justificamos desde esta tesis nuestro apoyo a la misma y al sentido de la misma:

“Los valores no son estáticos. O no lo es el significado de sus términos. Las palabras que nombran a los valores fundamentales, aún siendo siempre las

mismas, adquieren matices distintos de acuerdo con cada época. La libertad que defendían los revolucionarios del siglo XVIII, aunque está ya parcialmente aceptada en las sociedades regidas por un Estado de derecho, se manifiesta hoy con nuevas exigencias que también hay que defender” (p. 43).

Por este motivo, es más que evidente que los valores que defienden el bienestar de los seres humanos han cambiado desde la elaboración de la DUDH (1948) al igual que ha cambiado muy notablemente la coyuntura social, económica y política. Hechos como la globalización económica, la migración masiva, el rol que ocupa internet en la actualidad o el aumento de la pobreza mundial, entre otros factores, hacen ver la necesidad de adecuar los DDHH al tiempo histórico que vivimos (DUDHE, 2007). Este estudio no puede desatender la realidad actual, y es por ello consciente de la vital importancia que supone la DUDHE a la hora de crear un proyecto basado en la EDH. No obstante, siendo lógicos con la idea de los DDHH como un sujeto en constante evolución, somos conscientes que para nada la DUDHE (2007) es una declaración definitiva de los DDHH, pues estos seguirán progresando al mismo tiempo que lo hace la humanidad.

2. Educación:

En este apartado 1.2 definiremos Educación desde una perspectiva general; lo haremos con el objeto de comprender la naturaleza y función de uno de los pilares en los que se asienta esta investigación, y a su vez para dilucidar el segundo concepto que compone el objeto principal de estudio de este primer punto del marco teórico, la EDH.

La primera fuente a la que vamos a recurrir para explicar el concepto de Educación es a la RAE, en su papel de representante oficial de la lengua española. Al buscar Educación en el

diccionario de la RAE el primer término, el cual es el que mejor encaja con la naturaleza de esta investigación, es: “acción y efecto de educar” (RAE, s.f.). Dicha definición del término resulta muy simple para comprender la totalidad de su significado, razón por lo que recurrimos a la palabra educar, segundo aparece en el diccionario de la RAE (s.f.): “desarrollar o perfeccionar las facultades intelectuales y morales del niño o del joven por medio de preceptos, ejercicios, ejemplos, etc”. Cabe aclarar que, aunque si coincidimos con la idea ofrecida por la RAE al entender educar o Educación como el desenvolvimiento de las facultades intelectuales y morales, debemos puntualizar que desde esta investigación no concordamos con la noción de la Educación como un medio destinado únicamente para la formación de gente en edad infantil o juvenil; pues desde esta tesis doctoral se afirma rotundamente que la Educación es un proceso que debe incidir constantemente en la vida de la persona desde sus primeros años hasta el final de los mismos. Es por tanto la Educación un proceso nunca finito en la vida de un o una individuo/a. Las palabras de Carbonell (2009) al respecto de este tema representan muy apropiadamente nuestro pensamiento: “El viaje educativo no tiene fin porque el ser humano es imperfecto, incompleto e inacabado. Por eso no bastan diez o veinte años de escolaridad” (p. 20)

Si atendemos a la naturaleza de esta tesis doctoral, la cual pretende crear un proyecto basado en la Educación en DDHH a través de Museos de Historia, la definición de Grasa (1998) sobre Educación explica de manera muy acertada la función que cumple esta en esta investigación: “La educación/enseñanza constituye una acción triádica y, por ende, triproblemática: alguien (educadores) enseña (qué contenidos, cómo fijarlos y quién debe hacerlo, cómo transmitirlos, cómo actualizarlos) a alguien (educandos)” (p. 24). En el caso particular de esta tesis, el rol del educador/a corresponde a la figura del museo, y a su vez, por supuesto, a las trabajadoras y trabajadores de los departamentos de Educación del museo. Lo enseñado en este proyecto son los DDHH y los Valores Cívicos. El alguien o el/la educando/a corresponde a los visitantes

del museo, en particular, y a la sociedad, en general; pues es a quien va dirigido el mensaje educativo.

Desde esta tesis consideremos la Educación como el medio, el cual, a través del conocimiento, otorga empoderamiento a la sociedad para actuar libremente y acorde a los intereses comunes de la propia sociedad. De este modo coincidimos con la definición que Dewey (como se citó en Carbonell Sebarroja, 2009) hace sobre la función de la Educación como “método fundamental del progreso y de la reforma social” (p.12).

Carbonell Sebarroja (2009) ahonda en las palabras de Dewey al atribuir a la Educación la capacidad de formar a la sociedad para evitar todo tipo de manipulación sobre su persona y para intervenir en la sociedad con consciencia.

La clave para que se dé lugar a este tipo de Educación de una manera efectiva lo encontramos en el pensamiento de Stuart Mill (como se citó en Fuentes Jiménez, 2010), quién aboga por fomentar el debate, el dialogo, y el definitiva el desarrollo del pensamiento crítico durante el proceso educativo. Para Mill (como se citó en Fuentes Jiménez, 2010), al igual que para el autor de esta tesis, la Educación tiene dos fines claros. El primero es otorgar al individuo/a la capacidad y oportunidad de desarrollar toda su personalidad como individuo/a singular, sin perder la armonía de la convivencia social. Por otra parte, el segundo fin para Mill consiste en que la individua/o reconozca su rol dentro del conjunto de la sociedad y actúe en consecuencia a ello.

3. EDH:

Una vez abordados previamente los conceptos de DDHH y Educación en este Marco Teórico, no es difícil comprender la función que cumple la EDH tanto para esta investigación, en particular, como para el ámbito educativo y social, en general. Así, a razón de lo anteriormente

visto, podemos dilucidar que en este estudio doctoral la EDH representa todo aquel medio/instrumento focalizado en otorgar a la sociedad un conocimiento práctico de y sobre los DDHH. Este conocimiento será útil en la medida que la o el individuo/o sea consciente de sus derechos y de los de la comunidad, como seres humanos todos, y tome consciencia del papel activo que debe jugar en la defensa y promoción del cumplimiento de los DDHH, no solo los suyos propios sino los de toda la sociedad, en aras de instaurar una mejor convivencia universal.

Como es lógico nuestra definición va en la misma línea que la ONU (2011), quién se refiere a EDH como “todo aprendizaje que desarrolla el conocimiento, las habilidades, las actitudes y los comportamientos de los derechos humanos. Es un proceso de empoderamiento que comienza con el individuo y se ramifica para abarcar a la comunidad en general” (p.9). La ONU (2011) profundiza en esta definición al afirmar que la EDH es todo proceso “destinado a crear una cultura universal de los derechos humanos” (p.9). La Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas por los Derechos Humanos, en adelante ACNUDH (2004), ahonda en lo dicho por la ONU al determinar cuales son los procesos a seguir para crear una cultura universal de los derechos humanos:

- a) Fortalecer el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales;
 - b) Desarrollar plenamente la personalidad humana y el sentido de la dignidad del ser humano;
 - c) Promover la comprensión, la tolerancia, la igualdad entre los sexos y la amistad entre todas las naciones, las poblaciones indígenas y los grupos raciales, nacionales, étnicos, religiosos y lingüísticos;
 - d) Facilitar la participación eficaz de todas las personas en una sociedad libre;
 - e) Intensificar las actividades de las Naciones Unidas en la esfera del mantenimiento de la paz
- (pp. 15-16).

Ribotta (2006) amplia esta definición al determinar cuales son los cuatro pilares necesarios para fomentar a través de la EDH una cultura de los DDHH: “la defensa de la libertad, la igualdad, la solidaridad, la justicia, la democracia y la paz” (p. 153). En este sentido, podemos afirmar y recalcar la idea de que la EDH se comporta como “un bien público y una inversión continua para producir sociedades caracterizadas por principios de derechos humanos tales como la no discriminación, inclusión y participación, y el estado de derecho” (UNESCO, 2015c, p.10). La aportación de todas estas ideas a través del proceso educativo ofrece a la EDH un carácter preventivo. Es decir que, la EDH otorga ciertos conocimientos a la sociedad que les son útiles para la prevención de la violación de DDHH (ACNUDH, 2014).

Desde el Consejo de Europa (2010) a la hora de hablar de los requisitos fundamentales para una aplicación significativa de la EDH, se coincide con el pensamiento que tiene Mill (como se citó en Fuentes Jiménez, 2010) sobre las bases para desarrollar una Educación, en términos generales, efectiva, cuando resalta la importancia de desarrollar el pensamiento crítico y el dialogo. De este modo, el Consejo de Europa (2010) defiende que:

es esencial adquirir los conocimientos, las aptitudes personales y sociales y la comprensión que permitan reducir los conflictos, apreciar y comprender mejor las diferencias entre creencias y grupos étnicos, establecer un respeto mutuo por la dignidad humana y los valores compartidos, fomentar el diálogo y promover la no violencia para la resolución de los problemas y los conflictos (pp. 9-10).

Otro rasgo fundamental de la EDH debe ser fomentar el carácter participativo en el proceso de enseñanza; pues la enseñanza de los DDHH debe regirse por ser un proceso educativo

significativo. Es decir que, la enseñanza de los DDHH sea útil para su aplicación en la vida diaria (ONU, 2011).

La EDH, al igual que la Educación en general, debe desarrollarse mediante un proceso de enseñanza-aprendizaje abierto y nunca finito. Es decir, acorde al pensamiento de la propia ONU reflejado en la Declaración y Plan de Acción (ONU, 1993) aprobado en la Conferencia Mundial sobre los Derechos Humanos de Viena en el año 1993, la EDH no limita su proceso de enseñanza al ámbito escolar y a la edad juvenil; sino que la EDH se dirige a todo ser humano y se aplica no únicamente en escuelas, sino que se hace de manera independiente y libre tanto en los espacios dedicados a la educación formal e informal; véanse museos, conferencias, cursos, actividades de ocio, etc. Es en este punto, aunque lo abordaremos más adelante cuando definamos museo, donde convergen la EDH y los museos como dos factores en total armonía para el diseño de un proyecto dedicado a la enseñanza de los DDHH, el cual es el objetivo prioritario de esta tesis.

Acorde entonces a lo visto hasta hora sobre EDH, y conscientes de que la finalidad de esta investigación es la creación de un proyecto que se dedique a la EDH, es necesario para este estudio conocer cuales son las características que son requeridas para la construcción de dicho proyecto. Atendiendo a las fuentes anteriormente citadas y teniendo en cuenta el criterio del Instituto Interamericano de Derechos Humanos (1994) y ACNUDH (2014), se resalta como clave para el desenvolvimiento adecuado de la EDH: promover la participación activa de educadores/as y educandos/as a través del dialogo; integrar a la educanda/o en el proceso de enseñanza a través del tratamiento de temáticas que resulten significativas para ella o el, por supuesto congruentes con el contexto en el que se aplica dicha educación; fomentar el pensamiento crítico en el alumno/a, para que el proceso de enseñanza-aprendizaje no se base en la memorización de conceptos, pues el aprendizaje de DDHH debe ser práctico. Por último, parece obvio, pero es necesario resaltar la consideración de la propia ACNUDH (2004) al

respeto de la EDH: “si se quiere que el aprendizaje tenga resultados en la práctica, los alumnos no sólo deben aprender los derechos humanos sino también aprender en un entorno en el que se respetan estos derechos” (p.22). Todos estos requisitos nos muestran cuales son los pasos a seguir por esta investigación si pretende tener resultados positivos a la hora de crear el proyecto de enseñanza de DDHH a través de museos de Historia en España.

El concepto de EDH, pilar de esta investigación, surge como tal de manera simultanea a la elaboración de la DUDH, siendo una de las principales preocupaciones para los creadores de la DUDH que lo expresado en esta fuera conocido y entendido por la sociedad, y en especial por los estudiantes (Osler, 2008). Prueba de ello se encuentra en el propio artículo 26 de la DUDH (1948) donde se mencionan todos los atributos, anteriormente abordados, de la EDH a la hora de hablar del derecho a la Educación:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz (p.8).

Por supuesto, no será la DUDH el único texto donde se haga mención a la EDH. De esta forma, serán múltiples las Convenciones de la ONU que, desde el fin de la Segunda Guerra Mundial hasta el presente, hablen de la labor específica de la EDH como educadora en una cultura práctica de los DDHH, promotora de valores cívico-democráticos. Entre las múltiples convenciones que abordan el concepto de EDH podemos destacar la Carta de Naciones Unidas (1945), la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de

Discriminación Racial (1965), la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (1979), la Convención sobre los Derechos de los Niños (1989), El Plan Mundial de Acción en Educación en Derechos Humanos y Democracia (1993), etc.

Por todo ello, y conscientes de la importancia universal que los DDHH han alcanzado desde finales del siglo XX hasta la actualidad, aunque haya aún muchos países que los incumplen, a la EDH se le ha otorgado un papel vital hoy en día, al responsabilizar a esta de originar a través de la enseñanza una cultura de paz y cooperación entre Estados (Naval, 2000). Siendo totalmente necesario para originar dicha cultura, en concordancia con el pensamiento de Naval (2000), que sean partícipes del proceso de la EDH todas las actrices y actores implicados. Acorde a ello, desde esta investigación consideramos que los museos, y en especial aquellos que abordan los pasados recientes y traumáticos, deben hacer uso de su idoneidad para la enseñanza, para promover, más allá de sus paredes, una cultura universal de DDHH.

Capítulo 2. Historia:

1. La Historia como Ciencia Social:

Cuando se habla de Historia la primera definición que nos viene a la mente es muy similar, sino igual, a la cuarta acepción presentada por la RAE (s.f.) en su diccionario: “conjunto de los sucesos o hechos políticos, sociales, económicos, culturales, etc., de un pueblo o de una nación”. Acontecidos normalmente en el pasado. Sin embargo, para esta investigación, sin obviar por supuesto el anterior significado, la primera definición a la que se recurre es a aquella que describe la Historia como una ciencia, exactamente una ciencia social, pues es precisamente la función que desempeña como ciencia, y las características particulares que

comprende como ciencia social, lo que posibilita a este estudio doctoral lograr su objetivo: la enseñanza de DDHH a través de museos de Historia.

Es por ello por lo que, cuando acudimos desde esta investigación al diccionario de la RAE, nos sentimos más identificados con la primera acepción que se ofrece de Historia, por encajar con el uso de ella que se da en esta tesis: “disciplina que estudia y narra cronológicamente los acontecimientos pasados” (RAE, s.f.).

No obstante, sin discrepar en ningún momento con la anterior definición dada por la RAE, consideramos más oportuna la descripción de Historia aportada por Oxford Dictionaries, pues nos aproxima con mayor detalle a la complejidad de la labor desempeñada por la Historia, en su papel de ciencia social. De este modo, Oxford Dictionaries (s.f.) define historia como la “disciplina que estudia y expone, de acuerdo con determinados principios y métodos, los acontecimientos y hechos que pertenecen al tiempo pasado y que constituyen el desarrollo de la humanidad desde sus orígenes hasta el momento presente”.

Los métodos a los que hace alusión Oxford Dictionaries cuando habla del procedimiento que sigue la Historia para el estudio de los acontecimientos del pasado cabe decir que son múltiples. No obstante, la metodología que emplea la Historia para su estudio se clasifica más comúnmente en tres etapas conocidas como método histórico. La primera etapa se denomina heurística⁴ y hace referencia a la búsqueda y análisis de fuentes o evidencias relacionadas con hechos históricos. Estas fuentes pueden ser primarias o secundarias. Fuentes primarias, son todos aquellos objetos o testimonios que obtenemos originalmente de la época histórica que estamos estudiando. Las fuentes secundarias son todos aquellos documentos y/o trabajos elaborados por las historiadoras/es posteriormente a la época histórica abordada (Ramírez, s.f.).

⁴ Proveniente del griego “eurisco”, que significa búsqueda de documentos o fuentes históricas (Matute, 2000)

La segunda etapa se denomina criticismo, durante etapa se evalúan la validez de la información obtenida a través de las fuentes, que anteriormente comentábamos.

La tercera etapa es conocida como síntesis y exposición, en ella el historiador/a en concordancia con los resultados obtenidos expone las conclusiones a las que ha llegado tras llevar a cabo todo el proceso de investigación (Ramírez, s.f.).

En otro orden de cosas, pero sin abandonar la definición expresada por Oxford Dictionaries, cabe aclarar que cuando se habla de la Historia estudia hechos del pasado, esto debe ser explicado con detalle. Pues si bien es cierto que la Historia, como ciencia, aborda el estudio de acontecimientos históricos ocurridos en el pasado, no se centra únicamente en estos hechos. De este modo, cuando hablamos de la Historia como ciencia que estudia el tiempo histórico, debemos ser conscientes que la Historia puede ser diacrónica, es decir que estudia hechos diferentes a los de la época actual, véanse todos aquellos ocurridos en el pasado, pero también todos aquellos que es posible que ocurran en el futuro, como veremos más adelante al mencionar la Historia del futuro. A su vez, la Historia puede ser sincrónica, estudiando todo acontecimiento contemporáneo (Pérez Porto y Gardey, 2012).

En este sentido, entendemos desde esta investigación la Historia como un diálogo continuo entre el pasado, el presente y el futuro, donde especialmente los hechos ocurridos en el pasado nos ayudan a entender el presente y el futuro. De este modo, coincidimos con Heródoto, conocido por ser el padre de la Historia según Cicerón (Campos Campayo, 2018), quien será el primero en definir Historia como la vía para impedir que los hechos históricos acontecidos en el pasado no solo no sean olvidados sino que se obtenga un aprendizaje de ellos en el presente (Campos Campayo, 2018). En esta misma línea, más de 2000 años después, vuelve a definir E.H. Carr (1961) la Historia como “un proceso continuo de interacción entre el

historiador y los hechos (históricos), un interminable dialogo entre el pasado y el presente” (p.30).

Esto encaja perfectamente con la filosofía de esta investigación, pues todo proyecto de Historia que pretenda educar en DDHH debe tener una clara vocación práctica, por lo que no puede obviar dos períodos tan importantes para su eficaz enseñanza como son el presente y el futuro, ni la relación directa de estos períodos con los hechos acontecidos en el pasado.

2. La Historia como vía para la enseñanza de DDHH:

Una vez abordada la Historia como Ciencia Social, es tiempo de conocer cuales son las características que hacen de esta ciencia el medio ideal para la enseñanza de DDHH, ya sea desde el ámbito de la Educación formal como de la Educación informal.

Para comprender la idoneidad de la Historia en su relación con la EDH, es necesario conocer primero las aptitudes educativas de esta. La principal aptitud de la Historia en el ámbito educativo es “el establecimiento de relaciones explícitas entre el pasado y el presente, contribuyendo a una mejor comprensión de los fenómenos actuales, permitiendo rescatar la historicidad del tiempo presente” (Muñoz Reyes, 2013, p.230). Esa vocación de educadora cívica que está presente en la enseñanza de la Historia es también tratado por Prats (2010) quien señala que la Historia “como ejercicio de análisis de problemas de las sociedades de otros tiempos, ayuda a comprender la complejidad de cualquier acontecimiento, de cualquier fenómeno social-político actual y de cualquier proceso histórico mediante el análisis de causas y consecuencias” (p.15). La comprensión de las bases históricas que nos han llevado a los problemas actuales y las posibles alternativas de futuro, hacen que la Historia tenga la responsabilidad de provocar que la enseñanza de los contenidos históricos desencadene una actitud social deseable (Pilar Benejam, 1997). Es por ello entonces, necesario para una

enseñanza significativa de la Historia, como bien apunta Pagès (1998), la creación de espacios de debate y opinión entre los estudiantes, los estudios de caso, la problematización de los contenidos⁵, los estudios de caso, etc.

En definitiva, todo proceso de enseñanza de la Historia que pretenda ser eficaz debe definirse como la aportación de conocimientos, obtenidos de vincular el pasado al presente y al posible futuro, que sean útiles para la o el estudiante en su vida como ciudadana/o activa/o (Pagès, 2009c).

A raíz de todo lo visto, podemos afirmar que la enseñanza en Historia tiene una clara finalidad social, al educar a sus estudiantes en valores cívicos que les posibilitan convertirse en ciudadanas/os conscientes y partícipes del mundo en el que viven. Como bien exponen Prats y Santacana (como se citó en Gómez y Miralles, 2013), y ya hemos citado más arriba, a través del estudio de los problemas del pasado, la Historia “ayuda a comprender la complejidad de cualquier acontecimiento, de cualquier fenómeno socio-político actual y de cualquier proceso histórico mediante el análisis de causas y consecuencias” (p.8).

Pues la enseñanza en Historia a través del tratamiento de conceptos como poder, sociedad o cambio, entre otros, dota a las alumnas/os de argumentos, principios y o actitudes que les hacen ser conocedores de sus responsabilidades cara el planeta en el que viven (Sobejano, 2002). Siendo esta la base fundamental para concebir la Educación en Historia como un proceso idóneo para la enseñanza-aprendizaje de DDHH. Ya que, en concordancia con el pensamiento de Sobejano (2002), consideramos que los valores cívicos determinados y establecidos

⁵ Consiste en abordar el pasado desde el presente, con la intención de plantear respuestas y/o explicaciones a los problemas que se gestan en la actualidad, para lo cual, es necesario poner al alumno en posición de cuestionamiento, de aprender a pensar por sí mismos y de poder argumentar una decisión o posición (COMIE,

universalmente son los DDHH, por lo que la enseñanza de la Historia desde su vocación de educadora cívica debe tener siempre presente la enseñanza de los DDHH, a través del estudio de los hechos históricos, ya sean del pasado, del presente o del futuro.

Para el desenvolvimiento de la EDH desde la enseñanza de Historia, apunta Siede (1998) que es fundamental seguir unas determinadas pautas tales como el análisis y estudio de todo hecho histórico relacionado con la violación o conquista de los DDHH; detenerse en todos aquellos personajes y/o movimientos históricos que lucharon a favor de la conquista de la paz o de una mayor justicia; promover actitudes de tolerancia cara todo tipo de diversidad existente; y hacer a los/las alumnos/as conocedores y conscientes de sus derechos y responsabilidades como seres humanos.

En este sentido, la enseñanza en Historia, como ciencia idónea para desenvolver la EDH, tiene una responsabilidad actual muy importante, puesto que ante el avance continuo de la globalización, debe erigirse como promotora de los valores multiculturales. Para ello, la Historia tiene que, según Touraine (como se citó en García Ruíz, 2007), concienciar a sus estudiantes de la necesidad de aceptar:

“la integración social desde el respeto de todas las orientaciones culturales sin renunciar a los principios y valores democráticos que inspiran la convivencia, o lo que es lo mismo, una educación en valores que facilite la comprensión entre individuos al margen de su procedencia, religión o lengua” (p. 340).

Por supuesto, coincidimos totalmente con Rodríguez Ledesma (2011) que para que la enseñanza de la Historia sea realmente multicultural e integradora debe alejarse y ponerse en cuestión todas aquellas cuestiones que han hecho de la ciencia histórica occidental, una Historia

que ha estudiado el pasado desde una sola perspectiva, la suya propia. Es hora de integrar las otras realidades y perspectivas culturales al estudio y enseñanza de la Historia.

A su vez, el estudio del futuro se presenta en la enseñanza de la Historia como un factor fundamental para desarrollar de manera significativa la EDH, debido a que la comprensión del futuro ayuda al o a la estudiante a proyectar posibles soluciones a problemas sociales. La enseñanza del futuro a través de la Historia, es decir el análisis de un posible tiempo venidero donde se ponga fin a las adversidades presentes y/o provenientes del pasado, obliga a la alumna/o a desarrollar un pensamiento crítico e ingenioso en la búsqueda de un cambio social a mejor. El desarrollo de este pensamiento crítico e ingenioso permite desenvolver en el estudiantado un carácter crítico y comprometido con la defensa de los valores cívicos y democráticos (Pagès y Santisteban, 2010). Es decir, la enseñanza del futuro favorece la adquisición de conocimientos claves para la EDH.

Para llevar a cabo una efectiva enseñanza del futuro desde la Historia señalan Pagès y Santisteban, 2014) que es fundamental relacionar pasado y presente, utilizando el conocimiento obtenido de esta vinculación temporal para la construcción de futuros alternativos. En este proceso educativo, de marcado carácter social, la mirada al futuro se entiende porque “la participación democrática y la intervención social requieren de la prospectiva para la construcción de un mundo mejor, fundamental para ubicarse en el mundo, interpretarlo y participar en él” (p.28).

Por último, a la hora de abordar la capacidad de la Historia para la enseñanza de DDHH no podemos obviar el papel que puede desempeñar la Memoria en este ámbito educativo. Siendo la Memoria un elemento fundamental para lograr el desarrollo del pensamiento crítico y de la conciencia social en las y los estudiantes.

No obstante, mencionaremos esto de forma breve en este apartado, pues a continuación, en el siguiente punto de esta tesis, nos detendremos en el concepto de Memoria Democrática. Concepto de gran significancia en esta investigación por venirse a comportar como punto de unión entre el conocimiento de hechos históricos y la comunicación de valores democráticos en la sociedad.

La presencia de la Memoria en la enseñanza de la Historia ayuda a que los alumnos/as comprendan la influencia que un determinado acontecimiento del pasado tiene en su presente (Carretero y Borrelli, 2008). A través del estudio de un determinado pasado mediante la Memoria se logra la adquisición de diversos conocimientos sobre acontecimientos precisos de diversa índole, véanse políticos, sociales, culturales, etc. (Pagès, 2008). Todo esto se entiende debido a que la Memoria es aquella Historia que pone en tela de juicio la Historia oficial, analizando críticamente las fuentes empeladas por la Historia oficial, debatiendo todo aquello que es motivo de duda a través de la exposición de la información expuesta por fuentes que contradicen la versión establecida y llegando a nuevas conclusiones; ello permite desarrollar en el alumnado un carácter crítico y dotarlo de las herramientas necesarias para que llegue por si mismo a la verdad, y no acepte la Historia consensuada oficialmente sin antes haberla estudiado desde una perspectiva analista (Rivero, 2004).

Capítulo 3. Memoria Democrática:

A la hora de abordar el concepto de Memoria Democrática la principal noción que obtenemos destacamos de dicho concepto es Memoria. Por Memoria entendemos, si atendemos a la primera acepción de la RAE, la “facultad psíquica por medio de la cual se retiene y recuerda el pasado” (RAE, s.f.). Por su parte, si recurrimos al diccionario de Cambridge obtenemos una definición muy similar, “algo que recuerdas de el pasado” (Cambridge Dictionary, s.f.).

En ambas acepciones la evocación del pasado está muy presente, lo que al lector de este texto puede traer confusión, al poder entender al emplear la Historia, como Ciencia Social que es, como instrumento para el estudio de acontecimientos del pasado en esta investigación, no es necesaria la utilización de la Memoria Democrática para el mismo fin. Nada más lejos de la realidad, pues como ya hemos explicado con anterioridad a través de las palabras de Rivero (2004), la Memoria en el ámbito educativo tiene la función de analizar críticamente la Historia oficial, no aceptando sus tesis sin previamente haber realizado una evaluación pormenorizada de sus fuentes y apreciaciones.

Es precisamente esta labor de la Memoria la que interesa a una investigación doctoral, como es el caso, que pretende crear un proyecto de enseñanza en DDHH y Valores Cívicos a través de la Historia, pues, como ya citamos anteriormente, el desarrollo del carácter crítico en el individuo es uno de los valores democráticos más importantes a incentivar en el ser humano a la hora de educar en el ámbito de los DDHH y los Valores Cívicos. Es por ello por lo que el concepto de Memoria Democrática viene a actuar en esta tesis doctoral como nexo entre la enseñanza de acontecimientos históricos y la formación en DDHH y Valores Cívicos.

El concepto de Memoria Democrática utilizado en este estudio universitario, al igual que todo estudio que se ocupe de la Memoria desde una perspectiva histórica, está directamente influido por Maurice Halbwachs y Pierre Nora. Desde esta investigación destacamos, y por supuesto compartimos, la concepción de la Memoria aportada por Halbwachs, en la cual se describe la Memoria como un proceso colectivo, pues a pesar de surgir de los/las individuos/as, esta está fuertemente influida por el contexto en el que se desenvuelve el/la individuo/a, es decir que la Memoria se desarrolla a partir de la interrelación de unos/as individuos/as con otros/as dentro de un mismo espacio cultural y social. Es por ello que hablamos de la Memoria como un proceso plural, lo que Halbwachs denomina como “Memoria Colectiva” (Como se citó en Antequera Guzmán, 2011). Siendo esencial para esta tesis a la hora de desenvolver el concepto

de Memoria Democrática, la idea de la Memoria como algo perteneciente a un conjunto o grupo social.

Por su parte, Pierre Nora entiende la Memoria como el recuerdo vivo del pasado que se transmite de modo continuo de generación en generación dentro del grupo social; a diferencia de la Historia, que según Nora, es el análisis intelectual de un pasado ya rematado (Allier, 2008). A su vez, Nora entiende la Memoria como la recuperación de todas aquellas historias que no han sido tenidas en cuenta por parte del discurso histórico reconocido, con el objetivo de que dichas historias/memorias sean incluidas dentro de la Historia oficial (Erlj, 2018). Idea con la que coincidimos totalmente desde esta tesis doctoral, al considerar desde esta investigación la Memoria como el motor que permite revisar y/o modificar la Historia oficial en aras de convertirse en una Historia más inclusiva con todas y cada una de las realidades existentes.

No obstante, como señala el propio Halbwachs (como se citó en Como se citó en Antequera Guzmán, 2011) la Memoria por su naturaleza social está siempre expuesta a su utilización, e incluso manipulación, por parte de los grupos de poder, una vez que está se asienta en la esfera pública. Buscando dichos grupos de poder controlar el mensaje que emiten dichas memorias. Es precisamente en este contexto, donde tanto Pierre Nora como el autor de esta investigación consideran fundamental la labor del historiador a la hora de tratar con las memorias; debiendo ser conscientes los historiadores de la manipulación y vulneración a la que están sometidas, pero siendo también conscientes de la importancia de su aportación a la Historia oficial a la hora de abordar su análisis histórico (Erlj, 2018).

Es por todo esto que, desde este estudio consideramos fundamental para el correcto desarrollo de nuestro trabajo, y del de todo/a historiador/a, que la Historia y la Memoria colaboren de manera conjunta en favor de obtener mejores resultados. De este modo, la Memoria debe

presionar a la Historia para que esta de cabida a todas aquellas historias que aún no tienen lugar en el discurso oficial. Por otro lado, la Historia debe aplicar el método científico sobre la Memoria, para evitar toda posible alteración o manipulación social y para que se respete la veracidad histórica a la hora de dar entrada a esas Memorias dentro de la Historia oficial.

A razón de esto, desde esta investigación hacemos uso del concepto de Memoria Democrática como aquella Memoria que, en colaboración con el método científico histórico, amplía y revisa el discurso oficial histórico en aras de comunicar valores democráticos que puedan ser empleados en la construcción de un futuro mejor.

Partiendo entonces de la idea anteriormente expuesta, entendemos la Memoria, siempre hablando desde una perspectiva histórica, como el recuerdo aún presente de un pasado, normalmente violento, no reflejado en la Historia oficial. Significando el reconocimiento de la Memoria como el análisis y extensión o modificación del discurso histórico que pretende integrar todas y cada una de las historias anteriormente no incluidas. Entendemos, de este modo, la Memoria Democrática como la construcción y consolidación de una sociedad democrática mediante el conocimiento crítico de nuestro pasado inmediato y la recuperación, transmisión y puesta en valor de aquellos valores de convivencia, solidaridad y justicia social que han de conformar nuestro patrimonio ético como sociedad.

Debido a todo esto, la Memoria Democrática centra, principalmente, su foco de atención en contextos que han sufrido un pasado violento reciente, donde cuyas víctimas han sido ocultadas o minusvaloradas por el discurso histórico oficial; siendo por ello considerada la Memoria democrática como:

patrimonio colectivo que da testimonio de la resistencia de la lucha por los derechos y las libertades democráticas y símbolo permanente de la tolerancia, de

la dignidad de los valores democráticos, del rechazo de los totalitarismos y del reconocimiento de todas las personas que hayan padecido persecución a causa de sus opciones personales, ideológicas o de conciencia (Inieta, 2011)

La labor de la Memoria Democrática es entonces dar a conocer nuestro pasado y las enseñanzas que se derivan de ese pasado, con la finalidad de transmitir ese conocimiento a la sociedad en general, y en especial a las generaciones más jóvenes, para concienciar a esta de la importancia de comprometerse con los valores democráticos en favor de salvaguardar y mejorar el bienestar de los sistemas democráticos. No podemos entonces considerar únicamente la Memoria Democrática como la evocación de la lucha por las libertades, sino que la Memoria Democrática también es:

una oportunidad para investigar la historia colectiva, y, finalmente, una vía para difundir a las generaciones presentes y futuras el respeto por los derechos humanos y el conocimiento de los cimientos del sistema de libertades que goza la sociedad (Generalitat de Catalunya, 2007)

Este proceso de enseñanza que se produce a través de la Memoria Democrática se desenvuelve a través de la muestra de las diferentes memorias que abordan las múltiples luchas habidas en defensa de la democracia y los derechos y libertades de cada uno. La Memoria Democrática con el fin de atender todas y cada una de las realidades existentes en dichas luchas estudia este determinado pasado desde diferentes perspectivas, véase la perspectiva social, la cultural, la ideológica, etc. (Generalitat de Catalunya, 2007).

Por otra parte, sin abandonar esta temática, si atendemos al hecho de que el contexto principal en el que se desarrolla esta investigación es España, no podemos obviar el significado particular que la Memoria Democrática tiene en España, con el fin de acotar y amoldar este concepto a la realidad contextual de esta investigación. De esta manera, entendemos por Memoria Democrática en España toda Memoria que recoge y reconoce todos los hechos acontecidos en defensa de la democracia durante la II República, la Guerra Civil y la dictadura franquista, a la vez que hace apología de los valores democráticos que se extraen del análisis y conocimiento de esta determinado pasado (Junta de Andalucía, 2017; Molinero, 2004)

En el estudio de este pasado determinado pasado de España, queremos resaltar las palabras de Molinero (2004) por representar totalmente la posición en la que se sitúa esta investigación a la hora de abordar dicho tema:

El impulso a la recuperación de la memoria democrática por parte de las instituciones no implica de ninguna manera participar en la confrontación de memorias, sino asegurar la incorporación del conocimiento riguroso del pasado a la memoria pública, lo que en el caso español supone transmitir a las nuevas generaciones la significación de la II República, el franquismo y el antifranquismo a la luz de los valores democráticos.

Como conclusión a este apartado, podemos dilucidar que la Memoria Democrática, siempre en colaboración y coordinación con la Historia y con el método histórico, tiene la capacidad de revelar y descubrir todos aquellos hechos históricos que representaron la lucha y defensa del sistema democrático español, en el caso particular de esta tesis. Esto significa que la Memoria Democrática crea el contexto ideal para la enseñanza de DDHH, Valores Cívicos y, por

supuesto, Valores Democráticos. Es por esta razón que en esta tesis la Memoria Democrática representa un puente fundamental entre el conocimiento de hechos históricos y la enseñanza de dichos valores y derechos.

Capítulo 4. Museo:

La figura del Museo en esta investigación representa el medio principal mediante el que se desarrolla la enseñanza de DDHH a través del conocimiento de hechos históricos. En relación con esto, en este apartado se define, primero, la figura del Museo en sí, con el fin de conocer la naturaleza y origen de dicho término, y posteriormente se define el Museo en su relación con la enseñanza de la Historia y con la enseñanza de los DDHH, con el fin de mostrar la idoneidad de este para ambos cometidos.

1. Definición de Museo:

Por Museo, si atendemos a la definición de la RAE (s.f.), entendemos toda “institución, sin fines de lucro, exposición cuya finalidad consiste en la adquisición, conservación, estudio y al público de objetos de interés cultural”⁶. A su vez, si consultamos la Ley del Patrimonio Histórico Español (1985), consideramos como Museo todas aquellas “instituciones de carácter permanente que adquieren, conservan, investigan, comunican y exhiben, para fines de estudio, educación y contemplación conjuntos y colecciones de valor histórico artístico, científico y técnico de cualquier otra naturaleza cultural”.

⁶ Hacemos mención en esta tesis únicamente de la segunda acepción dada por la RAE, por ser la que más se aproxima a la labor que la figura del Museo desempeña en esta tesis doctoral.

Sin embargo, y sin desmerecer las acepciones anteriores, desde esta tesis doctoral consideramos que la definición que mejor se adecúa al rol que desempeña el Museo en esta investigación es la aportada por el ICOM (por sus siglas en inglés, International Council of Museums, en español, Consejo Internacional de Museos), como el ente internacional más representativo en las labores de coordinación y organización de los Museos y su filosofía de acción. El ICOM (2007) define Museo como:

una institución sin fines lucrativos, permanente, al servicio de la sociedad y de su desarrollo, abierta al público, que adquiere, conserva, investiga, comunica y expone el patrimonio material e inmaterial de la humanidad y su medio ambiente con fines de educación, estudio y recreo (p.3).

Esta definición se ajusta más que las anteriores a la idea que se tiene de Museo en este estudio universitario, debido a que se enfatiza en la labor del Museo no únicamente la labor de conservación del patrimonio que posee, sino la necesidad de que su acción esté enfocada en los intereses del público y en la trasmisión y educación de este.

A raíz de la definición elaborada por el ICOM, entendemos que son tres los pilares que actualmente guían la labor desempeñada por la figura del Museo, a diferencia del rol desempeñado por el Museo en sus orígenes, el cual analizaremos en líneas posteriores. Estos tres pilares nos ayudan a comprender de una manera más detallada la función llevada a cabo por los Museos hoy en día, tanto a nivel general como en lo que a nuestra investigación en particular se refiere.

Un primer pilar es la Comunicación, la cual Desvallées y Mairesse (2010) describen como “el intercambio, con diferentes públicos, de los objetos en la colección y la información resultante de la investigación sobre ellos” (p. 28).

Un segundo pilar es la Educación, entendida como el “conjunto de valores, conceptos, conocimientos y prácticas destinados a garantizar el desarrollo del visitante” (Desvallées y Mairesse, 2010, p. 31).

El tercer pilar es la conocida como Mediación cultural, la cual hace referencia a “toda una gama de acciones llevadas a cabo en un contexto museal para construir puentes entre lo que se exhibe (ver) y los significados que estos objetos y sitios pueden representar (conocimiento) (Desvallées y Mairesse, 2010, p. 47).

No obstante, la labor de los Museos no ha sido siempre como la actual, de hecho si nos remontamos a sus orígenes, sus inicios están vinculados al coleccionismo por parte de familias adineradas, normalmente nobles, que decidían exponer al público, de manera ocasional, aquellos objetos considerados de gran valor; se tiene constancia del asentamiento de esta práctica, aunque algunas fuentes hablan del siglo XII para el comienzo de esta práctica de manera regularizada (Hernández Hernández, 1992). Sin embargo, es la propia Hernández Hernández quién señala a Paulo Giovo como el primero en emplear el término Museo para hacer referencia al edificio en el cual albergaba su colección a la altura del siglo XV (como se citó en Zamalloa, Echevarría y Pascual, 2012) a diferencia de autores como Lewis (como se citó en Zamalloa, Echevarría y Pascual, 2012) quien asocia el uso de este término a la familia Lorenzo de Medici. Sea de una manera o otra, todo indica que el concepto de Museo tiene sus orígenes entre finales de la Edad Media y comienzos de la Edad Moderna. Así lo señala Gilabert (2011), quien detalla como las grandes familias italianas y los papas originaron los primeros museos, tales como el Capitolio en 1471 o el Vaticano en 1501. No obstante, apunta

Gilbert (2011) que será el Ashmolean Museum de la Universidad de Oxford el primero en abrir sus puertas al público de forma regular, en 1683.

A raíz de esto podemos definir el Museo en sus orígenes como una institución plenamente dedicada al “coleccionismo de objetos preciosos o singulares, a su ordenación sistemática y a su conservación” (Zamalloa, Echevarría y Pascual, 2012, p.3)

Sin embargo, para comprender como se ha llegado a la idea que tenemos hoy sobre Museo dos son los acontecimientos que debemos resaltar. El primero es la Revolución Industrial, quien Rivière (1993) responsabiliza del cambio socioeconómico que permite que cada vez más número de población tenga acceso a la cultura y a la educación, enfocando los Museos desde el siglo XVIII su mensaje cara un público cada vez mayor, dejando atrás los tiempos donde este discurso era destinado únicamente para las élites. El segundo acontecimiento se sitúa a partir de los años 60 del siglo XX y llega hasta la actualidad, y es, según Zamalloa, Echevarría y Pascual (2012), la continúa expansión de los medios de comunicación, la cual ha permitido, y a la vez ha producido, la expansión del mensaje del Museo a un público ya considerado de masas.

Es por todo ello que, desde hace un tiempo hasta la actualidad, entendemos Museo como un ente “vivo, participativo, que se define por el contacto directo entre el público y los objetos mantenidos en su contexto” (Hernández Hernández, 1992, pp. 93-94).

2. El Museo como educador:

Como hemos visto anteriormente, y señala Günay (2012), los Museos abandonan hoy en día el viejo rol de meros lugares de exposición de objetos preciados, para convertirse actualmente en instituciones educativas con la habilidad de emitir su mensaje a un público cada vez mayor, de masas. Haciendo uso los Museos de su colección para educar-formar a dicho público.

La labor educativa de los Museos nace con el propio origen de los Museos, pues estos nacen con la vocación de instruir al público a través de la exhibición de su colección. No obstante, hasta el siglo XX esta labor educativa será deficiente pues desde los Museos no se aborda la Educación con la atención y requisitos necesarios para que llegue de manera efectiva a su público, en gran parte por el enorme desconocimiento de los regidores de estas instituciones de como abordar de manera adecuada la enseñanza dirigida a un numeroso público a través de la propia colección. No será hasta el siglo XX cuando se normalice la especialización de la labor educativa dentro de la organización de los Museos (Hein, 2007).

Hoy en día, podemos afirmar con rotundidad que los Museos se han convertido en verdaderos referentes educativos; prueba de ello son todas las características y rasgos que predominan en el quehacer diario de los Museos actualmente. Santacana (2004) señala algunos factores claves que determinan la labor educativa de los Museos en la actualidad:

Primero, que los objetos de la colección ya no son los únicos protagonistas de las exhibiciones, sino que comparten este protagonismo con las ideas que se obtienen de estos objetos.

Segundo, las exhibiciones se organizan teniendo en cuenta los variados tipos de público existente, con el fin de hacer llegar el mensaje a todos y cada uno de ellos.

Tercer factor, las exhibiciones promueven la participación activa del público, creando un dialogo constante entre las/los visitantes y los objetos de la colección.

Cuarto factor, las exposiciones se fundamentan de manera que no es necesario que el público goce de un conocimiento previo para disfrutar y aprender con y de ellas.

Y quinto factor, los Museos se organizan de tal forma que el o la visitante no tiene porque seguir un único recorrido a lo largo del espacio del Museo, emitiendo esto un mensaje educativo mucho más abierto y comprensivo; alejándonos de la Educación entendida como adoctrinamiento.

La gran mayoría de los Museos construyen sus muestras en base al público que reciben, diseñando las exposiciones de modo que sean los visitantes quien construyan su propio conocimiento a partir de las herramientas que el Museo dispone para ellos/as, véanse las TIC y demás recursos empleados por el Museo para entregar determinada información, como son la creación de actividades interactivas o la creación de determinado material didáctico que estimule la participación directa del público en el proceso de Enseñanza a través de la colección del Museo. De esta manera, los museos adoptan las teorías constructivistas⁷ pedagógicas, teniendo en cuenta los diversos tipos de público, sus intereses, sus experiencias, entre otros muchos factores, a la hora de organizar la función educativa del Museo (Hein, 2007).

Junto a todo lo anterior cabe destacar dos hechos o cualidades que hacen del Museo un espacio idóneo para la Educación. El primero hace referencia a la labor investigativa de los Museos, la cual dispone de un campo de acción mayor para innovar en diferentes métodos de enseñanza, ya que el rango de acción de los Museos no es tan estricto como lo es en aquellos contextos donde se aplica la Educación formal (Asenjo, Asensio y Rodríguez-Moneo, 2009). El segundo hecho hace referencia a la inclusión de las nuevas tecnologías en el trabajo diario del museo, permitiendo las nuevas tecnologías ampliar y originar nuevos espacios de intercambio de información, y favorecer la participación del público en el quehacer diario del museo; lo que ayuda a crear una comunicación más extensa y sencilla entre el público y la colección del

⁷ La teoría constructivista en Educación, nacida en el siglo XX de la mano de autores como Jean Piaget, Ernst von Glasersfeld o Lev Vygotski, defiende la idea de que se debe entregar al o la estudiante los medios o herramientas necesarias para que este/a construya los conocimientos por si mismo (Coloma y Tafur, 1999).

museo, lo que por supuesto, favorece notablemente el proceso de enseñanza en/a partir de los Museos (Bascones y Carreras, 2009).

Una vez abordada y definida la función educativa del Museo desde una perspectiva general, es momento de tratar las dos perspectivas educativas que atingen a esta investigación doctoral en relación con el objetivo final de esta tesis: la creación de un proyecto museístico que aborde la enseñanza de DDHH a través del conocimiento de la Historia. De esta forma, el primer aspecto a abordar será aptitud de los Museos para la enseñanza de Historia. Posteriormente, se versará sobre la aptitud de los Museos con relación a la Educación en DDHH y los Valores Cívicos.

2.1 El Museo como educador en Historia:

Si pretendemos definir Museo como educador en Historia, es totalmente necesario abordar la noción de patrimonio, más exactamente patrimonio histórico, con el fin de entender el modo en que el Museo obra en el proceso de enseñanza de los acontecimientos históricos. Según la RAE (s.f.) por patrimonio entendemos, en correspondencia con la naturaleza de esta investigación, el “conjunto de bienes de una nación acumulado a lo largo de los siglos, que, por su significado artístico, arqueológico, etc., son objeto de protección especial por la legislación”.

En este sentido el patrimonio en este apartado en particular es entendido por la investigación como el medio que emplean los Museos para educar en Historia. Esto tiene su explicación en que el patrimonio “es prácticamente lo único observable de la historia, y por tanto, como historia observable nos permite una aproximación científica al pasado” (Hernández Cardona, 2003, p. 456). Esta aproximación científica es posible debido a que el patrimonio “permite observación objetiva y el desarrollo de métodos de análisis, es decir nos sitúa en una dimensión abiertamente procedimental y científica, y ello es muy importante en los entornos de aprendizaje” (Hernández Cardona, 2003, p.457). Es decir, el patrimonio se comporta en este

caso, en su relación con el Museo, como una fuente primaria para el estudio y enseñanza de la Historia, y es precisamente su naturaleza de fuente primaria lo que hace favorecer notablemente el proceso de Educación de la Historia en el Museo. De esta manera, coincidimos con las palabras de Llobet y Pagès (2006) cuando afirman que el Museo, a través del patrimonio, debe orientar sus actividades a fomentar en el público el planteamiento de cuestiones e hipótesis relacionadas con nuestro pasado y nuestro presente mediante una observación crítica de éste.

El patrimonio, en su naturaleza de fuente primaria de la Historia, propicia el conocimiento social, en el sentido de que nos muestra las raíces y evolución de las sociedades desde sus orígenes hasta hoy en día (González Monfort, 2007). El Museo, de esta forma, favorece una visión intercultural siempre que nos muestra de manera conjunta el proceso evolutivo de diferentes sociedades.

En correspondencia con todo lo anterior, el Museo como usufructuario, primario, de una colección de objetos de valor histórico tales como documentos textuales, fotografías, restos arquitectónicos, etc., actúa como “fuente de conocimiento de nuestra historia y de nuestro patrimonio cultural” (Abia Espinosa, 2012, p. 21), comportándose a la vez como un referente educativo en Historia al propiciar “comprender la historia por medio de imágenes y objetos; conocer los principales vestigios del pasado en nuestra civilización y en nuestra comunidad; y construir líneas del tiempo y entender el concepto de tiempo histórico” (Abia Espinosa, 2012, pp. 21-22) Para ello, los objetos de la colección deben ser siempre presentados por el Museo en su relación con el relato histórico y atendiendo a una finalidad educativa, es decir el objeto en el Museo ha de ser presentado al público de manera que posibilite una mediación con el pasado, la cual tenga como resultado el conocimiento de otras etapas históricas, de otras sociedades y de otras culturas, entre otros muchos conocimientos (Llobet y Pagès, 2006).

El Museo, a su vez, se comporta como un lugar de Memoria al ofrecer al público/sociedad un espacio para mediar con el pasado, propiciando que la propia sociedad se acerque al pasado desde la perspectiva del presente, y favoreciendo así la interpretación de este pasado por parte del público; es decir abriendo los conocimientos históricos a la interpretación de la sociedad (Ochoa Bilbao, 2012). A razón de esto, podemos afirmar que los Museos a través de “educar a las personas sobre el pasado y proporcionar espacios para el diálogo que son difíciles en otros contextos, pueden contribuir a profundizar las culturas de la democracia” (Lunn, 2013, p.64). Esto tiene su principal explicación en que en el Museo es ese contexto donde se ponen en conjunción, y muchas veces se contraponen, aquellas versiones de la Historia más consensuadas por gran parte de la sociedad, incluso de la considerada como Historia oficial, junto a aquellas Historias/Memorias de grupos más minoritarios; lo cual trae como consecuencia que los Museos se abren ahora a nuevas reinterpretaciones históricas por parte de grupos minoritarios o simplemente discordantes de la Historia más formalmente reconocida, que ponen en tela de juicio la Historia oficial, dando así cabida a visiones alternativas de la Historia, dando por tanto voz a aquella parte de la sociedad que normalmente no la tiene; lo que viene a suponer un notorio soporte en el proceso de democratización de una sociedad cuyo recuerdo del pasado aún pervive de manera conflictiva o polémica (Ochoa Bilbao, 2012).

Todo lo visto a lo largo de este punto nos muestra que la figura del Museo es poseedora de ciertas características que la convierten en un lugar idóneo para la estimulación y desarrollo de la enseñanza de conocimientos históricos, a partir tanto del patrimonio material como inmaterial del que dispone.

2.2 El Museo como educador en DDHH y Valores Cívicos:

La aptitud de los Museos para educar en DDHH o en Valores Cívicos reside en la propia naturaleza del Museo, que desde el siglo XIX se presenta como un espacio público destinado a la educación de la ciudadanía, puesto que con la apertura de estos entes a todo tipo el público,

se amplia el proceso de enseñanza a toda la sociedad, convirtiéndose así el Museo en un referente educativo dentro de la comunidad. No obstante, no será hasta los años 70 del siglo XX, con el reconocimiento de los DDHH, y en particular con el derecho a la cultura, cuando podamos hablar de una verdadera democratización cultural en los Museos; desarrollando los Museos desde este momento en su quehacer diario políticas educativas enfocadas a llevar la enseñanza a través de su patrimonio a todo tipo de audiencia (Valdés, 2008).

En este sentido, los museos son lugares “donde se comparten redes de conocimiento, formas de acceso, códigos, convenciones y sistemas de lenguaje” (como se citó en Padró, 2003, p. 52) debido a que en el Museo se produce un intercambio entre el valor y significado aportado por la colección y los conocimientos y experiencias de cada visitante, de manera que hablamos de un proceso de enseñanza recíproco pues el público a través de su perspectiva, proveniente de la sociedad, también aporta conocimiento a la perspectiva del experto, en este caso el Museo; no ocupando únicamente el rol de educador el Museo. Podemos hablar entonces de un proceso “democrático” de enseñanza dentro de las paredes del Museo (Fondazione Bergamo Nella Storia, s.f.)

En concordancia con lo anterior, tenemos que los Museos actualmente se transforman en espacios que dan cabida a todo tipo de público a través de su labor educativa, abriendo sus puertas a aquellos grupos sociales que normalmente no se han tenido en consideración, en su mayoría grupos sociales marginados, tales como pueden ser minorías étnicas o individuos con difícil inserción social. Y es precisamente mediante esta filosofía de trabajo inclusiva como los Museos a través de su trabajo diario consiguen combatir la intolerancia contra aquellos grupos marginados, y fomentan la inclusión de estos dentro de la sociedad (da Silva y Veríssimo, 2008). Tornándose, de este modo, el Museo en un espacio idóneo para la enseñanza de “valores humanos, la tolerancia, la aceptación de la diferencia, la comprensión” (Fondazione Bergamo Nella Storia, s.f.), etc. A raíz de lo todo lo visto en relación con su labor educativa, podemos

entender porqué hoy en día la figura del Museo, a través de esta filosofía de enseñanza, se propone como objetivo último la formación de individuos críticos, capaces de discernir con toda realidad contraria a los valores humanos y activos en la defensa de dichos valores (da Silva y Veríssimo, 2008). En conclusión, el Museo, desde su apertura a todo el público, se ha convertido en un referente ideal para desenvolver la EDH dentro de la sociedad.

El concepto de Museo como educador en DDHH y Valores Cívicos se fundamenta en como el propio Museo desenvuelve su trabajo diario, puesto que el Museo ofrece un espacio donde se da cabida al dialogo entre la “versión oficial y las otras versiones”, dando esto origen a un proceso de enseñanza donde tiene lugar el cuestionamiento y/o problematización de la versión oficial, donde el público tiene la oportunidad de poner en duda, incluso de contrariar, la interpretación formal, haciendo esto que el público no llegue al conocimiento mediante un aprendizaje meramente memorístico y afirmativo, sino que el público llega al conocimiento mediante la reflexión y el intercambio de perspectivas y experiencias, lo que hace de esta enseñanza una enseñanza que fomenta el carácter crítico del o de la individuo/a por encima de todo (Padró, 2003).

Teniendo presente todo lo dicho anteriormente, cabe resaltar que la idoneidad de los Museos para la EDH se acentúa aún más notablemente cuando hablamos de Museos que ponen su foco en la muestra/enseñanza de los DDHH, como es el caso del proyecto que se pretende crear a través de esta investigación. Esto tiene su principal explicación en que:

los museos de derechos humanos tienen el potencial de contribuir al campo de los derechos humanos de dos maneras importantes y distintas: presentando cuestiones complejas sobre la historia de los derechos humanos y las transgresiones, así como el trabajo continuo en el campo; y brindando

oportunidades para que los públicos participen en las diversas prácticas de los derechos humanos como defensores de los derechos humanos, en particular a través de una programación pública inspirada en las pedagogías de la educación en derechos humanos (Carter, 2013, p.338)

Desde esta investigación coincidimos totalmente con Carter (2013) en el valor que un Museo enfocado en los DDHH representa para la Educación de la sociedad, y más particularmente un Museo que tiene como objetivo la enseñanza de estos derechos a través del conocimiento del pasado, en su mayoría conflictivo o polémico en lo que a términos sociales se refiere.

los museos de derechos humanos pueden servir para reconciliar pasados difíciles al enseñarles habilidades que les permitan a los visitantes transformar las prácticas de la memoria en acciones futuras, basándose en las herramientas que proporciona una cultura y un marco de derechos humanos más amplios (p. 338)

A razón de todo lo visto anteriormente, podemos afirmar que el Museo es un ente educativo alejado de la visión formal de la Educación, que precisamente por este hecho ofrece a toda la sociedad la oportunidad de llegar a un conocimiento tan básico como importante como son los DDHH y los Valores Cívicos. Esta enseñanza, como hemos visto anteriormente, es posible gracias a un modo de enseñanza, aplicado por el Museo, donde el público ocupa un rol clave, no siendo solo educando, sino también educador. En aras de luchar por una sociedad mejor es deber moral de toda la comunidad mundial fomentar y potenciar la labor educativa de los Museos, la cual a su vez democratiza el acceso del público a la cultura, tan necesario para crear

individuos e individuos críticos que puedan vivir en este mundo de la manera más independiente y libre posible.

TERCERA PARTE:

METODOLOGÍA

El apartado de metodología en esta tesis no discrepa de otros apartados de metodología de otros estudios, en el sentido que a lo largo de esta sección del texto se detallarán todos y cada uno de los métodos de investigación empleados durante la realización de este estudio para lograr el objetivo final de el mismo.

A razón de esto, definiremos cada uno de los métodos empleados en esta tesis y explicaremos su relación con esta tesis, con el objetivo de justificar, pero sobre todo explicar a la lectora o lector los motivos que hay detrás de la elección de metodología desenvuelta en esta tesis. De este modo, pretendemos que la lectora o lector de este texto comprenda el procedimiento llevado a cabo alrededor de esta cuestión, para posteriormente entender con mayor facilidad cada uno de los pasos tomados en relación al análisis y discusión de los resultados obtenidos en esta tesis.

Para finalizar esta introducción cabe aclarar que en este punto solo nos dedicaremos a definir los conceptos metodológicos y la función que cumplen en esta investigación, todos los aspectos referidos al nombramiento y número de los participantes y/o instrumentos de investigación serán detallados con la atención necesaria para ello en el apartado dedicado al análisis y discusión de los resultados.

Capítulo 1. Investigación Cualitativa:

Para una tesis cuyo objetivo es la creación de un proyecto museístico que se dedique a la enseñanza de DDHH a través del conocimiento de la Historia, la metodología cualitativa encaja perfectamente con la filosofía con la que nace esta investigación pues la metodología cualitativa se centra en el conocimiento y discernimiento del ámbito social y el objetivo final de toda investigación cualitativa es que “su trabajo tenga importancia, potencial o directa, tanto para el público académico como para el no académico” (Strauss y Corbin, 2002, p.14). Como es el caso de este estudio, el cual pretende a través de sus resultados, construir un proyecto de enseñanza en DDHH que llegue a todo tipo de público, y especialmente al no académico, por la vocación de buscar el cambio social con la que nace esta tesis doctoral.

Por investigación cualitativa entendemos “cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación” (Strauss y Corbin, 2002, pp. 19-20). Es decir, atendiendo a las consideraciones de Gobo (como se citó en Vasilachis, 2006), “los métodos cualitativos se caracterizan por su ostensible capacidad para describir, comprender y explicar los fenómenos sociales” (p.28).

Debido entonces a que la investigación cualitativa tiene como objetivo obtener un entendimiento del objeto de investigación lo mas profundo posible, lo cual consigue a través de la descripción de las cualidades del fenómeno que se estudia, esta investigación hace uso de la metodología cualitativa con el fin de interpretar y comprender, lo mas fielmente posible, la competencia y características de los museos de Historia a la hora de abordar la enseñanza de DDHH.

Partiendo entonces de que la investigación cualitativa centra su foco de interés en comprender y experimentar todos los procesos habidos en el contexto de un fenómeno social estudiado; véanse los participantes, los significados otorgados a este fenómeno observado, las

experiencias vividas a través y en el contexto, etc. (Vasilachis, 2006), esta investigación, basada en la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos a través Museos de Historia en España, se centrará en dar cabida a los y las diferentes participantes de la investigación, tales como expertos/as en Educación, expertos en Educación en DDHH, profesoras/es de Historia, etc., a través de los diferentes enfoques metodológicos e instrumentos de investigación aplicados durante la realización de la tesis, los cuales detallaremos más adelante dentro de este punto 4. *Metodología*. Permitiéndonos el contacto directo con las diferentes actrices y actores partícipes de la investigación un conocimiento mayor y más profundo del contexto estudiado.

Esta investigación como toda investigación cualitativa construye su conocimiento a partir de “la confrontación permanente de las realidades intersubjetivas que emergen a través de la interacción del investigador con los actores de los procesos y realidades socioculturales y personales objeto de análisis, así como del análisis de la documentación teórica, pertinente y disponible” (Sandoval Casilimas, 1996, p.41). De este modo, esta tesis doctoral se construye a través de combinar y contrastar la perspectiva de las diferentes personas implicadas y de la realidad social que le rodea, con la teoría escrita al respecto, con el fin de obtener una visión múltiple de una misma realidad para obtener así un entendimiento amplio y más complejo de dicha realidad.

Como ya hemos explicado al principio de este apartado, esta investigación nace con una clara vocación de producir un cambio social. Esta es concebida, como toda investigación, con el objetivo de innovar, pero siempre partiendo de una realidad existente, a lo que Morse (como se citó en Vasilachis, 2006) hace referencia al mencionar los principales motivos que suele haber detrás de un estudio que aplica la metodología cualitativa: “cuando la naturaleza del problema no está clara o cuando el investigador supone que la situación ha sido concebida de manera restrictiva y el tema requiere ser examinado” (p. 31). En el caso particular

de esta tesis, esta realidad existente no es otra que la ya abordada durante la introducción y el estado de la cuestión de esta tesis, la falta de una educación real y efectiva en DDHH y Valores Cívicos dentro del sistema educativo español y la inexistencia de un Museo que aborde la enseñanza de los DDHH y Valores Cívicos desde el conocimiento de la Historia reciente española; por esta razón, esta investigación, aborda un tema ya tratado anteriormente como son los DDHH y los Museos de DDHH para proveer a la investigación y a la sociedad de nuevas teorías que puedan poner solución a esta situación problemática.

Capítulo 2. Enfoques metodológicos:

Por enfoque metodológico entendemos el medio para alcanzar un propósito en el contexto de una investigación; es decir, enfoques metodológicos son todos y cada uno de los procedimientos que deben llevarse a cabo para lograr los objetivos establecidos por la investigación y obtener información veraz sobre el fenómeno que es estudiado.

Teniendo en cuenta que el objetivo de esta investigación es el estudio de la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos a través de Museos de Historia, y la metodología empleada para ello es la Metodología Cualitativa, los enfoques metodológicos para lograr nuestro propósito son: el estudio de casos y la investigación-acción.

El **estudio de casos** se define como “una descripción intensiva, holística y un análisis de una entidad singular, un fenómeno o unidad social. Los estudios de casos son particularistas, descriptivos y heurísticos y se basan en el razonamiento inductivo al manejar múltiples fuentes de datos” (Pérez Serrano, 1994, p.85). En esta tesis las instituciones a estudiar son aquellos Museos de Historia que se dedican a la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos.

Hay diversos tipos de estudio de casos, siendo el elegido para la elaboración de tesis aquel que busca derivar conclusiones generales a partir de un número limitado de casos. En este caso en particular, hacemos referencia a la elección de un determinado número de Museos que nos permita obtener los datos necesarios para lograr el objetivo de estudio de esta investigación: conocer como se aplica la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos en diferentes Museos del Mundo para después aplicar estos conocimientos en la creación de un Museo de estas características en España.

Siguiendo las palabras de Hamel, Dufour y Fortin (1993) cuando describen la naturaleza de este método de investigación, esta tesis doctoral emplea el estudio de caso de los Museos desde los diferentes contextos locales de cada Museo para obtener una teoría global que ayude a la creación del proyecto museístico en España.

El estudio de casos, al tratarse de un enfoque perteneciente a la investigación cualitativa, se propone entender el proceso por el cual suceden ciertos fenómenos (Martínez Carazo, 2006). Por esta razón, la validez del estudio de casos se demuestra cuando en el estudio se plantean preguntas del tipo ¿Cómo? O ¿Por qué?, pues estas ayudan a describir y explicar con mayor facilidad el modo o manera en el que se desenvuelve el fenómeno estudiado (Yacuzzi, 2005). En el caso de esta investigación se busca comprender como se produce el proceso de enseñanza de DDHH y Valores Cívicos a través de la Historia en los Museos estudiados y conocer cual es la razón de que se obtengan dichos resultados tras el desenvolvimiento del proceso de enseñanza.

El estudio de casos además de posibilitar el análisis y comprensión de la diversidad existente en un mismo fenómeno, en este caso la heterogeneidad existente entre los diversos museos que se dedican a la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos a través de los conocimientos históricos y que fueron objeto de esta investigación, también “facilita la selección deliberada de aquellos

casos que se revelan críticos para valorar una teoría ya existente o en desarrollo” (Martínez Carazo, 2006, p.172). Es decir, desde esta investigación elegimos el análisis de caso en profundidad de aquellos Museos que pueden aportarnos toda la información que necesitamos para lograr el objeto de estudio; esta es una de las grandes ventajas de este enfoque metodológico.

Todo estudio de caso nace previamente de una teoría, indagada por el propio investigador, que es la que favorece un conocimiento previo del contexto del fenómeno estudiado, antes de que el investigador inicie el trabajo de campo. No obstante, el tratamiento de la teoría nunca cesa durante el estudio, puesto que a través del trabajo de campo y de la constante consulta de teoría se va creando nueva teoría que ayuda a sustentar la idea inicial, con la que parte la investigación, y que aporta nuevos datos. En relación con esta idea de una teoría que se va construyendo a través y durante la investigación, tenemos que el método de estudio de caso es “una estrategia metodológica de investigación científica, útil en la generación de resultados que posibilitan el fortalecimiento, crecimiento y desarrollo de las teorías existentes o el surgimiento de nuevos paradigmas científicos” (Martínez Carazo, 2006 p.189). A razón de esto, en esta tesis doctoral, mediante el estudio de campo en los Museos, enriquecemos la teoría de que los Museos son idóneos para la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos a través de la Historia.

En este sentido, y como ya hemos visto anteriormente, la teoría obtenida previa y posteriormente al trabajo de campo en el estudio de casos nos ayuda a construir una teoría global amplia que facilite el estudio de otros casos que compartan el mismo fenómeno (Yacuzzi, 2005). Para poder construir esta teoría global amplia es necesario desarrollar una teoría fiable y esto solo se consigue a través de “utilizar múltiples fuentes de evidencia y establecer una cadena de evidencia” (como se citó en Yacuzzi, 2005, p.18), lo que en el caso particular de esta tesis significa alternar el estudio de diferentes Museos que se encuentren en

contextos variados y a través de la información obtenida de estos, construir una cadena de información que ayude a confirmar la teoría defendida por esta investigación: que los Museos de Historia son aptos para la enseñanza de DDHH y VC. De esta manera logrando dar validez a nuestra teoría a través del trabajo de campo facilitamos la labor de otros investigadores a la hora de afrontar nuevos estudios sobre el mismo fenómeno o cuestión.

A raíz de toda la teoría consultada y construida a lo largo de la investigación, lo que pretende el estudio de casos es la “generación de teorías, o la interpretación de significados, o una guía para la acción” (Yacuzzi, 2005, p.23). Siendo para esta investigación el objetivo a lograr mediante el estudio de casos: llegar a conocer la teoría de como se enseñan DDHH y Valores Cívicos a través de Museos de Historia, para a partir de ahí crear una guía para la acción: proyecto museístico para España.

El estudio de casos se caracteriza por ofrecer la oportunidad de obtener una descripción del fenómeno estudiado desde el propio contexto de dicho fenómeno; por ofrecer una visión holística, total, del objeto de estudio; por ofrecer conclusiones constatadas, y no hipotéticas; y por ofrecer una visión interna de los procesos, con sus contradicciones y problemáticas, que dan lugar a los fenómenos estudiados (Álvarez Álvarez y San Fabián, 2012).

La justificación a la elección de este preciso enfoque metodológico reside en la naturaleza del mismo; de esta manera, esta investigación ha empleado el estudio de casos debido a varias razones. La primera razón, es la contextualización del objeto de estudio que ofrece el estudio de casos. En el caso particular de esta tesis, son diferentes y variados los contextos que presentamos en nuestra investigación, con el fin de demostrar que los múltiples rasgos definitorios propios de cada contexto no impiden construir una teoría común como es la idoneidad de los Museos para la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos.

La segunda razón hace referencia a la capacidad del estudio de casos de ofrecer múltiples pruebas para asentar una teoría. La realización del trabajo de campo en diversos ámbitos o contextos favorece la obtención de diversos casos que favorezcan la fiabilidad del estudio, por eso mi investigación analiza varios casos de Museos, y en contextos diferentes, para lograr la corroboración de mi teoría.

Este enfoque metodológico ofrece la posibilidad de entrar en contacto con las diferentes actrices y actores que forman parte del objeto de estudio, y por lo tanto conocer sus visiones y perspectivas del fenómeno observado, aportando esto una información muy valiosa a la investigación. En relación con esto, desde esta investigación se ha buscado en cada una de las estancias en los Museos el contacto con educadoras/es, con el público, con las y los demás trabajadores del Museo, etc., para obtener una fuente directa de conocimiento sobre como se desarrolla el proceso de enseñanza de DDHH y Valores Cívicos en estos Museos de Historia.

El segundo enfoque metodológico empleado para esta investigación es el modelo de **investigación-acción**, su principal razón de ser en este estudio es el de emplear los conocimientos adquiridos por el estudio de casos para llevar a cabo una indagación introspectiva del fenómeno aquí observado con el objetivo de mejorar la situación de este.

Entendemos por investigación-acción:

una forma de búsqueda realizada por los propios participantes en una determinada situación social, con el objetivo primordial de mejorar el desarrollo de la propia práctica educacional o social de que se trate, su comprensión o entendimiento de estas prácticas, y el contexto situacional en el que estas prácticas se desarrollan (Como se citó en Borroto y Aneiros, 2002, p.1)

Es por eso por lo que en esta investigación se establece dicho método de la investigación cualitativa debido a que esta tesis se erige primordialmente como un estudio orientado al cambio. Esto es, dicha investigación se plantea identificar y entender las causas y la realidad que rodea a una concreta situación social como es la falta de concienciación y de conocimiento de la ciudadanía española en el ámbito de los DDHH y Valores Cívicos; la cual se estudia y observa a través de encuestas a centros de primaria y secundaria con el objetivo de conocer la situación de la EDH y Educación en Valores Cívicos en la educación formal obligatoria y a través del análisis documental de textos que ayuden a comprender la situación de España en materia de EDH y Educación en Valores Cívicos.

Siendo entonces conscientes de que el objeto de la propia investigación-acción es la praxis, es decir que la investigación-acción pretende “una acción estratégica realizada comprometidamente en respuesta a un contexto presente, inmediato y problemático” (Borroto y Aneiros, 2002, p.3), esta investigación se propone la creación de un proyecto museístico que se dedique a la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos a través de los conocimientos históricos, con el objetivo de aplicar este en España y poner fin a la situación de desconocimiento y falta de concienciación general que reina/predomina entre la sociedad española.

La investigación-acción se caracteriza por seguir unas fases, las cuales Martí Olivé (2002, p. 79) hace eco de ellas:

. La primera fase corresponde a la “la delimitación de unos objetivos a trabajar que responden a la detección de determinados síntomas”. En el caso de esta investigación, dichos síntomas hacen alusión a la falta de formación de múltiples generaciones de españoles y españolas en DDHH y Valores Cívicos a través de la Educación formal, lo que ha traído una enorme falta

de concienciación en dichos valores. Esto se relaciona directamente a su vez con el incumplimiento de numerosos DDHH dentro y por parte del Estado español.

. La segunda fase corresponde a la elaboración de “un diagnóstico y recogida de posibles propuestas que salgan de la propia praxis participativa y que puedan servir de base para su debate y negociación entre todos los sectores sociales implicados”. En el caso de mi investigación, la falta de formación por parte de la Educación formal en EDH y Valores Cívicos hace que sean múltiples las generaciones de españoles/as que no han recibido dicha Educación. Surge entonces el Museo como el medio idóneo para esta educación debido a que puede llegar a un público mucho más extenso y de múltiples generaciones en la formación de EDH y Valores Cívicos, las cuales muchas de ellas ya no tienen posibilidad de acceso a la Educación obligatoria. Siendo a través del conocimiento de la Historia, el camino adecuada para lograr la deseada formación.

El contacto con Museos que realmente se dedican a la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos durante la investigación me ha permitido crear un contacto con aquellas organizaciones que hacen efectiva esta educación. Además de esto, la realización de encuestas, mi presencia en los colegios y las conversaciones con profesoras/es, y la realización del análisis documental de la situación me han posibilitado obtener un conocimiento de los actores implicados en este fenómeno.

. La tercera etapa, conocida como etapa de cierre, se fundamenta en la concreción “en líneas de actuación y en la que los sectores implicados asumen un papel protagonista en el desarrollo del proceso”. En esta tesis, la etapa de cierre en este enfoque no es otro que la presentación de un proyecto museístico o guía para la acción ante la comunidad científica universitaria especialista en Educación, la aprobación de este proyecto es lo que permitirá validarlo de manera que una vez aprobado pueda comenzar a introducirse en la sociedad.

La investigación-acción “rechaza la idea de un enfoque objetivo y sin valor para la generación de conocimiento en favor de una práctica explícitamente política, socialmente comprometida y democrática” (Brydon-Miller, Greenwood, y Maguire, 2003, p. 11); es decir, para su aplicación es necesaria la participación de los diferentes actores y actrices relacionados con el objeto de estudio. Es por esta razón entonces que “la investigación-acción se compromete abiertamente con el cambio social democratizante, y su éxito o fracaso se juzga según el grado en que las acciones diseñadas en el proceso producen tal cambio” (Greenwood, 2000, p.33).

Por último, en este apartado referente a los enfoques metodológicos, aclarar que la adopción de dos enfoques metodológicos, y mas específicamente los dos enfoques anteriormente mencionados, no es producto del azar; la combinación de los métodos de Estudio de Casos y de la Investigación-acción tiene como principal objetivo que ambos enfoques se complementen e integren entre sí, solventando respectivamente las carencias que pueda mostrar cada uno a la hora de la investigación, para, de esta forma, lograr una correcta construcción del objeto de estudio de esta tesis.

Capítulo 3. Categorías de análisis:

Por categorías de análisis en una investigación cualitativa entendemos aquellas cuestiones que se relacionan con las preguntas elaboradas para lograr el objeto del estudio. Dichas cuestiones se obtienen de observar los datos obtenidos a lo largo de la investigación.

La categorización dentro de una investigación se produce con el objetivo de facilitar la clasificación por significados de los datos logrados a lo largo del estudio (Narvárez Burbano, 2014).

Por ello, con el objetivo de estructurar en unidades los principales temas de relevancia para esta tesis, se determinan las categorías de análisis y se define el interés que representan para la investigación:

Categorías	Definición
Categoría 1: Educación en DDHH	La utilidad de la Educación en DDHH para formar a la sociedad en el respeto, la tolerancia y el pluralismo a través de la concienciación sobre el valor de los DDHH.
Categoría 2: Memoria Democrática	La Memoria Democrática como nexo entre el conocimiento de hechos históricos y la comunicación de valores democráticos en la sociedad.
Categoría 3: Historia	La competencia de la Historia, como disciplina científica, para abordar la educación en DDHH.
Categoría 4: Museo	La idoneidad del Museo como espacio de transmisión de conocimientos a la sociedad.

Capítulo 4. Participantes:

Los participantes de la investigación cualitativa son los individuos, o conjunto de individuos, o los entes sociales que poseen cualidades comunes observables y que constituyen el principal foco de atención del estudio. Los participantes de esta investigación van a ser los Museos de Historia, que sean considerados relevantes para el objeto de estudio, los cuales entre la labor que desempeñen destaque la educación en DDHH y Valores Cívicos.

La elección de Museos de Historia se debe a la idoneidad de la Historia, como Ciencia Social, para la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos. Las razones de dicha idoneidad ya las hemos visto a lo largo del apartado 2.2, *La Historia como vía para la enseñanza de DDHH*, del Marco Teórico de esta tesis doctoral, y pueden resumirse en la idea, ya citada, de que la Historia a través del estudio de los problemas del pasado “ayuda a comprender la complejidad de cualquier acontecimiento, de cualquier fenómeno socio-político actual y de cualquier proceso

histórico mediante el análisis de causas y consecuencias (como se citó en Gómez y Miralles, 2013, p. 8).

Esto se debe a que esta Ciencia Social a través del tratamiento de conceptos como poder, sociedad o cambio, entre otros, dota a las y los estudiantes de argumentos, principios y o actitudes que les hacen ser conocedores de sus responsabilidades cara el planeta en el que viven (Sobejano, 2002). Siendo esta la base fundamental para concebir la Educación en Historia como un proceso idóneo para la enseñanza-aprendizaje de DDHH y Valores Cívicos.

Por ello, esta investigación fija su atención en una primera etapa en los Museos de Historia, educadores en DDHH, a nivel mundial, sin hacer ningún tipo de limitación geográfica. Esto se hace con la intención de ahondar lo máximo posible en el entendimiento de la complejidad y realidad que describe a estos determinados Museos.

En una segunda etapa, la tesis se centra en los Museos de Historia de Europa dedicados a la enseñanza de DDHH, con el objetivo de conocer de manera integra las características que definen a aquellos Museos que surgen en un contexto político, social y cultural muy similar al de España, ámbito en el que se fija el desarrollo de la investigación; sirviendo de este modo los Museos de Europa como ejemplo próximo y como referencia fiable al objeto de la investigación.

Todo ello capacita a la tesis para diseñar un proyecto educativo destinado a la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos en Museos de Historia en España que se adapte con facilidad a la realidad y contexto español.

Capítulo 5. Instrumentos de investigación:

Por instrumentos de la investigación cualitativa entendemos las estrategias, o medios, que emplea la tesis para la obtención de los datos o información pertinente. En esta investigación se van a poner en práctica tres diferentes tipos de instrumentos como son: la observación participante, la entrevista en profundidad y el análisis documental.

La **observación participante** consiste en “el proceso que faculta a los investigadores a aprender acerca de las actividades de las personas en estudio en el escenario natural a través de la observación y participando en sus actividades” (Kawulich, 2005). Este estudio lleva a cabo la observación participante a través de la realización de estancias por parte del investigador en Museos de Historia que eduquen en DDHH y Valores Cívicos.

Taylor y Bodgan (1984) ahondan más en este concepto al definir este instrumento de investigación como la obtención de datos de modo sistemático mediante la interacción entre el investigador y los informantes en el contexto de los informantes. Se presenta entonces como una cuestión para este instrumento de investigación, la introducción e integración del investigador ámbito de estudio, de manera que este sea percibido como uno más, los informantes no se sientan observados y así el investigador pueda desarrollar su análisis con la mayor eficacia posible. Y es precisamente en este punto donde se crítica a la observación participante de influenciar y alterar el normal comportamiento de la comunidad observada, incidiendo negativamente esto en la fiabilidad de la información obtenida (Angrosino, 2007).

No obstante, a pesar de estas críticas la fiabilidad de la observación participante se puede llevar a cabo de manera sencilla a través de “una cuestión de registro sistemático y análisis de datos, y la repetición de observaciones de forma regular en el curso del tiempo” (Angrosino, 2007, p.93). Además, “la validez es mayor con el uso de estrategias adicionales usadas con la

observación, tales como entrevistas, análisis de documentos o encuestas, cuestionarios, u otros métodos más cuantitativos” (Kawulich, 2005, p.5).

Por este motivo, en este estudio el investigador se integra de manera profunda en el contexto de diferentes y diversos Museos para poder captar la suficiente información que permita constatar, a través de la comparación entre Museos, que los datos obtenidos en cada uno de los Museos siguen el mismo patrón, y responden a la pregunta de investigación, que en el resto de Museos investigados. Además, con el objeto de contrastar dicha información y otorgarle fiabilidad, durante la investigación se hace uso de notas de campo, de entrevistas, de encuestas y de consulta bibliográfica para guiar la investigación por los cauces adecuados.

Por último, en lo que a la necesidad de otorgar fiabilidad a la investigación se refiere, las estancias realizadas en los Museos forman parte de programas de voluntariado; lo que significa que el investigador durante el tiempo que dura la estancia forma parte del plantel del Museo con el objeto de lograr una mayor integración en el contexto y evitar el sesgo del observador.

La observación participante permite al investigador, según el criterio de Marsall y Rossman (como se citó en Kawulich, 2005):

verificar definiciones de los términos que los participantes usan en entrevistas, observar eventos que los informantes no pueden o no quieren compartir porque el hacerlo sería impropio, descortés o insensible, y observar situaciones que los informantes han descrito en entrevistas, y de este modo advertirles sobre distorsiones o imprecisiones en la descripción proporcionada por estos informantes(p.5).

Por ello, la elección de este instrumento reside principalmente en la capacidad de este para obtener datos muy valiosos a los que difícilmente se puede acceder sin la presencia del

investigador in situ, los cuales resultan fundamentales para una investigación con claros fines de aplicación práctica como lo es esta.

La **entrevista en profundidad** es una conversación profesional que se mantiene con uno o varios sujetos objetos de la investigación con el fin de obtener información concerniente a la investigación. Las entrevistas en profundidad se caracterizan por ser “encuentros reiterados, cara a cara, entre el investigador y los informantes, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (Ruiz Olabuénaga, 2007). Dichas entrevistas se definen por no ser un intercambio formal, si no una conversación entre iguales, donde el rol del investigador es precisamente el de ser el propio instrumento de investigación (Taylor y Bogdan, 1992).

La entrevista en profundidad se caracteriza por seguir un guion establecido previamente; dicho guion fundamenta su orden y composición en base a los objetivos de la investigación. A su vez, la entrevista en profundidad se caracteriza por comportarse normalmente en las investigaciones como un complemento y/o soporte a otros instrumentos de investigación en la búsqueda del objeto de estudio, ayudando a verificar y aportar mayor fiabilidad a los datos obtenidos para ello (Robles, 2011).

En el caso particular de esta tesis, dichas entrevistas van enfocadas primordialmente a las o los responsables de los departamentos de educación de los Museos de Historia con la finalidad de recaudar testimonios directos del proceso de enseñanza de los DDHH y Valores Cívicos a través de los Museos de Historia. Pretende entonces esta investigación con el uso de las entrevistas en profundidad, recoger información holística, contextualizada y personalizada que complete y complemente los datos aportados por la observación participante.

El último instrumento de investigación que emplea la tesis es el **análisis documental**. El análisis documental es, en palabras de Lopez Yepes (como se citó en Clauso, 1993), “el conjunto de operaciones que permiten desentrañar del documento la información en el contenida” (p.12); es decir, este instrumento basa su labor en la obtención de las ideas más significativas de un texto.

A lo largo del transcurso de la tesis se han ido seleccionando aquellos documentos que resultaron más oportunos según las necesidades del momento, siguiendo el pensamiento de Bowen (2009), quien dice que en la elección de los documentos de una investigación debe primar la calidad del documento por encima de la cantidad de documentos.

Es fundamental en todo análisis documental, de acuerdo con las palabras de Fairclough (1992), contextualizar cada uno de los documentos analizados, con el fin de entender los significados aportados por cada autora o autor, y obtener así una mayor y más compleja comprensión de las ideas expuestas en los textos estudiados. Filosofía de trabajo, la cual es seguida por este investigador que suscribe, a lo largo de este estudio universitario.

El análisis documental es constantemente asociado a la idea de triangulación, que en términos de investigación significa la combinación de diferentes metodologías o recursos con el fin de corroborar y contrastar los datos obtenidos de un mismo fenómeno, a través del uso de diferentes fuentes y métodos, para aportar mayor fiabilidad a una investigación (Bowen, 2009). Es decir, el análisis documental viene a comportarse como un recurso que ayuda a verificar los datos obtenidos por otro o otros instrumentos o métodos de investigación.

Al igual que numerosos estudios realizados, esta investigación utiliza este instrumento no solo para contrastar y validar la información obtenida a través de las anteriores estrategias mencionadas, sino que también para llegar a información que por cualquiera tipo de dificultad

que se presente durante la realización de la tesis sea imposible lograr a través de los otros dos instrumentos de la investigación.

Para rematar, con la intención de poner punto final al apartado dedicado a la teoría metodológica, cabe aclarar que una vez recogida toda la información se procede al análisis de datos. El análisis de datos sigue un proceso específico al tratarse esta de una investigación cualitativa orientada al cambio. El primer paso de este proceso es la codificación y categorización de los datos recopilados previamente. Lo que viene a significar, clasificar los datos según el significado y el tipo de información que aporten a la tesis. El siguiente paso consiste en disponer la información, o lo que es lo mismo, ordenar los datos a través del uso de algún formato espacial ordenado. Posteriormente se valida la información a través de una o varias estrategias de validación.

CUARTA PARTE:

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Una vez desglosada la teoría sobre el objeto de esta investigación, la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos a través de Museos de Historia, mediante los capítulos dedicados al Estado de la Cuestión y el Marco Teórico, es hora de centrarse en un aspecto más práctico de este estudio; es decir en el análisis y discusión de los resultados obtenidos a lo largo de los años que ha durado la elaboración de esta tesis doctoral.

Un primer apartado de este capítulo, Análisis y discusión de los resultados, estudia y reflexiona sobre toda aquella información que le ha permitido confirmar lo expuesto en la teoría a través de la voz de diferentes expertas/os en dicho campo: la escasa y deficiente presencia de la EDH dentro del sistema educativo español formal, pero también la limitada atención que se le ofrece dentro del ámbito de la Educación en general. Se empleará en este apartado el análisis documental con el fin de confirmar y ampliar lo expuesto en el Capítulo 4: El Estado de la cuestión en España, perteneciente a la segunda parte de la tesis, El Estado de la cuestión. A su vez, se empleará la información obtenida mediante la realización de encuestas a profesoras y profesores de centros educativos de Educación Primaria y Secundaria para conocer de primera mano como se ha desarrollado la aplicación práctica de la LOMCE en las materias de Ciencias Sociales e Historia, en relación con la idoneidad de los conocimientos históricos para el desenvolvimiento de la EDH. Es por ello por lo que, este punto de la investigación nos ayuda a comprender la necesidad de crear un proyecto museístico en España que se dedique a la enseñanza de los DDHH y Valores Cívicos a través del conocimiento de la Historia española reciente.

Un segundo apartado está dedicado a exponer y analizar toda la información recogida a lo largo de mi trabajo de campo. Trabajo de campo, recordemos, que ha consistido en la realización de estancias de investigación en diferentes museos del mundo y de Europa para conocer y comprender cuales son las claves para que un museo pueda de manera eficaz desenvolver un proyecto dedicado a la EDH a través de los conocimientos históricos. Es decir, a través de mi

trabajo de campo pretendo mostrar la idoneidad de los Museos de Historia como instituciones educativas capaces de poner en práctica un modelo eficaz de EDH a lo largo de la geografía mundial, lo cual convierte a España en un país apto para la construcción de un proyecto museístico de estas características.

Capítulo 1. Análisis de la situación de la EDH y la Educación en Valores Cívicos en España:

En este primer punto nos centraremos, como bien dice el título, en el estudio pormenorizado de la situación de la EDH y la Educación en Valores Cívicos en España. Para ello, centraremos nuestro foco de atención en la educación formal, y más particularmente en la educación primaria y secundaria, donde la mayoría de los cursos, a excepción de bachillerato, pertenecen a la educación obligatoria. El motivo principal por el que centramos nuestra atención en este ámbito de la educación en particular es porque por dicho sistema educativo pasan y han pasado la mayoría de las españolas y españoles a lo largo de muchas generaciones. Por ello, es crucial para conocer la situación real de la Educación en DDHH y Valores Cívicos, observar y estudiar el sistema educativo español, pues es el encargado de formar a todas las nuevas generaciones que forman y/o formarán el grueso de la sociedad española, y es para gran parte de la población el único medio por el que reciben formación a lo largo de su vida.

De este modo, focalizaremos nuestra investigación en los cursos que van desde 5º de la Educación Primaria hasta el curso de 2º de Bachillerato, de la Educación Secundaria. La elección de estos cursos no ha sido azarosa, sino que corresponde a la importancia de formar a los y las jóvenes en un ámbito de tal prioridad como son los DDHH y los Valores Cívicos en los primeros años de su formación, con el objetivo de que este conocimiento les sea práctico a

la hora de vivir su adultez. No obstante, hemos querido centrar nuestra atención a partir del curso de 5º de Primaria, cuando los alumnos/as tienen una edad comprendida entre los 10-11 años, pues se necesita de un desarrollo mental suficiente para comprender un tema de tal complejidad como son los DDHH y los Valores Cívicos.

A su vez nuestro estudio se centrará, principalmente, en el análisis de los textos desarrollados alrededor de LOMCE, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa aprobada el 9 de diciembre de 2013, donde por supuesto ocupa un lugar prioritario el estudio de los textos oficiales elaborados por y para dicha ley. Por ser la LOMCE la responsable actual de la elección y organización de los contenidos, criterios y estándares que forman parte del currículo oficial de educación de primaria y secundaria.

Sin olvidar, por supuesto, como hemos abordado en el Capítulo 4 del Estado de la cuestión: El estado de la cuestión en España, que las anteriores leyes educativas no han dado un espacio ni un tratamiento relevante a la EDH y la Educación en Valores Cívicos, resultando esta Educación limitada e insuficiente a lo largo los últimos 40 años, en los cuales se han promulgado las diferentes leyes que han nacido en torno al sistema democrático. En consecuencia, con la LOMCE se sigue un proceso de continuidad en cuanto a la situación de la EDH y la Educación en Valores Cívicos dentro del sistema educativo formal, lo que nos permite mediante su estudio ofrecer un análisis íntegro, realista y actualizado de esta cuestión.

1. Análisis de los textos oficiales de la LOMCE:

En este apartado nos centraremos en el estudio específico de aquellos textos oficiales, elaborados con el objetivo de constituir y desarrollar el conjunto de la LOMCE. Para ello, procederemos al análisis documental de dichos textos para identificar el espacio que ocupan la EDH y la Educación en Valores Cívicos dentro de esta ley educativa.

Con el objetivo de facilitar y mejorar nuestro análisis nos ayudaremos de la visión de expertas y expertos educadores que ya han estudiado la LOMCE, permitiéndonos esto proceder a una observación y reflexión más certera del objeto de estudio.

1. Análisis general de la LOMCE:

En este punto centraremos nuestra labor en analizar y detallar las principales características y rasgos que constituyen la LOMCE y detallar y explicar las más notables modificaciones con respecto a leyes educativas anteriores. Siempre teniendo como base el objeto de esta investigación: la presencia y tratamiento de la EDH dentro del sistema educativo formal.

Partimos de una realidad clara al comenzar el análisis del texto oficial de la LOMCE, y es que la LOMCE no es una ley educativa nueva, sino que consiste en una reforma de su ley predecesora, la LOE (LOE, 2006). Exactamente, la LOMCE realiza sobre la LOE “121 modificaciones, de las que 109 modificaciones se realizan en el articulado y a la que le agrega 12 disposiciones adicionales” (Grau Garrigues, s.f.). Es necesario por lo tanto aclarar que el objeto de estudio no es otro que el texto oficial de la LOE donde se hacen constancia de los cambios e innovaciones efectuadas por la LOMCE (2013).

El texto completo de la LOMCE da comienzo a través del preámbulo. El preámbulo es el apartado utilizado como introducción al texto legislativo, donde se muestran los principales fundamentos que conforman la constitución de la nueva ley. El preámbulo nos ayuda a comprender la intencionalidad política e ideológica que hay tras la creación de una ley, que en este caso concreto es la LOMCE.

A través del preámbulo podemos dilucidar los principales objetivos que se fija esta ley, entendiendo, por supuesto, que el primero reside en el propio nombre de la ley y hace alusión a la reforma de la anterior ley, que no derogación, como ya hemos descrito anteriormente,

siendo por lo tanto la mejora educativa el primer y principal objetivo que se enuncia tras la creación de esta. De este primer objetivo se extraen a lo largo del preámbulo los otros principales objetivos que sustentan esta reforma legal.

El primero de estos objetivos es que la educación se convierta “en el principal instrumento de movilidad social, que ayude a superar barreras económicas y sociales y genere aspiraciones y ambiciones realizables para todos” (LOMCE, 2013). El segundo objetivo resaltado por el texto es “encauzar a los estudiantes hacia las trayectorias más adecuadas a sus capacidades, de forma que puedan hacer realidad sus aspiraciones y se conviertan en rutas que faciliten la empleabilidad y estimulen el espíritu emprendedor” (LOMCE, 2013). El tercer objetivo es “introducir nuevos patrones de conducta que ubiquen la educación en el centro de nuestra sociedad y economía”. Si uno se detiene mínimamente en la lectura y reflexión sobre estos tres primeros objetivos será consciente de la constante mención que hace la ley al ámbito económico, señalando claramente este hecho la intencionalidad con la que nace esta ley: crear un sistema educativo encaminado al mundo laboral, es decir favorecedor de los intereses actuales de la economía.

Al mismo tiempo el texto establece que otros objetivos esenciales para la LOMCE como son:

reducir la tasa de abandono temprano de la educación, mejorar los resultados educativos de acuerdo con criterios internacionales, tanto en la tasa comparativa de alumnos y alumnas excelentes, como en la de titulados en Educación Secundaria Obligatoria, mejorar la empleabilidad, y estimular el espíritu emprendedor de los estudiantes (LOMCE, 2013).

De nuevo es significativo que entre los objetivos de la LOMCE, los cuales en su mayoría no difieren de los fijados por otras leyes, se hable de “empleabilidad” y de “espíritu emprendedor”. Es aspecto económico vuelve a estar muy presente entre los principales objetivos establecidos por esta ley educativa. No olvidemos eso, que hablamos de una ley de carácter educativo.

A través de este texto inicial, el preámbulo, el gobierno justifica la necesidad de la creación de la LOMCE. Los argumentos empleados para aprobar su existencia son, uno, “la lucha contra la exclusión de una buena parte de la sociedad española, propiciada por las altas tasas de abandono escolar temprano y por los bajos niveles de calidad que hoy día reporta el sistema educativo” (LOMCE, 2013). Dos, la LOMCE hace referencia a las observaciones y calificación hecha por PISA (Programme for International Student Assessment), un estudio de observación realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), las cuales alertan sobre los problemas que muestran los y las estudiantes en las competencias lectora, matemática y científicas (LOMCE, 2013). El gobierno se fundamenta en dichos resultados para argumentar la propia instauración de la LOMCE. Tres, “La creación de las condiciones que permitan al alumnado su pleno desarrollo personal y profesional, así como su participación efectiva en los procesos sociales, culturales y económicos de transformación” (LOMCE, 2013). Y cuatro, “la necesidad de dar respuesta a problemas concretos de nuestro sistema educativo que están suponiendo un lastre para la equidad social y la competitividad del país” (LOMCE, 2013).

Alrededor de los cuatros fundamentos que argumentan la existencia de la LOMCE, se entrevén dos hechos reveladores. Un primer hecho es la mención de la calificación obtenida en PISA, que junto a expresiones empleadas en el propio texto tales como “los bajos niveles de calidad que hoy reporta el sistema educativo” o “competitividad del país”, más que sorprendentes en un contexto educativo, nos muestran la preocupación que supone la posición en el ranking PISA por parte el gobierno central a la hora de promover esta reforma educativa. Sin querer

ser repetitivo, las menciones al ámbito laboral y económico son constantes también en los argumentos que justifican la existencia de dicha ley.

Las referencias a la economía no cesan durante todo el preámbulo siendo protagonistas incluso cuando se refiere al objetivo de la educación de cara a los estudiantes:

La educación es la clave de esta transformación mediante la formación de personas activas con autoconfianza, curiosas, emprendedoras e innovadoras, deseosas de participar en la sociedad a la que pertenecen, de crear valor individual y colectivo, capaces de asumir como propio el valor del equilibrio entre el esfuerzo y la recompensa (LOMCE, 2013).

No deja de ser significativo que a la hora de hablar de la capacidad de transformación de la educación se empleen términos economicistas en los objetivos que se marca la ley a la hora de formar al alumnado, tales como crear valor, equilibrio esfuerzo-recompensa, emprendedor, etc., en vez de emplear ideas más apropiadas para un contexto educativo como pueden ser el desarrollo del pensamiento propio o el fomento de seres críticos e independientes, entre otras.

Similar es el caso cuando se habla de educación en referencia a los centros educativos; de esta manera, la LOMCE insta a estos centros a conocer sus fortalezas y debilidades, además de conocer las necesidades del contexto en el que está inmerso, para así mejorar su “oferta educativa”. A simple vista se aprecia aquí como la LOMCE promueve un sistema mercantilista en la educación, al impulsar esta ley que los centros educativos ofrezcan una educación que satisfaga los intereses de las y los estudiantes; cuando la única preocupación de un colegio o instituto debería ser asegurar y fomentar un modelo educativo eficaz y significativo para sus alumnas/os, independientemente del número de ellos que sea.

Este mercantilismo dirigido a los centros educativos se aprecia al inicio del apartado VII del preámbulo cuando se señala “la exigencia de demostrar que los recursos públicos se han utilizado de forma eficiente y que han conducido a una mejora real de los resultados” (LOMCE, 2013). Este enunciado nos releva la enorme desconfianza mostrada por parte del gobierno cara los centros educativos públicos, en relación con que no cumplan la función para que están diseñados. Por otra parte, la LOMCE ejerce presión mercantil al obligar a la institución educativa que muestre a través de datos cuantificables que está desempeñando la función educativa de manera eficaz. Algo que contradice a cualquiera experta o experto en Educación, pues es de sobra conocido que una Educación eficiente y significativa no es algo cuantitativo, sino cualitativo.

Desde otro punto de vista, es muy revelador el párrafo del apartado IX donde literalmente se afirma que “la revisión curricular que suceda a la aprobación de la ley orgánica deberá tener muy en cuenta las necesidades de aprendizaje vinculadas a los acelerados cambios sociales y económicos que estamos viviendo. A través de este fragmento podemos apreciar claramente como la LOMCE responsabiliza a los cambios económicos de la formación del currículo, no pudiendo negarse los tintes economistas presentes en la conformación de la ley.

Por otro lado, es necesario remarcar las palabras del texto que hacen alusión a que “la LOMCE hace especial incidencia con vistas a la transformación del sistema educativo: las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el fomento del plurilingüismo”, ya que resultan contradictorias con las modificaciones realizadas por la propia ley. Pues en referencia al plurilingüismo no deja de ser notorio que la materia lengua cooficial y Literatura, presente en las comunidades con lengua propia, pierdan su status anterior, siendo relegadas a la categoría de “asignaturas específicas” y teniendo una menor presencia horaria con respecto a otras lenguas como pueden ser castellano o primera lengua extranjera.

Por otra parte, ya en referencia a las Tecnologías de Información y Comunicación, no deja de ser contradictorio el hecho de que el texto hable de “hacer especial incidencia” en ellas, cuando la asignatura que lleva su nombre está presente con la LOMCE únicamente en el 4º curso de la ESO, y es relegada con esta ley a la categoría de materia optativa.

A lo largo de todo el preámbulo, el texto de la LOMCE hace mención de algunas de las principales reformas que acomete con la aprobación de esta; en el propio apartado donde se describen estas reformas, se evidencia la intencionalidad y carácter que hay detrás de cada reforma. Véase el caso relativo a la creación de pruebas externas al alumnado al final de cada etapa de la educación primaria, secundaria obligatoria y bachillerato, aspecto que trataremos más adelante en este mismo punto, pero del que nos gustaría mostrar como justifica la LOMCE su existencia:

proporcionan a los padres, a los centros y a las Administraciones educativas una valiosa información de cara a futuras decisiones. El objetivo de esta evaluación es la mejora del aprendizaje del alumno o alumna, de las medidas de gestión de los centros y de las políticas de las Administraciones (LOMCE, 2013).

De la argumentación empleada por el texto, se entrevé que la ley promueve la competencia entre centros educativos a través de las calificaciones de los centros segundo las notas de sus alumnos. Cuando es un hecho constatado que la realidad social y económica del alumnado de los centros es distinta, por tanto, las notas pueden ser más bajas en un centro que otro sin que eso marque que un centro realiza su labor educativa de mejor manera que otro.

Al mismo tiempo, la LOMCE achaca como una de las causas del fracaso escolar el bajo número de alumnas/os que transita por la modalidad de Formación Profesional, afirmando que esto

también explica los problemas económicos de España en términos de competitividad con respecto a otros países. La solución para la LOMCE reside en “la implicación de las empresas en el proceso formativo, con la importante novedad de la Formación Profesional dual, y la búsqueda de un acercamiento a los modelos de los países de nuestro entorno con niveles mucho menores de desempleo juvenil”. Nuevamente esta ley vuelve a recalcar la necesidad de orientar el modelo educativo cara el mundo laboral como solución a los problemas de la Educación española, en este caso a través de la reforma de la Formación Profesional.

Hacia el final del preámbulo se nos presenta la idea de que la educación debe ir encaminada a la enseñanza de valores tales como “la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia” (LOMCE, 2013). Es revelador el hecho de que se haga una simple mención a valores como los mencionados atrás, relativos todos al ámbito de los valores cívicos, de los DDHH y al desarrollo de una ciudadanía crítica. Pues cuando echamos la vista atrás tiene mucha más presencia en el preámbulo, y por tanto mucha mayor importancia, los aspectos y criterios económicos que los valores cívicos. Algo que muestra claramente la ideología e intencionalidad que hay detrás de esta reforma de la ley educativa; lo que no debe sorprendernos cuando se elimina del currículo la materia de Educación para la Ciudadanía y se convierte en optativas a sus sustitutas, Valores Sociales y Cívicos y Valores Éticos.

A continuación, la LOMCE desarrolla los diferentes artículos que componen la ley, donde desde esta tesis prestaremos especial atención a las novedades y/o modificaciones con respecto al texto de la anterior ley, la LOE; pues recordemos la propia LOMCE se presenta como una reforma y mejora de la LOE, que tras la aprobación de la LOMCE sigue aún vigente.

Una primera sección de este apartado es conocida como Título Preliminar, el cual comprende cuatro capítulos y once artículos, los cuales abordan temáticas tales como: los *Principios y Fines de la educación, La Organización de las enseñanzas y el aprendizaje a lo largo de la vida, Currículo y distribución de competencias y la Cooperación entre Administraciones educativas* (LOMCE, 2013).

En este Título Preliminar los principales cambios que destacan son: la incorporación de la Formación Profesional Básica a la estructura de la enseñanza formal, la cual no ha variado en nada más con respecto a la LOE y sigue componiéndose de: Educación infantil, Educación primaria, Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato, Formación profesional, Enseñanzas de idiomas, Enseñanzas artísticas, Enseñanzas deportivas, Educación de personas adultas, Enseñanza universitaria. Por Formación Profesional Básica (FP Básica) la LOMCE entiende todos aquellos ciclos que tienen una duración de 2 años académicos y están destinados a personas que no han finalizado la ESO, y tienen un mínimo de 15 años y quieren proseguir su formación hacia un campo de la Formación Profesional (LOMCE, 2013).

A primera vista, en relación con los cambios producidos alrededor de la Formación Profesional, considero que la realización de los ciclos de Formación Profesional Básica encamina al alumnado, desde muy joven, cara el ámbito profesional; pues su formación se centra desde edad muy temprana en la inserción en el mundo laboral, y se le dificulta, sino priva, la obtención del título de la ESO, puesto que a través de la realización de la FP Básica no se tiene acceso a la titulación en ESO, y solamente la repetición de la ESO permitiría al alumnado lograr el título.

Un título el cual necesitaría toda alumna/o si en algún momento decide reemprender su formación académica, pues recordemos que a los 15 años, inicio de la FP Básica, un o una estudiante raramente es consciente o conocedor de que lo realmente quiere hacer de su vida

profesional en el futuro. De este modo, la elección de la FP Básica dificulta mucho, y muchas veces imposibilita, que el estudiante retome la vía académica de una manera relativamente sencilla, si así lo desea.

El otro aspecto a destacar en este Título Preliminar es la modificación por parte de la LOMCE de la distribución de competencias, correspondiente al artículo 6 Bis, en relación con el hecho de repartir el papel que desempeña cada actor en la organización del sistema educativo. A raíz de esto, con la LOMCE se otorga al gobierno central el poder de diseñar el currículo básico de la educación primaria, secundaria obligatoria y bachillerato, y determinar el horario mínimo de las conocidas como asignaturas troncales, las cuales abordaremos más adelante en este mismo análisis, pero ocupan un mínimo del 50% del horario lectivo. A su vez, el gobierno central, a través del Ministerio de Educación, tiene la capacidad de determinar los criterios de evaluación de las asignaturas troncales y específicas, las cuales conforman la gran mayoría de las materias a impartir. Todo esto trae como consecuencia, que a diferencia de la LOE, las Comunidades Autónomas y los centros educativos pierden gran poder de decisión respecto a la gerencia y organización de la Educación. A raíz de esta reforma, podemos comprobar como la LOMCE centraliza la administración de la Educación en manos del gobierno central, convirtiéndose la dirección de la Educación en un proceso menos democrático al tener menos voz en la toma de decisiones otros agentes educativos como son las Comunidades Autónomas o los centros escolares (LOMCE, 2013).

A continuación en el texto de la LOMCE, tiene lugar la sección conocida como *Título I Las Enseñanzas y su Ordenación* (LOMCE, 2013), la cual será el principal foco de atención del análisis de esta investigación doctoral, pues es sin duda la que aporta mayores datos de interés para esta investigación, al ser esta la que trata los cambios más significativos producidos por la LOMCE con respecto a su ley predecesora, la LOE (LOE, 2006).

A través de este texto se conoce una de las principales novedades de la LOMCE que es la clasificación que hace de las asignaturas de la Educación Primaria, Secundaria Obligatoria y de Bachillerato. Dividiendo dichas asignaturas en *asignaturas troncales*, *asignaturas específicas* y *asignaturas de libre configuración*. Del propio texto, debido a la distribución horaria que se le otorga a cada uno de estos grupos de materias, podemos concluir que la LOMCE otorga un papel prioritario a la enseñanza de las asignaturas troncales, pues ocupan un mínimo del 50% del horario total.

La Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales y la primera lengua extranjera conforman las materias troncales en la Educación Primaria. En la Educación Secundaria Obligatoria, la cual tras la LOMCE se divide en dos ciclos, en el primer ciclo, de primero a tercero de ESO, las asignaturas troncales están compuestas por Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Geografía e Historia, Biología y Geología y Física y Química. En el segundo ciclo de ESO, cuarto curso, a las anteriores cursadas en el primer ciclo se añaden Latín, Economía, Ciencias aplicadas a la actividad profesional Iniciación a la actividad emprendedora y empresarial, y Tecnología; las cuales, junto a la Biología y Geología y Física o Química, el alumnado debe elegir dos de ellas para ser cursadas en el último curso de la ESO. En Bachillerato, por su parte, la Lengua Castellana y Literatura y la primera lengua extranjera son las únicas materias troncales comunes en cada una de las modalidades; Ciencias, Humanidades y Ciencias Sociales y Artes.

A simple vista, comentar que es llamativo que en una ley que desde su preámbulo aboga por el plurilingüismo, otorgue en las Comunidades Autónomas con lengua propia un rol menos relevante y con menor presencia horaria a la materia de Lengua cooficial y Literatura.

De esta clasificación de las materias por troncales, específicas y de libre configuración, se puede dilucidar, y no únicamente por su distribución horaria, que ciertas asignaturas, como en

este caso son las troncales, ocupan un lugar de preferencia respecto a las otras, específicas y de libre configuración, en el modelo de Educación diseñado por la LOMCE. Pues muchas de las asignaturas que eran obligatorias con la LOE se convertirán ahora en optativas o simplemente desaparecerán.

El caso más significativo e interesante para esta tesis es el de la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, la cual es eliminada por la LOMCE. Recordemos, como ya hemos tratado en el Estado de la cuestión, que dicha asignatura es la única que, a lo largo de las diferentes leyes educativas aprobadas en España tras el inicio de la democracia, ha profundizado a través de sus contenidos, tales como la igualdad de género, los derechos LGTBI, el medioambiente, etc., en la EDH y la enseñanza de Valores Cívicos. Por ello, su supresión significa un severo revés al estado de la EDH dentro del sistema educativo formal español. En su lugar, la LOMCE ha creado las materias de Valores Sociales y Cívicos para la Educación Primaria y la materia de Valores Éticos para la Educación Secundaria Obligatoria. Ambas materias a diferencia de la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos no son obligatorias, sino que se presentan como optativa a la materia de religión. Esto trae como consecuencia que muchos alumnos/as puedan salir de la educación primaria y secundaria sin haberse formado en temas de tal relevancia para comprender y enfrentarse al mundo actual, como son los DDHH y los Valores Cívicos. Es por ello, que la LOMCE merma considerablemente la adquisición de valores democráticos y de justicia al eliminar la materia de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos del sistema educativo.

En este mismo sentido, la LOMCE releva a un papel secundario otras materias que con la LOE eran obligatorias. Este es el caso de las materias relativas a las enseñanzas artísticas y musicales, las cuales tras la aprobación de esta ley se convierten en optativas, por lo cual muchos y muchas estudiantes obtienen el título de la ESO sin haberse educado ni en el conocimiento musical ni artístico. Conocimiento el musical y el artístico relacionado con el

desarrollo de las “capacidades perceptivas, expresivas y estéticas a partir del conocimiento de los lenguajes visuales y musicales, el desarrollo de la imaginación, la sensibilidad por el arte y por la música, la creatividad, y la inteligencia emocional” (De Pro Bueno, 2013, p. 410) el cual la LOMCE relega a la categoría de dispensable.

A su vez la LOMCE, realiza modificaciones en cuanto a la situación de la materia de filosofía dentro de la Educación secundaria, haciendo desaparecer la materia de Ética y ciudadanía, materia obligatoria en 4º de ESO con la LOE, y la substituye por una materia cuyo nombre es Filosofía, la cual se presenta como optativa, siendo la única materia sobre filosofía que se cursa en toda la ESO. Por su parte, la asignatura de Historia de la Filosofía de 2º de Bachillerato se convierte también en materia optativa, cuando con la LOE era obligatoria, siendo entonces Filosofía de 1º de Bachillerato la única materia obligatoria en toda la Educación secundaria. Abordaremos este aspecto de la LOMCE con mayor profundidad en el apartado 2.2, *Análisis general de las materias de Filosofía, Valores Sociales y Cívicos y Valores Éticos*, no obstante, es preciso señalar desde este momento, que la relegación de los conocimientos filosóficos a la condición de opcionales, priva a muchas/os alumnas/os de la adquisición de saberes que favorecen “la reflexión personal sobre otras concepciones ideológicas y la crítica social” (Bayona, 2013, p.15).

Otro hecho significativo es el caso de la eliminación de la materia de Ciencias para el Mundo Contemporáneo, propia de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales de Bachillerato, cuyos contenidos estaban dirigidos a educar en conceptos científicos básicos a las alumnas/os pertenecientes a esta modalidad. Esta asignatura era conocida por propiciar el debate sobre diversos temas morales de la actualidad.

En definitiva, si atendemos a la distribución de las asignaturas que ha hecho la LOMCE tras su aprobación, podemos concluir que se ha desplazado de la escena principal, o directamente

eliminado, la gran mayoría de materias destinadas a favorecer el desarrollo del intelecto y el carácter crítico en la o el estudiante.

En otro ámbito diferente, pero sin abandonar el tema de las modificaciones producidas por la LOMCE sobre la LOE, debemos hablar de que con la creación de esta ley surge la implantación de las conocidas como “reválidas”. Las reválidas son pruebas de evaluación externas, establecidas por la LOMCE, que tenían como objetivo medir el conocimiento del alumno/a al final de cada etapa educativa, y en el curso de tercero de primaria, véase primaria, secundaria obligatoria y bachillerato, para decidir si es merecedor/a del título correspondiente el alumno/a al finalizar cada ciclo educativo. A día de hoy, conocido el tipo de pruebas que la LOMCE pretendía implantar de manera permanente en el sistema educativo español, podemos afirmar que por el carácter de las pruebas, el cual evaluaba básicamente las habilidades memorísticas del alumnado, que la existencia de estos exámenes en momentos tan importantes en la formación de las y los estudiantes, como son el último curso de primaria, de secundaria obligatoria y bachillerato, fomentaba y propiciaba que la formación de las alumnas/os durante estos cursos estuviera destinada principalmente a la superación de estas pruebas, pues de ellas dependía la obtención del título. De modo, que la LOMCE, a través de la aplicación de estas pruebas, se promovía que en las aulas se impusiese un aprendizaje memorístico, más sencillo de examinar por un examen, en lugar de fomentar un aprendizaje de carácter más cualitativo, difícilmente observable y calificable a través de una prueba o test.

No obstante, debemos actualizar que dichas pruebas perdieron su condición de obligatorias y dejaron de contar para nota a partir de 2017 con el cambio de ministro de Educación; Iñigo Méndez de Vigo sustituto a Ignacio Wert. Esto se debió en gran parte debido a la fuerte polémica y oposición que despertaron entre los distintos actores implicados en el ámbito educativo; véanse profesoras/es, madres y padres de alumnas/os, alumnas/os, además de muchas de las administraciones autónomas, etc.

Otro de los aspectos más notorios cuando se lee la LOMCE es el hecho de que esta ley crea un nuevo diseño y organización de la Educación Secundaria Obligatoria. La cual se divide en dos ciclos, el primer ciclo comprende los cursos de primero a tercero de ESO, y un segundo ciclo que comprende el último curso, cuarto de ESO. Será en este último curso donde se aplica la principal modificación al dividir el curso en dos modalidades entre las que la alumna/o debe elegir cual cursar. Estas modalidades son la modalidad de Enseñanzas Académicas y la modalidad de Enseñanzas Aplicadas. La primera modalidad es la única que posibilita el acceso a Bachillerato, la segunda la única que permite el acceso a la Formación Profesional. Aunque ya en 3º de la ESO se presenta al alumnado la elección entre la materia de Matemáticas orientadas a las enseñanzas académicas o Matemáticas orientadas a las enseñanzas aplicadas. De este modo, la LOMCE diferencia entre la obtención del título de la ESO segundo la modalidad que el o la estudiante curse, pues la elección de uno u otro marca obligatoriamente el futuro formativo del o de la estudiante. A su vez, la LOMCE, como hemos mencionado páginas atrás, crea la Formación Profesional Básica, la cual se dirige a aquellos/as alumnos/as que no han logrado el título de ESO, con la intención de que orienten su formación a la preparación para la inserción en el mundo laboral, y/o continúen con su educación, si así lo desean, en el ámbito de la Formación Profesional Media.

Todos estos cambios en el diseño y organización de la ESO, nos muestran como la LOMCE obliga al alumnado a elegir desde edad muy temprana sobre su futuro profesional, pues a diferencia de la LOE, la distinción a la hora de obtener el título de la ESO, según la modalidad cursada, enfoca desde los 15 años al o la estudiante a seguir un camino formativo muy rígido. Pues aquellos/as que cursan la modalidad de enseñanzas académicas su futuro se enfoca cara la formación universitaria mientras que aquellas/os que cursan la modalidad de enseñanzas aplicadas su formación los orienta a la inserción en el mundo laboral en un espacio de tiempo más o menos breve. El cambio de orientación formativa de una modalidad a otra una vez

obtenido el título de la ESO, solo es posible a través de la repetición del curso de cuarto de la ESO por la modalidad deseada. Esto dificulta y alarga el proceso de formación para todos y todas aquellos/as estudiantes que consideren modificar su itinerario de formación, lo cual aumenta aún más su presión a la hora de decidir que modalidad cursar.

Consideramos desde esta investigación que obligar a elegir al o la estudiante sobre su futuro educativo en una edad tan compleja como es la adolescencia, en la cual el alumno o alumna por su edad se encuentra en pleno proceso de maduración mental y física, provoca una decisión precipitada por parte de este o esta, y en la mayoría de las veces poco consensuada por sí mismo. Personalmente, creemos que el anterior modelo de organización de la ESO, el habido con la LOE, permitía a todo el alumnado obtener un mismo título que no dificultaba, y casi imposibilitaba, que el alumno/a optara por el camino formativo o profesional, e incluso cambiara de uno a otro, de un modo menos precipitado, y que atendiera más a sus preferencias y decisiones, desde la tranquilidad que ofrece poseer un título educativo que te abre puertas laborales y académicas, en vez de cerrártelas.

Ya en el *Título V. Participación, autonomía y gobierno de los centros* la LOMCE hace alusión al nuevo rol que se le otorga al cargo de director/a de los centros educativos. Este cambio de rol nos ayuda a entender cual es la filosofía educativa instaurada tras la aprobación de esta ley.

La LOMCE otorga al director/a una mayor autonomía y responsabilidad a la hora de desempeñar su función. De este modo, el director/a con la LOMCE, a diferencia de su labor con la LOE, es el encargado/a y responsable único de dirigir tanto la parte administrativa como educativa; siendo el Consejo Escolar, el cual está formado por madres y padres de alumnos, los profesores/as, el personal de administración y servicios, y los propios estudiantes, un mero órgano consultivo. Además, con la aprobación de la LOMCE, el director/a tiene también la potestad de establecer cuales son los criterios para contratar a una profesora o profesora para

los puestos de personal ofertados, a la vez que tiene la decisión de poder aceptar o rechazar al personal interino. Todas las decisiones tomadas por el director/a serán únicamente supervisadas por la Administración, lo que a nuestro entender viene a centralizar el poder de la dirección de los centros en unas pocas manos, a la vez que el proceso de dirección de los centros pierde su carácter democrático al dejar fuera de la toma de decisiones a un órgano tan representativo de la comunidad educativa, y de la propia sociedad, como es el Consejo Escolar. Por otra parte, se le otorga a la directora o director toda la responsabilidad en la gestión del centro, lo que provoca que este o esta deba centrarse más en la ejecución de una buena gerencia administrativa, para la cual no está realmente formado, que en la administración educativa del centro.

Otro de los cambios más llamativos que ha sufrido la ley de educación con respecto a su situación en la LOE ha sido en relación con el currículo. Todo currículo general de una ley educativa está integrado por aquellos conocimientos que son considerados fundamentales para el aprendizaje del o la estudiante y que están adaptados y son afines a todas y cada una de las distintas áreas académicas que integran dicho currículo. La LOMCE hará su principal modificación en torno a las competencias.

Las competencias, según el propio Ministerio de Educación (MECD, s.f.), son “una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz”. Con la LOMCE desaparecen las conocidas como Competencias Básicas del Currículo, creadas por la LOE, para establecer las Competencias Claves. Dichas competencias pasan de ocho a siete, pero el cambio más notorio no es ese, sino la creación de una nueva competencia por parte de la LOMCE conocida como Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor; el cual se define como las “habilidades necesarias para convertir las ideas en actos, como la creatividad o las capacidades para asumir riesgos y planificar y

gestionar proyectos” (MECD, s.f.), a la vez que desaparece la competencia habida en la LOE conocida como Competencia básica de autonomía e iniciativa personal. Este hecho es significativo y marca una constante a lo largo de todo el texto de la ley, que no es otro que la subordinación de la Educación a los intereses de la economía. A su vez se elimina de la Competencia Digital todo lo relacionado con el tratamiento crítico de la información, algo que en la LOE se incidía en ello y que no deja de sorprendernos en un momento como es el actual donde nuestro contacto con la información a través del mundo digital es diario y constante.

En este sentido, como ya hemos dicho anteriormente, se aprecia en el apartado relativo al currículo de la LOMCE una tónica muy presente ya desde el propio preámbulo del texto legislativo. Los tintes economicistas están muy presentes con la reforma de las competencias, a la vez que se eliminan de dichas competencias aquellas cualidades que ayudan a desarrollar el carácter crítico en el alumnado.

Para poner punto final a este análisis general del texto oficial de la LOMCE, no queríamos olvidarnos de la principal cuestión que nos preocupa, que es la presencia y tratamiento de los DDHH y los Valores Cívicos en el sistema educativo formal. Como ya hemos abordado con anterioridad a la hora de hablar del apartado de *Las enseñanzas y su ordenación*, el tratamiento por parte de la LOMCE a la EDH no es precisamente esperanzador en lo que a el crecimiento de la presencia de este tipo de educación dentro del sistema se refiere, con respecto a leyes anteriores. Pues a la desaparición de la asignatura de Educación para la Ciudadanía, se añade la substitución de dicha asignatura por las materias de Valores Sociales y Cívicos y Valores Éticos, ambas de carácter opcional, lo cual convierte la EDH en un aprendizaje opcional para el alumno/a en el marco de la LOMCE. Junto a este hecho debemos destacar que la materia de Religión, católica por supuesto, vuelve a recuperar el estatus de años atrás al ser dotada de todo el valor académico. Con lo que ello significa, pues el tratamiento de derechos como la libertad

sexual, de la mujer o de la identidad de género, entre otros, no son abordados con el respeto y adecuación que de una materia educativa se espera.

Si bien es cierto que a lo largo del texto se ha respetado la dualidad de género mujer-hombre en sus enunciados, destaca que no se haya hecho especial incidencia en todo el documento a aspectos como el feminismo o los derechos LGTBI, entre otros, a la hora de abordar el respeto por la diversidad. Teniendo en cuenta la preocupación que ambos temas despiertan en la actualidad universal y la necesidad de inculcar a la sociedad desde edad muy temprana en dichos valores de tolerancia con el fin de procurar el respeto, defensa y cumplimiento por parte de todos y todas.

A continuación, procederemos a analizar el currículo de aquellas materias que tratan contenidos directamente relacionados con los DDHH y los Valores Cívicos para comprobar si el tratamiento de la EDH por parte de la LOMCE es el mismo que se dilucida desde el análisis general del texto oficial.

2. Análisis de los currículos de las asignaturas relativas a las áreas de Filosofía y Ética en la LOMCE:

En este segundo punto del apartado *1. Análisis de los textos oficiales de la LOMCE* nos centraremos en el análisis del área de Filosofía, la cual comprende las materias de Filosofía de 4º de ESO y 1º de Bachillerato e Historia de la Filosofía de 2º de Bachillerato, y el área de Ética, cuyas asignaturas son Valores Sociales y Cívicos en Educación Primaria y Valores Éticos en Educación Secundaria, para así obtener una visión completa de la presencia de contenidos relativos a la EDH y a la enseñanza de Valores Cívicos en la Educación Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

La elección de estas dos áreas, junto al área correspondiente a Historia, como objeto de investigación no es producto del azar, sino que se debe a que las materias que conforman dichas

áreas son por su naturaleza educativa las principales responsables de la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos dentro del sistema educativo formal. Esto tiene su explicación en la propia definición de ambas áreas de la Educación oficial.

Pues por Filosofía se entiende el “conjunto de saberes que busca establecer, de manera racional, los principios más generales que organizan y orientan el conocimiento de la realidad, así como el sentido del obrar humano” (RAE, s.f.). Por ello, la enseñanza de la filosofía ayuda al o a la estudiante a la comprensión de si mismo y del mundo que le rodea, de tal manera que esta enseñanza contribuye a que el alumno/a responda a las grandes cuestiones que todo ser humano se le plantean o se debe plantear en cuanto a su condición de ser vivo racional. La materia de Filosofía promueve la reflexión crítica y racional al exponerse ante el o la estudiante conocimientos teóricos sobre el mundo que nos rodea, los cuales le permiten no aceptar todo concepto o idea que no haya sido contrastado y verificado previamente. Y es precisamente esta esencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la filosofía la cual hace la hace idónea para desarrollar a partir de sus contenidos la EDH y la enseñanza de Valores Cívicos.

Por su parte, por Valores Sociales y Cívicos y Valores Éticos, en su condición de asignaturas de la Educación Primaria y de la ESO que son, entendemos la enseñanza de “aquellos valores compartidos que vertebran nuestra convivencia y posibilitan la libre construcción de proyectos personales de vida los cuales dotan a los alumnos/as de las herramientas necesarias para el ejercicio de una ciudadanía responsable y participativa” (BOA, 2014, p. 20040). Es entonces lógico, puesto que los DDHH auspician la normal convivencia entre los seres humanos, que la EDH deba estar totalmente presente en los contenidos de las materias de Valores Sociales y Cívicos y Valores Éticos.

Entonces, con el fin de llevar a cabo este análisis, procederemos a un estudio de estas dos áreas, anteriormente definidas, observando no solo su situación tras la aprobación de la LOMCE con

respecto a la LOE, sino que también examinaremos de manera conjunta los currículos de las materias de cada una de las áreas para lograr una visión específica del tratamiento que se hace a la EDH y a la enseñanza en Valores Cívicos.

Por tratarse de una investigación principalmente cualitativa, focalizaremos nuestra total atención en conocer la organización diseñada y labor asignada por la LOMCE para cada uno de los elementos que componen el currículo de las áreas de Filosofía y Ética en su relación con todo aquel contenido propio de la EDH, si es que lo hubiera.

2.1 Análisis de los currículos de las asignaturas relativas al área de Filosofía en la LOMCE:

Lo primero de todo en este punto es conocer la situación en la que se encuentra el área de Filosofía tras la aprobación de la LOMCE. Toda persona relativa o interesada con el mundo de la Educación en España es conocedor que esta área ha sido de los que mas ha sufrido los cambios producidos por la actual ley educativa.

Será a partir de 2013 con la aprobación de la LOMCE, cuando de las tres materias que componen el área de Filosofía solo una permanecerá con carácter obligatorio, Filosofía de 1º de Bachillerato (Postigo, 2018). Relegando así la ley a la Filosofía a un estatus casi totalmente opcional, pues será decisión de los alumnos/as si cursan o no las materias de Filosofía de 4º de ESO e Historia de la Filosofía de 2º.

A noviembre de 2019 la situación no ha cambiado para la Filosofía. Si bien es cierto que hubo intentos dentro del propio gobierno del PP por revertir su situación en el año (Pérez Mendoza, 22 de agosto de 2017), finalmente no se produjo tal cambio. La Filosofía de 4º de ESO e Historia de la Filosofía siguen relegadas al rol de materias optativas, aún a pesar del cambio de gobierno que se produjo en 2018; al no haber llevado a cabo el gobierno entrante, PSOE, ninguna reforma en la práctica en relación con el área de Filosofía y su estatus (Feal Veira, 13 de octubre de 2019).

Por otro lado, y antes de dar comienzo al análisis en sí de los currículos de las asignaturas de Filosofía, es necesario aclarar que, con el estudio de esta parte de la LOMCE, lo que pretendemos es conocer la presencia que tiene la EDH en las áreas de Filosofía, Ética e Historia. Para llevar a cabo un correcto análisis es fundamental conocer la naturaleza del objeto de investigación, en este caso la EDH. Por ello, procedemos a definir este concepto antes de iniciar su procura y análisis. Por EDH entendemos:

la educación, la formación y la información orientadas a crear una cultura universal en la esfera de los derechos humanos mediante la transmisión de conocimientos, la enseñanza de técnicas y la formación de actitudes para fomentar comportamientos dirigidos a fortalecer el respeto de los derechos humanos, las libertades fundamentales, la tolerancia, la igualdad y la paz entre personas, dentro de las sociedades y entre naciones (ONU, 2012).

Tras conocer el significado de EDH, es hora de proceder al análisis global de los currículos de las materias relativas al área de filosofía: Filosofía de 4º de ESO, Filosofía de 1º de Bachillerato e Historia de la Filosofía de 2º de Bachillerato. Para la realización del análisis del currículo de dichas materias, que no tiene otro objeto que estudiar el tratamiento de la EDH por parte del currículo oficial, responderé un conjunto de preguntas las cuales han sido elaboradas a partir del documento de la ONU *Educación en derechos humanos en la escuela primaria y secundaria: guía de autoevaluación para gobiernos* (ONU, 2012) y de mi conocimiento sobre los conceptos esenciales del currículo establecido por la LOMCE, tras la lectura y estudio del texto oficial de la ley. Estas mismas cuestiones serán planteadas en el análisis de todos y cada uno de los currículos de las áreas académicas aquí observadas: Filosofía, Ética e Historia.

Con el objetivo de dar comienzo al análisis en sí de los currículos del área de Filosofía, enfocamos nuestra primera cuestión en relación con el lugar que ocupa la EDH dentro del currículo, planteándonos la siguiente cuestión “**¿Qué características tiene la EDH (es decir, es obligatoria u optativa, está concentrada en una asignatura concreta o integrada en todo el plan de estudios)?**” (ONU, 2012, p.10).

Antes de precisar en la respuesta a esta primera cuestión, es necesario señalar que la LOMCE, al igual que han hecho otras leyes anteriormente, habla de conceptos como la EDH o de la enseñanza en valores cívicos como una cuestión de educación transversal. Sin embargo, la realidad es que esta educación transversal, que se traduce en la LOMCE en la existencia de las competencias clave, las cuales son conocidas como el “conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes integradas que permiten dar respuesta de forma eficaz a problemas reales en distintas situaciones de la vida” (MECD, s.f.), no tiene sus efectos en la práctica diaria del aula. Ejemplo de ello es la competencia social y cívica, única de las siete competencias clave que comprende temática relativa a la EDH. Esta competencia, la cual hace referencia a las capacidades para relacionarse con las personas y participar de manera activa, participativa y democrática en la vida social y cívica (MECD, s.f.), solo se encuentra realmente presente en las materias relativas a las áreas de Filosofía, Ética e Historia.

Aclarado lo anterior, es hora de responder a la primera pregunta de este análisis en relación con el lugar que ocupa el área de Filosofía en la distribución de asignaturas hecha por la LOMCE para las etapas de ESO y Bachillerato, pues no existe ninguna materia relativa a la filosofía en la Educación Primaria. El área de Filosofía se divide en tres asignaturas, como ya hemos mencionado anteriormente: Filosofía de 4º de ESO, Filosofía de 1º de Bachillerato e Historia de la Filosofía de 2º de Bachillerato. Con la aprobación de la LOMCE, el área de Filosofía sufre una de las mayores modificaciones en cuanto al estatus de las asignaturas se refiere. De este modo, con la LOMCE las materias de Filosofía de 4º de ESO e Historia de

Filosofía de 2º de Bachillerato dejan de ser materias obligatorias, como lo eran con la LOE, para unirse ahora al grupo de asignaturas que están bajo la condición de optativas. Únicamente Filosofía de 1º de Bachillerato es obligatoria durante toda la Educación Secundaria. Esto implica, como ya hemos abordado anteriormente, que la formación en contenidos filosóficos, los cuales se relacionan directamente con contenidos de EDH y Valores Cívicos, se relegan al carácter de opcionales, a excepción de Filosofía de 1º de Bachillerato; significando esto que una alumna/o que finaliza su educación a los 16 años o elige continuar sus estudios a través de la Formación Profesional puede no haber recibido ningún tipo de formación en materia de filosofía.

Sin abandonar el primer bloque de preguntas de este estudio del currículo de la LOMCE, nos planteamos en relación directa con lo anterior: **¿Cuántas horas se dedican a la EDH y en qué cursos?** (ONU, 2012, p.11) Como ya hemos explicado desde el principio de este punto 2. *Análisis de los currículos de las asignaturas relativas a las áreas de Filosofía y Ética en la LOMCE*, por su naturaleza y contenidos Filosofía es una de las áreas encargadas de formar a los y las estudiantes en EDH y Valores Cívicos. De esta manera, es interesante conocer que presencia horaria tienen dichas materias en el currículo de la LOMCE, para valorar el tiempo que se le dedica a la EDH en el sistema educativo.

No es intención de esta investigación cuantificar de manera exacta el número de horas que se dedica a la filosofía en la Educación española, ello implicaría el estudio de la distribución horaria de los currículos de cada comunidad autónoma de manera individual, con las modificaciones producidas en estos a causa de los cambios de gobierno autonómicos; pues con la LOMCE es potestad de las administraciones autonómicas la organización y diseños de los horarios correspondientes a las materias específicas, aquellas de carácter optativo. Al ser entonces esta investigación de carácter cualitativo, consideramos más pertinente el análisis del tipo de asignación de horario lectivo que la LOMCE otorga a estas materias, que cifrar el

número de horas que se imparte cada una de las materias en las diferentes comunidades; algo que a la vez no implicaría un dato exacto, pues hablamos de que dos de las tres materias son optativas y por tanto no son cursadas por la totalidad del alumnado.

El análisis del tipo de asignación es sencillo, pues como es lógico es acorde a la observación hecha anteriormente sobre el lugar que ocupa el área de Filosofía en la distribución de asignaturas hecha por la LOMCE. Como ya hemos tratado anteriormente dos de las tres materias de esta área tienen el carácter de asignaturas optativas, pertenecientes al grupo de asignaturas específicas, y solo una, Filosofía de 1º de Bachillerato, pertenece al grupo de las asignaturas troncales, de carácter obligatoria. Esto implica que únicamente Filosofía de 1º de Bachillerato forma parte del conjunto de materias, troncales, que son impartidas al menos en un porcentaje del 50% del horario total del curso. Por su parte, Filosofía de 4º de ESO e Historia de la Filosofía de 2º de Bachillerato forman parte del grupo que ocupa menos del 50% del horario lectivo total (LOMCE, 2013). Si tenemos en cuenta que ambas asignaturas son opcionales, si no son elegidas por la alumna/o su presencia en la formación de esta o este pasa a ser del 0% del horario cursado por ella o él. La distribución horaria otorgada por la LOMCE al área de Filosofía la relega de su papel principal en la formación del alumnado, lo que afecta directamente a la EDH, puesto que esto significa que la LOMCE asigna a la Filosofía, y por tanto a los contenidos de EDH presentes en ella, un lugar complementario, cuando deberían ocupar un lugar fundamental en el horario lectivo de las y los estudiantes de la Educación formal.

A partir de este momento nuestro análisis se centrará en el estudio en si de los currículos diseñados por la LOMCE para cada una de las asignaturas que componen el sistema educativo; en este caso examinamos los currículos del área de Filosofía. Para ello, trabajaremos con los siguientes documentos: *Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria*

Obligatoria (BOCM, 2015) y *Real decreto 1105/2014, do 26 de decembro, polo que se establece o currículo básico da educación secundaria obrigatoria e do bacharelato* (suplemento en lingua galega) (BOE, 2015), los cuales emplearemos en todos y cada uno de los análisis de las diferentes áreas y materias objeto de estudio de esta investigación. Para el área específica de Filosofía daremos uso también a los documentos: *Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón* (BOA, 2016a) y *Orden ECD/494/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo del Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón* (BOA, 2016b).

La primera cuestión dirigida al examen de los currículos de Filosofía, y segunda pregunta de este análisis, es **¿Cuáles y cuantos son los contenidos y objetivos de aprendizaje fundamentales relativos a la EDH?** (ONU, 2012, p11).

Antes de responder a la cuestión es necesario aclarar que entendemos por contenidos y que entendemos por objetivos. Para este fin, recurrimos a las definiciones aportadas por la propia LOMCE (2013) y el Ministerio de Educación (MECD, s.f.). Por contenidos entendemos la “serie de conocimientos, destrezas y actitudes agrupados y vertebrados por bloques para cada área de conocimiento y curso educativo” (MECD, s.f.). Mientras que por objetivos entendemos los “logros de aprendizaje del alumno al finalizar la etapa, resultado del proceso educativo planificado” (MECD, s.f.).

Definidos los conceptos de contenidos y objetivos es hora de dar respuesta a la a anterior cuestión.

Una vez vistos los currículos de las asignaturas de Filosofía podemos afirmar que la presencia de contenidos relativos a la EDH es notoria en las asignaturas de 4º de ESO y 1º de Bachillerato,

mientras que su presencia en la materia de Historia de Filosofía es mucho menor y está relegada en su mayoría al último bloque del temario del curso. No obstante, a excepción de Filosofía de 4º de ESO, la cantidad de contenidos es tal que resulta difícil creer que una profesora o profesor puede dedicarle el tiempo necesario para que este tipo de contenidos sea aprendido de un modo significativo, y no de manera superficial y memorística; pues el horario del que disponen, sobre todo las materias optativas, no es suficiente para detenerse en cada contenido el tiempo que profesora/a y alumno/a necesitan para un correcto proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los contenidos del área de Filosofía, dedicados al tratamiento de temas como pueden ser la retórica, la argumentación, el perspectivismo, la socialización, la libertad, el cuestionamiento de la verdad, el origen del sistema político, económico actual, etc., fomentan principalmente la enseñanza de valores cívicos tales como el desarrollo del pensamiento crítico, de la autocrítica, de la tolerancia y el respeto por las ideas de los demás, y el concepto de justicia. Se echan en falta entre estos contenidos el tratamiento de temáticas relativas a los DDHH, los cuales suponen una mayor preocupación en la actualidad, como son la igualdad y la libertad de género o la lucha por la igualdad entre etnias. Sorprendentemente, las ideas filosóficas más actuales no están presentes en los currículos de estas asignaturas.

Por su parte, con relación a los objetivos es necesario resaltar la notable presencia que la EDH y la enseñanza de valores cívicos tiene entre los Objetivos de Etapa de ESO y Bachillerato (BOCM, 2015 y BOE, 2015). Siendo mayoría los objetivos destinados a fomentar el aprendizaje de valores como el respeto, la igualdad, la solidaridad o la cooperación, entre otros. Este hecho contrasta notoriamente con la realidad de los objetivos diseñados para cada asignatura (BOA, 2016a y BOA, 2016b), donde la presencia de contenidos relativo a la promoción de valores cívicos y/o DDHH es totalmente minoritaria, siendo uno, máximo dos, los objetivos que abordan este asunto en relación con los propósitos de aprendizaje marcados para ese curso y esa materia. Esto hace presumir que la LOMCE está más preocupada por

mostrar su atención a la EDH en la teoría, a través de los objetivos de etapa, que en la práctica, donde los objetivos diseñados para cada una de las asignaturas del área de Filosofía atiende más del aprendizaje técnico del temario que del aprendizaje de valores cívicos y/o DDHH.

En conclusión a este apartado, consideramos que el diseño del currículo por parte de la LOMCE si bien es cierto que aborda el tratamiento de contenidos relativos a la EDH, la cantidad de contenidos totales de cada asignatura es tal que resulta difícil creer que es posible detenerse el tiempo suficiente en cada uno de los contenidos relativos a la EDH para llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje realmente significativo, que es lo que realmente necesita la EDH para hablar de una enseñanza eficaz. Esto tiene especial incidencia en las materias de Filosofía de 4º de ESO e Historia de la Filosofía de 2º de Bachillerato, las cuales son optativas y por lo tanto cuentan con menor disponibilidad horaria para el tratamiento de cada uno de los contenidos.

Este hecho contrasta con lo anteriormente mencionado sobre el diseño de los objetivos asignados para cada materia, donde la EDH tiene una presencia minoritaria y la preocupación reside más en el aprendizaje conceptual que en el aprendizaje de valores. Lo cual dificulta aún más que se propicie un contexto adecuado en el aula para que se desenvuelva un aprendizaje eficiente de los contenidos relativos a la EDH y los valores cívicos.

A continuación, nuestro análisis se centra en los criterios de evaluación establecidos para cada una de las asignaturas del área de Filosofía. Los criterios de evaluación, según la LOMCE, son “referentes para poder valorar el grado de adquisición por parte de cada alumno de las competencias clave y de los objetivos de cada área de conocimiento y curso” (MECD, s.f.). Para iniciar el análisis de esta cuestión nos planteamos la siguiente pregunta: **¿Qué, y cuál, presencia tiene la EDH en los criterios de evaluación?**

Para responder a esta pregunta hemos examinado los currículos de las tres asignaturas de Filosofía en búsqueda de aquellos criterios de evaluación vinculados a aquellos contenidos de cada materia relativos a la EDH y la enseñanza de Valores Cívicos. Al analizar estos determinados criterios de evaluación nos hemos percatado de los currículos de las tres asignaturas siguen un patrón común. Este patrón común nos indica que la gran mayoría de criterios relacionados con contenidos de EDH favorecen un aprendizaje memorístico de dichos contenidos, pues gran parte de ellos priorizan “definir” y/o “identificar” frente a “reflexionar” o “analizar” de manera crítica los conocimientos que les son presentados a las alumnas/os (BOA, 2016a y BOA, 2016b). Algo que no deja de ser preocupante, pues junto al hecho de los numerosos contenidos asignados para cada asignatura de Filosofía, tenemos que el principal criterio de evaluación que examinará a los estudiantes será conocer si han logrado una retención memorística de conceptos filosóficos; cuando el principal criterio para valorar si el proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos relativos a los DDHH y Valores Cívicos ha sido eficaz es lograr que el o la estudiante desarrolle la capacidad de reflexionar y argumentar de manera crítica y personal cada una de las ideas que le son expuestas a través de la materia.

De este modo, consideramos tras el estudio de los criterios de evaluación asignados por la LOMCE para el área de Filosofía que, el diseño y establecimiento de los correspondientes criterios promueve un aprendizaje meramente memorístico, lo que dificulta notablemente un aprendizaje significativo de todos los contenidos, pero sobre todo de aquellos que abordan sobre DDHH y Valores Cívicos.

La siguiente cuestión que presentamos es **¿Qué, y cuál, presencia tiene la EDH en los estándares de aprendizaje?**

Por estándares de aprendizaje entendemos la “traslación de los criterios de evaluación en resultados concretos del aprendizaje; especificación de lo que el alumno debe saber y saber hacer en cada área de conocimiento” (MECD, s.f.)

Una vez sabido que son los estándares de aprendizaje, señalar que para responder a esta pregunta hemos seguido el mismo método que para la anterior. De esta manera, hemos realizado la búsqueda y análisis de todos aquellos criterios vinculados a aquellos criterios de evaluación relacionados directamente con contenidos que tratan temáticas relativas a la EDH y la enseñanza de Valores Cívicos.

En lógica con los criterios de evaluación designados por la LOMCE para el área de Filosofía, los estándares de aprendizaje se preocupan en su mayoría porque la alumna/o “defina”, “utilice conceptos”, “reconozca” y/o “explique” a la hora de mostrar sus conocimientos sobre la materia pertinente. Siendo una minoría aquellos estándares de aprendizaje que promueven la reflexión, la disertación y/o el análisis crítico por parte del alumnado (BOA, 2016a y BOA, 2016b). Esto trae como consecuencia que desde la LOMCE se abogue por un aprendizaje técnico del temario filosófico, lo que es contradictorio con la naturaleza de la enseñanza de la Filosofía la cual se distingue por un aprendizaje cualitativo, donde la reflexión, la argumentación, el debate y el análisis crítico deben priorizar por encima de la simple memorización de conceptos filosóficos. Este hecho tiene aún más fuerza cuando hablamos de contenidos relacionados con la EDH, siendo fundamental para un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo que la reflexión crítica y el debate sean pilares fundamentales a la hora de desarrollar este tipo de enseñanza.

De nuevo la LOMCE promueve con su organización y diseño del currículo un aprendizaje memorístico, al tener más en cuenta a la hora de evaluar a las y los estudiantes el aprendizaje

conceptual frente al aprendizaje práctico. Esto dificulta mucho, sino imposibilita, el desarrollo de una EDH realmente significativa dentro del sistema educativo formal.

Por último, en el análisis del área de Filosofía, nos planteamos la siguiente pregunta: **¿La organización y distribución de los diferentes elementos que componen el currículo de esta área favorecen o dificultan el desarrollo de la EDH?**

La siguiente cuestión nos lleva a una reflexión general de todo lo visto anteriormente en este análisis de los currículos del área de Filosofía. Con el fin de responder adecuadamente a esta es necesario repasar cada uno de los puntos vistos anteriormente para así llegar a una conclusión clara.

Un primer aspecto a destacar en la organización diseñada por la LOMCE para esta área es el exceso de contenidos fijados para cada una de las asignaturas, y en especial para la materia de Historia de la Filosofía. Teniendo en cuenta que dos de estas materias son optativas, con la reducción horaria que eso supone (LOMCE, 2013), dificulta mucho que sean abordados todos los contenidos a lo largo del curso lectivo, y de ser así, el horario asignado limita mucho que el profesora/a puede dedicarles el tiempo suficiente a todos y cada uno de los contenidos. Esto a su vez, dificulta notoriamente, sino imposibilita, el desarrollo de un aprendizaje significativo en las y los estudiantes del área de Filosofía.

Por su parte, los contenidos relativos a la temática de DDHH y Valores Cívicos son minoritarios en porcentaje en lo que a la totalidad de contenidos de cada una de las asignaturas se refiere. Esto, añadido al hecho del excesivo número de contenidos y al limitado tiempo lectivo del que disponen profesoras/es y alumnas/os, obstaculiza considerablemente el normal proceso de enseñanza-aprendizaje de la EDH en el área de Filosofía.

Desde otra perspectiva, los criterios de evaluación fijados por la LOMCE (2013) no hacen más que aseverar la idea principal que se obtiene de este análisis de los currículos: esta ley educativa

no promueve un escenario propicio para el buen desenvolvimiento de la EDH. Pues dichos criterios, en su mayoría, instarán al aprendizaje memorístico y conceptual de las asignaturas de Filosofía al ser estos los principales puntos que el profesor/a debe tener en cuenta a la hora de la evaluación de los y las estudiantes. Esta misma tónica se apreciará en el diseño de los estándares de aprendizaje. De esta forma, el aprendizaje significativo o práctico, el que se promueve a través de la reflexión y la argumentación, es marginado y casi eliminado del currículo de esta área; siendo el único tipo de aprendizaje que asegura una efectiva enseñanza de los DDHH y de los Valores Cívicos.

Todo ello, junto a la escasa presencia de objetivos que impulsen la EDH entre los objetivos de curso, nos autoriza para afirmar que las bases educativas establecidas por la LOMCE (2013) perjudican seriamente la presencia de la EDH dentro del sistema educativo formal español. Aún si bien es cierto que en el día a día del aula dependen múltiples factores como la propia voluntad del profesor/a para la enseñanza de DDHH, las dificultades o no mostradas por los alumnos/as, el ritmo de las clases, etc., sostenemos que las bases teóricas fijadas por la LOMCE para nada propician un contexto favorable para la aplicación de la EDH en el área de Filosofía, cuando por la naturaleza de esta debía ser un pilar fundamental de su enseñanza.

Una vez realizado el análisis del currículo diseñado por la LOMCE para el área de Filosofía, apreciamos aún más notoriamente las contradicciones efectuadas alrededor de la proclamación de esta ley. Pues la relegación de Filosofía de 4º de ESO e Historia de la Filosofía al estatus de asignaturas optativas es totalmente contrario al acuerdo firmado por España alrededor de la celebración de El Marco Estratégico de Educación y Formación 2020 de la Unión Europea (Consejo Europeo, 2009) donde el gobierno español se comprometió a “fomentar la igualdad, la cohesión social y la ciudadanía activa” (Consejo Europeo, 2009), puesto que la Filosofía a través de la enseñanza de sus contenidos promueve la capacidad cívico-democrática (Postigo, 2018). Relegar la educación en Filosofía a la posición de opcional solo obstaculiza que España

pueda lograr la adquisición de valores como la “igualdad, la cohesión social y la ciudadanía activa” (Consejo Europeo, 2009).

2.2 Análisis de los currículos de las asignaturas relativas al área de Ética en la LOMCE:

Con la aprobación de la LOMCE (2013), surgirán dos nuevas materias como son Valores Sociales y Cívicos en Educación Primaria y Valores Éticos en Secundaria. Estas asignaturas serán concebidas como optativas y serán equiparadas a la materia de Religión, pues la o el estudiante tendrá que elegir para cada etapa entre la Religión y la correspondiente materia del área de Ética. Esto contrasta notablemente con la situación del área de Ética con la LOE (2006), donde la asignatura de la Educación para la Ciudadanía tenía carácter obligatorio. Por el contrario, Valores Sociales y Cívicos y Valores Éticos, substitutas naturales de Educación para la Ciudadanía por la temática de sus contenidos, son relegadas al estatus de conocimientos opcionales tanto en primaria como en secundaria (Martínez, 19 de julio de 2018).

En este apartado, *2.2 Análisis de los currículos de las asignaturas relativas al área de Ética en la LOMCE*, llevaré a cabo el análisis global de los currículos de las materias relativas al área de Ética: Valores Sociales y Cívicos en Educación Primaria Valores Éticos en ESO (BOA, 2014 y BOA, 2016a). Para la realización de este análisis, el cual tiene como objetivo principal examinar el tratamiento de la EDH por parte del currículo oficial, procederé, al igual que con el área de Filosofía, respondiendo a un conjunto de preguntas las cuales han sido elaboradas a partir del documento de la ONU *Educación en derechos humanos en la escuela primaria y secundaria: guía de autoevaluación para gobiernos* (ONU, 2012) y de mi conocimiento sobre los conceptos esenciales del currículo establecido por la LOMCE.

La primera pregunta es: **¿Qué características tiene la EDH (es decir, es obligatoria u optativa, está concentrada en una asignatura concreta o integrada en todo el plan de estudios)?** (ONU, 2012, p.10).

El área de Ética está conformada por dos materias: Valores Sociales y Cívicos (VSyC) en la Educación Primaria y Valores Éticos (VE) en ESO. Con la aprobación de la LOMCE, estas dos materias son creadas y vienen a sustituir a la eliminada, por la propia LOMCE, Educación para la Ciudadanía. Estas asignaturas van a ocupar un estatus diferente al de la materia a la que sustituyen pues la LOMCE convierte estas materias en opcionales, teniendo las madres, padres y alumnos/as que elegir entre VSyC y VE, dependiendo de la etapa que estén cursando, y la asignatura de Religión.

Esto significa un gran cambio, pues a diferencia de su predecesora, Educación para la Ciudadanía, que tenía carácter obligatorio, las materias relativas al área de Ética son optativas, lo que supone que un alumno/a puede finalizar su etapa educativa sin haber recibido ningún tipo de formación en Ética. Siendo conscientes que la Ética es el “conjunto de normas morales que rigen la conducta de la persona en cualquier ámbito de la vida” (DIRAE, s.f.), el hecho de que se conviertan en materias opcionales relega nuevamente la LOMCE al nivel de opcionales los conocimientos en DDHH y Valores Cívicos.

La siguiente pregunta dentro de este primer bloque de preguntas es: **¿Cuántas horas se dedican a la EDH y en qué cursos?** (ONU, 2012, p.11).

Para responder a esta cuestión seguiremos el mismo procedimiento que en el *2.1 Análisis de los currículos de las asignaturas relativas al área de Filosofía en la LOMCE*, y aplicaremos un análisis cualitativo del tipo de asignación del horario lectivo que la LOMCE establece para estas asignaturas. Pues recordemos esta investigación es una investigación de carácter principalmente cualitativo.

Las materias del área de Ética se dividen en dos, una primera que es VSyC, la cual se imparte en Educación Primaria, de primero a sexto curso. La segunda materia es VE, y se imparte en los cuatro cursos de la ESO. Ambas materias forman parte del grupo de asignaturas específicas diseñado por la LOMCE, por lo que su carácter es opcional. A consecuencia de esto, estas asignaturas, a diferencia de las troncales, dispone de menos de un 50% del total del horario lectivo, lo que añadido al hecho de que son optativas, significa que ambas asignaturas son relegadas a un 0% del horario del curso para todos aquellos alumnos/as que hayan elegido Religión frente a VSyC y/o VE (LOMCE, 2013).

La posibilidad de que ninguna de las asignaturas del área sea cursada durante la formación de una o un estudiante, supone una fuerte carencia para esta o este en materia de EDH, pues el área de Ética focaliza su mayoría de contenidos en la enseñanza de conocimientos relacionados con los DDHH y los Valores Cívicos.

A continuación, nos centraremos en dar respuesta a todas las preguntas relacionadas con los currículos del área de Ética, para ello analizaremos los siguientes documentos: *Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón* (BOA, 2014) y *Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón* (BOA, 2016a).

La primera pregunta acerca del currículo de estas asignaturas es: **¿Cuáles y cuantos son los contenidos y objetivos de aprendizaje fundamentales relativos a la EDH?** (ONU, 2012, p.11)

En lo que a los contenidos de la asignatura de VSyC, en Educación Primaria, se refiere, cabe resaltar que estos se caracterizan por abordar un amplio conjunto de conocimientos sobre DDHH y Valores Cívicos, tales como pueden ser la convivencia, la resolución de conflictos, los Derechos del Niño, el cuidado del medioambiente y/o la igualdad de género.

Sin embargo, si se hace una visión general de los contenidos fijados para cada curso en esta materia, se aprecia que el tema medioambiental y la igualdad de género ocupan un pequeño espacio dentro de la totalidad de contenidos de la asignatura. Lo cual es motivo de preocupación para el autor de esta investigación, pues ambas cuestiones deben ser atendidas con la importancia y emergencia que ambas requieren. A razón de esto, concordamos con García-Cabeza (2018) cuando defiende que la igualdad de género debería representar un bloque temático individual dentro de los contenidos de esta asignatura, pues, repetimos, es un tema de enorme preocupación y es desde la Educación desde donde primero debe tomarse acción con el fin de formar a las nuevas generaciones en los valores feministas.

El último aspecto a destacar en relación a los contenidos de VSyC es la introducción de temática relativa al conocimiento de la constitución española de 1978. Desde esta investigación no consideremos adecuado el uso de este texto en particular, sabedores de que todo texto constitucional de un país se caracteriza por estar marcado por una fuerte ideología política, algo que por otra parte es lógico. De este modo, consideremos que el empleo de documentos como la DUDH (Asamblea General de la ONU, 1948) o la Convención de los Derechos del Niño (Asamblea General de la ONU, 1989), entre otros, es más apropiado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de valores éticos, pues la capacidad de análisis crítico no ha sido desarrollada lo suficiente en niñas y niños de tan corta edad como para enfrentarse a un texto tan complejo como es la constitución española desde una perspectiva crítica.

Por otro lado, el estudio de los contenidos de la asignatura de VE releva una reflexión muy semejante. Pues se repite en ESO el escaso tratamiento de la igualdad de género y el tema medioambiental.

De nuevo, en el área de la Ética destaca el marcado carácter ideológico que hay detrás del diseño y asignación de los contenidos por parte de la LOMCE. Formando parte de la asignatura de VE contenidos tales como el conocimiento de los conceptos preliminares delimitados en la Constitución o cognición de la misión de las fuerzas armadas españolas (BOA, 2016a). La presencia de contenidos de este tipo condiciona seriamente el aprendizaje significativo de la asignatura de VE, y por tanto de los conocimientos sobre DDHH y Valores Cívicos presentes en esta, pues para que se produzca un aprendizaje efectivo es realmente fundamental que la alumna/o desarrolle un carácter crítico y reflexivo, algo realmente difícil cuando los contenidos se distinguen por su marcado sesgo ideológico.

Por su parte, los objetivos de curso del área de Ética (BOA, 2014 y BOA, 2016b), destacan, a diferencia de los del área de Filosofía, por fijar, en su gran mayoría, como meta de aprendizaje un amplio abanico de conocimientos relativos a los DDHH y los Valores Cívicos, tales como la tolerancia, el respeto, la convivencia, la democracia y la igualdad, entre otros muchos.

En conclusión, si bien es cierto que tanto los objetivos de curso como los contenidos del área de Ética promueven el desarrollo de la EDH, la realidad es que el tratamiento de derechos de tal relevancia y repercusión en la actualidad como son la igualdad de género o el cuidado medioambiental se lleva a cabo en ambas materias de modo muy superficial. Este hecho, junto a la introducción de contenidos con fuerte carácter ideológico, hace poner en seria duda que las bases establecidas por la LOMCE en términos de contenidos y objetivos posibiliten el desarrollo de una EDH realmente significativa.

La segunda pregunta que se nos plantea acerca de los currículos del área de Ética es: **¿Qué, y cuál, presencia tiene la EDH en los criterios de evaluación?**

Si valoramos los currículos de ambas materias, VSyC y VE, a simple vista se aprecia que los criterios de evaluación diseñados por la LOMCE para la Educación Primaria fomentan, en un alto porcentaje, el aprendizaje significativo de los contenidos. Este se aprecia a través de uso de fórmulas tales como “dialogar”, “expresar sus opiniones e ideas”, “actuar con tolerancia”, las cuales se emplean de manera constante en cada uno de los cursos de esta etapa (BOA, 2014)

Por su parte, la situación en cuanto a VE, en ESO, cambia de modo bastante notorio, pues son una minoría en este currículo los criterios de evaluación que promueven “reflexionar” o “disertar” (BOA, 2016a), propiciando la LOMCE en la ESO un conocimiento memorístico de los conocimientos propios del área de Ética. Esta cuestión resulta muy perjudicial para el normal desarrollo de la EDH, pues en una etapa como es la Educación Secundaria, donde el o la estudiante comienza a desarrollar su pensamiento crítico, es totalmente fundamental que puedan ejercer este a través de la realización de ejercicios tales como el dialogo, la reflexión o el debate. Por ello, si el contacto con los DDHH y los Valores Cívicos se produce simplemente a través del conocimiento conceptual, el alumno/a nunca podrá lograr un aprendizaje significativo de estos contenidos a través de la escuela.

Sin embargo, y en concordancia con lo visto en el apartado relativo a contenidos, el hecho más sobresaliente acerca de los criterios de evaluación del área de Ética es la introducción de criterios que promueven un conocimiento marcado por un fuerte carácter ideológico detrás. Destacan, de este modo, aquellos criterios de evaluación que promueven “conocer” la labor de las fuerzas armadas en favor de la paz y la seguridad o “conocer” y valorar los fundamentos de la Constitución Española (BOA, 2014 y BOA, 2016a).

A raíz de todo esto, y de igual manera que sucede con los contenidos, los criterios de evaluación fijados por la LOMCE para el área de Ética fomentan un aprendizaje sesgado ideológicamente, lo cual es totalmente contrario a la filosofía fundamental de la EDH, donde para lograr un aprendizaje significativo el o la estudiante debe desarrollar su pensamiento crítico, algo que solo es posible si la formación que recibe de asignaturas de la naturaleza e importancia de VSyC y VE es objetiva y lo más imparcialmente posible.

La tercera pregunta de este bloque que estudia los currículos de VSyC y VE es: **¿Qué, y cuál, presencia tiene la EDH en los estándares de aprendizaje?**

No es necesario ahondar mucho en la respuesta a esta pregunta, pues los resultados del análisis de los estándares de aprendizaje son equiparables a los resultados obtenidos del estudio de los criterios de evaluación. Algo que es lógico debido a que los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje comparten una misma naturaleza: establecer pautas que permitan valorar si el alumno/a ha logrado alcanzar los conocimientos que se le piden.

De este modo, los estándares de aprendizaje, al igual que los criterios de evaluación, destacan por priorizar la reflexión y la exposición de ideas y opiniones en la Educación Primaria, mientras que favorecer el aprendizaje conceptual en la ESO. A su vez, y acorde a los criterios de evaluación establecidos, los estándares están redactados por la LOMCE de tal forma que promueven el estudio de conceptos tales como las fuerzas armadas y su labor en la protección de la sociedad española, o la Constitución española y su trabajo en defensa de los derechos de los españoles/as. Es decir, nuevamente y de manera evidente la ideología del redactor de la LOMCE hace presencia en el currículo.

Todo lo anterior nos permite corroborar que los estándares de aprendizaje no impulsan una enseñanza significativa de los conocimientos en EDH propios del área de Ética.

La última pregunta correspondiente al análisis de los currículos es: **¿La organización y distribución de los diferentes elementos que componen el currículo de esta área favorecen o dificultan el desarrollo de la EDH?**

Para responder a ella es necesario hacer un repaso general de todos los elementos que componen el currículo del área de Ética y que fueron vistos anteriormente.

El primer punto a tratar es el relativo a los contenidos establecidos por la LOMCE para el área de Ética, donde el hecho más destacable es el limitado espacio que ocupan conocimientos de gran importancia hoy en día en materia de DDHH, como son la igualdad de género o el derecho a un medioambiente sano, para los cuales desde la LOMCE se propicia un tratamiento superficial.

Por su parte, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje, encargados de evaluar el aprendizaje de las y los estudiantes, promueven conocimientos influidos por determinadas convicciones ideológicas. Además, favorecen un aprendizaje memorístico de conceptos relativos a los DDHH y los Valores Cívicos en la ESO, edad realmente oportuna para la enseñanza de dichos conocimientos.

Por todo ello, podemos sentenciar que la distribución asignada por la LOMCE (2013) para los currículos del área de Ética no incentiva un aprendizaje práctico ni de los DDHH ni de los Valores Cívicos. A esta cuestión se le añade el hecho de que tanto la materia de VSyC, en Educación Primaria, como la materia de VE, en ESO, forman parte del grupo de las asignaturas específicas, y por lo tanto son opcionales. Esto implica que un gran número de alumnos/as podrá finalizar su formación académica en secundaria sin haberse formado en el conocimiento de la ética. De nuevo, la LOMCE obstaculiza y relega a un carácter opcional los conocimientos en DDHH y Valores Cívicos.

Una vez analizados los currículos del área de Ética, no podemos obviar la realidad que hay detrás de la creación de las materias de VSyC y VE por parte de la LOMCE, que no es otra que la supresión de la asignatura de Educación para la Ciudadanía. Esta decisión, al igual que las modificaciones en relación con el área de Filosofía, es contraria al acuerdo pactado en El Marco Estratégico de Educación y Formación 2020 de la Unión Europea en el cual se defiende una educación que promueva una “ciudadanía activa” (Consejo Europeo, 2009), principal objetivo de los contenidos de la asignatura de Educación para la Ciudadanía. Y a su vez es también contradictoria con las recomendaciones emitidas en la Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos (Consejo de Europa, 2010) por parte del Comité de Ministros del Consejo de Europa, los cuales recalcan la necesidad de potenciar la EDH dentro del sistema educativo formal de los países miembros de la Unión Europea.

La sustitución de Educación para la Ciudadanía por VSyC y VE ha suscitado las críticas de diferentes expertos/as en materia de Educación. Estas críticas han sido en su mayoría dirigidas a la cuestión de los contenidos de las nuevas asignaturas en comparación con la ya suprimida asignatura de Educación para la Ciudadanía. Considerando los expertos/as que los contenidos de las materias de VSyC y VE abordan de manera muy limitada y escasa temas tales como la igualdad de género, la pobreza, el derecho a la educación, etc. (García-Cabeza, 2018 y Chientaroli, 4 de enero de 2014). Las críticas también se han dirigido al fuerte carácter ideológico que se denota de la concepción de los contenidos para estas materias, dificultando este hecho notablemente el desarrollo del pensamiento crítico por parte del alumnado (Chientaroli, 4 de enero de 2014). Estas consideraciones concuerdan con las apreciaciones realizadas por mi tras el análisis del área de Ética, mostrándonos como el gobierno responsable de crear la LOMCE ha ignorado las recomendaciones de las expertas y expertos, tanto a nivel nacional como a nivel europeo, en materia de EDH a la hora de concebir dicha ley.

Para poner fin al punto 2, *Análisis de los currículos de las asignaturas relativas a las áreas de Filosofía y Ética en la LOMCE*, ya solo queda decir que la LOMCE establece un escenario muy complejo para el correcto desarrollo de la EDH en las áreas de Filosofía y Ética, al obstaculizar mediante la estructura y guion del currículo el aprendizaje significativo de los limitados y no adecuadamente planteados contenidos relativos a los DDHH y los Valores Cívicos.

Es momento de comprobar ahora si este patrón se repite en el área de Historia. Para ello, procederemos al análisis de las materias de Historia, siguiendo el mismo método empleado anteriormente.

3. Análisis de los currículos del área de Historia:

En este tercer punto, nuestro estudio se centrará en uno de los pilares que fundamentan esta investigación, la Historia. Es el área de Historia, junto al área de Filosofía y al área de Ética, por sus contenidos y por la naturaleza de su proceso de enseñanza-aprendizaje el medio idóneo para el desarrollo de la EDH dentro del sistema educativo formal español. Pues como ya hemos tratado en el Estado de la cuestión y, especialmente, en el Marco Teórico, todo proceso de enseñanza de la Historia que pretenda ser eficaz debe definirse como la aportación de conocimientos, obtenidos de vincular el pasado al presente y al posible futuro, que sean útiles para la o el estudiante en su vida como ciudadana/o activa/o (Pagès, 2009c).

Sabedores de la aptitud de la Historia para la enseñanza en DDHH y Valores Cívicos, centraremos nuestro análisis, a partir de este momento, en conocer si la LOMCE a través de sus bases teóricas posibilita el desarrollo de la EDH dentro de la enseñanza de las materias que conforman el área de Historia. Ya sea en Educación Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

Para ello, y debido al hecho de que la idoneidad de la enseñanza en Historia para el adecuado desenvolvimiento de la EDH es uno de los principales objetos de esta investigación, procederemos al análisis de los currículos del área de Historia de un modo pormenorizado. De este modo, al igual que en las dos anteriores áreas, daré respuesta a la serie de preguntas elaboradas por mí a partir del documento de la ONU *Educación en derechos humanos en la escuela primaria y secundaria: guía de autoevaluación para gobiernos* (ONU, 2012) y del conocimiento de los conceptos fundamentales del currículo establecido por la LOMCE. Esto lo haré de manera individualizada, es decir dividiré mi análisis segundo las etapas educativas existentes, Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato, para obtener un conocimiento detallado sobre el rol que ocupa la EDH en el área de Historia en cada ciclo de la Educación formal.

Antes de adentrarnos en el análisis en sí de los currículos, cabe aclarar que a diferencia de el área de Filosofía y el área de Ética, el área de Historia no ha sufrido modificación ninguna en cuanto al estatus de sus materias; véase de obligatorias a optativas o viceversa.

El único cambio reseñable es el producido en la Educación Primaria, donde los contenidos relativos a Historia eran impartidos en la LOE (2006) en la asignatura de Conocimiento del medio Natural, Social y Cultural. Con la LOMCE (2013) esta asignatura se desdobra, siendo impartidos los conocimientos de Historia en la materia de Ciencias Sociales. Por su parte, en la ESO dichos contenidos serán impartidos a través de Geografía e Historia. En Bachillerato, Historia de España seguirá siendo común para todas y todos los estudiantes en el segundo curso. Mientras que Historia del Mundo Contemporáneo será cursada en el primer curso de Bachillerato en las modalidades de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales como “asignatura troncal de opción” (LOMCE, 2013).

Centrados ya en el análisis de los currículos del área de Historia, la primera pregunta es: **¿Qué características tiene la EDH (es decir, es obligatoria u optativa, está concentrada en una asignatura concreta o integrada en todo el plan de estudios)?** (ONU, 2012, p.10).

Debido a la naturaleza de esta cuestión no es necesario ahondar mucho en la respuesta, pues se habla sobre ello justamente en los párrafos anteriores a esta pregunta. De este modo, y en consecuencia con lo dicho anteriormente, las materias del área de Historia se caracterizan, en su mayoría, por ser asignaturas de carácter obligatorio, ya sea en Educación Primaria, en ESO o en Bachillerato. A excepción de Historia del Mundo Contemporáneo, en 1º de Bachillerato, que ocupa la categoría de “asignatura troncal de opción” (LOMCE, 2013) en las modalidades de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales. Por tanto, es solo cursada por aquellas y aquellos estudiantes de estas modalidades que eligen cursarla.

¿Cuántas horas se dedican a la EDH y en qué cursos? (ONU, 2012, p.11).

A razón de lo expresado con anterioridad, al tratarse en su mayoría de asignaturas pertenecientes al grupo de troncales formarán parte del grupo de materias que dispone de un mínimo de un 50% del horario lectivo. A excepción, nuevamente, de la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo, pues al estar sujeta a la elección o no del alumnado, esta dispondrá de un 0% del horario lectivo para todos aquellos alumnos que no hayan optado por esta en 1º de Bachillerato.

A continuación, nos adentramos en el conjunto de cuestiones que promueven el análisis de los currículos de las materias en sí. La primera pregunta de este grupo es: **¿Cuáles y cuantos son los contenidos y objetivos de aprendizaje fundamentales relativos a la EDH?** (ONU, 2012, p.11)

En Educación Primaria, una vez analizados los currículos de 5º y 6º de Ciencias Sociales (BOA, 2014), pues recordemos es a partir de los 10 años cuando un niño/a está realmente formado

para adentrarse en la comprensión de los DDHH y su funcionalidad, comprobamos que existe una presencia de contenidos que abordan de manera específica temas relativos a los DDHH. Estos contenidos versan sobre temas tales son el derecho a un medioambiente sano y los derechos y deberes de los ciudadanos/as.

Si bien es cierto que la EDH tiene presencia en los currículos de Ciencias Sociales, el tratamiento sobre los derechos y deberes de los ciudadanos/as es escaso. No siendo mucho mayor la existencia de contenidos sobre medioambiente y su protección. Por todo ello, podemos afirmar que el porcentaje de contenidos específicos de DDHH es muy pequeño, y más cuando se compara con la enorme cantidad de contenidos asignados para cada uno de los cursos en esta materia. Esto sin duda representa un gran obstáculo para el desarrollo de la EDH en Ciencias Sociales, pues al bajo número de contenidos relativos a los DDHH y los Valores Cívicos se le añade el alto número de contenidos presentes en los currículos de 5º y 6º, dificultando que la profesora o profesor pueda dedicar el tiempo suficiente a los contenidos de EDH de modo que se produzca un aprendizaje significativo de los conocimientos impartidos.

En ESO, si observamos los currículos de la materia de Geografía e Historia (BOA, 2016a) podemos concluir que la situación con relación a la Educación Primaria es similar. Pues los contenidos específicos que versan sobre DDHH representan un escaso porcentaje del total de los contenidos asignados para cada uno de los cursos de esta etapa. A su vez, del bajo número de contenidos específicos de EDH, el medioambiente y su protección es el único tema abordado.

Por su parte, en Bachillerato los currículos de Historia del Mundo Contemporáneo e Historia de España (BOA, 2016b) reafirman los resultados de los análisis en Educación Primaria y en ESO con relación a la presencia de contenidos específicos de DDHH y Valores Cívicos en las materias que conforman en área de Historia. En el caso de Bachillerato la situación es

particular, pues nos encontramos que únicamente en Historia del Mundo Contemporáneo se hacen eco de estos contenidos, y de un modo casi insignificante, por el limitado número de conocimientos característicos de EDH. Estos escasos conocimientos abordarán temas como la paz o la distribución social de la riqueza.

Una vez mostrados los resultados de este análisis sobre los contenidos del área de Historia, es necesario aclarar que el hecho de que no haya una gran presencia de conocimientos específicos de DDHH y Valores Cívicos en los currículos no implica necesariamente que la presencia de la EDH en esta área sea insuficiente, pues como bien hemos abordado anteriormente en el Estado de la Cuestión y en el Marco Teórico, a través de los contenidos históricos se puede promover de forma idónea el conocimiento de DDHH y Valores Cívicos. El medio de comprobar si realmente el currículo diseñado por la LOMCE propicia la EDH a través de estos conocimientos es analizando los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje establecidos. A lo cual procederemos a través de las siguientes cuestiones. No obstante, cabe decir que es muy significativo que en el área de Historia, campo de conocimiento perteneciente a las Ciencias Sociales, el número de contenidos específicos de la EDH sea tan escaso, y casi inexistente en el sentido de todo aquel saber relativo a los derechos de la ciudadanía, pues sin duda esto dificulta mucho el adecuado desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la EDH en las etapas básicas de la Educación formal española.

Por otro lado, en relación con los objetivos de aprendizaje destaca la gran presencia de objetivos destinados al conocimiento de DDHH y Valores Cívicos en las materias de Ciencias Sociales e Historia del Mundo Contemporáneo (BOA, 2014 y BOA, 2016b). Mientras que su presencia es menor en Geografía e Historia, en ESO, e Historia de España (BOA, 2016a y BOA, 2016b), en 2º de Bachillerato, especialmente en el caso de esta última. No podemos determinar si estos objetivos son acordes al conjunto de contenidos totales hasta que analicemos los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje, pero a simple vista

resulta incongruente el alto porcentaje de contenidos relativos a la EDH si se contrastan con el limitado número de contenidos específicos de DDHH y Valores Cívicos que tienen lugar en los currículos de Educación Primaria, ESO y Bachillerato del área de Historia.

La siguiente pregunta que nos planteamos es: **¿Qué, y cuál, presencia tiene la EDH en los criterios de evaluación?**

Será a través de la respuesta a esta cuestión y a la siguiente, sobre estándares de aprendizaje, el medio para conocer si el currículo diseñado por la LOMCE para el área de Historia propicia un adecuado desarrollo de la EDH.

Iniciaremos esta respuesta abordando la situación de los currículos en la materia de Ciencias Sociales (BOA, 2014), 5º y 6º de Primaria, en relación con los criterios de evaluación. Tras el análisis de estos, podemos afirmar la presencia de criterios de evaluación que promueven la EDH. No obstante, su porcentaje es muy bajo con respecto a la totalidad de los criterios establecidos por la LOMCE. Además, parte de estos criterios que incentivan la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos, lo hacen a través de fórmulas de aprendizaje que abogan por un conocimiento memorístico de estos conocimientos. Lo que dificulta un aprendizaje realmente significativo en EDH.

Con respecto a los contenidos específicos de Historia presentes en esta materia, decir que los criterios de evaluación designados para su aprendizaje no impulsan precisamente la EDH, sino que incentivan un aprendizaje meramente conceptual de los conocimientos históricos.

En Geografía e Historia (BOA, 2016a), en ESO, la situación es muy similar a la comentada en Ciencias Sociales, donde el porcentaje de criterios de evaluación que promueven la EDH es muy bajo frente al gran número de criterios establecidos por la LOMCE para cada uno de los cursos de esta etapa. Asimismo, estos criterios específicos de EDH están diseñados de modo

que su aprendizaje sea principalmente memorístico, lo cual contraría totalmente la naturaleza del proceso de enseñanza-aprendizaje de los DDHH y Valores Cívicos.

A su vez, los contenidos característicos de Historia de la materia de Geografía e Historia de ESO no están para nada vinculados con el desarrollo de la EDH.

En Bachillerato, el currículo de la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo (BOA, 2016b), del primer curso, en relación con los criterios de evaluación sigue la misma lógica que la empleada para el diseño de los contenidos de esta materia. De este modo, son escasos los criterios de evaluación que propician el conocimiento de los DDHH y Valores Cívicos. Esto contrasta notablemente con el alto número de criterios establecidos por la LOMCE, los cuales, en su mayoría, promueven un aprendizaje memorístico de los contenidos de Historia. Esta situación resulta muy llamativa cuando hablamos de una materia tan propicia para la EDH como es Historia del Mundo Contemporáneo por su análisis de las ideas y fundamentos que constituyen el origen de nuestro presente.

En Historia de España (BOA, 2016b) la situación no es para nada diferente con respecto a Historia del Mundo Contemporáneo. Lo único que cabe reseñar a mayores es la enorme cantidad de criterios de evaluación que abogan por un aprendizaje conceptual dentro de esta asignatura, dificultando aún más un adecuado desenvolvimiento de la EDH.

La tercera pregunta sobre los currículos del área de Historia en sí es: **¿Qué, y cuál, presencia tiene la EDH en los estándares de aprendizaje?**

Los estándares de aprendizaje van a reafirmar la realidad mostrada por los resultados del análisis de los criterios de evaluación de cada una de las asignaturas del área de Historia, aquí observadas. Por ello, no es necesario profundizar en la respuesta individualizada por etapas educativas pues las conclusiones obtenidas de los criterios de evaluación se corresponden con las obtenidas de los estándares de aprendizaje. Esto se debe a la naturaleza de ambas, las cuales

tienen la finalidad de establecer criterios que permitan evaluar si el alumno/a ha logrado alcanzar los conocimientos que se le piden.

De este modo, los estándares de aprendizaje diseñados por la LOMCE (2013) para el área de Historia abogan principalmente por un aprendizaje memorístico de los conocimientos históricos, relegando los conocimientos relativos a EDH a una posición casi superflua dentro de las asignaturas que conforman dicha área.

Para poner punto final al estudio de los currículos de Historia es necesario dar respuesta a la siguiente pregunta: **¿La organización y distribución de los diferentes elementos que componen el currículo de esta área favorecen o dificultan el desarrollo de la EDH?**

Una vez llegados a este punto del análisis, cabe decir que la organización y distribución de los currículos de las diferentes materias del área de Historia siguen patrones semejantes, y por tanto equiparables. Por ello, procederemos a responder a esta cuestión de manera general, incluyendo todas y cada una de las materias y etapas educativas que conforman el área estudiada.

El primer punto a destacar es el hecho de que de los numerosos contenidos fijados para este área, son escasos aquellos contenidos que versan específicamente sobre DDHH y Valores Cívicos. Hecho que contrasta con la notable presencia de objetivos que promueven la EDH en cada uno de los currículos de las materias analizadas.

Por otro lado, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje designados propician, en su gran mayoría, un aprendizaje conceptual, es decir memorístico, de los conocimientos relativos a esta área. Siendo muy significativo que son escasos, casi nulos, los criterios y estándares vinculados directamente con los contenidos de Historia del área que promueven el desarrollo de la EDH. Esto refleja como la distribución y organización de la LOMCE (2013) no aboga por el empleo de los conocimientos históricos para la enseñanza de DDHH y Valores

Cívicos, desaprovechando totalmente el valor de la Historia para la enseñanza de saberes tan fundamentales y necesarios para el buen desenvolvimiento del o de la estudiante en el mundo actual.

Al igual que sucede en el área de Filosofía y en el área de Ética, la LOMCE (2013) establece un escenario educativo para el área de Historia que obvia casi por completo la EDH y que no propicia precisamente el desempeño de esta en el día a día de las aulas. Sabedores de la importancia de los conocimientos en DDHH y Valores Cívicos para fomentar actitudes y habilidades como la igualdad o el respeto por los otros/as, a la vez que para el el desarrollo del pensamiento crítico y social del alumno/a, tan necesarios para el progreso y bonanza de la sociedad actual, y sabedores de la aptitud de la Historia para la enseñanza de la EDH, consideramos totalmente desatinado el modelo de organización y distribución elegido por la vigente ley educativa para el área de Historia, al promover la memorización frente al aprendizaje significativo.

Una vez realizado el análisis de los currículos de las diferentes materias del área de Historia, es momento de dar paso al estudio de aquellos textos que han hecho crítica sobre el área de Historia en la LOMCE, con el fin de contrastar los resultados anteriores obtenidos en esta investigación con la visión que diferentes expertas y expertos que han extraído tras el estudio de estos mismos currículos.

2. Aproximación a los textos críticos sobre el área de Historia en la LOMCE:

Sin la intención de repetirnos, como ya hemos mencionado anteriormente, concretar que la principal finalidad de este apartado, *2. Aproximación a los textos críticos sobre el área de Historia en la LOMCE*, es la de comparar las conclusiones obtenidas de mi análisis de los

currículos del área de Historia con las opiniones de diferentes académicos que han examinado el plan de estudios diseñado por la LOMCE para el campo de la Historia. Esto se hace con la intención de comprobar si ambas visiones, las mías y la de los expertos/as en Educación, coinciden; de ser así reflejarán ambas una realidad común sobre el tratamiento que se le da a la EDH en el área de Historia por parte de la LOMCE.

Con el fin de mostrar una visión lo más completa y veraz posible sobre la opinión que la comunidad de expertos/as en Educación tiene alrededor de esta temática, haremos mención de las críticas más reseñables y comunes al respecto.

Un primer aspecto a tratar será el hecho de la división de la asignatura de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural en dos, como es conocida en la LOE (2006), Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales, por ser uno de los cambios más notorios introducidos por la LOMCE (2013) con respecto al área de Historia. Las críticas han sido dirigidas principalmente a las consecuencias que esta división ha traído consigo, siendo la reducción de horas destinadas a cada una de las materias, en comparación con la situación de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural en la LOE (2006), la modificación más notoria (Romero Sánchez, García Luque y Cambil Hernández, 2016). A su vez, la LOMCE (2013) ha aumentado los contenidos de la materia de Ciencias Sociales de forma notable, lo que dificulta claramente la labor del profesor/a en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura (Romero Sánchez, García Luque y Cambil Hernández, 2016).

Pro Bueno (2013) criticará que la fragmentación de la asignatura de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural supone fomentar en la Educación la división por disciplinas e ir en contra de los intereses y necesidades educativos actuales de la ciudadanía, al entorpecer una Educación basada en la enseñanza de conocimientos “interdisciplinarios, transversales, multiculturales”, etc. (p. 407).

Por otro lado, será el propio Pro Bueno (2013) quien cuestione la eliminación del término Ciencias Sociales de la asignatura impartida en ESO, pasando a denominarse bajo la LOMCE (2013) solamente Geografía e Historia. Pro Bueno (2013) manifiesta que el cambio de denominación “no es inocente. Implica excluir contenidos próximos a los ciudadanos, reflexionar sobre hechos y acontecimientos políticos y sociales, conocer nuestra organización política” (pp. 409-410). Dando a entender el autor que desde la LOMCE interesa eliminar todo este tipo de conocimientos que fomentan el pensamiento crítico en el alumnado (Pro Bueno, 2013).

Como ya hemos visto anteriormente la distribución y diseño de los contenidos establecidos por la LOMCE (2013) para el área de Historia han sido otro de los aspectos más criticados por los expertos/as en Educación. Las críticas hacia los contenidos se han basado fundamentalmente en el gran número de contenidos establecidos por la LOMCE para las asignaturas de Ciencias Sociales, en Primaria, Geografía e Historia, en ESO, e Historia del Mundo Contemporáneo e Historia de España, en Bachillerato; dificultando la acumulación de contenidos un proceso de enseñanza-aprendizaje en el área de Historia que fomente el aprendizaje significativo frente a la simple memorización (López Facal, 2014 y Fuster, 2015). López Facal, alrededor de esta cuestión, argumenta que la intencionalidad de la LOMCE (2013) de satisfacer las demandas de la OCDE en el campo educativo ha traído como consecuencia un “exceso de contenidos; esencialismo nacionalista; monótona reiteración de una interminable historia general desde la enseñanza primaria a la preuniversitaria... junto con una propuesta desmesurada de actividades” (p. 283). Propiciando esto, según el propio López Facal (2014), que solo se puedan abordar los contenidos del área de Historia de un modo superficial.

Hernández Sánchez (2012) ahonda en esta cuestión al hacer referencia al caso particular de la materia de 2º de Bachillerato, Historia Contemporánea de España, en los textos de la LOMCE (2013):

Se repetirá así el modelo que ha convertido a la Historia Contemporánea de España en un enojoso bagaje de fechas, personajes y periodos del que desembarazarse de la mejor manera posible en la ansiógena selectividad, en lugar de un espacio de reflexión sobre los fundamentos de nuestra Historia reciente.

Como es lógico, las críticas acerca de los contenidos concuerdan totalmente con la visión que se tiene sobre el establecimiento de los estándares de aprendizaje por parte de la LOMCE (2013). Fuster (2015), al igual que otros autores/as, considera que los estándares de aprendizaje de la LOMCE priorizan la memorización de los contenidos del área de Historia, concibiendo la Historia como un mero saber enciclopédico. Esto, afirma Fuster (2015), se debe a que dichos estándares promueven una enseñanza basada en la definición y/o descripción de términos históricos, reduciendo de este modo la enseñanza de la Historia al aprendizaje conceptual, lo cual obstaculiza notablemente el desarrollo del pensamiento crítico que dicha enseñanza puede y debe fomentar.

Otro aspecto del currículo del área de Historial muy comentado por los expertos/as son las Competencias Clave fijadas por la LOMCE (2013). Como ya hemos descrito anteriormente, las competencias son el “conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes integradas que permiten dar respuesta de forma eficaz a problemas reales en distintas situaciones de la vida” (MECD, s.f.). Siendo para Pàges (2009c) la Competencia Social y Ciudadana (LOE, 2006), ahora Competencia Social y Cívica en la LOMCE (2013) por ser útil en la transformación del

alumno/a en un ciudadano/a activo con la capacidad de respetar, convivir en democracia y tratar de mejorar el mundo en el que vive. La cual por su naturaleza se vincula directamente a áreas de Ciencias Sociales o Humanidades, como es el caso de Historia.

Para el éxito de la Competencia Social y Cívica en el área de Historia, dice Pàges (2009), se debe emplear el estudio de las distintas cartas de derechos existentes y las diferentes corrientes de pensamiento habidas en la edad contemporánea hasta hoy en día, con la finalidad de enseñar conceptos tales como “democracia, justicia, igualdad, ciudadanía y derechos civiles” (p. 8), propios de dicha competencia. Pero la realidad de los currículos del área de Historia es otra pues la Competencia Social y Cívica tiene muy poca presencia a lo largo de los múltiples contenidos, y más cuando hablamos de un área educativa perteneciente a las Ciencias Sociales. Pues como ya hemos visto en mi análisis de los currículos del área de Historia y en las diferentes apreciaciones de los expertos/as en Educación, la LOMCE (2013) prioriza el aprendizaje memorístico de términos propiamente históricos frente a un aprendizaje más significativo. Ejemplo de la escasa presencia de la Competencia Social y Cívica en el área de Historia es el estudio elaborado por Alonso Manzanares (2015), el cual revela que en toda la Educación Primaria del total de unidades textuales que se dividen entre las diferentes asignaturas y diferentes cursos, solo un 26,5 hace mención a dicha competencia. No siendo, como ya hemos dicho anteriormente, el área de Historia una excepción en la poca relevancia que le otorga la LOMCE (2013) a la Competencia Social y Cívica dentro de los currículos.

En este mismo sentido, los expertos/as dicen que para el desarrollo eficaz y práctico de la competencia social y cívica debe promoverse desde el currículo “el diálogo, la relación de lo estudiado con la realidad del alumnado, el trabajo en grupo, la participación en el aula, el debate y el juego” (Puig Gutiérrez y Morales Lozano, 2015, p. 275). Es decir que, para el éxito de dicha competencia los estándares de aprendizaje deben incentivar un aprendizaje práctico y constructivo de los contenidos frente a un aprendizaje meramente memorístico (Cortés Alegre,

2014). De nuevo la teoría se topa con la realidad, y a razón de los resultados de mi propio análisis y de las observaciones realizadas por los expertos/as, la LOMCE (2013) no plantea un escenario propicio para el desenvolvimiento de la Competencia Social y Cívica, pues los estándares de aprendizaje impulsan, en su gran mayoría, el aprendizaje memorístico de los contenidos históricos, lo que dificulta notablemente el aprendizaje significativo de los conocimientos del área de Historia.

Para un adecuado desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en el área de Historia, el currículo no debe fomentar únicamente el aprendizaje de los contenidos a través de un ejercicio de memorización. La enseñanza en Historia debe dar cabida también a otras actividades que permitan un aprendizaje provechoso para el alumnado, de modo, como dice López Facal (2014), que el o la estudiante pueda “interiorizar” los conocimientos sobre el pasado aprendidos. Estas actividades deben caracterizarse, segundo Saíz y Fuster (2014), por enseñar a “plantear problemas e interrogantes históricos, a interpretar fuentes históricas para obtener pruebas, a desarrollar una conciencia histórico-temporal para interrelacionar pasado-presente y finalmente a representar el pasado histórico mediante narrativas basadas en argumentaciones y explicaciones multicausales (p. 49).

A raíz de todo lo visto en el 2. *Aproximación a los textos críticos sobre el área de Historia en la LOMCE*, podemos concluir la visión de los diferentes expertos en Educación que han estudiado los currículos del área de Historia tras la aprobación de la LOMCE (2013), coinciden en un alto grado con las apreciaciones realizadas por mí tras el estudio de estos mismos currículos. Los resultados obtenidos de estos análisis nos muestran una realidad clara, el diseño de los currículos elaborados por la LOMCE para el área de Historia, al igual que para otros áreas, establecen un escenario educativo regido por la potenciación de un aprendizaje memorístico de los conocimientos históricos, donde la excesiva acumulación de contenidos en cada materia que conforman esta área no posibilita un aprendizaje más práctico de la Historia.

A su vez, tanto desde los contenidos como de los estándares de aprendizaje, mismo los criterios de evaluación, se aboga por un proceso de enseñanza centrado casi exclusivamente en el aprendizaje de términos puramente históricos. Teniendo escasa presencia aquellos contenidos y estándares de aprendizaje relativos a la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos; conocimientos fundamentales si se pretende que el alumnado pueda enfrentarse a su día a día desde una posición crítica y constructiva. Todo ello nos permite afirmar que el diseño y distribución de la LOMCE (2013) para el área de Historia no propicia un panorama educativo que favorezca el aprendizaje significativo, y relega los conocimientos en DDHH y Valores Cívicos, y por tanto la EDH, a una posición poco significativa, casi superflua.

3. Análisis de la situación del área de Historia con la LOMCE en su relación con la EDH desde la perspectiva de la labor de profesoras y profesores.

Este punto, como bien describe el título, tiene la finalidad de estudiar y mostrar la perspectiva de los profesores y profesoras de Educación básica y Bachillerato, los cuales imparten contenidos de Historia entre los cursos de 5º de Primaria y 2º de Bachillerato, a través de su experiencia en el aula y su punto de vista en lo que a la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos en el área de Historia con la LOMCE se refiere. Como ya hemos mencionado al principio de este apartado 1, *Análisis de la situación de la EDH y la Educación en Valores Cívicos en España*, la realización de este estudio entre los cursos 5º de Primaria y 2º de Bachillerato no es producto de la casualidad, sino que se debe en un primer lugar a que a la relevancia que la enseñanza en DDHH y Valores Cívicos, o la no enseñanza de ellos, tiene en la formación para el futuro de aquellos/as jóvenes que cursan la Educación Básica y/o el bachillerato. En segundo lugar, se comienza el estudio desde el curso de 5º de Primaria por considerar que un tema tan complejo como es la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos necesita de un alumnado que haya

alcanzado el desarrollo mental suficiente para que el proceso de enseñanza-aprendizaje pueda ser efectivo.

Esto punto 3 tiene su principal razón de ser en que, una vez examinados los textos oficiales de la LOMCE, a través del *1. Análisis de los textos oficiales de la LOMCE*, y expuesta la visión de los expertos/as en Educación sobre el área de Historia con la LOMCE, a través de el *2. Aproximación a los textos críticos sobre el área de Historia en la LOMCE*, es hora de conocer cual es en la práctica, en el día a día de las aulas, la situación de la Historia en su labor de educar en DDHH y Valores Cívicos. Lo cual se hace con el fin de contrastar y complementar toda la información obtenida en los puntos 1 y 2 de este apartado 1, *Análisis de la situación de la EDH y la Educación en Valores Cívicos en España*, puesto que esto nos ayudará a obtener una visión profunda acerca de la situación de la EDH y la Educación en Valores Cívicos en España.

Para ello, realizamos un cuestionario anónimo, el cual se encuentra en el apartado de Anexos de esta tesis bajo el nombre de Anexo I: *Cuestionario sobre la presencia de valores cívicos y sociales y Derechos Humanos en el currículo de Historia definido por la LOMCE*, a las profesoras y profesores de diferentes centros educativos de España con el objetivo de obtener respuestas sinceras que nos acercarán lo máximo posible a la realidad del objeto estudiado. Las encuestas fueron entregadas de forma física y/o de modo online, a través de la plataforma Google Docs.

La realización de los cuestionarios ha procurado abordar un área lo más amplia y variada posible de la realidad del sistema educativo español, presentando estas encuestas a todo tipo de centros educativos, ya sean de carácter público, privado o concertado. A su vez, se ha intentado comprender la mayor realidad geográfica de España, por ello se han enviado los cuestionarios a diferentes poblaciones a lo largo de todo el país, procurando obtener respuestas

de diferentes tipos de poblaciones, ya sean rurales, ciudades pequeñas o villas, o ciudades grandes⁸.

El resultado ha sido positivo pues se han recibido hasta 291 respuestas que comprenden diferentes lugares de España y diferentes tipos de centros. De las que hemos conservado 279 para el análisis, por encontrarse las 12 encuestas restantes incompletas, lo que obstaculizaba el análisis de estas.

No obstante, los datos solicitados al principio del cuestionario (Anexo I) han sido utilizados únicamente para comprobar que se ha abarcado una órbita de esta realidad educativa española lo más amplia posible; pues el verdadero objetivo que hay tras la realización de este cuestionario, como ya hemos mencionado anteriormente, no es otro que comprender la situación del área de Historia con la LOMCE en su relación con la EDH desde la perspectiva de la labor diaria de las profesoras y profesores de la Educación básica y Bachillerato, por lo que nos centraremos exclusivamente en el análisis de las respuestas a las preguntas que a continuación tratamos.

3.1 Análisis en sí del Cuestionario sobre la presencia de valores cívicos y sociales y Derechos Humanos en el currículo de Historia definido por la LOMCE:

Antes de adentrarnos en el análisis en sí, es necesario puntualizar previamente que a continuación mostraremos los porcentajes calculados sobre el total de respuestas obtenidas para cada pregunta, con el fin de ofrecer un análisis preciso de cada respuesta, y con la satisfacción de que todas y cada una de las preguntas de tipo general, es decir planteadas y

⁸ Para la distinción de poblaciones se ha recurrido a la definición de ciudad de Horacio Capel (1975).

dirigidas a todos los profesores/as que realizaron el cuestionario, han obtenido un porcentaje mínimo de un 93% de respuestas sobre el total de encuestas analizadas, 279.

Debemos aclarar también antes el análisis en sí, que las preguntas planteadas en el cuestionario buscan captar del modo más preciso y profundo posible si en la labor diaria de los profesores/as en el aula es posible el desempeño de una enseñanza significativa y favorable a la EDH en el área de Historia mediante las pautas educativas establecidas por la LOMCE (2013). Por ello, a partir de este cuestionario se profundiza en nuevas temáticas relativas a la EDH y la enseñanza significativa en el área de Historia que no se habían planteado en el análisis de los currículos del área de Historia de la LOMCE, puesto que dichos análisis se limitan a reflejar la realidad manifiesta en los textos oficiales.

Una vez ya centrados en el análisis, es hora de desmenuzar el cuestionario para lograr una visión precisa de lo que significan los resultados que hemos obtenido tras su realización. Para ello, dividiremos el cuestionario en bloques de preguntas que aborden una misma temática.

El primer conjunto de preguntas está compuesto por todas las cuestiones habidas entre la primera y la sexta. Este conjunto de preguntas pretende conocer la opinión de las profesoras y profesores sobre la idoneidad de la Historia para la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos e indagar si la formación de los y las docentes es la adecuada para llevar a cabo la EDH a través de los conocimientos en Historia.

Las dos primeras preguntas se destinan a indagar si los profesores/as de Historia concuerdan con la idea, abordada con anterioridad en esta tesis en más de una ocasión, de la aptitud de la Historia para la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos, de modo que podamos conocer si los y las docentes consideran dicha enseñanza como parte de su labor dentro de la Educación en Historia. De este modo, la primera cuestión viene a preguntar **si consideran que es responsabilidad primordial del profesor/a de CCSS/Historia, y de la propia asignatura,**

enseñar conocimientos más allá de los hechos históricos, tales como los DDHH y valores cívicos y sociales (Anexo I). A lo que un 42.6%, de las 279 respuestas obtenidas, ha respondido estar totalmente de acuerdo con la idea de que es deber suyo la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos, junto a los contenidos habituales de la materia. Si dicho porcentaje lo sumamos al 39.8% que dice estar de acuerdo tenemos que un 82.4% es favorable a ello, frente a un escaso 17.6% que dice estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo.

La segunda cuestión plantea **si desde la Historia y/o las CCSS se puede formar un/a joven capaz de convertirse en ciudadano activo y superar los problemas que se le presenten en la vida cotidiana** (Anexo I). El 52.3% de los profesores/as que han respondido a esta pregunta, afirma estar de acuerdo con que a través de la Historia se puede formar un ciudadano activo para enfrentarse a los retos de la vida diaria, lo que sumado al 38.4% de los que dicen estar totalmente de acuerdo con esto, hace que un 90.7% sea favorable a esta afirmación, frente a un simple 9.3% que dice ser contrario a ella.

Por otro lado, las preguntas de la 3 a la 6, incluida, se enfocan en conocer la preparación de las y los profesores para desempeñar la EDH en el área de Historia. Pues para que los y las docentes lleven a cabo una adecuada enseñanza en DDHH en las aulas de Historia, la correcta formación de los profesores/as en EDH debe ser “una exigencia ineludible para el desarrollo de una apropiada instrumentación didáctica” (Palma y Hernández, 2008, p. 411) de la Historia. Para ello, la tercera pregunta plantea a los y las docentes **¿ha recibido usted algún tipo de formación para la enseñanza de valores sociales, cívicos y DDHH durante su carrera universitaria?** (Anexo I). Una fuerte mayoría, un 77.1%, de las 275 respuestas obtenidas, afirma no haber recibido formación sobre DDHH y Valores Cívicos durante la carrera. Algo que sin duda es muy significativo, pues nos revela la nula formación de los futuros docentes durante su formación universitaria en materia de EDH. Lo que a su vez nos ayuda a entender porque tanto en la enseñanza obligatoria como postobligatoria en Historia se prioriza el

aprendizaje memorístico frente a un aprendizaje más significativo y relacionado con la realidad de los estudiantes.

La cuarta pregunta es **¿ha recibido usted algún tipo de formación para la enseñanza de valores sociales, cívicos y DDHH desde que ejerce como profesor/a?** (Anexo I) A diferencia de las evidencias expuestas por los resultados en la anterior pregunta (3), los porcentajes entre profesores/as que han recibido formación durante su vida laboral frente a los que no, no es muy dispar, no obstante se decanta por un pequeño margen que afirma que el 53.2% ha recibido algún tipo de formación, lo que no debe engañarnos pues un alto 46.8%, casi la mitad de los encuestados, afirma no haber recibido ningún tipo de formación sobre DDHH y Valores Cívicos. Hecho que no deja de ser realmente llamativo si tenemos en cuenta la importancia que el conocimiento de los DDHH y los Valores Cívicos tiene en la sociedad actual, y la idoneidad de la Historia para su enseñanza. Motivo suficiente para que desde el sistema se formara adecuadamente y de modo continuo a los y las profesores a lo largo de su carrera profesional.

A razón de todo esto se le pregunta en la cuestión número 5, **¿cree usted que sería conveniente para usted acudir a cursos de formación o reciclaje profesional sobre como enseñar valores sociales, cívicos y DDHH?** (Anexo I). Tras lo expuesto en las respuestas de las preguntas 3 y 4, tenemos que el 77.5%, de los y las 276 docentes que han respondido a esta pregunta, cree necesario formarse en Valores Cívicos y DDHH actualmente. Y si bien es cierto que esta tesis es respaldada por una mayoría grande de las y los encuestados, no deja, personalmente, de parecernos un porcentaje algo bajo, pues la formación en dichos temas no debería ser nunca suficiente y siempre que se pudiera, entendiendo por supuesto las ocupaciones profesionales y personales de los y las docentes, debería renovarse este conocimiento, pues vivimos en un mundo cada vez más complejo y de constantes cambios.

Por último, la pregunta 6 se dirige a conocer **si los profesores/as encuestados consideran su formación sobre valores cívicos, sociales y DDHH suficiente como para ejercer de manera adecuada dicha enseñanza en las aulas de CCSS/Historia** (Anexo I). Los resultados a esta pregunta no dejan de ser chocantes, pues las respuestas anteriores no dejan de mostrarnos la realidad de la formación del o de la docente en Historia, cuya formación en DDHH y Valores Cívicos es muy escasa, y donde los propios resultados de las encuestas, que no son otra cosa que la respuesta de los profesores/as, nos reafirman la escasez de esta formación en la carrera de un/una docente en Historia. Por ello, que el 74.9%, una notable mayoría, afirma estar preparado para enseñar DDHH y Valores Cívicos en su aula, nos parece algo más que contradictorio con respecto a sus respuestas anteriores y con la realidad educativa. Es por ello que ponemos en duda los resultados de esta respuesta, atendiendo única y exclusivamente a la realidad, y consideramos que ellos se deben a la dificultad de reconocer por parte de un/una docente que su formación en un campo con el que debe/debiera trabajar no es el suficiente. No obstante, no consideramos esto culpa del profesorado, sino del sistema quien obvia la formación en DDHH y Valores Cívicos en la materia de Historia, desde la propia Educación universitaria del futuro/a profesor/a hasta la Educación básica y el Bachillerato.

En conclusión a este primer bloque de preguntas, podemos comprobar como la o el docente es consciente de su responsabilidad como profesor/a de Historia en la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos al alumnado, lo que contrasta notablemente con la escasa o nula formación que reconocen haber recibido en esta ámbito. Lo que sin duda dificulta notablemente que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la EDH en el sistema educativo formal se produzca de manera efectiva.

El segundo bloque de preguntas comprende de la cuestión 7 a la 8.1 y trata sobre el tratamiento de la actualidad en las aulas de Historia. El tratamiento del presente es de enorme valía y utilidad para los alumnos/as de Historia, debido a que:

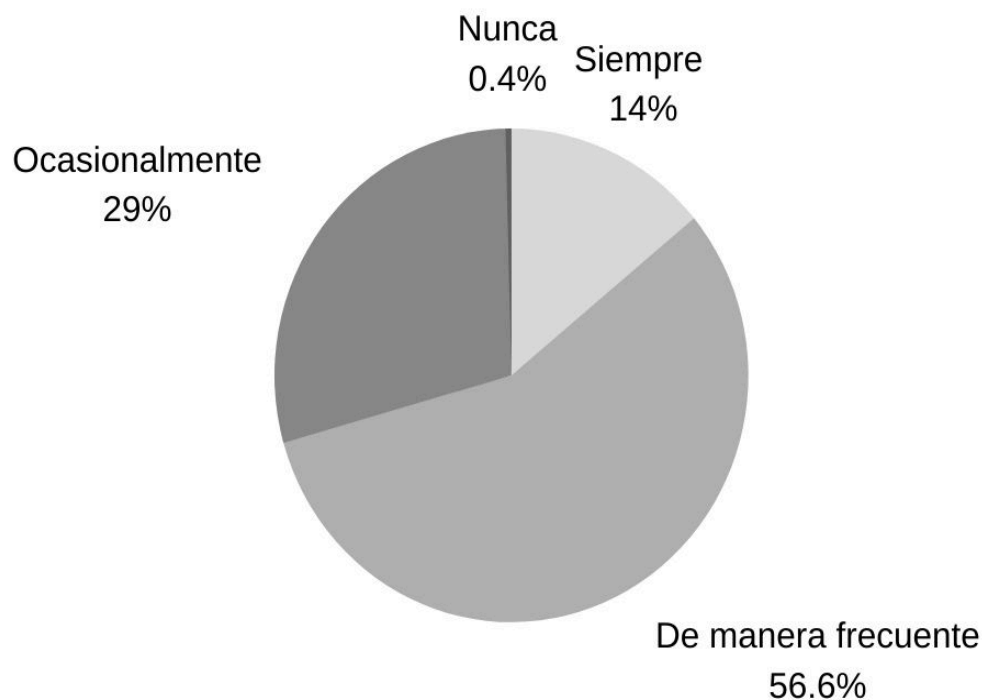
la problematización de la actualidad – el preguntarse el por qué de las cosas que suceden – nos convierte en ciudadanos y ciudadanas que desarrollan capacidades intelectuales para ir más allá de aquello que parece evidente, para profundizar en el por qué sucede lo que sucede (Pagès, 2015, p.29)

Pues solo siendo conocedores de su presente, los y las estudiantes se podrán convertir en ciudadanos/as “capacitados para interpretar la realidad y para tomar decisiones e intervenir en la vida social y política” (Pagès, 2015, p.26). Es por ello, que esta investigación a través de este cuestionario, y exactamente a través del siguiente conjunto de preguntas, quiere saber si desde la enseñanza de la Historia en los centros educativos se produce la formación del alumnado en el conocimiento de la actualidad.

Para ello, la pregunta número 7 plantea a los profesores/as **que señalen su grado de acuerdo con la siguiente frase: “Es esencial tratar los hechos más relevantes acontecidos en la actualidad (véase la crisis económica, la presencia de refugiados en las costas europeas, las elecciones en EEUU...) en las clases para un buen desempeño de la enseñanza en Historia/CCSS”** (Anexo I). A lo que un notable 58.1%, responde estar totalmente de acuerdo con llevar la actualidad a las clases de Historia, lo que sumado al 35.5% que dice estar de acuerdo, hace que la inmensa mayoría sea favorable a ello, exactamente un 93.6%, siendo escasos aquellos que afirman ser contrarios a la introducción de conocimientos sobre el presente en sus clases (6.4%).

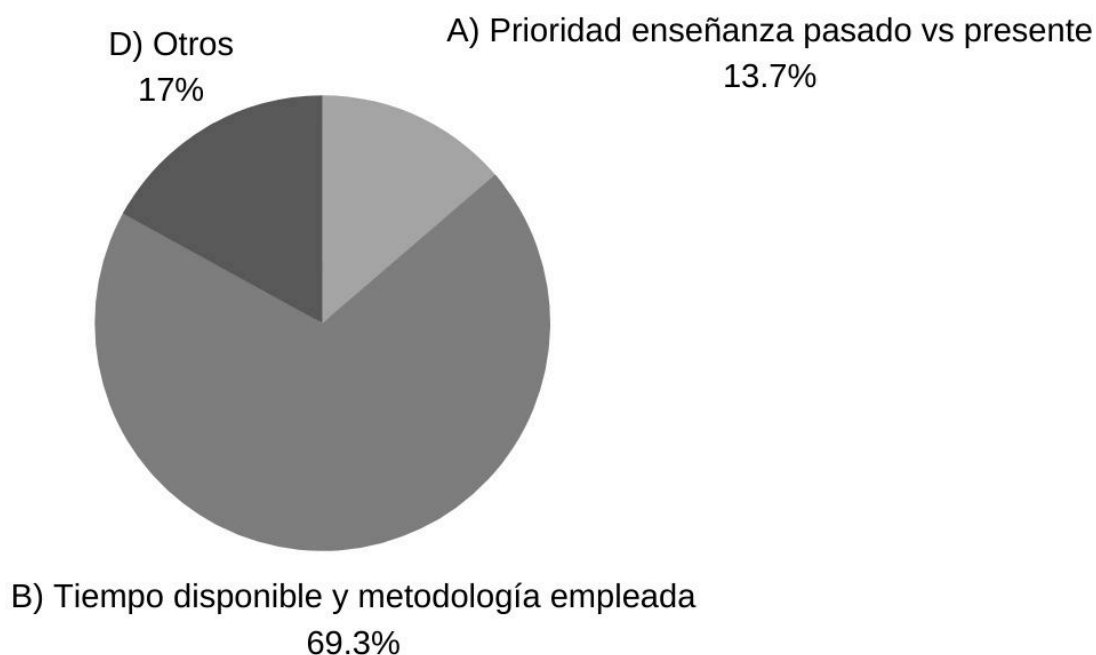
La pregunta 8 indagará acerca de **la frecuencia con la que se tratan los hechos actuales (de 1989 a hoy en día aproximadamente) más relevantes en las clases impartidas por los profesores/as cuestionados/as** (Anexo I). Los resultados, con respecto a la pregunta 7, bajan en lo que se refiere al tratamiento de la realidad actual en las aulas, pues a pesar de que un

similar 56.6% afirma abordarlos de manera frecuente, con respecto al 58.1% que afirmaba estar totalmente de acuerdo en que deben ser empleados, si se suma a aquellos que afirman utilizarlos siempre, un 14%, hace un 70.6% de docentes que tratan de manera habitual estos hechos frente a un notable 93.6% que eran favorables a su empleo. Si bien es cierto que el porcentaje de profesores/as que afirma tratar el presente siempre o de manera habitual, 70.6%, no deja de ser significativo que un 29.4% de los y las docentes reconozca que dichos contenidos tienen escasa o nula presencia en sus aulas, pues a pesar de no ser un porcentaje muy alto no deja de ser preocupante por la importancia que la enseñanza del presente representa para el futuro del alumnado.



A este 29.4% se le ha preguntado a través de la cuestión 8.1 **cual es la principal causa para que la enseñanza de la actualidad haya tenido nula o poca presencia en sus clases** (Anexo I). Siendo mayoritario, un 69,3% del total, quien ha fijado la causa en que “el tiempo disponible

y la metodología de evaluación del alumnado limitan el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera exclusiva, o casi, a los contenidos marcados por el currículo” (Anexo I).



A raíz de los resultados obtenidos de este segundo bloque de preguntas, debemos reconocer que a causa de los análisis realizados sobre los currículos diseñados por la LOMCE para las materias del área de Historia, donde el número de contenidos establecidos para cada asignatura era muy grande, considerábamos que el porcentaje de profesores/as que abordaba el presente en sus aulas de manera habitual fuera menor. No obstante, siendo conscientes de la importancia y utilidad del tratamiento y problematización de la actualidad en Historia para la formación de los alumnos/as en ciudadanos/as activos/as, que solo un 14% de los y las docentes reconozca abordarlos siempre y que 29.4% afirme haberlos empleado con poca o nula presencia, no deja de ser un dato por el que no podemos ser totalmente positivos, pues es la enseñanza del presente

un elemento fundamental para el buen desarrollo de una enseñanza en Historia significativa y favorable a la EDH.

El tercer bloque de preguntas va de la cuestión 9 a la 10.2. Este bloque tiene como objetivo investigar sobre la presencia que las últimas/más recientes escuelas historiográficas tiene, o no, a la hora de enseñar Historia en el sistema educativo formal. Esta investigación es necesaria para conocer si el área de Historia renueva sus métodos de enseñanza, es decir si abandona el clásico modelo de la enseñanza de la Historia donde el alumno/a debe memorizar una línea cronológica de hechos históricos, de la cual las fechas y los personajes históricos parecen ser lo más importante del proceso de aprendizaje. De este modo, la introducción de las últimas escuelas historiográficas en el currículo de Historia permite recomponer la enseñanza de esta materia, abandonando todo aquel método antiguo clásico no válido para el aprendizaje significativo de la materia e introduciendo nuevas perspectivas y debates para el análisis y aprendizaje de los acontecimientos históricos. Entre estas nuevas perspectivas caben temas tales como la igualdad de género, los conflictos internacionales, la historia patrimonial, etc. (De la Calle, 2015). Segundo Velasco (2011), el empleo de las últimas escuelas historiográficas en el aula de Historia faculta al o a la docente para que “tenga un conocimiento detallado de las novedades historiográficas en una u otra área, o época, tendrá más herramientas teóricas y prácticas con las que intentar estimular el aprendizaje de sus alumnos” (p.11).

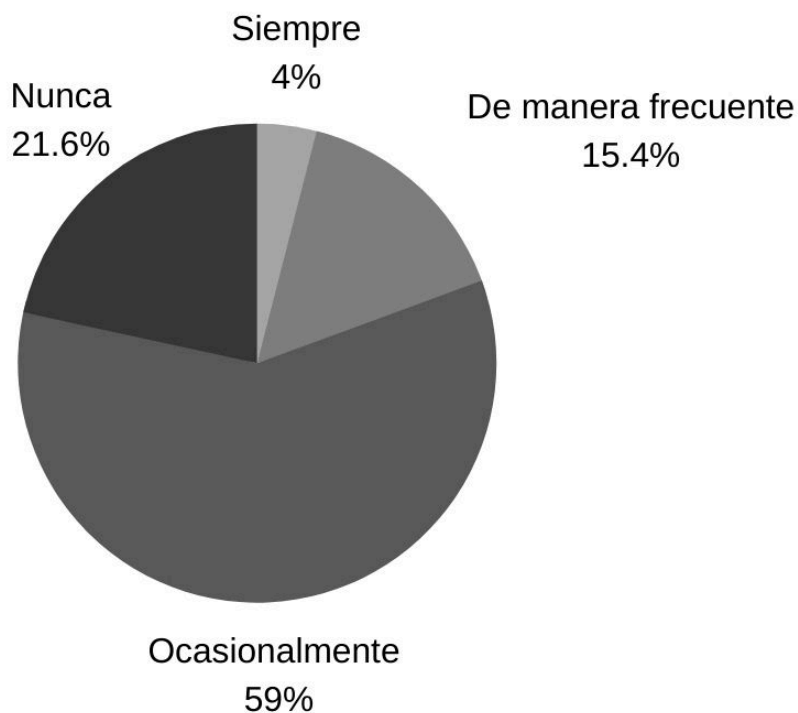
Desde esta investigación pretendemos conocer si tanto desde la LOMCE como en las propias aulas se propicia el uso de las últimas escuelas historiográficas, para saber si la enseñanza en Historia en el sistema educativo formal se adapta a los nuevos métodos de enseñanza, es decir se adapta a la realidad actual en aras de llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia que se vincule directamente a la realidad del alumnado, es decir que tenga lugar una Educación significativa en el área de Historia.

A razón de esto, planteamos a los profesores/as las siguientes preguntas. La 9 preguntaba **¿Que presencia, cree usted, que ha tenido la revisión de las últimas escuelas historiográficas a la hora de elaborar el currículo de Historia/CCSS de la LOMCE?** (Anexo I). Primero de todo, antes de adentrarnos en el examen de los resultados obtenidos, cabe dejar constancia que esta pregunta ha sido la menos respondida por los profesores/as, exactamente 262 de 279, un 93% del total, lo que a nuestro parecer tiene su principal causa en el desconocimiento de algunos/as docentes sobre las últimas escuelas historiográficas, lo que a su vez trae como consecuencia que la renovación de los métodos de enseñanza de la Historia sean escasos o nulos.

Ya analizando las respuestas obtenidas, tenemos que un importante 71.4% considera que dichas escuelas han tenido poco lugar en la elaboración del currículo por parte de la LOMCE. Por su parte un 14.1% considera que ha sido ninguna la presencia de dichas escuelas en el currículo. Mientras que un 14.5% afirma que han tenido bastante o mucha presencia. Los porcentajes son claros, y mayoritarios a favor de la idea de que a la hora de elaborar el currículo las nuevas tendencias científicas no han sido empleadas con normalidad, lo que nos muestra que la renovación y actualización de los currículos de Historia ha brillado por su ausencia a la hora de diseñar los planes de estudio por parte de la LOMCE.

Por su parte, la 10ª pregunta plantea a los y las docentes **si han empleado las últimas escuelas historiográficas a la hora de preparar sus clases** (Anexo I). Los resultados obtenidos de esta pregunta vienen a reafirmar lo expuesto en el análisis de la 9, donde la presencia de las escuelas historiográficas tiene escasa presencia en la enseñanza de Historia/CCSS. De este modo, un 59% afirma que las emplea ocasionalmente y un 21.6% nunca, lo que significa que un notable 80.6% del total afirma emplearlos de manera escasa o nula, vs un 19.4% que lo emplea siempre o con frecuencia. Los porcentajes son muy significativos pues nos muestran como es una práctica muy poco común el uso de dichas escuelas en la elaboración de las clases. De nuevo,

tras ver estos resultados surge la idea de la escasa o nula renovación en la enseñanza de la Historia, lo que dificulta seriamente una enseñanza significativa de los conocimientos históricos al alumnado actual.



A consecuencia del bajo porcentaje de profesores/as que afirman usar de manera habitual las últimas escuelas historiográficas, pasaremos directamente a la pregunta 10.2 para entender porque el 80.6% emplea dichas escuelas de manera escasa o nula en sus clases. Los encuestados han asociado, mediante respuestas abiertas y de forma mayoritaria, la falta de empleo de las escuelas historiográficas a la falta de tiempo (20.8%), a la obligación de ceñirse al currículo (12.8%), al desconocimiento sobre las últimas escuelas historiográficas (14.6%), a la elaboración de sus propios materiales(17.5%) y a la imposibilidad de profundizar ante la falta de preparación del alumnado(4.9%). El restante porcentaje corresponde a respuestas minoritarias que representan un porcentaje para nada significativo del total, por lo cual no tienen presencia en este análisis al no ser indicativos de ninguna causa mayoritaria o

significante que explique porque las escuelas historiográficas nuevas tienen poca cabida en las aulas de Historia.

Sin dejar atrás la temática relativa a las últimas escuelas historiográficas, pasamos al cuarto bloque de preguntas, que va de la 11 a la 11.2. En este bloque se trata sobre la Historia de Futuro, como una escuela/tendencia historiográfica fundamental para la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos dentro del área de Historia, por caracterizarse esta por la realización de proyecciones sobre el porvenir, que se encarga de hacer prospectivas sobre el desarrollo social y reflexionar sobre posibles soluciones a los problemas actuales (Anguera y Santiesteban, 2015). Queriendo conocer esta investigación la presencia que dicha tendencia historiográfica tiene en las aulas de Historia, pues su presencia, o no, refleja las posibilidades del desarrollo efectivo de la EDH. Por ello, la pregunta 11 plantea **¿Ha oído usted hablar de la enseñanza del futuro en Historia?** (Anexo I). A lo que una mayoría, 68.7%, no muy grande pero suficientemente notoria reconoce no haber oído nada bajo el nombre de enseñanza del futuro en Historia.

A continuación, la cuestión 11.1 define **el concepto de Historia del Futuro y pregunta a los y las docentes si están de acuerdo con su introducción en las aulas de Historia** (Anexo I). Los encuestados se muestran de acuerdo con la aplicación de esta enseñanza en la materia de Historia, siendo entre los que están algo de acuerdo, 44%, y muy de acuerdo, 37%, un 81% favorable a su introducción, frente a un 19% que la ve poco o nada adecuada.

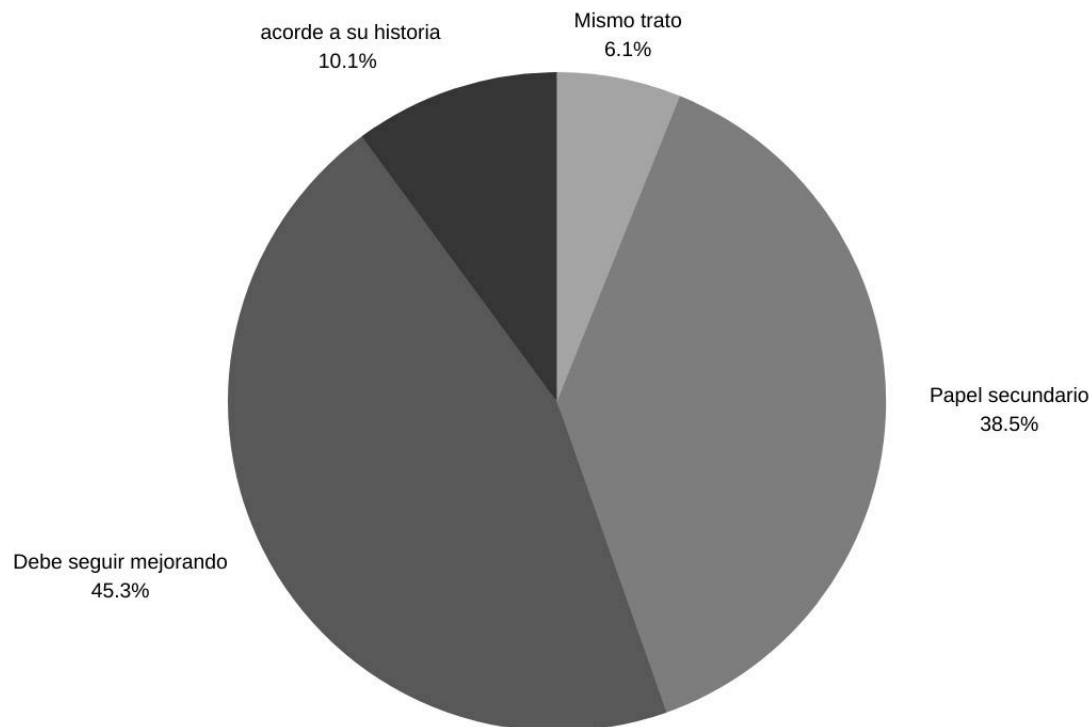
A raíz de las anteriores preguntas, la 11.2 cuestiona a los profesores/as **si han empleado la enseñanza del futuro en su materia** (Anexo I). Aquí cabe resaltar que, una vez definida la Historia del Futuro, los porcentajes varían con respecto a los respondidos en la pregunta 11, pero no lo hacen de modo muy notorio; siendo un notable 63% (frente a un 68% que afirmaba no haber oído el nombre de enseñanza del futuro), quien reconoce no haber empleado esta

enseñanza en sus aulas. Estos resultados no dejan de ser preocupantes en cuanto a la enseñanza significativa y en DDHH y Valores Cívicos a través de la Historia se refiere, pues es esencial el tratamiento de la Historia del Futuro en las aulas de Historia si realmente se quiere caminar cara una enseñanza de la Historia práctica y útil para nuestro presente y futuro cotidiano.

El siguiente bloque de cuestiones está compuesto por las preguntas 12, 12.1 y 12.2, y se enfoca en el rol que la perspectiva de género, es decir la igualdad de género, ocupa en la enseñanza de la Historia en el sistema educativo formal. Pues si bien es cierto que la presencia de la mujer en la materia de Historia está aumentando, en relación con la habitual invisibilidad que los materiales curriculares otorgaban a la figura de la mujer de la Historia, su representación en las aulas aún es muy precario, como bien Mercedes de la Calle (2015) en su trabajo. Conscientes entonces de que la enseñanza de la Historia “tiene que incluir sujetos sociales no reconocidos aún en el discurso escolar” (Siede, 1998, p.180), y especialmente la mujer ya no solo por su importancia histórica sino por representar a la mitad de la población mundial (Banco Mundial, 2017) con lo que ello significa, estudiamos en este bloque el lugar que la mujer ocupa en la enseñanza de la Historia en el sistema educativo formal español.

De esta manera, la pregunta 12 plantea **¿Cual considera usted que es el tratamiento que recibe la mujer por parte de los libros y materiales aportados por el Ministerio de Educación para la enseñanza de Historia/CCSS? (Anexo I)**. Al respecto de esta pregunta, un 45.3% reconoce que la situación de la mujer ha mejorado con respecto a tiempos anteriores, pero que su presencia debe ser mayor. Un 38.5% por su parte, considera que la figura de la mujer ocupa un papel secundario y que muchas veces está desaparecido dicho papel en los materiales aportados por el Ministerio. En un sentido totalmente contrario, pero de forma muy minoritaria, un 6.1% afirma que la mujer tiene la misma presencia que el hombre en dichos materiales y un 10.1% afirma que el papel de la mujer en los materiales es acorde a su papel en la Historia. Los porcentajes a favor del incremento del papel de la mujer en la enseñanza de la

Historia, y por tanto de cambiar su rol actual, son mayoritarios por parte de los encuestados, un 83.8%, lo que nos muestra como la inclusión de una Historia de Género en los currículos de la LOMCE, son más que necesarios., especialmente, si queremos educar a una nueva generación que abogue por la defensa de la igualdad de género, entre otros valores.



Todos aquellos/as que consideraron que el papel de la mujer en la enseñanza de la Historia no era el adecuado, exactamente un 83.8%, fueron requeridos para responder a dos nuevas preguntas sobre este tema. A través de la 12.1 indagamos **si las profesoras y profesores que valoraban insuficiente el trato que recibe la mujer en Historia habían realizado alguna modificación en sus aulas con la intención de mejorar la situación de la mujer** (Anexo I). A lo que un 81.3% del total (el 83.8% favorable a la modificación del papel de la mujer) reconoce haber realizado ya modificaciones sobre el papel de la mujer en sus aulas, algo muy positivo. Del 18.7% restante que afirma no haber realizado ninguna modificación, un 60.9%

de este total, 18.7%, considera oportuna la realización de modificaciones al respecto. En resumen, si hacemos un balance general de los resultados mostrados en la 12.1, se subraya una idea clara en la mayoría de los profesores/as concerniente a la necesidad de introducir cambios con respecto al rol de la mujer.

Por último, en este bloque se pregunta a través de la 12.2 **¿Como consideraría usted la introducción de la Historia de Género en su asignatura?** (Anexo I). Las respuestas a esta pregunta vienen a confirmar lo dicho anteriormente, pues los encuestados consideran como algo positivo, 49%, y muy positivo, 43%, la introducción de la Historia de Género en su materia, sumando esto un notable 92% favorable a dicha introducción, frente a un reducido 8% que lo considera algo negativo o muy negativo.

El sexto grupo de preguntas va de la 13 a la 17, incluida, y se centra en investigar como es percibida por los y las docentes la organización del currículo del área de Historia diseñada por la LOMCE. Exactamente, en si dicha organización propicia un aprendizaje significativo de los acontecimientos históricos por parte del alumnado. Para ello, preguntaremos a los profesores/as sobre su experiencia con los diferentes elementos del currículo establecidos por la LOMCE y que afectan directamente al modo de su enseñanza: los contenidos, los estándares de aprendizaje, las competencias clave y los objetivos. Los cuales, por su naturaleza, recordemos que ya fueron definidos durante los análisis de los textos oficiales de la LOMCE, influyen directamente sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas.

La primera pregunta de este bloque, la número 13 del cuestionario, cuestiona a las profesoras/es sobre **cual es su visión y experiencia sobre como son abordados los contenidos de la materia de Historia/CCSS definidos por la LOMCE** (Anexo I). Los resultados nos muestran como una mayoría, no muy grande 43.3%, pero mayoría al fin y al cabo, considera que los apartados económico, político y social son tratados de manera equitativa; no habiendo

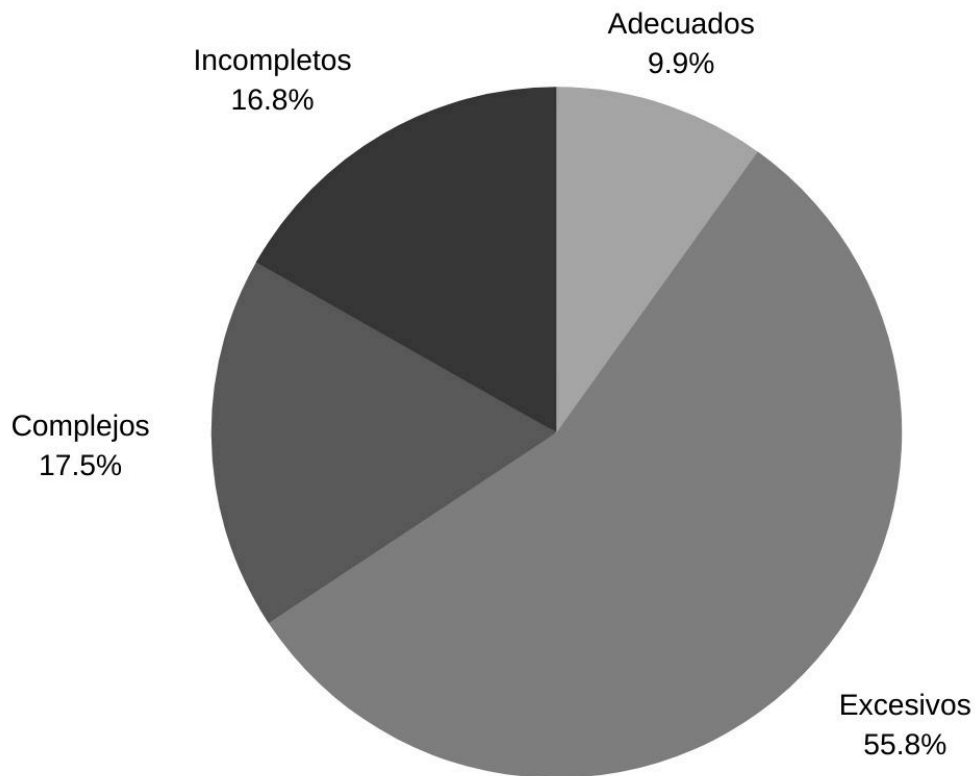
priorización por ningún tema desde la LOMCE. No obstante, un importante 31.1% opina que se da una prioridad por el ámbito político-institucional, es decir por los personajes políticos más relevantes del momento.

Estos resultados muestran una opinión bastante dividida acerca de un hecho que de manera habitual ha marcado la enseñanza de Historia, como es la anteposición de contenidos de carácter político-institucional frente a los contenidos de carácter social. A consecuencia de esto, el alumnado ha tenido habitualmente una concepción de la enseñanza de la Historia no como un proceso social, “sino la de un proceso bélico asociado a acontecimientos y personajes puntuales. Las periodizaciones basadas en acontecimientos bélicos o políticos y la selección de contenidos realizada en este mismo sentido perpetúa la enseñanza de una historia parcial y androcéntrica” (García Luque, 2015, p.169). Esta anteposición de acontecimientos impide que el alumno/a puede vincularse con la lección estudiada, obstaculizando esto todo aprendizaje significativo de la Historia.

Sin embargo, como ya hemos dicho anteriormente, la opinión de los profesores/as está bastante fraccionada, siendo mayoritaria la opinión que aboga por que desde el currículo del área de Historia diseñado por la LOMCE se tratan en igualdad los temas económicos, políticos y sociales. Mas la diferencia con respecto a los/las que consideran que se priman los conocimientos político-institucionales sobre el resto no es tan grande. Por esta razón es necesario acudir a los resultados de las siguientes preguntas de este bloque para obtener una visión completa de la experiencia de los profesores/as acerca del currículo.

La pregunta 14, por su parte, se centra en conocer la **opinión y experiencia de las y los docentes de Historia con respecto al establecimiento de los contenidos por parte de la LOMCE** (Anexo I). Las respuestas a esta pregunta nos muestran que el 55.8% considera los contenidos definidos por la LOMCE son excesivos, lo que sumado al 17.5% que los considera

complejos, nos muestra como un 73.3% señala la dificultad para lograr que las alumnas/os aprendan todos estos contenidos. Esto contrasta notablemente con el 9.9% de los profesores/as que considera que los contenidos fijados por la LOMCE como adecuados.

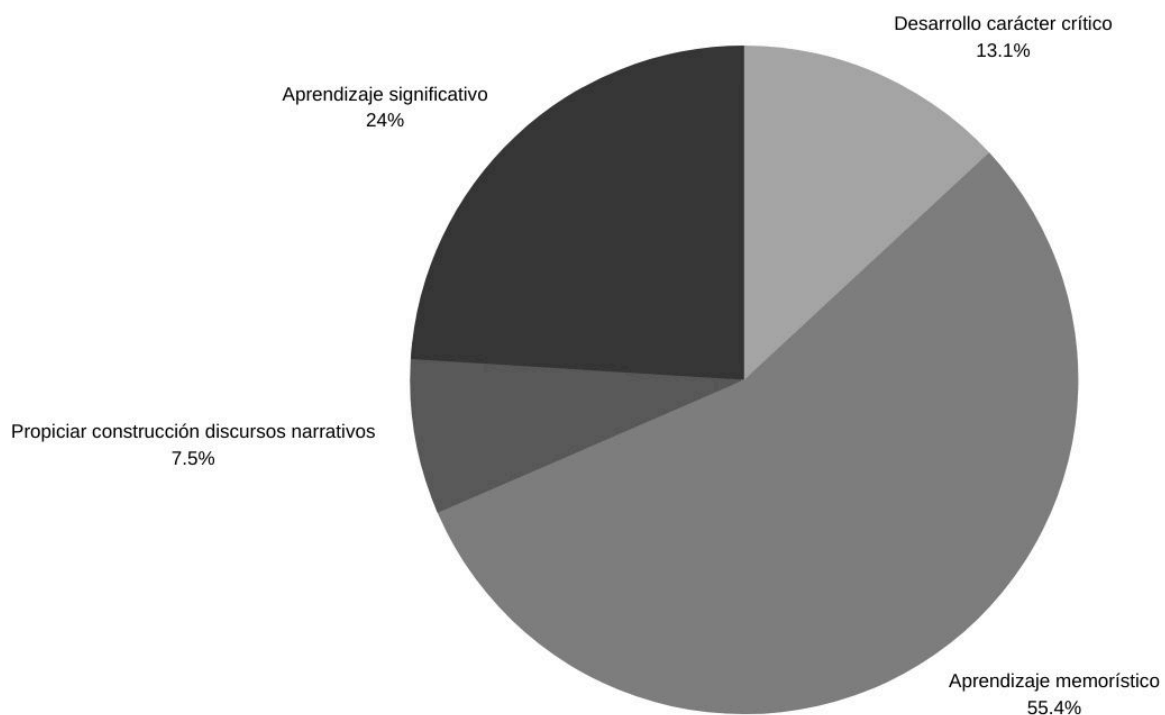


A diferencia de la pregunta 13, las respuestas a la 14 sobre los contenidos del área de Historia en la LOMCE son más claros. Pues una mayoría notoria estima que el diseño y organización de la LOMCE en relación con los contenidos de Historia no favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje significativo de estos por parte del alumnado.

La pregunta 15 plantea a las profesoras/es cual es su **opinión y/o experiencia acerca de los estándares de aprendizaje fijados por la LOMCE para el área de Historia** (Anexo I). Recordemos antes de analizar los resultados que por estándares de aprendizaje entendemos la “traslación de los criterios de evaluación en resultados concretos del aprendizaje;

especificación de lo que el alumno debe saber y saber hacer en cada área de conocimiento” (MECD, s.f.)

Los resultados exponen que un 55.4% del total considera que los estándares conllevan a la mera memorización de la materia. Sin embargo, cabe destacar que la suma de porcentajes de las otras respuestas (A, C y D) suma un 44.6%, no muy alejado de la opción B, la cual tiene una visión positiva acerca de los estándares definidos por la LOMCE. Ciertamente, que solo el 24% del total considera que los estándares estén enfocados a conseguir un aprendizaje totalmente significativo, opción D, lo que choca con un 55.4% que considera todo lo contrario a ello, y que suman la mayoría entre los encuestados.



La pregunta 16 está enfocada en **conocer la perspectiva que tienen los profesores/as de como influyen las Competencias Claves en diferentes situaciones del aula de Historia relativas al aprendizaje significativo y a la EDH**, mediante la calificación numérica de cada una de las

actividades, de 1 a 10 (Anexo I). Estas situaciones son exactamente: la realización de actividades en el aula tales como el debate, la participación constante del alumnado, el trabajo en grupo o la exposición de ideas; el tratamiento en el aula de contenidos relativos a los Derechos Humanos y a los valores sociales y cívicos; y la interpretación y el análisis científico de diferentes fuentes históricas por parte del alumnado y la vinculación de los hechos históricos del pasado con la realidad que vive el alumno/a (Anexo I).

Para entender como influyen las Competencias Clave en el normal desarrollo de las clases debemos recordar que por dichas competencias entendemos el “conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes integradas que permiten dar respuesta de forma eficaz a problemas reales en distintas situaciones de la vida” (MECD, s.f.)

Antes de adentrarnos en el análisis de los resultados en si, cabe aclarar que para la recolección de los datos generales en esta serie de escalas numéricas, las cuales evalúan las diferentes actividades en su relación con las Competencias Clave, hemos seguido el criterio de Javier Murillo (s.f.) quien aboga que el método “más sencillo es calcular la media de todas las puntuaciones para cada categoría” (p.13); en este caso particular, entendemos por categoría cada una de las actividades. Para obtener resultados lo más precisos y lo más fáciles de analizar posible, creamos una escala de valoración propia basándonos en las pautas de investigación marcadas por Murillo (s.f.). La escala numérica de valoración empleada es la siguiente:

De 1 a 2.9: Muy mal

De 3 a 4.9 Mal

De 5 a 6.9 Regular

De 7 a 8.9: Bien

De 9 a 10: Muy bien.

A raíz de todo esto, tenemos que a la cuestión acerca de si las Competencias Claves potencian la realización de actividades en el aula tales como el debate, la participación constante del alumnado, el trabajo en grupo o la exposición de ideas obtenemos una media de 5.9, es decir una calificación de regular⁹. A la pregunta de si las Competencias Clave impulsan el tratamiento en el aula de contenidos relativos a los Derechos Humanos y a los valores sociales y cívicos, obtenemos una media de 5.6 y una calificación de regular. A la tercera cuestión, sobre si las Competencias Claves propician la interpretación y el análisis científico de diferentes fuentes históricas por parte del alumnado, la calificación media del conjunto de docentes ha sido de un 5.1, regular. Y a la pregunta acerca de si se estimula a través de las Competencias Clave la vinculación de los hechos históricos del pasado con la realidad que vive el alumno/a, los profesores/as le han otorgado una nota media de 5.3, regular.

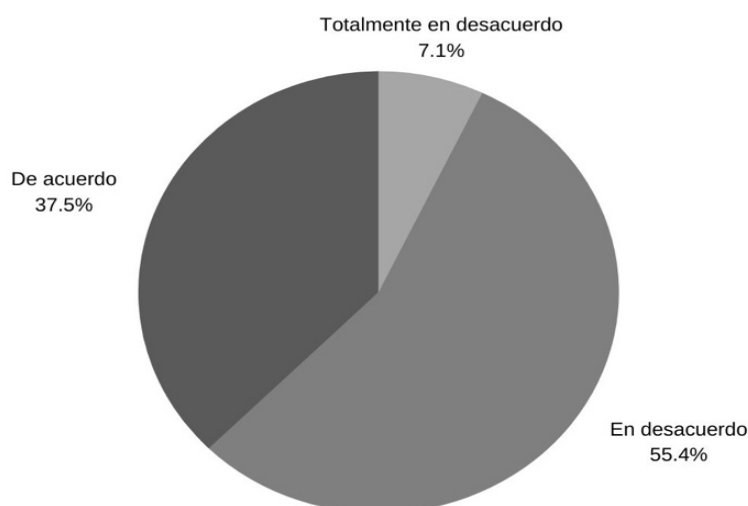
A razón de estas calificaciones podemos afirmar que los datos nos muestran como las Competencias Claves, conocidas como el conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que permiten al alumnado enfrentarse de forma efectiva a los diferentes problemas de la vida diaria, son calificados como regulares por parte de los profesores/as a la hora de valorar la promoción de actividades directamente relacionadas con el aprendizaje significativo, tales como el debate, el tratamiento de los DDHH y los Valores Cívicos, la búsqueda y consulta de diferentes fuentes históricas, etc. Estos resultados nos enseñan que los profesores/as no consideran que a través de las Competencias Clave diseñadas por la LOMCE se esté promoviendo de manera totalmente eficaz la realización de estas determinadas actividades, por lo que podemos afirmar ante esto que la experiencia de los y las docentes en el aula es que

⁹ Entendiendo por Regular la definición dada por la RAE (s.f.): Medianamente, no demasiado bien.

dichas competencias no favorecen plenamente un aprendizaje interactivo y práctico de los contenidos históricos.

La última pregunta de este bloque será la número 17, y pide a las profesoras/es que **señalen su grado de acuerdo con la siguiente frase: “la organización del currículo de Historia/CCSS definido por la LOMCE favorece el logro de los objetivos de etapa y curso”** (Anexo I). Si entendemos por objetivos los “logros de aprendizaje del alumno al finalizar la etapa, resultado del proceso educativo planificado” (MECD, s.f.), esta cuestión pretende conocer a través de la experiencia de los profesores/as si las metas definidas por la LOMCE en el currículo de Historia son alcanzadas por el alumnado.

Las respuestas a esta pregunta nos señalan que el 55.4% de los y las docentes dice estar en desacuerdo. Este porcentaje, 55.4%, sumado al 7.1% del total dice estar totalmente en desacuerdo, representa que un 62.5% de los profesores/a son contrarios a la idea de que la organización del currículo por parte de la LOMCE propicie el logro de los objetivos. Por otro lado, un 37.5% afirma estar de acuerdo en que dichos objetivos se logran gracias a la organización definida por la LOMCE. No obstante, la diferencia de porcentajes es lo suficientemente notoria para poder afirmar que la experiencia de la mayoría de los y las docentes ha sido negativa en cuanto al logro de los objetivos.



En conclusión a ese apartado de preguntas, podemos apreciar que si bien es cierto que las diferencias porcentuales entre unas opiniones y las otras no eran grandes en relación a cada uno de los pilares fundamentales establecidos por la LOMCE en sus currículos para el desarrollo didáctico de la materia de Historia en el aula, existe una mayoría notable de profesores/as que considera a través de su experiencia profesional que los diferentes elementos que componen el currículo no favorecen precisamente la enseñanza significativa y favorable a la EDH en el área de Historia.

A continuación, nos encontramos la pregunta 18 la cual analizará el **tratamiento de los conflictos bélicos, sociales, religiosos, políticos y económicos en los contenidos de la materia de Historia/CCS** (Anexo I). Al ser los diferentes tipos de conflictos una temática muy habitual dentro de la enseñanza de la Historia, desde esta investigación hemos querido saber si desde la LOMCE se aborda de manera que la EDH y el aprendizaje significativo esté presente.

Los resultados nos han mostrado que la experiencia de los profesores/as se encuentra muy dividida con respecto a si se señalan los motivos de los conflictos entre los contenidos de Historia, siendo los que consideran que se identifican dichos motivos de manera frecuente o siempre, 52.6%, frente a un 47.4% que consideran que las razones por las que suceden estos conflictos se señalan de manera ocasional o nunca. Los porcentajes son muy similares y revelan que no hay una opinión consolidada al respecto.

Por otra parte, cuando se les pregunta a los profesores/as sobre si se propicia por parte de la LOMCE en el tratamiento de dichos conflictos la participación directa del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través del comentario o debate del temario, un 64.2% considera que solo ocasionalmente o incluso nunca. Siendo este un porcentaje más claro y que se decanta claramente por dicha opinión.

A su vez, un 63% considera que se hace o ocasionalmente o nunca se inculca la toma de conciencia sobre la responsabilidad colectiva en la conservación de la paz mundial desde el currículo definido por la LOMCE para la materia de Historia/CCSS (Anexo I).

Estos datos son realmente preocupantes pues nos indican la inexistencia de una Educación para la Paz efectiva que ayude a tratar estas cuestiones mediante un aprendizaje participativo y de dialogo. Esto afecta, por lo tanto, al buen desarrollo de la EDH dentro de la materia de Historia.

El siguiente conjunto de preguntas va de la 19 a la 21 y pretende medir el grado de participación que promueve la LOMCE a través de los currículos de Historia. La participación del alumnado en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje es esencial para un desenvolvimiento eficaz de una Educación basada en los DDHH, en los Valores Cívicos y en los Valores Democráticos; pues es fundamental para que los y las estudiantes aprendan a ser ciudadanos que se le ofrezca un espacio donde se promueve su participación y se da voz a sus pensamientos y opiniones (De Alba, García y Santiesteban, 2012). Es decir, una Educación que pretenda enseñar en Valores Cívicos y Democráticos debe ofertar al alumnado “la posibilidad de vivenciar y estudiar simultáneamente situaciones democráticas y contenidos de naturaleza política” (Pagès, 2015, p. 24).

Es por todo esto, que desde esta investigación queremos conocer a través de la perspectiva de las profesoras/es si realmente se propicia desde la LOMCE un escenario que favorezca la participación, es decir que favorezca el aprendizaje de principios democráticos y arraigados a los DDHH. A razón de esto, en la cuestión 19 se le pregunta a los y las docentes su **opinión acerca de la promoción de la intervención del alumnado en las aulas** (Anexo I), a lo que una enorme mayoría, exactamente un 95.2%, responde ser favorable a ello. A raíz de la anterior pregunta, en la cuestión 20 se les plantea a los profesores/as: **¿con que frecuencia se realizan en sus clases por parte del alumnado actividades tales como debates sobre hechos**

históricos, exposición de ideas o trabajos en grupo? (Anexo I). Los resultados obtenidos para esta pregunta no son tan clarividentes como los de la anterior pregunta, pues a pesar de que una notable mayoría afirma realizar actividades participativas con el alumnado, 62.2%, no es precisamente positivo que un 37.8% reconozca que la intervención del alumnado en las aulas solo se produzca de manera ocasional o incluso nunca.

Este 37.8% de profesores/as achaca mayoritariamente el motivo de porque la participación del alumnado ha sido escasa o nula en sus aulas a la falta de tiempo para desarrollar el currículo y a los excesivos contenidos del currículo.

Por último, la pregunta 21 se dirige a conocer los **métodos de evaluación empleados más habitualmente por los profesores/as a la hora de examinar a los alumnos/as** (Anexo I). Pues una educación cívica, basada en el conocimiento de los DDHH y los Valores Democráticos no se puede medir a través de exámenes escritos, es decir a través de la memorización de contenidos históricos, esto solo se aprende a través de la participación del alumnado en el aula, de la interacción con otros/as alumnos/as, de la exposición de argumentos en debates, etc., y por lo tanto este aprendizaje no puede ser valorado a través del método tradicional de evaluación escolar, las pruebas escritas, sino a través de pruebas que tengan en cuenta que el estudiantado alcanza estas habilidades y capacidades centradas en la participación en el aula (López Facal y Valls, 2012).

La primera cuestión que se les plantea a los profesores/as en esta pregunta 21 es saber si los exámenes son el medio principal que emplean para evaluar a su alumnado. Los resultados son muy parejos, decantándose por el No un 51.2%, lo que nos muestra un dato positivo pues significa que el sistema de evaluación está cambiando en el área de Historia, teniendo en cuenta los y las docentes actuales otros criterios a la hora de evaluar a los alumnos/as que no sean la memorización de contenidos para la realización de una prueba escrita. No obstante, estos datos

también nos muestran que los exámenes aún son el medio principal de evaluación del profesorado de casi la mitad de los encuestados, 48.8%. Lo que indica que el método de evaluación en Historia aún no ha cambiado tan notoriamente como debía de esperarse de un área de Estudio que se centra en las Ciencias Sociales, pues como ya hemos dicho el uso del examen como método de evaluación propia potencia la memorización de los contenidos frente al aprendizaje significativo de los conocimientos históricos.

A razón de la anterior cuestión se les pide opinión sobre si consideran los exámenes el medio más adecuado para la evaluación de la materia de Historia/CCSS, a lo que un 61.8% reconoce que los exámenes no son el medio más adecuado para la evaluación del alumnado. Siendo un porcentaje mayoritario el que se decanta por modificar el sistema de evaluación habitual en el área de Historia, sigue siendo preocupante que un 38.2% de los profesores/as consideren que la prueba escrita es el método más apropiado para examinar al alumnado, pues las pruebas escritas obstaculizan que el alumno/a pueda obtener un conocimiento práctico y útil de los contenidos históricos, ya que mediante los exámenes se les aboca a la retención y repetición de conocimientos a través de la Memoria.

Para finalizar esta pregunta 21, se les plantea si considerarían oportuno que los debates en clase, la exposición de ideas por parte del alumnado o los trabajos en grupo, supusiesen al menos el 50% de la calificación del alumno/a al rematar el curso. Esta cuestión se plantea en orden a conocer cuan dispuestos/as se encuentran los profesores/as que ejercen en la actualidad en cambiar los métodos de evaluación del área de Historia en favor de la participación directa del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una mayoría bastante notable afirma estar de acuerdo, 51.5%, y totalmente de acuerdo, 16.3%; es decir un total de un 67.8% considera e que las actividades participativas deben tener igual relevancia al menos que los exámenes en el método de evaluación. Esto muestra nuevamente que gran parte de los profesores/as consideran que deben ser tenido en cuenta otros criterios a la hora de valorar el

aprendizaje por parte del alumnado. No obstante, es preocupante que estos porcentajes no sean mayores a favor de este modelo de evaluación más distributiva, pues son indicativos de que la cultura del examen sigue muy arraigada en el modelo educativo, y también en la materia de Historia, algo que es realmente chocante, atendiendo a la naturaleza de esta materia, pues condiciona enormemente el aprendizaje significativo de Valores Cívicos, Democráticos y DDHH que desde la Historia se pueden y se deben enseñar.

Un aspecto a aclarar antes de finalizar este apartado de preguntas es que los datos obtenidos en este bloque contrastan con los extraídos de la pregunta 18, donde los profesores/as afirmaban que desde la LOMCE no se propiciaba el debate y reflexión crítica por parte del alumnado en relación con los contenidos relativos a conflictos bélicos, sociales, económicos, políticos y religiosos. Por la contra, la situación es diferente cuando preguntamos directamente sobre la manera de proceder de los y las docentes en sus aulas, pues afirman promover la participación en mucha mayor medida de lo que hacen los currículos de la LOMCE. No obstante, a pesar de que nos encontramos con que la situación cambia cuando nos adentramos en la realidad del aula, los resultados no dejan de mostrarnos preocupación pues son bastante altos en cuanto a la falta de una normal y habitual participación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas de Historia.

El siguiente bloque de preguntas está compuesto por las cuestiones 22 y 23 y se centra en conocer como es uso de fuentes alternativas al libro de texto en las aulas de Historia. Este tema es de especial interés en la enseñanza de la Historia pues la interpretación y análisis de diversas fuentes es uno de los pilares fundamentales para que las alumnas/os puedan desarrollar su capacidad de aprender a representar y significar ese pasado, a construir conocimientos históricos propios y utilizarlos para pensar y comprender la realidad social. Es decir, el uso de fuentes será esencial para que el y la estudiante logren desarrollar el pensamiento histórico. El uso de diversas fuentes ayudará también al alumnado a desarrollar un pensamiento crítico, al

enfrentarse a cada fuente desde un punto de vista analítico y crítico, y al estar dispuesto a contrastar la información obtenida de una fuente histórica con otras con la intención de verificar esta información. Por ello, el profesor/a en el aula debe promover que el alumno/o trabaje en el aula con diversas fuentes históricas con la intención de componer un relato histórico fruto del análisis de dichas fuentes.

Es por todo esto, que desde esta investigación estamos interesados en conocer el trato que el uso de diversas fuentes recibe en la enseñanza educativa formal. Así, en la pregunta 22 planteamos **a los profesores/as si consideran que el currículo de Historia/CCSS en la LOMCE el uso de fuentes o medios de aprendizaje complementarios al libro de texto en el aula (véanse artículos de prensa, vídeos/noticias de Internet, entrevistas de radio, etc.)** (Anexo I). Los porcentajes de las respuestas son muy similares, no obstante, un 52.2% de los y las docentes considera que la LOMCE promueve ocasionalmente o nunca el uso de diversas fuentes históricas en el aula. A su vez, no deja de ser preocupante que menos de la mitad de los encuestados, un 47.8% (sumando las opciones a y b), afirme que se propicie el uso de fuentes alternativas de manera frecuente o siempre. Estos datos son significativos que una situación clara que se rige porque para nada el uso y consulta de diversas fuentes en la enseñanza de la historia para nada está establecido como algo normal y común en el currículo diseñado por la LOMCE.

Por su parte, a través de la pregunta 23 hemos querido que suceda en las aulas de Historia en relación con la **frecuencia que los profesores/as hacen del uso alternativo de fuentes** (Anexo I). Esto nos ayudará a comprender si en concordancia o en discrepancia con los textos de la LOMCE, los y las docentes promueven el uso de fuentes alternativas al libro de texto en sus aulas. En contraposición con lo mostrado en la anterior pregunta, los resultados son bastante positivos, al ser mayoría aquellos que afirman emplear fuentes alternativas de manera frecuente, 53.5%, y siempre, 19.2%, es decir un total de un 72.7%.

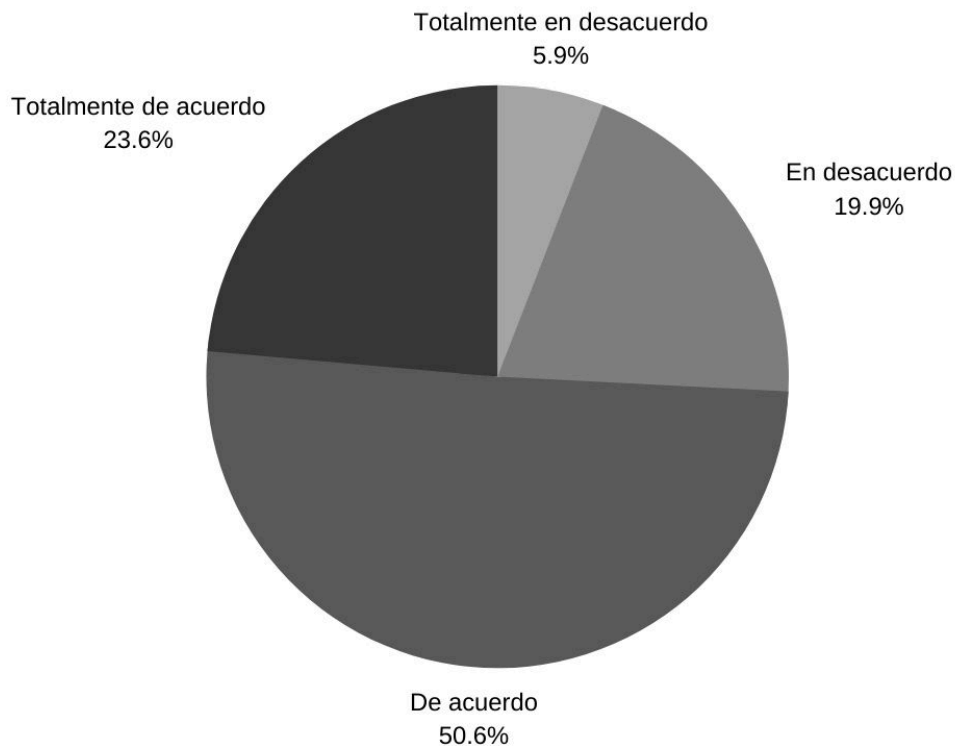
Al igual que el bloque anterior, se obtiene la idea de que desde la LOMCE no se impulsa un aprendizaje significativo de la materia de Historia/CCSS, lo que dista del comportamiento de las profesoras/es que mediante su trabajo propician un aprendizaje más práctico y útil de los contenidos de Historia.

El próximo conjunto de preguntas va de la 24 a la 25.1 y está enfocada en conocer que presencia tienen los últimos contenidos del temario del curso en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos contenidos en Historia están normalmente asociados al conocimiento de nuestro pasado reciente. Sabedores de que es el pasado más cercano a nuestro presente aquel que el alumno/a consigue identificar de manera más clara y sencilla con su realidad, es decir que favorece el aprendizaje significativo de dichos conocimientos, y conscientes de que “el establecimiento de relaciones explícitas entre el pasado y el presente otorga sentido al aprendizaje de los contenidos históricos, contribuyendo a una mejor comprensión de los fenómenos actuales, permitiendo rescatar la historicidad del tiempo presente” (Muñoz, 2014, p. 233), es fundamental que los y las estudiantes tomen contacto con estos conocimientos de nuestro pasado reciente, con el fin de que comprendan el valor de la Historia como ciencia que vincula el pasado con nuestro presente y nuestro futuro y nos convierte en ciudadanos/as activos/as capaces de entender el efecto de nuestros actos en el devenir de los acontecimientos históricos presentes y futuros.

Por ello, es necesario conocer que opinión y que experiencia tienen las profesoras/es al respecto del tratamiento del pasado reciente en sus aulas.

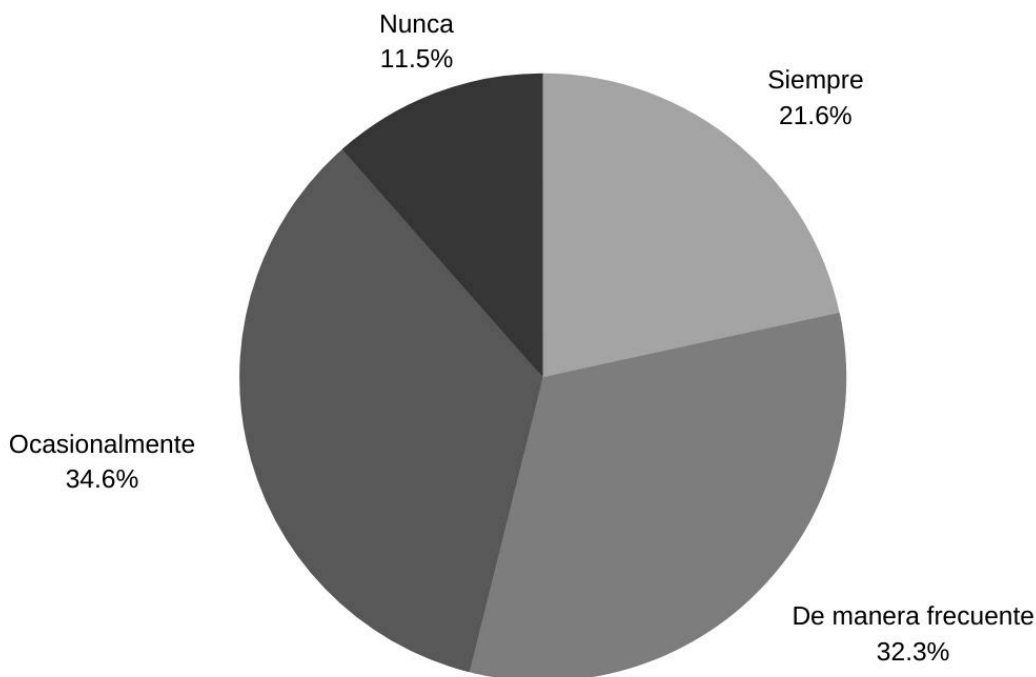
La primera pregunta de este bloque, la 24, busca conocer la **opinión del profesorado acerca de la siguiente sentencia: “El pasado reciente debe tener mayor presencia en el currículo de Historia/CCSS y disponer de más tiempo que cualquier otro contenido histórico”** (Anexo I). Los resultados obtenidos nos muestran que un 50.6% está de acuerdo y un 23.6%

dice estar totalmente de acuerdo con respecto a la priorización de los contenidos referentes al pasado reciente; exactamente un 74.2% del total es favorable a que los contenidos relativos a nuestro pasado más cercano ocupen un espacio mayor en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia en las aulas.



En relación con la pregunta 24, la pregunta 25 plantea a los y las docentes la siguiente cuestión acerca de este tema: **¿Le han surgido a usted alguna vez dificultades para abordar con la profundidad necesaria los últimos contenidos del curso, es decir los referentes al pasado reciente?** (Anexo I). Esta pregunta se dirige a comprender cual es la situación real de la enseñanza del pasado reciente en las aulas. Los resultados revelan que un 53.9% de docentes afirma haber tenido problemas de manera frecuente o siempre. Si bien es cierto que este porcentaje no es extremadamente alto, pero si preocupantemente alto, cabe dejar constancia que un 34.6% afirma haber tenido problemas ocasionalmente para abordar el pasado reciente.

Estos datos nos confirman que está normalizado en la enseñanza de Historia el hecho de que en más de una ocasión el o la docente haya tenido problemas para abordar los últimos contenidos del currículo. Siendo estos contenidos los que más directamente se vinculan con el presente del alumno/a, condicionan seriamente el aprendizaje significativo y obvian conocimientos de gran utilidad y relevancia para comprender su presente y futuro.



Entre los principales motivos a los que aluden los profesores/as a la hora de justificar las dificultades para abordar el pasado reciente se encuentran la falta de tiempo y los excesivos contenidos.

El siguiente bloque de preguntas comprende las cuestiones 26 y 26.1. Este grupo de preguntas pretende centrar su atención en contenidos de la historia española considerados fundamentales para la enseñanza de las y los estudiantes españoles por su naturaleza. Estos contenidos son La II República, La Guerra Civil, la dictadura franquista y la transición, los cuales propician la enseñanza de Valores Democráticos, la Educación para la Paz, la esencia de los conflictos

bélicos, los DDHH y su violación, etc. A su vez, son contenidos relativos al pasado reciente de la Historia española, por lo cual se vinculan e identifican de manera directa con el presente y futuro de los alumnos/as, permitiendo esto un aprendizaje práctico de la Historia. Es, entonces, debido a la importancia de estos contenidos que, hemos querido indagar a través de preguntas de un carácter similar a las ya planteadas a lo largo del cuestionario, si la LOMCE favorece una adecuada enseñanza de estos conocimientos históricos.

A razón de esto, se les han planteado, únicamente, a los profesores/a que imparten Historia de España del Siglo XX en sus materias breves cuestiones al respecto. **La primera pregunta se centra en saber si se emplean las últimas escuelas historiográficas sobre estos hechos en los contenidos de la LOMCE** (Anexo I). A lo que un 72.7% afirma que no se hace uso de las últimas escuelas historiográficas a la hora de elaborar los contenidos de este tema por parte de la LOMCE.

La segunda pregunta es **¿Se propicia/incita desde el currículo de la LOMCE el uso de material alternativo al libro de texto para el estudio de estos hechos?** (Anexo I). Un 53.7% considera que no se propicia el uso de materiales alternativos para la enseñanza de este tema por parte de la LOMCE. No es un porcentaje altísimo, pero es significativo del limitado, incluso carente, empleo de fuentes alternativas en la materia de Historia, y en especial en un tema de tal relevancia como es aquel que aborda cuestiones tales como La II República, La Guerra Civil, la dictadura franquista y la transición, donde es necesario la consulta de diversas fuentes para construir un relato histórico fuerte, asentado en múltiples pruebas históricas.

La tercera pregunta plantea a los profesores **si se propicia desde la LOMCE que el alumnado realice actividades tales como la exposición de ideas, el debate o el trabajo en grupos** (Anexo I). El 52.3% de los profesores/as afirma que se propicia la realización de actividades. No es un porcentaje muy alto tratándose de la importancia del tema en si y del valor que dichas

actividades suponen para el aprendizaje significativo del alumno; no obstante, muestran un cambio positivo con respecto al modelo de enseñanza habitual de la Historia, más centrado en la memorización de conocimientos y fechas históricas.

Por otro lado, la cuarta pregunta busca conocer la perspectiva de los y las docentes acerca de si se propicia desde la LOMCE el estudio de la relación de causalidad que tienen estos hechos históricos con el presente. Un 51% del profesorado considera que no se aborda la casualidad en este tema. Este porcentaje es motivo de preocupación pues el no tratamiento de la relación/casualidad que tiene nuestro pasado reciente en nuestro presente, hace restar enorme valor al conocimiento de este pasado, pues solo a través de comprender las consecuencias reales y vínculos que tienen estos acontecimientos con nuestra actualidad, la alumna/o podrá realizar un aprendizaje verdaderamente significativo de un tema tan relevante de la Historia española.

La última de las breves cuestiones integradas en la pregunta 26, quiere saber mediante la experiencia profesional de los profesores/a **si se dispone del tiempo necesario para tratar con la profundidad necesaria dichos contenidos.** (Anexo I). El resultado es tristemente abrumador en esta pregunta y se decanta por un NO, exactamente el 97.4%, la gran mayoría, de docentes que imparten contenidos sobre la Historia de España del siglo XX afirman no tener tiempo para abordar de manera adecuada estos contenidos. Estos resultados nos muestran como el exceso de contenidos hace que no se aborde con la profundidad necesaria un tema de tal importancia como es la Historia de España del siglo XX, la ayudaría al alumnado a comprender muchos aspectos del devenir de la Historia de este país y del propio presente de los alumnos/as.

A continuación, dentro de este bloque, se presenta la pregunta 26.1: **¿Ha tenido usted algún inconveniente a la hora de emplear las últimas escuelas historiográficas para preparar sus clases?** (Anexo I). Mediante esta pregunta pretendemos conocer si el o la docente ha tenido algún tipo de problema para afrontar este tema y aportar nuevas visiones sobre estos períodos;

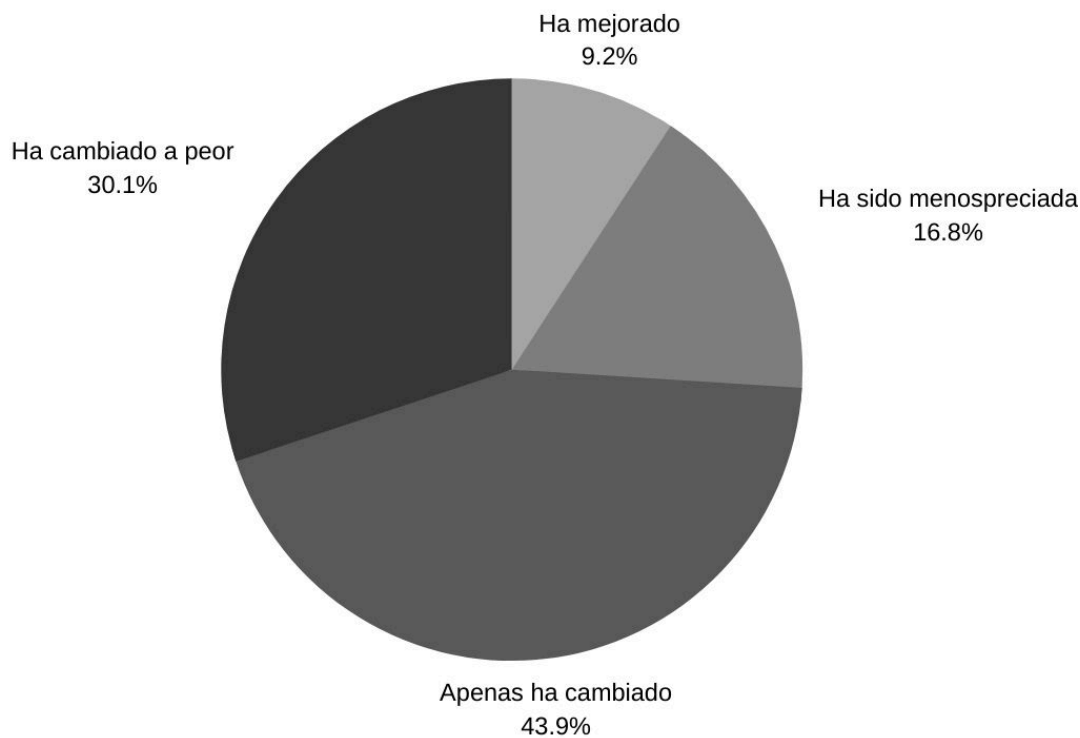
conscientes de la importancia de la renovación constante en el estudio de la Historia, sabedores de la existencia de nuevas corrientes historiográficas que aportan nuevos conocimientos y visiones sobre la Historia de España del siglo XX y conocedores que desde los textos oficiales de la LOMCE no se promueve precisamente el uso de fuentes alternativas al libro de texto en las aulas.

Sin embargo, los resultados obtenidos han sido positivos pues un 75% de los profesores/as ha negado tener inconveniente alguno a la hora de introducir nuevas tendencias historiográficas en el transcurso de enseñanza de la Historia de España del siglo XX. Por su parte, el 25% que ha afirmado tener problemas para emplear las últimas escuelas historiográficas ha achacado esto, principalmente, a la falta de tiempo, al desconocimiento de estas o no y/o a la presión/necesidad de cumplir con los contenidos fijados por el currículo.

A raíz de las preguntas 26 y 26.1, obtenemos una visión general que ya se ha repetido a lo largo del cuestionario, y no es otra que la perspectiva de los profesores/as nos indica que la LOMCE no promueve claramente un aprendizaje significativo de la materia, siendo el establecimiento de un número excesivo de contenidos el gran obstáculo, muchas veces insalvable, que impide el adecuado desarrollo de un aprendizaje práctico y útil de la Historia.

Para concluir el cuestionario se le presenta una serie de opciones a los profesores/as para que indiquen **cual consideran ellos/ellas que es la situación de la materia de Historia/CCSS tras la aprobación de la LOMCE** (Anexo I). Esta cuestión pretende es conocer la opinión, basada en la experiencia, de los y las docentes al respecto de la introducción de la LOMCE en la enseñanza, y como esto ha afectado a su asignatura, si es que realmente lo ha hecho. Las respuestas a esta pregunta dicen que El 43.9% afirma no haber sufrido ningún cambio la materia de Historia, es decir los profesores/as hablan inalterabilidad con respecto al cambio de ley, de LOE a LOMCE. Por su parte, es notorio que un 30.1% afirme que el cambio se ha producido

a peor, y que un 16.8% considere que la asignatura de Historia/CCSS ha sido menospreciada en favor de otras materias, lo que nos muestra un porcentaje mayoritario, 46.9%, que opina que el tratamiento por parte de la LOMCE hacia la materia de Historia ha sido negativo, y por el contrario solo un 9.2% considera que el cambio con la LOMCE ha sido para mejor.



Una vez examinados los resultados obtenidos tras la realización del *Cuestionario sobre la presencia de valores cívicos y sociales y Derechos Humanos en el currículo de Historia definido por la LOMCE*, son varias las ideas que extraemos de dicho análisis.

Un primer apunte es la escasa formación recibida por los profesores/as en términos de EDH, siendo muy pocos los que dicen haberla recibido en la Universidad, y no una gran mayoría los que han recibido formación durante su carrera (53.2%). Esto obstaculiza notablemente la correcta enseñanza de DDHH y Valores Cívicos en las aulas de Historia.

La encuesta nos muestra también que, si bien es cierto que contenidos como el pasado o reciente son abordados en las aulas de Historia, el exceso de contenidos establecidos por la LOMCE para las materias de Historia dificulta que las profesoras/es puedan dedicar el tiempo necesario a una enseñanza adecuada y en profundidad aquellos conocimientos que más se vinculan a la realidad del alumnado, y por tanto que producen un mayor aprendizaje significativo de la Historia.

La tercer idea que obtenemos del análisis de los resultados es el escaso empleo de las últimas escuelas historiográficas por parte de la LOMCE en el diseño del currículo, que junto a la limitada presencia que estas tienen en la elaboración de las clases por parte de los profesores/as debido a motivos tales como la falta de tiempo, la obligación a ceñirse al currículo o el desconocimiento sobre dichas escuelas, nos permite afirmar, desde la perspectiva/experiencia profesional de los docentes, que la LOMCE no propicia la renovación de los métodos y perspectivas de enseñanza en el área de Historia, lo que nuevamente dificulta un aprendizaje significativo y de temas de la actualidad propios de la EDH, como la igualdad de género o los conflictos internacionales en el presente. Ejemplo de ello, sucede con la Historia del Futuro, la cual se entiende por la realización de proyecciones sobre el porvenir, que se encarga de hacer prospectivas sobre el desarrollo social y reflexionar sobre posibles soluciones a los problemas actuales (Anguera y Santiesteban, 2015); pues dicha escuela historiográfica, de carácter fundamental para el desarrollo de una enseñanza significativa y favorable a la EDH, tiene una presencia muy poca presencia dentro de las aulas de Historia.

En el mismo sentido que el anterior apuntamiento, la encuesta nos enseña también como los profesores/as opinan que los currículos de la LOMCE para el área de Historia no impulsan una perspectiva de género a la hora de abordar los acontecimientos históricos, lo que limita muy seriamente la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos en estas materias. Son por lo tanto, los

profesores/as, en las medidas de sus posibilidades debido a que están limitados por unos contenidos precisos, los que introducen modificaciones al respecto.

Por otro lado, los resultados de la encuesta nos muestran que la organización del currículo establecida por la LOMCE, según la experiencia de los profesores/as, premia la memorización de los contenidos y no favorece la interacción y participación de los alumnos/as en el aula, además de que no se impulsa el tratamiento de temas relativos a los DDHH y Valores Cívicos, lo que perjudica notablemente la calidad de la enseñanza de la Historia en el sistema educativo formal.

Este cuestionario nos revela que las profesoras/es consideran que la LOMCE no favorece la Educación para la Paz a la hora de abordar contenidos relativos a cualquier tipo de conflicto, véase bélico, político, económico o social. Pues no incentiva a la hora de tratar estos contenidos el debate y reflexión crítica por parte del alumnado, a la vez que obvia entre sus contenidos aspectos relativos a la defensa de una cultura de paz y favorable a los DDHH, lo que es realmente necesario en el momento de abordar las consecuencias fatídicas que normalmente conlleva un conflicto, pues no hacerlo alenta la justificación del conflicto.

Junto al exceso de contenidos establecidos por la LOMCE, la experiencia de las y los docentes nos revela la cultura del examen como medio de evaluación principal sigue muy presente en el sistema educativo. Este hecho aboca, junto a la gran cantidad de contenidos existentes en los currículos de las materias, a la memorización frente el aprendizaje significativo de la materia.

Por último, este cuestionario nos muestra como la experiencia y opinión de los profesores/as manifiesta el descontento de estos con respecto al trato y organización que la LOMCE diseña para el área de Historia.

Para poner punto final a este punto 1, *Análisis de la situación de la EDH y la Educación en Valores Cívicos en España*, solo queda decir los resultados de las encuestas vienen a confirmar

la idea extraída del análisis de los textos oficiales de la LOMCE y de la visión de los expertos/as en Educación sobre estos textos, que es que dicha ley educativa no promueve una enseñanza significativa y favorable a la EDH, especialmente en el área de Historia, pero también presente en los currículos del área de Filosofía y en el área de Ética. Esta afirmación se basa en que tanto desde la perspectiva de los expertos/as, como desde la experiencia diaria en el aula de los profesores/as encuestados y como desde los resultados obtenidos de mi análisis de los textos oficiales de la LOMCE se resaltan dos elementos claves: el exceso de contenidos establecidos por el plan educativo para el área de Historia y la poca presencia que los contenidos relativos a DDHH y Valores Cívicos tienen entre los conocimientos total a estudiar en esta área. Este exceso de contenidos tiene como consecuencia que no se disponga del tiempo suficiente para detenerse con profundidad en la enseñanza de los acontecimientos históricos tratados, lo que obliga a la simple memorización de estos con el fin de abordar todos y cada uno de los contenidos a final de curso; testigo de ello son los estándares de aprendizaje y criterios de evaluación diseñados por la LOMCE, los cuales propician un aprendizaje memorístico frente a un aprendizaje significativo. A su vez, la limitada presencia de contenidos relativos a los DDHH y Valores Cívicos sumado al exceso de contenidos totales establecidos para cada materia obliga a las y los docentes a abordar los conocimientos propios de la EDH sin el tiempo suficiente para llevar a cabo un aprendizaje práctico y útil de dichos conocimientos, propiciando que la alumna/o simplemente memorice estos contenidos, lo que sin duda resta enorme valor a la enseñanza de los DDHH.

Estas mismas conclusiones fueron obtenidas tras el análisis de los currículos de las áreas de Filosofía y Ética, las cuales, por su naturaleza, al igual que la Historia, son idóneas para la EDH. A razón de todo lo expuesto anteriormente en este punto 1, *Análisis de la situación de la EDH y la Educación en Valores Cívicos en España*, consideramos que desde la actual ley educativa se establece un escenario que para nada es favorable a una aplicación significativa

de la EDH. Teniendo en cuenta que la LOMCE rige todo el sistema educativo formal español, es por tanto responsable de la formación de millones de estudiantes, podemos concluir la situación de la EDH y la Educación en Valores Cívicos en España no es precisamente la idónea, sobre todo si somos conscientes de que el sistema educativo de un estado democrático debe formar ciudadanos/as activos que participen en total conformidad a los valores democráticos que emanan de dicho sistema.

Capítulo 2. Análisis de la figura del museo de Historia para la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos:

Una vez conocida la situación de la EDH y la enseñanza de Valores Cívicos dentro de la Educación formal en España, es hora de comprobar si el museo de Historia por puede comportarse como una institución educativa alternativa a los centros de Educación formal, siendo solución o, mejor dicho, una de las soluciones, pues la EDH necesita de muchos recursos o fuentes educativas para lograr el éxito, que ponga fin a la deficiente situación que vive esta Educación en España, y que influye directamente sobre el conocimiento que los ciudadanos/as tienen en materia de DDHH y VC, con lo que ello conlleva para el adecuado ejercicio de una ciudadanía activa.

Como ya hemos tratado anteriormente, a través del Marco Teórico, la figura del museo de Historia es propicia para la enseñanza de DDHH y VC porque se actúa como un lugar de Memoria al ofrecer al público/sociedad un espacio para mediar con el pasado, propiciando que la propia sociedad se acerque al pasado desde la perspectiva del presente, y favoreciendo así la interpretación de este pasado por parte del público; es decir abriendo los conocimientos históricos a la interpretación de la sociedad (Ochoa Bilbao, 2012). Por esto, podemos decir que

los Museos a través de “educar a las personas sobre el pasado y proporcionar espacios para el diálogo que son difíciles en otros contextos, pueden contribuir a profundizar las culturas de la democracia” (Lunn, 2013, p.64).

A razón de lo anterior, consideramos que un museo de Historia en España que se dedique a la EDH a través de la enseñanza los diferentes acontecimientos de nuestro pasado reciente y de nuestro presente, es quién de allegar conocimiento sobre DDHH y Valores Cívicos a todo aquel ciudadano/a que no ha podido disfrutar adecuadamente de este tipo de Educación a lo largo de su formación. Pues recordemos la EDH no ha estado presente, o ha estado de manera superficial, a lo largo de las diferentes leyes educativas habidas en democracia, y, por supuesto, durante la dictadura franquista, afectando esto a millones de españoles/as que no han sido educados en materia de DDHH y Valores Cívicos (Tuvilla, 2008). Pero a su vez, también será útil para educar a las generaciones futuras, pues en el caso de que la situación de la EDH mejore realmente dentro del sistema educativo formal, y ocupe el lugar que realmente le corresponde, la figura del museo ayudará complementar una formación tan básica como necesaria como es la enseñanza en DDHH y Valores Cívicos, para la cual, repetimos, de cuantos más recursos o fuentes educativas se disponga mejor para la correcta consecución del proceso de enseñanza-aprendizaje de la sociedad en este ámbito.

A raíz de esto, en este apartado nos centraremos en analizar toda la información resultante de la realización de varias estancias de investigación en museos de diferentes partes del mundo, los cuales se dedican a la EDH a través de la enseñanza de acontecimientos históricos, con el fin de constatar si a través de un museo de Historia se puede llevar a cabo una enseñanza realmente significativa de los DDHH y los Valores Cívicos, y cuales son los principales medios empleados para llevar a cabo este modelo de Educación. Esto nos ayudará a conocer las bases que se necesitan para crear un proyecto de enseñanza de DDHH y Valores Cívicos a través de museos de Historia en España, principal objetivo de esta investigación.

Para ello, en este punto 2, *Análisis de la figura del museo de Historia para la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos*, nos dedicaremos a conocer las principales características y rasgos que definen a los museos estudiados, con especial atención en su modelo educativo, fundamentado en la EDH; para lo que analizaremos en detalle los datos obtenidos tras la realización de entrevistas a los y las responsables o miembros de los departamentos de Educación de los diferentes museos y examinaremos los resultados alcanzados tras la elaboración de cuestionarios a las y los visitantes de estos museos.

1. Presentación de los museos de Historia que se dedican a la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos estudiados:

A continuación, es hora de introducir todos y cada uno de los museos en los cuales realicé el trabajo de campo correspondiente a esta tesis doctoral, con la intención de contextualizar el análisis posterior de la información lograda a través de los diferentes instrumentos de investigación empleados en dichas estancias. Para ello, haremos una breve presentación y descripción de cada uno de los museos examinados. El orden de presentación de dichos museos corresponde a la proximidad de dichos museos con el contexto geográfico español, lugar para el que se pretende crear y establecer el proyecto museístico objeto de esta tesis, del más lejano al más cercano.

El primer museo es el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos de Santiago de Chile (en adelante, MMDH), inaugurado en el año 2010. Este museo nace con la intención de crear un “espacio destinado a dar visibilidad a las violaciones a los derechos humanos cometidas por el Estado de Chile entre 1973 y 1990” (MMDH, s.f.), y que honre la dignidad de las víctimas y de los familiares de las víctimas de la dictadura de Augusto Pinochet. Al mismo tiempo, pretende establecer un espacio que fomente la reflexión y el debate sobre la importancia de los

valores y derechos vulnerados durante la dictadura y fomenta el respeto y la tolerancia; siendo la Educación el principal medio para llevar a cabo todo esto (MMDH, s.f.).

La elección de este museo en esta investigación no ha sido azarosa, pues el MMDH es un modelo de referencia a nivel universal en la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos a través del tratamiento de un pasado reciente traumático, como es la dictadura chilena de 1973 a 1990. Es de especial interés para esta investigación conocer en que consiste el proyecto educativo de un museo que en tampoco tiempo ha logrado un gran éxito en su papel de lugar que ofrece a la sociedad chilena un sitio para el diálogo con el pasado violento de Chile y propicia el pensamiento crítico acerca de los DDHH, su fragilidad, en relación con la facilidad para la violación de estos, y la importancia de su respeto y defensa. Además, Chile nos presenta un contexto hispanoamericano, el cual comparte muchas similitudes culturales y sociales con el contexto español.

El segundo museo es el espacio de memorias Londres 38, en Santiago de Chile también, constituido en el año 2009. Es conocido con el nombre de Londres 38 en referencia a la dirección geográfica que ocupaba el antiguo centro de represión, tortura y exterminio de la dictadura liderada por Augusto Pinochet, lugar donde se asienta hoy en día el museo. Londres 38 es actualmente “un espacio de memoria dedicado a recordar y dar a conocer los horrores acontecidos durante la dictadura militar en ese mismo espacio; y a la vez luchar por hacer justicia y honrar la memoria de las víctimas” (Londres 38, s.f.). Para ello, Londres 38 divide su labor entre la investigación histórica y el desarrollo de un proyecto educativo base en la realización de actividades tales como las visitas guiadas o los debates acerca de este pasado traumático, entre otras.

La incorporación de esta institución museística a nuestra tesis doctoral tiene su principal razón en conocer una perspectiva diferente a la del MMDH en lo que al tratamiento de la Memoria

del pasado reciente chileno. Pues es Chile uno de los ejemplos más recientes en llevar a cabo políticas de recuperación del pasado de la dictadura (Matus, 2017), durante el gobierno de Michelle Bachelet (2006-2010 y 2014-2018), dedicadas a reparar la Memoria y establecer y fortalecer en el país una cultura basada en la defensa y promoción de los DDHH; por ello, es realmente atractivo para esta investigación tener conocimiento de otra institución que se dedique a la EDH a través de la Educación en Historia en Chile.

El Memoria de la Shoah de Paris, Francia, abierto en 2005 al público es el tercer museo elegido para llevar a cabo el análisis de los museos de Historia en la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos. La principal misión de este museo es la recuperar y reparar la Memoria de los hechos históricos acontecidos en Francia alrededor del holocausto judío perpetrado por los nazis desde el inicio de la segunda guerra mundial. Esta determinada misión es llevada a cabo mediante las áreas de investigación, documentación, publicación (La Revue d'Histoire de la Shoah) y enseñanza, y a través de la realización de actividades tales como la mediación cultural a través de actividades culturales y visitas a lugares de recuerdo (Memorial de la Shoah, s.f.).

La selección de este museo por parte de esta investigación se debe a dos hechos fundamentales, el primero, la enseñanza de DDHH a través del tratamiento de uno de los períodos más conflictivos y violentos de la Historia de la humanidad, con la complejidad e importancia que dicho trabajo conlleva. El segundo motivo, que dicho museo no solo aborda un período histórico que marcó el futuro europeo y mundial, sino que por su localización, Francia, se sitúa en un contexto de gran influencia y relación con el contexto español, en el cual pretendemos asentar nuestro proyecto museístico.

El cuarto museo es el Museu do Aljube en Lisboa, Portugal, el cual fue inaugurado en el año 2015. El museo está asentado en una antigua prisión utilizada por la dictadura de Salazar entre 1928 y 1965 para la represión de opositores/as al régimen portugués, habido entre 1926 y 1974.

Por esta razón, la principal finalidad de este espacio museístico es la de ofrecer un espacio “dedicado a la memoria de la lucha contra la dictadura y a la resistencia en favor de la democracia y la libertad” (Museu do Aljube, s.f.). Es decir, que su objetivo principal es fomentar valores democráticos y fundamentales en los DDHH a través de la enseñanza de un período histórico del pasado reciente de la Historia de Portugal, como es la dictadura de António Oliveira de Salazar.

Este museo y su misión es de gran interés para este estudio doctoral por aportarnos una perspectiva directa de como se aborda la enseñanza de Valores Democráticos y Cívicos a través de un período de la Historia muy próximo y vinculado a la dictadura franquista en España (1939-1975), uno de los períodos más relevantes de la Historia española reciente y de más interés para esta investigación por la enorme y flagrante vulneración de los DDHH. Además, es Portugal, por su localización geográfica, un escenario de estudio idóneo para esta tesis por las enormes similitudes históricas, sociales y culturales que comparte con España.

El quinto y último museo es el Museu Memorial de l'Exili (en adelante, MUME) situado en La Jonquera, España, e inaugurado en el 2008. Este museo es un espacio abierto a la Memoria, la Historia y la reflexión crítica a partir del recuerdo de los exilios provocados por la Guerra Civil Española, 1936-1939 (MUME, s.f.).

El escogimiento de este museo se fundamenta en motivos lógicos y de peso. Pues si bien es cierto que este centra su atención en una temática muy particular de la historia española como es el exilio durante la Guerra Civil, a diferencia del proyecto de esta investigación, el cual pretende aportar una visión más generalista de la Historia reciente y presente de España; este museo es el único museo de carácter institucional en España que aborda un período histórico relativo a la Guerra Civil y la dictadura en España en el siglo XX. Siendo, por lo tanto, este museo un modelo de referencia para esta investigación pues nuestro proyecto de investigación

tiene clara vocación institucional, pues considera que es deber del gobierno propiciar una Educación y una cultura de calidad a la sociedad.

Este museo es también modelo de referencia para esta investigación tanto por su misión como por la naturaleza de esta, pues es de especial interés comprender como el MUME desenvuelve su proyecto educativo, basado en la enseñanza de Valores Democráticos y Cívicos, a partir de la enseñanza de una etapa esencial de la historia reciente española, que es realmente propicia para el desarrollo de la EDH. A su vez, este museo está asentado en España, contexto el que se pretende establecer el proyecto museístico de esta tesis doctoral, basado en la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos a través de la Historia. Por todo ello, es fundamental para la creación de dicho proyecto conocer en profundidad la labor educacional de un museo, como es el MUME, el cual fomenta la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos a partir de un período histórico de gran interés y valor para mi proyecto museístico, y lo hace desde el mismo contexto en el que esta investigación se basa.

2. Análisis de las entrevistas realizadas a los y las responsables de los departamentos de Educación de los museos estudiados:

Este punto, como bien dice el título, se caracteriza por dar lugar al análisis de las entrevistas realizadas a las o los responsables de los departamentos de educación de los Museos de Historia estudiados durante mis estancias, con la finalidad de recaudar testimonios directos del proyecto y proceso de enseñanza de los DDHH y Valores Cívicos de cada uno de estos museos, anteriormente presentados. Pretende, entonces, esta investigación, con el uso de las entrevistas en profundidad, recoger información holística, contextualizada y personalizada sobre el modelo de enseñanza seguido por los museos, la cual ayude a completar y complementar la información obtenida por la observación participante, durante la realización de las estancias.

Con dicho objetivo, se han realizado seis entrevistas a los y las responsables, del departamento de Educación de cada uno de los museos observados: a Claudia Videla, encargada de la sección de Contenidos del Área de Educación y Audiencias del MMDH, a Jo Siemon, responsable del departamento de Educación y Audiencias del MMDH, a Felipe Anguera, encargado del Área de Memorias de Londres 38 y profesores de secundaria de Historia en Santiago de Chile, Adeline Salmon, coordinadora del Servicio Pedagógico del Memorial de la Shoah, a Luis Farinha, director del Museu do Aljube, y a Miquel Serrano, responsable del departamento de Educación del MUME.

A continuación, se resaltan y analizan los datos más importantes obtenidos a lo largo de la realización de estas entrevistas, de modo que conozcamos cuales son los pilares fundamentales que sustentan los proyectos educativos de estos museos de Historia que se dedican a la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos a través de acontecimientos históricos.

La primera pregunta planteada a lo largo de todas y cada una de las entrevistas realizadas es: **¿Que cualidades o características consideras que posee la figura del museo, hablando en términos generales y no de este particular, que lo hacen un buen referente educativo?** (Anexo II¹⁰).

El total de respuestas obtenidas por las y los entrevistados coinciden a la hora de hablar de las cualidades que hacen de todo museo un referente educativo, las cuales se ven reflejadas en la propia opinión de Jo Siemon (MMDH), quien considera que el museo *sale del espacio formal de la escuela* para abrir un espacio educativo el cual permite trabajar con otras actividades, con otros materiales, desde otras áreas, desde otras perspectivas, etc. El hecho de trabajar la labor

¹⁰ El anexo II corresponde al documento de preguntas diseñadas previamente a la realización de las entrevistas a los y las responsables de Educación de los museos; posteriormente, se personalizaron las preguntas para cada uno de los museos, atendiendo a las características que definen a cada uno.

educativa desde el ámbito informal, dice Siemon (MMDH), que permite a los departamentos de Educación de los museos aplicar y/o implementar metodologías educativas que desde la escuela les es imposible aplicar debido a la rígida *rutina escolar* que deben seguir. Claudia Videla (MMDH) concuerda y amplía esta idea en su entrevista al señalar que como la figura del museo no es un espacio de educación formal la labor educativa no está regida por ningún tipo de “*curricularización*”, lo cual le permite hablar transversalmente de diferentes temáticas tales como pueden ser los DDHH, la Historia reciente, el patrimonio, la mediación entre generaciones, etc., a través de distintas plataformas como son los materiales educativos o los talleres de formación, entre otras.

En ese mismo sentido, Miquel Serrano (MUME), apunta que la visita a un museo ofrece la posibilidad de obtener un contacto más directo con la realidad abordada que la que se logra a través de un libro; en referencia a los habituales métodos educativos empleados por en la Educación formal.

Por su parte, en la opinión de Luis Farinha (M. do Aljube), los museos actualmente cambian su naturaleza con respecto a la figura de estos en el siglo XIX, de esta manera para Farinha los museos hoy en día vienen a ser *hogares de una cultura dinámica y enfocada a los problemas del mundo contemporáneo, a la sociedad, con la intención de impulsar y transformar el mundo a partir de aquello que tiene*, y es precisamente a través de esa labor del museo de mostrar una realidad social y/o política común mediante la que el museo se convierte en contexto ideal para llevar a cabo un proceso educativo en la sociedad. Farinha denomina este proceso educativo que se desarrolla en y por el museo como *intervención social*.

La segunda cuestión viene a plantear: **¿Cuáles son para usted los principales motivos o fundamentos que hacen apto a este museo para la enseñanza de dos temas tan complejos como son la Memoria y los DDHH/Valores Cívicos?** (Anexo II).

Jo Siemon (MMDH) considera que el MMDH es un buen referente educativo para un público universal, pues a pesar de abordar un período histórico determinado de Chile, la dictadura de Augusto Pinochet (1973-1990), el museo se centra claramente en una temática de ámbito global como es la violación de DDHH. Siemon señala que la labor educativa en el MMDH parte del ejemplo negativo: la violación de DDHH, pero no se centra únicamente en esta, sino que a partir de esta el museo tiene prioridad abordar la defensa de DDHH, con la finalidad principal de dotar de herramientas al público del museo que les sean útiles en su vida y con sus problemas cotidianos.

Por su parte, para Videla (MMDH) la razón de que el MMDH es apto para la enseñanza de la Memoria y de los DDHH/Valores Cívicos se explica en la propia naturaleza de su creación. Pues la construcción de este museo se justifica en las recomendaciones aparecidas en los informes de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación (Comisión Rettig, 1990-1991) y la Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura (Comisión Valech, 2003-2004) tras el final de la dictadura en Chile¹¹. Estos informes hacen alusión a la necesidad de la construcción de un museo que se responsabilice de la reparación simbólica de los DDHH y Valores Cívicos vulnerados por parte del régimen de Pinochet. De este modo, el MMDH nace con la necesidad dar conocimiento sobre un período histórico, como es la propia dictadura chilena, no abordado, e incluso ocultado, hasta mediados de la primera década del siglo XXI. Por ello, el MMDH, y en referencia a las recomendaciones de dichas comisiones, se convierte en el espacio ideal educativo para *promover la reflexión respecto a los DDHH y propiciar una cultura de respeto y de valores democráticos*, siendo su priorización por el desarrollo de una metodología

¹¹ Estas comisiones son conocidas popularmente como Comisiones de la Verdad y hacen referencia a organismos de investigación no judiciales, encargados de establecer la verdad sobre graves violaciones a los derechos humanos en contextos de dictaduras, conflictos armados internos, guerras civiles, etc.

educativa de carácter *emocional* a la hora de abordar la violación de y defensa de los DDHH frente a una metodología educativa más centrada en los aspectos legales, lo que permite llevar a cabo una enseñanza significativa de la dictadura de Augusto Pinochet.

Felipe Aguilera (Londres 38) muestra una opinión similar a la de Claudia Videla (MMDH) cuando responde cuales son los principales fundamentos que hacen apto al museo Londres 38 para la enseñanza de Memoria y DDHH/Valores Cívicos. Puesto que Aguilera considera que Londres 38 es un espacio abierto a la reflexión del público, pues al tratarse de un antiguo centro de tortura durante la dictadura y al ofrecer relatos de algunas las personas que fueron víctimas durante el período de funcionamiento de este centro de represión social, Londres 38, en su papel de espacio de memorias, establece una *estancia de reflexión crítica* alrededor de los sucesos que allí tuvieron lugar, siendo por tanto la o el *visitante protagonista y no espectador*.

Por otro lado, Adeline Salmon, responsable del departamento de Educación del Memorial de la Shoah, señala que el hecho de contar con las y los mejores especialistas sobre la Shoah¹², la naturaleza temática de la propia Shoah y la colaboración constante con el Ministerio de Educación de Francia hacen de este museo un lugar apto para la enseñanza de la Memoria y los DDHH/Valores Cívicos.

Luis Farinha, por su parte, considera en referencia al Museu do Aljube, que las cualidades que hacen a este museo apto para la enseñanza de estos conceptos son, uno, que al tratarse de un espacio cuya anterior función fue la de ser un centro de detención y represión durante un período de la dictadura portuguesa (1926-1974) es un espacio cargado de simbolismo, es decir es un espacio de Memoria, y dos, que al tratarse de un espacio musealizado centrado en abordar

¹² Shoah es el término hebreo utilizado para referirse al holocausto (aniquilación judía en Europa por la Alemania nazi).

la violación sistemática de los DDHH y por parte del gobierno de António de Oliveira Salazar y la resistencia llevada a cabo contra este gobierno, propicia el desarrollo de un proyecto educativo focalizado en dar visión a la necesidad e importancia de la lucha y defensa de los valores democráticos y los DDHH, tanto en el pasado como hoy en día.

Por último, Miquel Serrano, responsable del departamento de Educación del MUME, cree que el museo, centrado en el estudio y difusión del exilio durante la guerra civil en España, a través de la visita al museo y de la realización de visitas, actividad coordinada por el MUME, a los lugares donde se produjo esta salida del país de miles de ciudadanas y ciudadanos españoles tras el inicio de la guerra en 1936, ofrece al público la posibilidad de conocer in situ la experiencia vivida por los exiliados durante esos años. Y a su vez el MUME nos permite reflexionar sobre la actualidad en el sentido de tener en consideración y reflexionar sobre los desplazamientos forzados de población, tanto civil como militar, que también se dan hoy en día. *Entonces, a partir del caso concreto de la guerra civil española se puede extrapolar a la actualidad o a todo el transcurso del siglo XX donde los desplazamientos forzados aumentan en el número de personas afectadas.* Todo ello, argumenta Serrano, hace del MUME un lugar apto para la enseñanza de Memoria y DDHH/Valores Cívicos.

Una vez conocido el grueso de las respuestas dadas por los diferentes miembros de cada uno de los museos estudiados, podemos obtener en conclusión que dar visión y a su vez abordar un determinado período histórico donde la violación de DDHH es protagonista, enfatizando en la defensa de los DDHH, de los valores cívicos, de los valores democráticos, etc., posibilita a un museo desarrollar un proceso educativo significativo centrado en la enseñanza de conceptos tan complejos como son la Memoria, los DDHH y/o los Valores Cívicos.

La tercera pregunta de la entrevista busca conocer **cuál es el propósito educativo de estos museos a la hora de hablar del pasado reciente violento y como ayuda hablar de este pasado a desarrollar con éxito el propósito educativo del museo** (Anexo II).

Las respuestas obtenidas a esta tercera pregunta nos permiten extraer una idea general que está presente en todas y cada una de las respuestas recibidas por los y las entrevistados/as. Esta idea se basa en la noción de que el tratamiento de pasados como pueden ser el exilio durante la guerra civil española, la dictadura portuguesa, la dictadura en Chile, etc., nos permite en, la mayoría de casos analizados, rescatar un pasado muchas veces oculto o desconocido para la sociedad actual, el cual por su naturaleza violenta y a su vez de resistencia contra esta violencia ejercida, nos permite conocer más a fondo la lucha de muchas personas llevaron a cabo en defensa de la democracia, en defensa de sus derechos, de sus libertades, etc., y en contra de la represión ejecutada, en este caso, por gobiernos de corte fascista. La naturaleza de este pasado nos muestra la fragilidad de los sistemas democráticos y la importancia y el valor de defender los valores propios de este sistema. Es por ello que este pasado evoca y, al mismo tiempo, se compara con nuestro presente, inculcando, de este modo, en el público la constante necesidad de proteger y preservar los derechos alcanzados en el pasado por nuestros y nuestras antecesores/as.

En concordancia con las respuestas dadas en la pregunta 3, todas/os las y los entrevistadas/os respondieron afirmativamente a la pregunta 3.1 la cual les planteaba **si se abordaban los DDHH desde el proyecto educativo del museo** (Anexo II).

A continuación, y en relación directa con la cuestión 3.1, se les pidió que **citaran uno o dos ejemplos de actividades desempeñadas por el museo que combinen la enseñanza de este pasado reciente y la enseñanza de DDHH y en que consisten** (Anexo II).

Jo Siemon y Caludia Videla, del MMDH, afirman que son muchas las actividades que combinan la enseñanza de la dictadura chilena con la enseñanza de DDHH, pero fueron tres las mencionadas por su parte.

Una primera actividad consiste en la realización de una visita guiada al museo centrándose en un tema en particular, como por ejemplo puede ser el uso de la fotografía a lo largo de la dictadura. Posteriormente se le pide a las y los visitantes, habitualmente estudiantes, que a través de trabajos con fotografía o cortometraje nos muestren una situación en la que consideren se han vulnerado los DDHH en la actualidad.

La segunda actividad se basa en la presentación y análisis de un determinado caso de Memoria, donde se relata el sufrimiento padecido por una persona o un pequeño grupo de personas en relación con un suceso concreto ocurrido durante la dictadura que tiene como protagonista la violación de los DDHH. Una vez analizado dicho caso, se plantea un debate entre el grupo de participantes de la actividad sobre la importancia, o no, de la recuperación y/o tratamiento de la Memoria.

Por último, se hace referencia a una actividad dirigida a la formación de Carabineros, nombre con el que se denomina a la policía chilena, en DDHH; no solo a las nuevas generaciones, sino también a las generaciones que vivieron, y trabajaron, la dictadura. Esta actividad se centra en abrir un espacio de diálogo, donde se debate acerca de la violación de DDHH y defensa de los DDHH, teniendo siempre como base la comparación de la situación durante el régimen de Pinochet con la situación actual en Chile. Videla resalta que el resultado de esta actividad *ha significado una generación nueva de oficiales (hombres y mujeres), al menos, que están formados en DDHH, son instructores en DDHH e irradian en sus unidades policiales lo que han aprendido.*

Por su parte, Felipe Aguilera, de Londres 38, hace mención de dos actividades en particular. Una es conocida con el nombre de *Visitas dialogadas*, y su objetivo principal es *abrir estancias*

de dialogo teniendo como telón fondo lo que pasó en Londres 38 y la memoria que aquí ponemos en circulación a partir de los intereses de nuestros visitantes. Esta actividad se caracteriza por una metodología participativa, donde el o la visitante desde el principio de la visita muestra los intereses particulares que le trajeron hasta el museo.

La segunda actividad son los *talleres de memoria*, en los cuales se realiza una visita dialogada breve a lo largo del museo para, posteriormente, *mediante el empleo de metodologías focalizadas en la generación de debate y participación con visitantes, se invite a expresar, por medio de diversos soportes, las memorias personales, conectándolas posteriormente con las memorias y vivencias colectivas o sociales de los participantes.*

Desde el Memorial de la Shoah, Adeline Salmon señala que las actividades realizadas por el museo se centran especialmente en originar un dialogo con el público, en el cual se propicie la reflexión de dicho público. Para ello, desde el museo se trabajará con archivos propios del museo, relativos a la Shoah, en vinculación con archivos de la actualidad, con el fin de establecer un paralelismo entre ambos y ser, así, base del dialogo abierto entre el público y el museo.

Luis Farinha, director del Museu do Aljube, destaca entre sus actividades la importancia y valor del tratamiento de testimonios como pueden ser antiguos combatientes o prisioneros, representa para Farinha la oportunidad de tener contacto con *fuentes de memoria, fuentes de inspiración para quien quiera resistir y por tanto tornar más justo el mundo en que vivimos.*

Por otro lado, Luis Farinha resalta también la apertura del museo a asociaciones culturales, a la investigación, a la universidad, al conocimiento, a organizaciones internacionales, a otras redes de Memoria, etc., para que realicen sus propias actividades. Y pone como ejemplo la celebración de un festival de cultura queer, del que propio Farinha defiende diciendo *que muestra derechos de la última generación, aún muy problemáticos para la mayoría de la*

población, que la población tiene la obligación, concorde o discorde, de conocer y de reconocer y de respetar, mismo que no concuerde totalmente, pues no es un problema de concordancia, es una cuestión de respetar, de reconocer que existen, de no silenciar y de dar voz a toda la gente.

Por último, Miquel Serrano (MUME), menciona la realización de visitas al museo con un carácter introductorio, es decir de presentar al público un conocimiento general sobre el exilio durante la guerra civil española, para posteriormente visitar uno o varios lugares que fueron protagonistas de este exilio, propiciando desde estos lugares la reflexión *in situ* sobre lo allí acontecido y su relación con el presente.

Una vez citadas las actividades por los y las miembros de los departamentos de Educación de cada uno de los museos observamos, podemos afirmar que existe un patrón común alrededor de dichas actividades, al comportarse el museo como mediador entre el dialogo que se establece público y el pasado violento que favorece la reflexión del primero en torno a los DDHH y su situación tanto en dicho pasado como en el presente.

Vinculada a la anterior respuesta obtenida de las y los responsables de los departamentos de Educación de los diferentes museos estudiados, se les plantea a dichos/as responsables si desde su museo **se vincula mediante el proyecto educativo el conocimiento de este pasado con el aprendizaje del presente y/o del futuro posible** (Anexo II).

Desde todos y cada uno de los museos se afirma rotundamente la vinculación del pasado con el aprendizaje del presente y/o futuro posible. Coincidiendo todas/os las y los entrevistados/as en la necesidad de vincular el conocimiento de este pasado reciente con la actualidad con la finalidad de desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje realmente significativo, sobre todo para aquel público que no tuvo ocasión de vivir dicho pasado. Pues muchos de los

acontecimientos que tienen lugar hoy en día tienen su explicación en la naturaleza de los sucesos ocurridos durante el pasado.

Luis Farinha (Aljube) amplía esta idea al argumentar que conocer la Historia Contemporánea ayuda a comprender el presente, y ayuda a conocer otro presente como el que se vivió en Portugal durante 50 años, en referencia a la dictadura portuguesa. Farinha afirma que *conocer ese presente es una forma exhaustiva de desarrollar en nosotros una inteligencia histórica que nos permite comprender lo que queremos construir con presente-futuro, y simultáneamente, que es lo más difícil, saber como conducir el presente, pues para el director del Museu do Aljube el presente es algo efímero, que precisamente por esa razón se presenta difícil de entender para el ser humano. Sin embargo, él considera que siempre se tiene la posibilidad de comprender mejor lo que está sucediendo en el presente a través de esa inteligencia histórica que Luis Farinha considera que se puede desarrollar observando otros presentes relacionados con el pasado, y eso desarrolla en nosotros esa inteligencia histórica que permite proyectar otros presentes para el futuro.*

Son muchos los acontecimientos y cuestiones históricas que estos museos vinculan con el presente, pero destaca la migración y el exilio por ser un tema común en todos y cada uno de los museos a la hora de enlazar la enseñanza del pasado reciente con la enseñanza del presente y/o futuro posible.

La quinta pregunta de la entrevista plantea a cada uno/a de los entrevistados/as si **la perspectiva de género tiene en el trabajo que desempeña el departamento de educación del museo, y si así fuera, si podrían citarme algún ejemplo de actividad que realice el museo que aborde el conocimiento de este pasado violento desde una perspectiva de género** (Anexo II).

Un rasgo común en todas las respuestas obtenidas es que desde todos los museos se reconoce que no existe una línea de trabajo dentro de los departamentos de Educación que estudie y aborde específicamente su labor desde una perspectiva de género. Hecho que sin duda es llamativo a la hora de hablar de museos que tienen como uno de sus objetivos principales la enseñanza de DDHH, Valores Cívicos, Valores Democráticos, etc.

No obstante, todos afirman abordar la perspectiva de género desde alguna o algunas de sus actividades. Ejemplo de ello son, el tratamiento de las mujeres sindicalistas durante la dictadura chilena desde el MMDH, el rol de la mujer en las acciones llevadas a cabo desde la resistencia portuguesa contra la dictadura desde el Museu do Aljube, o el tratamiento del papel de las mujeres del exilio en Francia en relación con su labor en el bando de la resistencia francesa, actuando de enlace o siendo parte de las propias guerrillas en primera línea, entre otras funciones, desde el MUME.

Es entonces cierto que desde estos museos se aborda el papel de la mujer en estos pasados a través de la realización de algunas actividades. No obstante, consideramos que es necesario para cualquier proyecto educativo que se dedique a la enseñanza de DDHH y/o Valores Cívicos a través del conocimiento de la Historia, que se aproxime a este pasado desde una perspectiva de género, pues el papel de la mujer ha sido silenciado a lo largo de la Historia, y es hora visibilizar ese pasado oculto en aras de establecer un discurso educativo basado en la igualdad.

Tras el anterior bloque de preguntas, se da paso ahora a un grupo de cuestiones que se centrará exclusivamente en las actividades llevadas a cabo por los diferentes departamentos de cada uno de los museos estudiados. A razón de esto, las primeras preguntas que se plantean son: **¿Se aprecian tras la realización de las actividades resultados positivos sobre el público del museo? ¿De que modo son apreciables dichos resultados? (Anexo II)**

De nuevo, la totalidad de los museos coinciden en afirmar que son apreciados resultados positivos tras la realización de las actividades.

Claudia Videla (MMDH) y Luis Farinha (M. do Aljube) concuerdan en que a pesar del valor informativo que promueven las encuestas, los resultados se aprecian principalmente a través de la actitud y las opiniones mostradas por los y las visitantes al final del museo. Farinha hace especial hincapié en que mediante las conversas mantenidas con el público a la salida del museo, la visión mayoritaria muestra que el público que asiste al Museu do Aljube reconoce que muchos de los acontecimientos históricos expuestos en el museo eran desconocidos antes de su visita al mismo.

Adeline Salmon (M. de la Shoah) coincide con Videla y Farinha al afirmar que los resultados positivos se aprecian a través de las opiniones y actitudes del público, siendo la participación constante y las reflexiones aportadas durante la realización de las actividades las que permiten asegurar a Salmon que el proceso educativo en el Memorial de la Shoah se produce de manera efectiva.

Un último ejemplo es el mostrado por Miquel Serrano (MUME), quien dice que la repetición de las actividades por parte de la mayoría de centros educativos en Cataluña, deja constancia que el aprendizaje por parte de los alumnos/as de dichos centros han tenido una experiencia educativa muy positiva.

Tras esta cuestión se les pregunta ahora **cuales creen que son las actividades que logran mejores resultados en lo que a los objetivos de la enseñanza de Memoria y DDHH/Valores Cívicos/Valores Democráticos se refiere, y a qué creen que se debe eso** (Anexo II).

De las respuestas dadas por las y los miembros de los departamentos de Educación de los museos extraemos una idea clara, que las visitas mediadas/visitas dialogadas es la actividad que todas y todos consideran que obtienen los mejores resultados, no solo porque son las que

emiten su mensaje educativo a un mayor número de visitantes, que también ya que son las más demandadas, sino porque cuando una visita mediada es exitosa se establece un dialogo entre el público y los trabajadores donde se produce un intercambio de información muy positivo, el cual transforma en una experiencia de aprendizaje significativa la visita al museo.

Felipe Aguilera (Londres 38), explica que el considera que las *visitas dialogadas* al espacio de memorias Londres 38 es exitosa a nivel de términos de aprendizaje, sobre todo cuando se produce dentro de la actividad conocida como *talleres de memoria*, en la cual tras la propia visita trabajan con distinto material para abordar lo visto con anterioridad a lo largo de la exposición. Aguilera considera que el aprendizaje es más efectivo aquí, porque a través de los *talleres de memoria* se establece un dialogo con mayor intercambio de información y mayor profundidad, puesto que en este caso las y los visitantes no solo disponen de más tiempo, sino que se sientan alrededor de una mesa con el fin de intercambiar opiniones y experiencias y se les propicia determinado material que favorece este dialogo.

Por su parte, Miquel Serrano (MUME), piensa que uno de los puntos fuertes de las visitas mediadas realizadas por el MUME es que llevan a sus visitantes a conocer los lugares donde tuvieron lugar los hechos históricos narrados en el Museo, el cual es siempre visto previamente y de modo introductorio a estas rutas por parte de los y las visitantes. Serrano señala que la posibilidad de ofrecer al o a la visitante el conocimiento in situ de determinados hechos históricos hace que el aprendizaje que allí se produzca tenga un *sentido vivencial, al ir a un lugar concreto a través del que tu aprendes hechos que han pasado en él o hechos que se pueden derivar su visita.*

Jo Siemon (MMDH), concuerda con la opinión del resto de entrevistadas/os, sin embargo, realiza una matización que es fundamental compartir en este texto doctoral. Siemon condiciona el éxito de las visitas mediadas a la realización del trabajo previo por parte tanto de las

trabajadoras/es del museo como el profesor/a o responsable del grupo de visitantes que acude al museo; pues solo a través de un conocimiento previo tanto del grupo de visitantes por parte del museo, y de un conocimiento previo del museo por parte de las y los visitantes se puede asegurar realmente que se produce una visita mediada personalizada, donde se establece un constante diálogo entre museo y visitantes, donde el interés de este público no cesa, sino incrementa, a lo largo de la visita.

Por esta razón, Siemon considera que si bien a través de las visitas mediadas puedes llevar el mensaje educativo a más gente, es más fácil que se produzca un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo en todas aquellas actividades que implican más de una sesión, donde hay un trabajo previo grande por parte del museo y donde se establece un clima de confianza entre las y los visitantes y las y los educadores del museo, el cual favorece y facilita notablemente dicho aprendizaje.

Junto a las visitas mediadas, cabe indicar que tanto Adeline Salmon (Memorial de la Shoah) como Luis Farinha (Museu do Aljube) resaltan la importancia de las actividades que trabajan con testimonios, pues se establece un diálogo profundo, y a su vez un vínculo, del público con el o la testigo, que en palabras de Salmon y Farinha tiene como resultado un aprendizaje muy enriquecedor que causa un gran impacto emocional entre las y los visitantes.

A razón de las respuestas obtenidas, podemos concluir que ofrecer la posibilidad de participar al público en el desarrollo de las actividades a través de la exposición e intercambio de opiniones e información causan una mayor atracción del público cara lo que está aprendiendo y por lo tanto favorece esto un aprendizaje significativo.

Siguiendo con el tema de las actividades, se les plantea ahora a las y los entrevistados: **¿Cuáles son las principales estrategias que emplean para abordar la enseñanza de un tema tan complejo como son la memoria del pasado violento y los DDHH/Valores Cívicos con niñas**

y niños de corta edad? ¿Cómo es recibida esta enseñanza por parte de estos niños y niñas?

(Anexo II).

En lo que a la adaptación de las actividades para niños y niñas de corta edad se refiere, dos son las claves que se apuntan desde cada una de las entrevistas. La primera es que la adaptación debe estar regida por la edad del grupo de jóvenes que visita el mismo, pues una misma temática no es aceptada ni entendida de igual forma por niñas/os de 6 años que por niñas/as de 12 años. Por lo tanto, la edad debe ser un factor a tener en cuenta a la hora de diseñar la realización de las actividades.

Un segundo factor, el cual normalmente está directamente relacionado con la edad, es tener en consideración cual es el conocimiento previo que tienen las niñas/os sobre el tema a tratar, cual es el contacto o relación que tienen con el mismo, etc., de este modo, adaptamos los conceptos a tratar y el propio sentido de la conversación que se establece con los niños/as al nivel de su conocimiento, de manera que se pueda generar un dialogo personalizado con estos/as visitantes de corta edad, que por la naturaleza del mismo se sientan favorables a participar en dicha actividad o actividades.

Por su parte, Adeline Salmon agrega que para el caso particular del Memorial de la Shoah las actividades dirigidas a los más jóvenes, de 10 años o menores, se emplea un enfoque positivo, no ocultando las muertes habidas durante la Shoah, pero si haciendo una mayor enfatización en temáticas tales como la cultura judía en si, sobre aquellas personas que formaron parte de la Resistencia en Francia, o sobre los y las sobrevivientes de la Segunda Guerra Mundial.

Por otra parte, a diferencia del resto de entrevistados/as que afirmaran de manera muy clara que la edad y los conocimientos previos son factores que afectan e influyen también en la forma que reciben esta enseñanza los niños/as, con mayor o menor dificultad, Luis Farinha (Aljube) piensa que conceptos tales como Memoria, DDHH o Valores Cívicos son entendidos fácilmente por jóvenes de cualquiera edad. Solamente se debe tener en consideración

previamente como deben ser tratados según la edad del grupo para que el aprendizaje de dichos conceptos no resulte un problema para los niños/as de corta edad. Farinha pone como ejemplo dos actividades realizadas por el Museu do Aljube que fueron muy bien acogidas por las niñas/os participantes. Una primera actividad consistió en trabajar con un testimonio simple y no excesivamente violento que trataba sobre el sufrimiento padecido en la antigua cárcel habida en el Aljube en tiempos de la dictadura portugués, la cual fue comprendida perfectamente por estos/as jóvenes.

Una segunda actividad consistió en abordar la censura existida durante la dictadura a través de la propia censura que padecieron muchos superhéroes extranjeros, los cuales son tendencia actualmente. Esta temática caló profundamente en las y los más jóvenes, debido al vínculo que mantienen con esta temática en particular, basado en la enorme atracción y admiración que sienten por los superhéroes durante su niñez y juventud.

Tras la lectura de las respuestas recibidas a esta pregunta, nuevamente volvemos a extraer una idea que está continuamente presente en el modo que los museos enfocan sus actividades cara el público, el éxito de las actividades enfocadas cara los niños/as, al igual que con público de mayor edad, depende en gran parte de un trabajo previo que consiste en personalizar/adaptar, en la medida de lo posible, dichas actividades a la realidad del grupo visitante, de manera que desde el comienzo de estas se cree un interés en los y las más jóvenes que favorezca la participación, y por tanto, favorezca un aprendizaje sencillo pero significativo de la temática planteada.

A lo largo de la entrevista se ha vinculado repetidamente la importancia y necesidad de desenvolver un aprendizaje significativo con el éxito del museo en su labor educativa. Siendo conscientes por tanto de que dicho aprendizaje es el objetivo principal de los museos, y atendiendo tanto a las respuestas de las entrevistadas/os como de las teorías educativas en las que se resalta la transcendencia de la participación del público, en el caso particular de los

museos, para lograr dicho aprendizaje, desde esta entrevista hemos querido conocer **como promueven y favorecen desde los museos que el público participe activamente en las actividades realizadas** (Anexo II).

La respuesta, nuevamente, a esta pregunta reside en el establecimiento de un dialogo. La totalidad de las entrevistadas/os remarca la importancia de originar y mantener una conversa constante con el público, independientemente del tipo de actividad que sea. Videla (MMDH), explica que solo a través del dialogo puedes conocer los intereses y preocupaciones de los participantes en la actividad, el constante intercambio de información con el público permitirá al educador/a ir articulando un discurso que se adapte a la realidad de los y las visitantes, aumentando por tanto su atracción y vinculación con el tema abordado, y por tanto favoreciendo la participación del público en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Claudia Videla (MMDH) y Miquel Serrano (MUME) coinciden en señalar que para promover dicha participación es clave la realización de preguntas no cerradas, es decir preguntas que consigan hacer reflexionar al público y que les “obliguen” a exponer sus opiniones y consideraciones de manera argumentada. Véanse los ejemplos aportados por la propia Videla: *¿Ustedes conocen sus DDHH? ¿pueden nombrar uno? ¿hay uno que sea más importante que otro?*, quien apunta sobre estos ejemplos que *son preguntas que tienen que abrir la conversación, y una vez que quebramos ese silencio, que quebramos el hielo de vernos por primera vez, ya podemos dedicarnos a transmitirnos información.*

Alrededor de esta pregunta y de lo ya respondido, son dos las intervenciones que quiero destacar especialmente en esta investigación, por aportarnos ambas información muy interesante sobre como promover la participación, incluso vinculación, del público en la labor educativa desempeñada por el museo.

La primera intervención es la realizada por Felipe Aguilera (Londres 38), quien nos explica que, para enfrentar la falta de participación del público más joven en las visitas, normalmente

debido a la idea, errónea, de que por no haber vivido la dictadura, o haberla vivido en edad muy temprana, no pueden hablar/opinar sobre lo sucedido en ese período histórico. Ante esto, desde Londres 38 se fomenta que las y los más jóvenes expongan casos personales o del presente relacionados con la violación y defensa de los DDHH y por tanto relacionado con lo acontecido en Londres 38 durante la dictadura chilena. De este modo, se establece un vínculo entre las experiencias de los y las jóvenes con los hechos narrados en este museo, que favorece a que estos/as se sientan más libres a aportar sus puntos de vista sobre el tema al respecto.

La segunda aportación viene de la mano de Luis Farinha (Aljube), quien, además de puntualizar que las actividades enfocadas en testimonios están pensadas para la promoción de la participación mediante las preguntas a las y los testigos, nos muestra un interesante método empleado por el Museu do Aljube para fomentar la participación del público, en este caso de los propios ciudadanos/as, en el museo.

Esta metodología consiste en la apertura del museo a diferentes colectivos sociales, ONG's, centros de educación formal e/o informal, etc.; invitando y favoreciendo que estos entes sociales empleen el espacio del museo para reivindicar, visibilizar y/o defender sus preocupaciones sociales, políticas y/o culturales. Estas reivindicaciones estarán vinculadas con los contenidos del museo y podrán expresarse a través del arte, del teatro, de la música, etc., y será precisamente por la naturaleza del propio museo, centrado en reivindicar las luchas y la defensa por los valores democráticos y criticar la vulneración de los DDHH, que el museo abrirá sus puertas a los más variados proyectos que tienen lugar en la comunidad.

Todas y cada una de las aportaciones a esta respuesta tienen un valor muy significativo para este proyecto doctoral, pero sin duda la metodología empleada por el Museu do Aljube para crear vínculos con la sociedad resulta muy novedoso e interesante para alguien cuyo interés es crear un proyecto museístico que se dedique a la enseñanza de la sociedad en materia de DDHH y Valores Cívicos a través del conocimiento de nuestro pasado y presente histórico.

La siguiente pregunta originalmente, como podemos ver en el Anexo II alrededor de las preguntas 9 y 9.1, fue planteada de diferente forma; no obstante, atendiendo a las respuestas obtenidas, presentamos la cuestión de modo diferente, pues se ajusta de mejor manera al análisis de los resultados obtenidos, y responde a la vez a todos y cada unos de los intereses informativos que teníamos a la hora de realizar ambas cuestiones, 9 y 9.1 (Anexo II). Así, en este apartado queríamos conocer **cual es la experiencia de los entrevistados/as con relación al empleo de las nuevas tecnologías/TIC a la hora de llevar a cabo el proceso de enseñanza en el museo**, si es que realmente emplean dichas tecnologías desde el departamento de Educación, y/o desde el propio museo.

La respuesta a esta pregunta siguió un patrón común por parte de los y las entrevistadas, pues atendiendo a la realidad de cada uno de los museos, se destacó el escaso empleo que hacen de las nuevas tecnologías a la hora de diseñar y desarrollar la labor educativa, siendo únicamente los documentos audiovisuales los que forman parte en la realización de algunas de las actividades propias del museo.

Quiero destacar en este sentido la opinión de Luis Farinha (M. do Aljube), quien reconoce la poca presencia de las TIC en el museo portugués, pero aclara estar a favor del uso de las nuevas tecnologías pues considera que son el medio más rápido y sencillo para obtener una mayor información sobre lo trabajado/expuesto en el museo. Farinha considera, atendiendo a sus propias palabras, que *las tecnologías son fundamentales para permitir diversificar las formas de acceso, para permitir comunicar información, para permitir guardar y hacer lecturas más detenidamente... son fundamentales.*

La realidad de estos museos nos enseña que es necesaria la introducción de las TIC en el desarrollo de la labor educativa de estos y de cualquiera museo que tenga una finalidad educativa clara. Desde esta investigación, consideramos que el uso de las nuevas tecnologías, siempre que se haga de una manera racional e inteligente, puede ayudar a propiciar un

aprendizaje mayor de una manera sencilla, sobre todo para aquellas personas que tienen constante contacto en sus vidas diarias con dichas tecnologías, véase especialmente las y los jóvenes.

Siguiendo con el tema de las actividades, se pretende ahora abordar a través de la 10ª pregunta de la entrevista, el proceso previo a la realización de las actividades, es decir el momento en que se diseñan las actividades. Para ello se pregunta a cada uno de los entrevistados/as: **¿Qué principales fuentes o recursos emplean para diseñar el modelo educativo del museo, y por tanto las actividades? Podría destacar cuales son las más importantes o imprescindibles para crear un buen proyecto educativo (Anexo II).**

El principal recurso al que hacen referencia todos y cada uno de los museos es el de las fuentes históricas, especialmente las fuentes documentales, debido a la naturaleza y contenidos de cada uno de los museos.

El MMDH y el Memoria de la Shoah señalan que la mayoría de las fuentes documentales históricas empleadas procede de los propios archivos. Gran parte de la documentación que poseen ambos museos tiene su origen en la donación por parte de diferentes organismos, instituciones y/o personas particulares.

Por su parte, Felipe Aguilera explica que la mayoría de fuentes históricas empleadas por Londres 38 tienen su origen en las constantes investigaciones desarrolladas tanto por investigadores/as miembros del equipo del museo como por parte de investigadores/as externos. El interés en estas investigaciones, dice Aguilera, se debe a la necesidad de mantener actualizados, en la medida de lo posible, los recursos empleados en el desempeño del trabajo educativo. Esta misma filosofía de trabajo es compartida por el MUME, según nos muestra Miquel Serrano.

Por su parte, Siemon y Videla (MMDH), afirman mantener un contacto directo con la UNESCO para el desarrollo de todos aquellos materiales educativos que vinculan la enseñanza de DDHH con la enseñanza del patrimonio.

Otro factor común que es resaltado por todos/as los entrevistados/as es el relativo a la museografía. En este ámbito todos los museos reconocen mantener una estrecha colaboración con otros museos, de la misma naturaleza, tanto a nivel nacional como internacional, para conocer y compartir que metodologías emplea cada uno de ellos para abordar la enseñanza de DDHH/Valores Cívicos y Memoria-Historia a través de la exposición o exposiciones del museo.

Por último, Luis Farinha reconoce que el empleo de los testimonios es uno de los recursos que más emplea el Museu do Aljube, junto por supuesto a otras fuentes históricas y contenidos educativos, para la elaboración de su discurso educativo.

A razón de todo lo visto anteriormente, consideramos que la consulta de las últimas investigaciones, tanto en el ámbito histórico como educativo, y la constante colaboración con otros museos y organismos que aborden esta temática son fundamentales para llevar a cabo un proceso educativo en constante crecimiento y mejora, y en constante adaptación a las nuevas metodologías que surgen del perseverante trabajo investigativo llevado a cabo tanto desde el ámbito universitario como desde el propio ámbito museístico, como desde otros ámbitos vinculados a la enseñanza de DDHH/Valores Cívicos y a la enseñanza de la Historia.

La siguiente pregunta enlaza directamente con las respuestas obtenidas a la 10ª cuestión: **¿Colabora el museo con ONG's, asociaciones o grupos en favor de la Memoria Histórica, con otros museos, etc.? Si así fuera, puede detallar en que consiste esta colaboración y con quien colabora (Anexo II).**

A esta pregunta, el total de los museos observados afirma rotundamente colaborar con diversas entidades a la hora de elaborar y desempeñar su labor educativa. Enfatizando los

entrevistados/as la importancia que actualmente tienen estas colaboraciones entre las áreas de educación de diferentes museos, con centros o colectivos de Memoria, con ONG's, etc., pues se trata de un proceso recíproco en que ambas entidades se retroalimentan y trabajan de manera conjunta con el fin de crear, en este caso particular que estamos abordando, proyectos educativos comunes que consigan lograr una difusión mayor de su labor educacional.

Son todos los museos los que aplican esta filosofía de trabajo, pero destaca especialmente el caso del MMDH por la amplitud y variedad de entidades con las que colabora o trabaja de manera conjunta. Entre las colaboraciones más notorias destacan tres. Una, su pertenencia a la red de los Espacios de Educación en Sitios de Memoria y Conciencia, en la cual formaron parte de un proyecto basado en crear *una ruta de la memoria que permita a los y las participantes no solamente conocer el museo, sino hacer una visita que desde el museo (MMDH) se trate el contexto de la dictadura, desde otro sitio se trate la represión, en otro sitio se aborde la recuperación de la memoria, etc.*

Otra de las colaboraciones más destacables es su coordinación con un servicio de salud conocido con el nombre de PRAIS, que desarrolla un programa para las víctimas y familiares de las víctimas de la dictadura chilena. Colaborando el MMDH desde el rol de educador en términos de Memoria y DDHH.

Por último, y como ya mencionamos anteriormente, el MMDH colabora con los Carabineros, encargándose de la formación de los miembros de la policía chilena en el ámbito de los DDHH. Otro ejemplo a destacar es el caso de Londres 38, donde más que una colaboración podemos hablar que se trabaja de manera totalmente integrada, pues la asociación por la Memoria responsable de la recuperación del edificio donde ahora se asienta este museo, también conocida con el nombre de Londres 38, dirige y organiza conjuntamente con las y los trabajadores del museo las diferentes actividades educativas desenvueltas por este espacio museístico.

Estos ejemplos nos muestran que el efectivo desarrollo de la labor educativa no se trata precisamente de un trabajo individual, sino que la inserción en redes de colaboración o la propia cooperación con entidades de cualquier índole son necesarias en aras de crear un proyecto educativo siempre actualizado y constantemente integrado en la comunidad en la que está insertado que permita desarrollar un proceso de enseñanza realmente significativo, objetivo primordial de cualquier proyecto museístico actual.

En el mismo sentido que la anterior pregunta, se plantea ahora a los entrevistados si **los museos colaboran con escuelas y/o universidades y en qué consiste esta colaboración** en caso de existir (Anexo II).

Al igual que en la anterior respuesta, los y las entrevistados afirman colaborar continuamente con escuelas y universidades a lo largo del curso escolar. Siendo la preparación y realización de visitas mediadas, atendiendo a las preferencias de cada grupo asistente, el modo de colaboración más habitual. No obstante, los y las miembros de los departamentos de Educación de los museos observados comentan la realización de otras actividades diferentes a las visitas mediadas en relación con los intereses particulares de algún centro en especial, pero es algo no tan habitual. Ejemplo de ello, lo cita Jo Siemon, del MMDH, quien menciona la realización de talleres centrados en el tratamiento de cuestiones temáticas muy específicas; véase exilio, libertad de expresión, represión, etc.

A razón de lo anterior, Miquel Serrano reconoce que gran parte del trabajo educativo del MUME se centra en la coordinación con centros educativos, especialmente con centros de educación secundaria.

Por su parte, Salmon (Memorial de la Shoah) y Farinha (Museu do Aljube) explican que no son pocas las ocasiones en la que los equipos educativos de los museos a los que pertenecen se desplazan a centros educativos a lo largo de sus países correspondientes, Francia y Portugal,

con el objetivo de allegar el mensaje educativo a aquellos centros cuyos estudiantes no tienen la posibilidad de visitar el museo in situ.

Por otro lado, cabe destacar el caso del MMDH, quien no solo colabora con los centros educativos a través de la formación de estudiantes, sino que realizará cursos específicos de formación de profesoras/es en términos de DDHH.

Por último, hay que mencionar que Farinha puntualiza que en el caso del Museu do Aljube no se trata meramente de una colaboración con los centros educativos, sino que en la propia fundación de este museo está muy presente el Instituto de História Contemporânea de la facultad de Ciências Sociais e Humanas de la Universidade de Lisboa.

De nuevo, al igual que en la anterior pregunta, las respuestas nos muestran la constante colaboración de estos museos con otras entidades, en este caso centros educativos del sistema de educación formal. La realidad reflejada por estas respuestas nos señala la importante labor que los museos desempeñan y deben desempeñar en la formación de las y los jóvenes en temas de Memoria, Historia y DDHH; siendo especial el caso de España donde ya hemos podido ver anteriormente como el tratamiento y presencia de la EDH en el currículo de la LOMCE (2013) es precario e insuficiente. De ahí la imperiosa necesidad en España de un referente educativo, como bien puede ser un museo, que allegue la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos a aquellos/as que están realizando su proceso de formación.

A continuación, se le presenta a los entrevistados/as el tema del patrimonio expuesto por los museos y se les pregunta sobre **cuales son los principales criterios que utilizan para seleccionar aquellos objetos o colecciones que ayuden a la labor educativa del museo** (Anexo II).

En este sentido, los criterios de selección del patrimonio, al tratarse de museos que trabajan un concepto tal como la Memoria, se centran en elegir todos aquellos objetos de carácter personal vinculados con los sucesos históricos que se narran, y por lo tanto que tengan un carácter

representativo y significativo con respecto al período o temática histórica expuesta. De esta manera, desde los museos se clasifican los objetos segundo el origen y significado de cada uno, dividiendo dichos objetos según la temática a la que pertenecen. Es decir, por ejemplo, los objetos relativos al exilio serán expuestos en la sala o área que aborde dicha temática; los objetos correspondientes a la resistencia clandestina serán expuestos de manera conjunta; etc. Este criterio a la hora de seleccionar y exponer el patrimonio será compartido por todos los museos estudiados, a excepción de Londres 38 y del Museu do Aljube. Esto se debe a que ambos museos carecen, prácticamente, en sus exposiciones de objetos físicos patrimoniales. Siendo las imágenes, los videos, los textos y el propio edificio los únicos elementos que forman parte de la exposición permanente de ambos museos. Recordar, y destacar, que a diferencia del resto de museos, tanto el Museu do Aljube, durante la dictadura portuguesa, como Londres 38, durante la dictadura chilena, fueron centros de retención y tortura, razón por la cual el propio edificio, con cada uno de sus departamentos, es el elemento esencial del patrimonio expuesto por estos museos.

La siguiente pregunta se basa en el hecho de que partiendo de que una de las principales finalidades de cada uno de los museos analizados es poner en valor las memorias de la lucha por la libertad y del sufrimiento padecido durante este pasado reciente, y a causa del eterno debate científico entre Memoria e Historia, por lo cual planteo a las entrevistadas/os **cual es el papel que juega cada uno en la concepción del trabajo educativo del museo y como combinan ambos conceptos en el trabajo diario** (Anexo II).

El conjunto de respuestas obtenidas nos muestra una opinión común, y es que desde los servicios educativos de cada uno de los museos no consideran que exista una contraposición entre ambos conceptos, por el contrario, desde estos museos afirman que en su labor educativa la Historia y la Memoria trabajan de manera conjunta.

En este sentido, Claudia Videla (MMDH) considera que la Historia es la encargada de estructurar y dar rigor a los conocimientos que se tienen sobre esos acontecimientos determinados, sin embargo en un museo cuyo objetivo es la enseñanza significativa de DDHH a partir de la exposición de un período dictatorial, es necesario que la Memoria colabore con la Historia, pues debido a la naturaleza de los sucesos expuestos, es necesaria la presencia de la Memoria para dotar a este proceso educativo de un carácter vivencial, de modo que el público pueda conocer la experiencia padecida por las víctimas durante los gobiernos dictatoriales aquí tratados. Al mismo tiempo, la Historia será la encargada de contextualizar, y a su vez verificar, los relatos que la Memoria comunica.

Luis Farinha (Museu do Aljube) concuerda con la idea expuesta por Videla (MMDH), cuando manifiesta ante la pregunta planteada que *no cuestión de oponer Historia a Memoria, es cuestión de utilizar de forma inteligente las dos cosas; las memorias son más detalladas, más emotivas y cuentan aspectos que la Historia no tiene, son fuente de la Historia, dan ilusión á la Historia.... Y la Historia (en relación con la Memoria) tiene la obligación de ver aquello que no es verdad, tiene la obligación de aumentar los conocimientos y la obligación de utilizar las memorias como fuentes.*

Las reflexiones aportadas tanto por Videla como Farinha nos muestran que en un proyecto museístico que pretende enseñar DDHH y Valores Cívicos a través de los conocimientos Históricos, ni la Memoria ni la Historia pueden estar ausentes en el desarrollo de la labor educativa, por el contrario ambos conceptos deben ser utilizados de manera conjunta con el objetivo de producir un mensaje educativo tanto riguroso como emocional si se pretende lograr que el público alcance un aprendizaje significativo tras la visita al museo.

Con la finalidad de terminar la entrevista y poner una conclusión a la misma se plantea a los entrevistados dos últimas preguntas.

La primera de estas dos últimas preguntas es: **¿Considera que el trabajo del museo en la recuperación de la Memoria está influyendo en la visión que tienen las y los ciudadanos de su país sobre ese pasado violento?** Si así fuera, **¿De qué modo está influyendo?** (Anexo II).

Es necesario aclarar, antes de adentrarnos en el análisis de las respuestas, que dicha pregunta no pretende, para nada, una respuesta exacta o precisa, sabedor de la imposibilidad de medir el impacto de los museos en dicha sociedad a través de estudios científicos. Mediante esta pregunta, este análisis busca conocer cual es la impresión y opinión de los y las miembros de los departamentos de Educación de estos museos a la hora de abordar como influye/llega el mensaje educativo del museo a la sociedad, y, su vez como la sociedad se relaciona con estos museos.

Un rasgo común en todas y cada una de las respuestas recibidas es la humildad y honestidad a la hora de hablar del rol del museo en la sociedad.

En este sentido, Claudia Videla señala que en el caso del MMDH, no estamos hablando que sea este museo el único que trabaja en el ámbito de la recuperación de la Memoria de la dictadura con la sociedad chilena; por el contrario, son muchos los actores responsables que han trabajado y trabajan en la defensa de los DDHH y la Memoria dentro de la sociedad chilena, véanse las asociaciones por la Memoria, los sitios de Memoria o el propio Instituto Nacional de Derechos Humanos, entre otros. Por tanto, no podemos hablar nunca, segundo Videla, de que la responsabilidad del proceso de maduración de la sociedad chilena desde 1990 hasta la actualidad sea responsabilidad única del museo. Videla considera que es precisamente este trabajo en común, el cual permite hablar de la existencia de una sociedad más madura en cuanto a su relación con la Memoria de la dictadura y posibilita la normal convivencia de esta sociedad con un museo, como es el MMDH, que aborda temáticas que a inicios de los años 90 sería imposible tratar en el seno de la población chilena.

Una vez puntualizado lo anterior, Claudia Videla afirma creer que el MMDH si que ha incidido en la relación de la sociedad con la Memoria, pues son más de 200.000 las personas que han visitado el museo desde su apertura, según palabras de la propia Videla, en su mayoría estudiantes, las cuales han podido conocer el museo como lo que es, *un lugar de construcción/reconstrucción de la identidad chilena*.

Por su parte, Felipe Aguilera considera que Londres 38, atendiendo al tipo y número de visitantes anuales que reciben, se establece principalmente como un lugar donde responder a esa demanda de una gran parte de la sociedad chilena la cual no tiene conocimiento de los sucesos ocurridos durante la dictadura de Augusto Pinochet; hablamos, en su mayoría, de jóvenes menores de 30 que no han tenido la posibilidad a través de sus familias, de las instituciones o la propia escuela de llegar a ese conocimiento. En palabras del propio Aguilera en referencia al papel de Londres 38: *nosotros aquí recibimos esa memoria social, esa memoria nacional, diversa, tensa...y yo considero que hemos aportado ese lugar donde acoger esa demanda, nosotros no queremos exclusivamente entregar información, sino generar dialogo, pero atendemos esa inquietud y ese dialogo que se da en las visitas*.

Adeline Salmon, en referencia al papel del Memorial de la Shoah dentro de la sociedad francesa, estima que viene a actuar como *entronque* civil, moral, etc.

Por otro lado, Luis Farinha, en alusión al Museu do Aljube, considera que es un museo pequeño y que por tanto llega a una pequeña parte de la sociedad portuguesa, la cual, segundo Farinha, reacciona muy positivamente tras su estancia en el museo. Por ello, desde el servicio educativo consideran que *el museo es una pequeña gota de agua en el océano del indiferentismo y del silenciamiento y del desconocimiento, como lo muchas otras instituciones y asociaciones en Portugal*.

En este sentido, Farinha dice que el Museu do Aljube no es ni debe ser un sustituto de las escuelas, pero si que debe ser un instrumento importante para las escuelas, para las

asociaciones, para los colectivos sociales, etc. El cual, por su metodología de trabajo, en constante colaboración con diferentes redes museísticas, con colectivos sociales y con asociaciones de recuperación de la Memoria tanto nacionales (Portugal) como internacionales, tiene la posibilidad de extender sus áreas de influencia.

Por último, prestamos especial interés en las palabras mostradas al respecto por Miquel Serrano, del MUME, por tratarse de un museo inserto en el mismo contexto geográfico, social y cultural para el que se pretende crear el proyecto museístico en esta investigación doctoral.

Serrano señala que el MUME nace de la demanda surgida en la sociedad catalana y española a partir del año 2000 de estudiar los hechos ocurridos durante la dictadura franquista, *a modo de justicia histórica*.

Considera, por ello, Serrano que la principal labor del MUME es recuperar la Memoria silenciada en España alrededor de estos hechos históricos. Y añade que, por la naturaleza del museo, el cual aborda el exilio producido por el inicio de la guerra civil española, este se presenta como un espacio donde confrontar las actitudes de una parte de la sociedad, tanto española como mundial, que se niega a la acogida de gente que huye de los conflictos armados que tienen lugar en sus países, en plena actual crisis migratoria.

Una vez conocidas todas las respuestas obtenidas a esta pregunta, podemos sacar en conclusión que los educadores/as de estos museos no estiman que dichos museos sean el principal impulsor de la recuperación de estos pasados ocultos y de sus memorias; sin embargo, si que consideran que mediante ellos se consiguen abrir espacios donde no solamente reparar y recuperar las memorias silenciadas, sino donde reflexionar a partir de este pasado violento en las consecuencias que tiene el mismo en el presente, y el valor que tienen estas memorias en la mentalidad social para tratar de evitar volver a vivir en la actualidad los trágicos sucesos del pasado.

Es decir, que un museo cuyo objetivo sea la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos a través del conocimiento de un pasado, y presente, encubierto, no debe posicionarse nunca como fuente única de acceso a ese conocimiento, sino que debe instaurarse como un medio más para lograr solventar las carencias existentes en la recuperación de la Memoria y el conocimiento de los DDHH y Valores cívicos, tanto en el ámbito social como institucional, como es el caso de España.

La última pregunta de la entrevista se plantea con el objetivo de comprender mediante la experiencia y el conocimiento de expertos/as en el ámbito de la Educación en museos, como es el caso de las entrevistadas/os, **cuáles son las claves o cuestiones que no deben faltar en un proyecto museístico que pretenda educar en DDHH y Valores Cívicos a través de la enseñanza de la Historia para que realmente consiga su objetivo.**

Atendiendo al total de las respuestas obtenidas para esta pregunta, extraemos unas pautas y conclusiones que nos indican el camino a seguir a la hora de crear un proyecto museístico de estas características.

La primera clave que se destaca es la necesidad que a la hora de iniciar dicho proyecto sean partícipes de él la mayoría de los actores y actrices vinculados con el tema posibles. Véanse historiadoras/es, docentes, instituciones del ámbito educativo, asociaciones por la recuperación de la Memoria, colectivos sociales, ONG's y sobre todo, en la medida de lo posible, víctimas y familiares de las víctimas que puedan atestiguar los hechos históricos que se pretenden exponer. Pues será través de la participación de todas las actrices y actores implicados como se logre desenvolver una investigación basada en el estudio del pasado que se pretende narrar y en la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos a través del conocimiento de este pasado.

La segunda clave será que ese determinado pasado histórico sea abordado desde diferentes perspectivas tales como la violación de DDHH y represión ejercida por el Estado sobre los ciudadanos/as, y como la lucha y la resistencia que ciertos colectivos o parte de la población

llevó a cabo en defensa de los derechos y libertades de la sociedad. Pues como bien dice Luis Farinha (Museu do Aljube), *no hay nada como partir de la realidad, sea la realidad que tenemos ahí a la vuelta o sea la realidad histórica, para hablar de Derechos Humanos, pues la Historia permite observar los pasados traumáticos, sean de la guerra o otros de violencia.*

Por último, y no menos importante, las entrevistadas/os resaltan la importancia de crear un vínculo entre el público y los acontecimientos históricos, pues es mucho el público que no vivió ese pasado que desde el museo se narra. Para ello, es conveniente el uso de testigos vivenciales de ese pasado o de espacios donde tuvieron lugar algunos de los acontecimientos históricos, entre otros recursos. Se incide en este aspecto en la necesidad de promover un discurso educativo no solo centrado en los hechos históricos en sí, sino que de importancia al factor humano presente en las memorias expuestas; solo así se logrará atraer un interés real en las y los visitantes que desemboque en un aprendizaje significativo tanto de la Historia como de los DDHH y Valores Cívicos tratados.

3. Análisis de los cuestionarios realizados al público de los museos estudiados:

A continuación, en este apartado analizaremos la información obtenida de la realización de cuestionarios (Anexo III¹³) al público de los museos observados, con el objetivo de conocer la opinión y experiencia del público en su visita al museo; en especial relación con el propósito educativo que cada museo se plantea dirigido a los visitantes, y que por la naturaleza de dichos

¹³ El anexo III corresponde al documento de preguntas diseñadas previamente a la realización de los cuestionarios al público de los diferentes museos; posteriormente, se personalizaron las preguntas para cada uno de los museos, atendiendo a las características que definen a cada uno.

museos suele estar enfocado en la enseñanza de Valores Democráticos, Valores Cívicos, DDHH, etc.

El proceso seguido para la aplicación de los cuestionarios ha consistido en la realización de dichas encuestas durante el horario de apertura semanal de cada museo, durante una semana. Se ha encuestado al público de los diferentes museos atendiendo a su universo de visitantes semanales, gracias a la información aportada por los propios museos a mi investigación, manteniendo un margen de confianza de un 90% y un margen de error, por tanto, nunca superior a un 10%.

Un ejemplo práctico es el caso del MMDH, el cual tiene el universo de visitantes más grande, 2880 visitantes semanales (Área de Educación y Audiencias del MMDH, 2017), es decir 480 por día de media, pues el cálculo se hace sobre 6 días ya que el domingo, normalmente, el museo permanece cerrado. Esto hizo que manteniendo el margen de confianza lo mantenemos alto (90%) y el de error estimado en un 10%, tuvieron que ser realizadas 66 encuestas durante esa semana, las cuales dividimos en 11 cuestionarios al día para abarcar una realidad de respuestas más amplia y variada. Este proceso fue aplicado a todos y cada uno de los museos donde se realizaron las encuestas al público, que fueron todos los mencionados a excepción de Londres 38, donde no pudimos realizar nuestro cuestionario al público por falta de autorización para ello por parte de esta institución. No obstante, estamos muy agradecidos por toda su ayuda a esta investigación.

Cabe aclarar aquí que, en nuestro análisis serán mostrados los porcentajes de un análisis general de todos los cuestionarios realizados en todos los museos, pues el cuestionario es el mismo para cada museo, adaptando únicamente algunas preguntas al contexto y naturaleza de cada museo observado. Además, los datos numéricos en este análisis en particular, y en esta tesis en

general, tienen un carácter meramente indicativo, siendo la información cualitativa obtenida de dichos cuestionarios el objeto principal en el que enfocamos nuestro interés.

Este cuestionario (Anexo III) se divide en cuatro bloques de preguntas según la intención que hay detrás de cada grupo de estas cuestiones. Estudiaremos los resultados obtenidos en el total de cuestionarios realizados analizando cada grupo de cuestiones individualmente, vinculando, por supuesto, las conclusiones alcanzadas en cada bloque con el resto de conclusiones extraídas de los otros bloques.

Un primer bloque, de la 1ª a la 3ª pregunta, se dirige a conocer el tipo de público que asiste a este tipo de museos, sus resultados no nos ayudarán a conocer directamente si el modelo educativo desarrollado en estas instituciones logra una EDH eficaz sobre su público, pero si nos ayuda a conocer a que tipo de público llega el mensaje educativo emitido por los museos estudiados; pues recordemos, el objetivo principal de cualquier museo que se dedique a la enseñanza de DDHH y/o Valores Cívicos a través del estudio del pasado reciente, es llevar este mensaje a la mayor parte de la población del lugar, ciudad o país donde se asiente, independientemente de su edad, género o estudios. Por ello, queremos saber a través de estas tres primeras preguntas cual es el tipo de público que acude a estos museos, para confirmar o no que el público de estos museos comprende y acoge en el desarrollo de su proceso de enseñanza-aprendizaje una parte significativa de la población.

La primera pregunta de este cuestionario es entonces, **¿Cuál es su género?** (Anexo III). Los resultados de participación obtenidos tras la realización son acordes a la realidad observada durante el trabajo de campo en los diferentes museos en relación, donde existe una ligera mayor presencia de mujeres en estos museos que de hombres; los datos obtenidos tras la realización de los cuestionarios, acordes a esta realidad, nos muestran que un 58.5% de mujeres han respondido a nuestra encuesta, frente a un 41.5% de hombres que lo hecho. Es, repetimos, una

diferencia no muy grande, la cual nos muestra una predisposición mayor por parte del público femenino cara la asistencia a este tipo de museos, pero dicha diferencia no es tan grande como para poder hablar claramente de un patrón de género determinado a la hora de tratar la preferencia de un sexo sobre otro en relación con las visitas a estos museos.

La segunda pregunta de este bloque de cuestiones, y de la propia encuesta al público, es: **¿Cual es su edad?** (Anexo III). Para el análisis de los resultados hemos dividido los mismos por rangos de edad, exactamente en 3 grupos, para conocer así cual es el rango mayoritario de edad que suele visitar el museo y para saber si hay mucha diferencia de porcentajes entre rangos. Estos tres grupos de edad son, primero los y las menores de 30, con el fin de saber el porcentaje de gente joven que visita estos museos. Un segundo grupo corresponde a todas aquellas personas entre los 30 y los 65 años, en representación de la adultez media. Y un tercer grupo, el público mayor de 65 años, en representación de la adultez tardía.

Los resultados nos revelan que un 59.3% de las y los encuestados pertenece al grupo de la adultez media, es decir, tiene entre 30 y 65 años. Por su parte, un 34.8% de las encuestadas/os es menor de 30 años. Mientras que un 5.9% es mayor de 65 años.

El primer dato que nos resulta llamativo es el porcentaje relativo a las y los visitantes menores de 30 años, pues a pesar de no ser excesivamente bajo, es un dato no muy positivo, pues para museos que se dedican a la enseñanza de DDHH y/o Valores Cívicos a través del tratamiento del pasado reciente, es esencial formar a las nuevas generaciones con el fin aprender de los errores y enseñanzas de un pasado violento y/o conflictivo. De este modo, el contacto de estas instituciones con la juventud debería ser mayor, para así lograr con eficacia el propósito de su labor educativa.

Una de las explicaciones a este bajo porcentaje lo encontramos en los datos obtenidos para el Museu do Aljube, donde el porcentaje de visitantes menores de 30 años desciende a un 13.2%

del total del público, frente a un 42.5% de jóvenes que visita el MMDH. Estos datos nos muestran como el museo que trata un período más reciente de la Historia, el MMDH, atrae a un mayor porcentaje de gente joven. Es lógico entender que aquel tratamiento de la Historia que guarda un mayor vínculo con la realidad de la juventud les resulta más atractivo para su conocimiento.

Un segundo dato que destacar de los datos obtenidos es el bajísimo porcentaje de público mayor de 65 años que acude a estos museos, exactamente un 5.9%. La explicación a estos resultados se relaciona directamente con los datos obtenidos para la tercera pregunta del cuestionario, **¿Cual es el nivel máximo de estudios que ha completado?** (Anexo III), pues el 100% del público mayor de 65 años ha cursado estudios superiores, lo que enlazado al alto porcentaje de visitantes a estos museos con estudios superiores, es indicativo de que el interés por este tipo de instituciones reside en aquellas personas que han alcanzado un alto nivel de formación, siendo bastante minoritario el porcentaje de gente mayor de 65 años que pudo alcanzar estudios superiores, e incluso estudiar, a lo largo de su vida, en países como Chile, Francia, Portugal o España; contexto de los museos observados.

Este razonamiento anterior atiende a los resultados obtenidos para la tercera pregunta, **¿Cual es el nivel máximo de estudios que ha completado?** (Anexo III). La cual nos muestra como un abrumante 75.4% de las y los visitantes ha completado estudios relativos a la formación de nivel superior, técnica o universitaria. Este dato contrasta con el 0% de visitantes sin estudios o con el nivel de formación básica, y con el 10.2% del público que ha alcanzado la enseñanza media. Además, del 14.4% que pertenece a la categoría de actual estudiante, un 82.4% de estos/as estudiantes se encuentra realizando estudios superiores. Todos estos datos son claramente significativos de que el interés por el conocimiento de estos museos reside principalmente en gente con un nivel de formación superior.

Estos datos no son precisamente positivos pues exponen una triste realidad, que el mensaje educativo no llega a aquella gente con un nivel bajo de formación, es decir a aquella gente con menores posibilidades de alcanzar un conocimiento significativo de dos temáticas tan útiles para su vida como son los DDHH y la Historia.

A raíz del análisis individual y en conjunto de los resultados de las encuestas realizadas al público de cada uno de los museos observados, nos encontramos en este primer bloque de preguntas que las y los visitantes de los 4 museos señalan la existencia de un patrón similar en cuanto a la naturaleza de los visitantes. Destacando el hecho que la mayoría de visitantes responde a las siguientes características: personas en su adultez media, entre 30 y 65 años, con un nivel de formación superior. Estos datos representan un deber y un reto tanto para estos museos como para mi proyecto, y no es otro que el de intentar llegar a una mayor parte de la población a través del museo, con el fin de que el mensaje educativo alcance a aquellas partes de la población que más necesitan formación en materia de DDHH y Valores Cívicos; véase jóvenes y gente con un nivel de estudios alcanzado bajo.

El segundo bloque de preguntas va de la 4 a la 5, incluida, y se enfoca en conocer cual es el interés y vinculo del público con el museo. Este bloque nos ayudará a comprender las características principales del interés que este museo despierta en sus visitantes, lo cual nos servirá a su vez para poner nombre a aquellas actividades y/o recursos que los museos emplean en su labor educativa, las cuales resultan más atractivas para el público, siendo esto de gran ayuda a la hora de construir nuestro propio proyecto, objeto principal de esta investigación doctoral.

Por su parte, el análisis de los resultados de las preguntas 4 y 4.1 estarán directamente vinculados con los resultados obtenidos en el siguiente bloque de preguntas, que comprende

de la 6 a la 8.1, especialmente con las preguntas 6 y 7, en el cual se valora por parte de los visitantes el conocimiento adquirido tras la visita al museo. Estos resultados, por lo tanto, serán analizados en conjunto y con más detalle en el apartado de esta tesis dedicado al tercer bloque de preguntas del *Cuestionario al público de los museos de Historia que se dedican a la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos* (Anexo III). Por esta razón, comentaremos en este apartado de manera simple e individual las preguntas 4 y 4.1.

La pregunta 4 dice: **¿Es su primera vez en el museo? (ya sea visitando la exposición, asistiendo a una actividad o servicio ofrecido por el museo, etc.)** (Anexo III). Los resultados son muy claros, el 81.4% de las y los encuestados habían realizado su primera visita al museo a la hora de responder al cuestionario.

La pregunta 4.1 se dirige, de manera contraria, se dirige al 18.6% de encuestados/as que ya habían visitado el museo anteriormente, y les plantea **¿Cuántas veces, sin incluir la visita de hoy, ha estado usted en este museo?** (Anexo III).

Las respuestas obtenidas para esta pregunta muestran una tendencia clara entre aquellos/as visitantes que acudieron al museo, y es que repiten, y repiten en su mayoría de manera frecuente. Esta afirmación se justifica en el hecho que del total de las personas que han visitado el museo más de una vez, un 40.9% lo ha hecho más de dos veces con anterioridad a la visita de hoy, un dato sin duda muy notorio, y un 22.7% ha visitado dos veces más el museo, sin contar la visita de hoy. Esto hace que un 63.6% del total de personas que ya había estado en el museo previamente, lo haya hecho al menos 2 veces sin contar la visita de hoy, en referencia al día que fueron encuestados/as; es decir, si bien es cierto que el porcentaje de encuestadas/os que habían estado en el museo anteriormente es muy bajo, 18.6%, también es cierto que la mayoría de ellas/os muestra una clara predilección por repetir la experiencia de visitar el museo.

Esto revela la necesidad de todo museo con unos fines educativos muy marcados de desarrollar una filosofía de trabajo que promueve que el o la visitante se sienta atraído a volver al museo lo más asiduamente posible.

La última pregunta de este bloque tiene la intención de conocer **cual es la principal o principales razones que motivan al público a visitar el museo** (Anexo III), con el fin de comprender los gustos o puntos de atracción que el museo despierta en las y los visitantes.

Los datos señalan los principales motivos de manera muy clara. Un 47.5% de los encuestados/as indica que la o una de las principales razones por las que ha visitado el museo en esta ocasión ha sido por conocer la exposición permanente; opción mayoritariamente elegida. Este dato nos revela como el público que asiste a este tipo de museos hace uso de este de un modo tradicional, es decir recorriendo las salas pertenecientes a la exhibición principal, al igual que se ha hecho en los museos desde sus orígenes.

Estos resultados no tienen porque ser interpretados negativamente, pues a través de la exposición permanente puede alcanzarse un conocimiento grande del tema expuesto; sin embargo, no deja de ser llamativo en museos en constante renovación, donde el abanico de talleres, charlas, coloquios, actividades, etc., ofertados es muy grande para el público.

Por otro lado, un 16.1% del público encuestado muestra interés por las exposiciones temporales, un porcentaje mucho menor que el que afirma estar interesado en conocer la exposición permanente. Teniendo en cuenta que las exposiciones temporales, en su mayoría, abordan temáticas muy particulares sobre el pasado histórico relatado en el museo o sobre cuestiones temáticas vinculadas, normalmente, con la exposición permanente, podemos afirmar que la mayoría del público se siente atraído por la cuestión temática, en este caso un período histórico determinado, sobre la que se funda y establece todos y cada uno de los museos analizados en esta tesis doctoral.

Este hecho nos lo afirma también otro dato como es que solo un 11.9% de las encuestadas/os asiste al museo por otros motivos, opción j (Anexo III). Entre estos otros motivos, la opción mayoritaria es el turismo. No obstante, es digno de recordar ciertas respuestas obtenidas en el Memorial de la Shoah y en el MMDH, donde algunos/as visitantes acudían al museo con la intención de dar a conocer a sus hijas/os los hechos históricos acontecidos en su país. Estas respuestas deben ser un modelo en el que construir todo proyecto museístico interesado en enseñar en DDHH y/o Valores Cívicos a través del conocimiento de un pasado violento, y normalmente sobre el que se tiene poco conocimiento, pues solo mediante la transmisión intergeneracional de estos conocimientos se puede lograr inculcar en valores democráticos y en una cultura basada en la defensa de los DDHH al computo general de la sociedad.

Un último dato que resaltar, y que desde esta investigación interpretamos de forma muy positiva, es que un 25.4% de los encuestados/as dice asistir al museo por motivos de ocio. Pues si bien no es un porcentaje alto, si que es un porcentaje importante del público el que considera su visita al museo como una actividad de entretenimiento. Este hecho es muy positivo porque un porcentaje no insignificante asiste el museo en un contexto de esparcimiento, lo cual es ideal para todo proyecto educativo pues cuando una persona se encuentra relajada y/o entretenida asimila los conceptos expuestos, muchos de ellos complejos, de una manera sencilla, por tanto se produce un conocimiento significativo, objetivo principal de todo museo, y por supuesto de los museos por mí observados.

El tercer bloque de preguntas, el cual va de la cuestión 6 a la 8.1, ambas incluidas, tiene como objetivo, como ya mencionamos anteriormente, conocer cual es la valoración que tiene el público tras su visita al museo sobre el conocimiento alcanzado en materia de Historia, DDHH y Valores Democráticos, para así saber si las personas que visitan estos museos sienten en su estancia en el museo han sido partícipes de un proceso de aprendizaje significativo y eficaz.

Con el fin de conocer dicha valoración del público, procederemos primero a exponer simplemente los resultados obtenidos en la pregunta 6 de este bloque, para a continuación analizar estos resultados en conjunto con los obtenidos para las preguntas 7, de este mismo bloque, y 4 y 4.1, pertenecientes al segundo bloque de preguntas, por abordar todas y cada una, una temática común. Ello nos ayudará a obtener una visión completa sobre como califican las y los visitantes su visita al museo.

La primera pregunta del tercer bloque es la 6, **¿Tenía usted conocimientos previos sobre los hechos históricos exhibidos antes de la visita de hoy al museo?** (Anexo III).

Como es lógico, ninguna de las personas que afirmaron haber visitado el museo con anterioridad respondieron no tener conocimientos previos antes de realizar la visita de hoy. Entre los que realizaban su primera visita, recordemos un 81.4% del total de encuestadas/os, solo un 8.3% reconocer no tener conocimientos previos sobre los acontecimientos históricos tratados por el museo, lo que significa que la gran mayoría de los visitantes de estos museos parten con una noción previa antes de entrar al museo, exactamente un 91.7% de las personas que visitaron el museo por primera vez cuando respondieron al cuestionario.

La segunda cuestión de este bloque, la número 7 del cuestionario, pide a las encuestadas/os que **Valore de 0 a 10, equivaliendo 0 a nada y 10 a mucho las siguientes frases** (Anexo III):

-Ha aumentado su conocimiento sobre el período histórico expuesto con respecto a antes de entrar al museo hoy (Anexo III).

-Ha aumentado su conocimiento sobre Derechos Humanos con respecto a antes de entrar al museo hoy (Anexo III).

-Ha aumentado su conocimiento sobre Democracia con respecto a antes de entrar al museo hoy (Anexo III).

Si atendemos a los resultados obtenidos en las preguntas 4 y 4.1, donde recordemos se preguntaba al público sobre si era su primera visita y de no serlo cuantas veces había visitado

el museo, y la pregunta 6, que preguntaba a los y las visitantes sobre si tenían conocimientos previos a la vista, junto a los resultados generales obtenidos para la pregunta 7, obtenemos una visión clara sobre como juzga el público que acude al museo el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje establecido desde y por el museo y recibido por ellas/os como visitantes.

Partimos entonces del total de encuestados/as que visitaban el museo por primera vez, un 81.4% del total de personas que realizaron dicho cuestionario, los y las cuales, tras calcular la nota media de cada uno individualmente y de todos los encuestados/as en lo que al aumento del conocimiento en términos generales se refiere (sobre la Historia expuesta, sobre DDHH y sobre Democracia en conjunto), califican su aprendizaje global bajo una nota media de 6.5.

Para la valoración de esta nota media, no emplearemos exactamente el mismo tipo de escala numérica empleado para la pregunta 16 del *Cuestionario sobre la presencia de valores cívicos y sociales y Derechos Humanos en el currículo de Historia definido por la LOMCE* (Anexo I), pues en la pregunta 7 del *Cuestionario al público de los museos de Historia que se dedican a la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos* (Anexo II) se plantea al público que valore cuanto ha aumentado su conocimiento tras la visita en términos de Historia, DDHH y Democracia; por ello, todo aumento del conocimiento parte de una base positiva, pues supone que el museo ha conseguido ampliar el conocimiento poseído por los y las visitantes tras la estancia en este. Por ello la escala numérica empleada para valorar las calificaciones de las encuestadas/os sobre el aumento del conocimiento es la siguiente:

De 1 a 2.9: Muy poco

De 3 a 4.9: Poco

De 5 a 6.9: Convenientemente¹⁴.

De 7 a 8.9: Notablemente.

De 9 a 10: Mucho.

Una vez aclarado lo anterior, podemos afirmar que el global de las encuestadas/os que visitaron los museos analizados por mí por primera vez, consideran que su conocimiento a la salida del museo aumentó convenientemente, exactamente un 6.5. La interpretación de estos resultados debe ser positiva, pues como he mencionado más arriba, el hecho de que los visitantes valoren que el crecimiento de su conocimiento sobre el determinado período histórico exhibido por cada museo, sobre DDHH y sobre Democracia con respecto a antes de visitar con un 6.5 sobre 10, muestra que el público tiene una opinión positiva sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje que ha vivido durante su estancia en el museo. Además, debemos tener en cuenta que un 91.7% de este total reconocía tener conocimientos previos sobre el período histórico narrado, lo que debe dar aún más valor al aumento del conocimiento producido por y desde los museos.

Estos datos son más positivos si tenemos en cuenta el 8.3% de encuestados/as que afirmaba no tener conocimientos previos sobre la etapa histórica expuesta antes de su recorrido por el museo, pues el global de este grupo de personas valora el aumento de su conocimiento con un 8.3 sobre 10; es decir, estamos hablando de un aumento notable del conocimiento poseído. Siendo por tanto en este caso particular el museo un medio de aprendizaje muy positivo para este grupo de visitantes.

¹⁴ Entendiendo por conveniente la primera acepción de la RAE (s.f.): Decente, proporcionado.

Tras el análisis del anterior grupo de visitantes, es ahora tiempo de analizar las calificaciones que aquellas personas que ya habían estado en el museo anteriormente estiman oportunas en relación con su aumento de conocimiento tras la visita de hoy. El conjunto de estas personas valora que su conocimiento ha aumentado convenientemente, exactamente un 6.6. Este dato es realmente positivo si tenemos en cuenta que estos/as visitantes consideran que su aprendizaje sigue aumentando al mismo tiempo que aumenta el número de visitas al museo que realizan. Para comprobar esto solo hace falta fijarnos en el 40.9% de personas que afirma haber estado más de dos veces en el museo, sin contar la visita actual, pues este grupo de personas valora el aumento de sus conocimientos tras la visita de hoy con un 7.5 sobre 10. Lo que nos permite afirmar que el público considera que su aprendizaje crece en relación directa con el número de veces que visita el museo.

El total de estos resultados nos aportan información que sin duda habla muy bien del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado por los museos estudiados, en lo que a términos generales se refiere; es decir, en relación con el análisis del aprendizaje en conjunto, global, de los hechos históricos relatados, los DDHH y Democracia se refiere. Pues nos revela como estos museos, acordemente a su filosofía educativa, cumplen de manera general con los objetivos establecidos tanto desde sus departamentos de Educación como desde la propia dirección de estos.

No obstante, a pesar de ser sabedores que dichos museos logran desarrollar a nivel global una enseñanza muy positiva sobre su público, es momento de conocer cual es el aumento de conocimiento individual de cada uno de los temas que integran los objetivos educativos de estos museos, Historia, DDHH y Democracia, para así conocer cuales son los aspectos más fuertes y más débiles de estos museos en el área de Educación. Pues esta información será de gran utilidad a la hora de elaborar el proyecto museístico, objetivo principal de esta investigación doctoral.

Si analizamos las respuestas a cada categoría del conjunto total de encuestadas/os que visitaron el museo por primera vez, los resultados nos muestran que el público valora que en su visita al museo el mayor aprendizaje se ha producido en el área de los valores democráticos, calificando el aprendizaje en esta área con un 7; atendiendo a la escala numérica, estamos hablando de un proceso de aprendizaje que se ha producido de manera notable en esta categoría. Mientras que consideran que el aprendizaje en DDHH ha sido el que menos ha aumentado tras visitar el museo, valorando este aprendizaje con un 6.2.

Cabe decir que, a través de las valoraciones dadas por los encuestados/as que visitaron el museo por primera vez podemos apreciar como este determinado público no considera que haya habido mucha diferencia entre la adquisición de conocimientos en el área de Democracia, cuyo proceso valoran con un 7, la adquisición de contenidos históricos, que valoran con un 6.5, y la adquisición de conocimientos en materia de DDHH, con un 6.2. Esto muestra que aquellos/as que realizan su primera visita estiman que el proceso de enseñanza-aprendizaje producido en el museo en estas tres áreas se produce de manera equilibrada, lo cual tiene un significado muy positivo, pues es labor de estos museos no otorgar mayor importancia al aprendizaje de una temática sobre las otras dos; sino todo lo contrario, conseguir transmitir de modo equitativo al público cada una de las temáticas expuestas.

Por otro lado, si analizamos únicamente los resultados de aquellas personas que visitan el museo por primera vez y reconocen no tener conocimientos previos antes de dicha visita, el orden segundo el cual califican el aprendizaje de cada temática varía. Siendo para ellos/ellas el conocimiento histórico el que más ha aumentado tras la visita, valorando el mismo con un 8.5, siendo el conocimiento en Democracia el segundo que más ha aumentado para este determinado público, con una valoración de un 8.3, y siendo, otra vez más, los DDHH el conocimiento que menos consideran que ha aumentado tras la realización de la visita, con una valoración de un 8.1. De nuevo, las calificaciones dadas por este público son muy similares

entre ellas, y nos revelan como aquellos que no poseían conocimientos previos a la visita también valoran el aprendizaje de estas tres áreas de un modo proporcionado. Además, de el hecho que consideran su aprendizaje en cada una de estas áreas se ha producido de manera notable/notablemente.

Los resultados obtenidos tanto por parte del general de encuestadas/os que realizaban la visita por primera vez como de aquellos/as que realizaban su primera visita sin conocimientos previos, nos muestra una realidad común. Esta realidad nos dice que a pesar de que el público no considera que haya habido mucha diferencia entre el aprendizaje de una y otra área, si que considera que su aprendizaje en DDHH ha sido menor. Por tanto, si bien es cierto que no hablamos de grandes diferencias, y si bien es cierto que las calificaciones dadas por el público deben ser consideradas de manera positiva, consideramos que estos resultados pueden deberse a la dificultad que puede resultar para un público que visita el museo por primera vez acercarse a un tema de tan complejidad como son los DDHH, pues son, normalmente, tanto la Historia como la Democracia conocimientos con una mayor difusión entre la sociedad, lo que los hace más atractivos y sencillos a la hora de acercarse a ellos. Esto nos tiene que enseñar la importancia en cada proyecto museístico de abordar todos y cada uno de los temas de modo que sean lo más sencillos de entender por parte del público, de manera que el proceso de enseñanza-aprendizaje se produzca de manera efectiva.

Una vez analizado el conjunto de personas que habían realizado su primera visita al museo a la hora de responder al cuestionario, es hora de centrarnos en aquellos/as que, por el contrario, ya habían estado en el museo con anterioridad. En este caso, a diferencia de los y las que realizaron su primera visita, este determinado grupo considera que el menor aumento de aprendizaje tras la visita ha sido en el ámbito histórico, valorando dicho aprendizaje con un 6. Por su parte, consideran que tras la visita el mayor aumento de aprendizaje se ha producido en el área de Democracia, valorado con un 7.1, seguido del área de DDHH, valorado con un 6.7.

Esta tendencia se mantiene a la hora de analizar aquellas personas que habían estado en el museo más de 2 veces, sin incluir la visita de hoy. Puesto que consideran que el mayor incremento de conocimientos se ha producido en el ámbito de los valores democráticos, el cual valoran con un 7.9, seguido, de nuevo, por el aprendizaje en DDHH, cuyo aumento califican con un 7.4. Siendo, una vez más, el aprendizaje en Historia el que consideran que menos ha crecido, con una valoración de un 7.2.

Estos resultados nos muestran como el aquel público que visita el museo más de una vez considera que su aprendizaje en el ámbito histórico aumenta menos que en los ámbitos de los DDHH y los valores democráticos. Lo cual, en parte, desde esta investigación lo consideramos lógico, pues a diferencia de temáticas como la Democracia o los DDHH, la Historia no es un área tan compleja para el entendimiento, por tanto, no necesita del aumento de visitas al museo para que su aprendizaje aumente de manera notoria, como si lo necesitan áreas como la Democracia o los DDHH que necesitan de un mayor acercamiento para que se produzca un aprendizaje en profundidad. No obstante, debemos valorar de manera muy positiva el hecho de que a pesar de que el público que visitó el museo más de una vez considera el menor aumento de conocimiento se ha producido en Historia, ha mostrado a través de sus calificaciones que el aprendizaje en el ámbito histórico aumenta de manera notable en relación con el aumento del número de visitas.

Es también muy positiva la valoración que este público tiene sobre el aumento del aprendizaje en términos de DDHH, pues como ya comentamos justo anteriormente, el aumento del número de visitas por parte del público hace que estimen que su aprendizaje en esta área crezca considerablemente, a diferencia de la visión que el público que visita el museo por primera vez tiene sobre el crecimiento del aprendizaje de esta área. Estos resultados de nuevo reafirman la idea de que un tema de tal complejidad como son los DDHH necesita de más de una visita al museo para ser comprendidos y conocidos adecuadamente.

Una vez analizada la valoración del público sobre su aprendizaje en cada una de las categorías temáticas individualmente, y tras observar que dichas calificaciones no difieren de manera sobresaliente entre si, independientemente del tipo de público encuestado, podemos valorar, al igual que lo hicimos a nivel general, que los museos analizados en esta investigación desempeñan su labor educativa en Historia, Democracia y DDHH, no solo de manera muy equitativa, sino de un modo conveniente y/o notable, segundo la visión del público encuestado.

A continuación, y tras haber solicitado a las encuestadas/os que valoren si su aprendizaje ha aumentado gracias a la visita realizada hoy en el museo, se les plantea a las y los visitantes si **que el conocimiento adquirido hoy a través del museo le es útil para su vida** (Anexo III), con el fin de conocer si consideran las temáticas expuestas en el museo les aportan un aprendizaje provechoso en su día a día.

El 94.1% respondió que si a dicha pregunta, afirmando así que consideran dicho aprendizaje útil para su vida, frente a un 5.9% que no lo considera así.

Posteriormente, se le pide a los encuestados/as a través de la pregunta 8.1 que **justifiquen el motivo de su anterior respuesta** (Anexo III) en la cuestión 8.

Al tratarse de una pregunta abierta han sido múltiples las formas de respuesta que hemos recibido, pues cada uno expresa su opinión de una manera propia. Sin embargo, si atendemos al 94.1% que respondió que si a la pregunta 8, encontramos un sentir, un punto de vista, común en la gran mayoría de las respuestas. Este sentir común nos muestra como gran parte del público considera, tras la visita al museo, que a través de lo aprendido en el museo obtienen una visión profunda del sufrimiento padecido por las víctimas durante los períodos históricos, a la vez que obtienen un aprendizaje del pasado que les ayuda a entender el presente que viven. Este es el principal motivo por el que considera que la enseñanza recibida es útil para su vida.

Por otro lado, el 5.9% que respondió que no a la pregunta 8 coincide, a excepción de una sola respuesta, en afirmar que los conocimientos adquiridos a través del museo no le influyen en su vida diaria. Simplemente como dato curioso, pues al tratarse de una sola respuesta está muy lejos de poder considerarse un porcentaje representativo de algo, la excepción de la que hablamos considera que la enseñanza recibida en el museo no le es útil porque considera dicho museo es un “centro de propaganda ideológica”.

Por tanto, y a razón no solo del alto porcentaje que responde afirmativamente a la pregunta 8, sino, también, por la naturaleza de las respuestas que este 94.1% del total emplea para justificarlas, nos hace comprender que gran parte del público que visita estos museos comprende el valor educativo que tienen las temáticas expuestas en su día a día, pues consideramos que todo ser humano es un ser político que tiene que enfrentarse en su día a múltiples situaciones de condición política¹⁵. Por ello, la concienciación en materia de DDHH y el conocimiento de nuestro pasado y su vinculación con nuestro presente son totalmente necesarios para vivir nuestra vida como individuos libres e independientes.

Los resultados obtenidos a lo largo de las diferentes preguntas del bloque 3, revelan que el público de los museos que enseñan DDHH y/o Valores Cívicos a través de un determinado período histórico valoran de manera positiva su experiencia educativa tras la visita al museo, lo cual nos muestra como estos museos cumplen de manera efectiva con la principal finalidad sobre la que se asientan: formar y concienciar a las ciudadanas y ciudadanos en Valores Democráticos, DDHH, Valores Cívicos, etc., a través del conocimiento de un pasado violento.

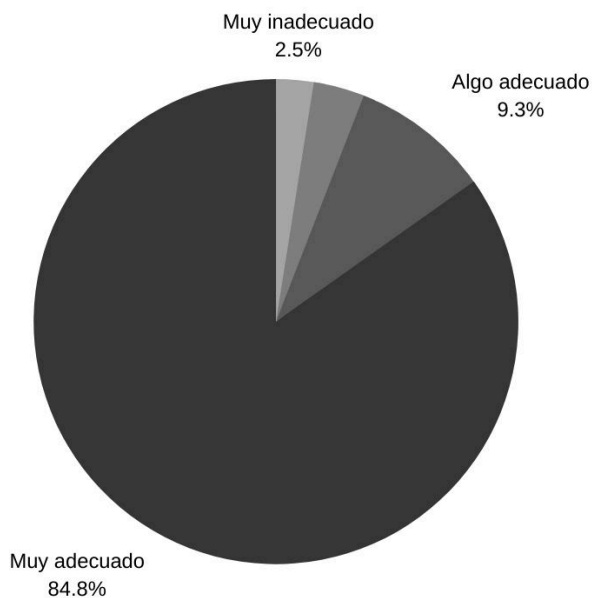
¹⁵ Entendiendo como política la acepción 9 de la RAE: Actividad del ciudadano cuando interviene en los asuntos públicos con su opinión, con su voto, o de cualquier otro modo (RAE, s.f).

Por último, el cuarto bloque de preguntas, de la 9 a la 10.1, tiene como principal finalidad conocer la opinión del público acerca del museo tras su visita al mismo, de modo que estos datos nos muestren si las y los visitantes consideran positiva la existencia de esta institución, en lo que a la labor que desempeña se refiere, y si volverían a visitar el museo.

La primera pregunta de este bloque es la 9 y solicita a las y los visitantes que elijan entre *Muy inadecuado*, *Algo inadecuado*, *Ni adecuado ni inadecuado*, *Algo adecuado* y *Muy adecuado* (Anexo III) con el fin **valorar el hecho de que un museo exponga un período histórico conflictivo** (Anexo III).

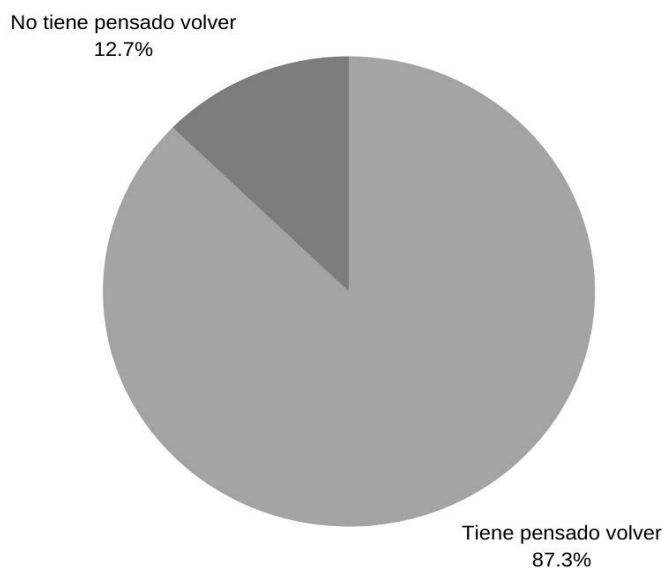
Un 84.8% de los encuestados valorará como *Muy adecuado* (Anexo III) el tratamiento de un período histórico conflictivo en dichos museos, y un 9.3% considerará dicha exposición como *Algo adecuado* (Anexo III), por lo que podemos afirmar que la gran mayoría de los encuestados/as estima conveniente la existencia de un museo que aborde la exhibición y enseñanza de un período histórico conflictivo.

Simplemente como dato a comentar, el 5.9% de las personas que consideraban en la pregunta 8 que el aprendizaje recibido por parte del museo no era útil para su vida, será el mismo 5.9% que valore la existencia de esta exposición como *Ni adecuado ni inadecuado*, exactamente un 3.4% del total de encuestados/as, y como *Muy inadecuado*, un 2.5% del total de encuestados/as. Sin duda, un porcentaje muy bajo que solo hace reafirmar que la gran mayoría de visitantes que acude a estos museos es favorable a la existencia de estos, y al desempeño de su labor, por supuesto.



La segunda cuestión del bloque es la número 10 y plantea al público **si tienen pensado volver a visitar el museo** (Anexo III).

A lo que un 87.3% responde que si, frente a un 12.7% que responde negativamente.



La siguiente y última pregunta del cuestionario, la 10.1, les pide a los encuestados/as que **justifiquen su anterior respuesta** (Anexo III).

Entre las múltiples respuestas obtenidas por aquellas/os que dicen que si tienen pensado volver al museo, los motivos principales, o más repetidos, son 3: compartir la experiencia en el museo con amigos y/o familiares; obtener un conocimiento mayor y/o más profundo de la exposición; y, completar la visita, pues debido a la falta de tiempo no pudieron conocer la exposición en su totalidad.

Por su parte, del total de personas que respondieron que no tienen pensado volver al museo, un 80% lo justifica en la dificultad de volver debido a pertenecer y/o vivir en otro país diferente al país donde se asienta el museo. Desafortunadamente, a excepción de una respuesta, el 20% restante no ha respondido a la pregunta 10.1, por lo que se nos priva a esta investigación, aunque se trate de un porcentaje muy pequeño, de conocer otras de las causas que justifican que el público considere que no volverá a realizar una visita al museo. Curiosamente, la única respuesta obtenida de este 20% restante coincide con la respuesta obtenida para la pregunta 8.1, en la cual justificaba que no consideraba útiles los contenidos enseñados por el museo por tratarse ellos de “propaganda ideológica”; en este mismo sentido ha respondido a la pregunta 10.1, considerando que no tienen pensado volver al museo ya que lo considera un lugar de “manipulación de la información”, en referencia al tratamiento del pasado.

Los resultados extraídos de estas dos preguntas, 10 y 10.1, nos aportan datos muy positivos, pues reflejan como gran parte del público encuestado, exactamente el 87.3%, muestra gran interés por los conocimientos expuestos en los museos observados, pues se plantea una nueva visita al museo, lo que significa que la experiencia en el museo ha sido lo suficientemente buena como para plantearse repetirla.

Por otro lado, del 12.7% que ha respondido que no tiene pensado volver, un 80% de este total lo ha achacado a cuestiones geográficas, por lo que no podemos hablar de resultados negativos en esta pregunta en particular, pues los obstáculos geográficos no son, para nada, indicativos

de que si fueran otras las condiciones locativas no tendrían pensado volver al museo. Más, si tenemos en cuenta que la gran mayoría de aquellos que han aludido a dichas causas, han respondido anteriormente que consideraban provechoso para su vida el aprendizaje recibido en el museo.

Estos resultados, junto a los obtenidos para la pregunta 9, nos muestran en este bloque 4º de preguntas, que la opinión del público acerca de la existencia y labor del museo es, en su gran mayoría, muy positiva; razón por la que la gran parte de encuestados/as no dudan en volver a visitar el museo de nuevo.

Expuestos y analizados los resultados de todas y cada una de las preguntas de este cuestionario realizado al público de los museos observados son dos las conclusiones que debemos tener en cuenta a la hora de elaborar nuestro propio proyecto museístico. El primer punto hace referencia al público que asiste a estos museos, en su gran mayoría, gente con conocimientos previos, con estudios superiores y de un rango de edad entre los 30 años y los 65. Si bien no es indicativo por si solo el hecho de tener conocimientos previos, la cuestión de que entre el público no se encuentre representación de gente sin estudios y se encuentren porcentajes no muy altos de gente menor de 30 años, debe ser objeto de reflexión, que de seguro ya lo es en los órganos directivos de estos museos, la necesidad de atraer a estos museos a este determinado público, pues el fin de estos museos, en particular, no es otro que aportar una fuente de conocimiento sobre una temática poco conocida a la sociedad, a la vez que formar en DDHH y Valores Cívicos, siendo precisamente la juventud, por mera cuestión de edad, y la gente sin estudios, quien presenta un mayor desconocimiento sobre la misma.

El segundo punto hace alusión a la visión que el público tiene sobre el museo. Consideramos muy positivo, como ya hemos dicho, que una parte, no insignificante, de las y los visitantes tenga en consideración estos museos como un lugar de ocio, pues a través del ocio se pueden

desarrollar procesos educativos con un valor significativo muy importante. Por otro lado, es muy positivo el hecho de que nos encontremos con una parte del público encuestado que muestra una clara propensión a repetir su visita al museo, más de una y más de dos veces, y a su vez que considere que su conocimiento aumenta al mismo ritmo que aumentan sus visitas al museo; debe ser labor de todo museo ser un referente educativo, y de ocio también, para la sociedad en la que está inmerso, de modo que el público se sienta atraído a repetir su vivencia en el museo usualmente. Estos dos hechos comentados para este segundo punto nos explican porque las encuestadas/os muestran, en su gran mayoría, haber tenido una experiencia provechosa en el museo, pues manifiestan de manera clara que consideran haber recibido un aprendizaje útil para su vida, ser favorables a la existencia de este tipo de museos, y, lo que es más importante, muestran voluntad por repetir su experiencia en el museo. Es entonces responsabilidad de estos museos transmitir estas experiencias idóneas al mayor y más variado tipo de público posible con el fin de llevar al computo global de la sociedad su labor educativa.

Por último, con el objetivo de poner fin a esta cuarta parte de la tesis, *Análisis y discusión de los resultados*, decir que toda la información obtenida en este capítulo, especialmente el punto *2. Análisis de la figura del museo de Historia para la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos*, será tenida en cuenta y, a su vez, empleada para la elaboración de la quinta parte, donde nos centraremos en la creación de un proyecto museístico dedicado a la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos a través de la Historia para España, objetivo principal de esta investigación doctoral.

QUINTA PARTE:
EL PROYECTO MUSEÍSTICO

La quinta parte de este texto doctoral, *El Proyecto Museístico*, viene a constituirse como la consecución del objetivo principal de esta investigación: la creación de un proyecto museístico dirigido a la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos a través del conocimiento de la Historia reciente española en España. Viene entonces esta quinta parte a ser, en cierta manera, un compendio de las cuatro anteriores partes en las que se divide esta tesis.

Esta quinta parte tiene la finalidad de responder a uno de los principios en los que se asienta este estudio universitario, la investigación-acción. Entendiendo, entonces, que la investigación-acción tiene el “objetivo primordial de mejorar el desarrollo de la propia práctica educacional o social de que se trate” (Como se citó en Borroto y Aneiros, 2002, p.1), esta investigación doctoral, desde el área científico-universitaria, tiene como principal propósito contribuir, desde el área científico-universitaria, en el aumento del conocimiento y concienciación en materia de DDHH y Valores Cívicos por parte de la sociedad española con el fin que desde la propia sociedad se lidie cada vez de manera más intensa con la vulneración de DDHH, tanto en España como en el resto del mundo.

Para ello, y debido, precisamente, a la inexistencia de un museo de carácter institucional en España que aborde la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos desde el conocimiento general de la Historia reciente española, desde esta investigación proponemos un proyecto museístico, de las características anteriormente mencionadas, que a través de la Educación logre formar a la sociedad española en el campo de los DDHH, de los Valores Cívicos y de la Historia.

Siendo conscientes de la complejidad que supone la construcción de un Museo y de su proyecto, y de los recursos y del tiempo que son necesarios para ello; y siendo, a la vez, conocedores de que segundo los recursos económicos, personales, políticos, etc., de los que se disponga el proyecto se elaborará de una manera o otra; desde esta investigación presentamos este proyecto museístico a modo de “hoja de ruta”. Es decir, desarrollaremos un plan de acción

que exponga todos y cada uno de los pilares claves para la construcción de un museo que se dedique a la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos a través de la Historia reciente española, pero que a su vez se pueda adecuar fácilmente a las diferentes realidades contextuales en las que se pueda producir su creación.

Este proyecto nace en un determinado contexto, España, el cual nos hemos dedicado a analizar a lo largo de esta tesis doctoral desde diferentes capítulos. Dicho contexto, en lo que a la realidad investigativa de esta tesis se refiere, se caracteriza por la vulneración de algunos de los DDHH, tanto por parte del Estado como de la población; por las limitaciones y la endeblez de la EDH dentro del sistema educativo, como hemos podido ver a través del apartado 1, *Análisis de la situación de la EDH y la Educación en Valores Cívicos en España*, correspondiente a la cuarta parte de la tesis, *Análisis y Discusión de los resultados*; y, por la falta de un conocimiento profundo de nuestra Historia más reciente debido en gran parte a las dificultades de las profesoras/es de Historia de Educación Primaria y Secundaria para ahondar en el temario de una manera adecuada, como bien se muestra en el *Análisis de la situación del área de Historia con la LOMCE en su relación con la EDH desde la perspectiva de la labor de profesoras y profesores* a través de las respuestas dadas por las propias profesoras/es al *Cuestionario sobre la presencia de valores cívicos y sociales y Derechos Humanos en el currículo de Historia definido por la LOMCE* (Anexo I), realizado para esta investigación doctoral. Estos tres hechos son precisamente los que justifican la necesidad de un proyecto museístico dedicado a la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos a través del conocimiento de la Historia en España.

Aclarar de modo aparte, en lo concerniente a la vulneración de DDHH en España, que es esta una realidad denunciada por distintos organismos intergubernamentales y organizaciones en defensa de estos, la cual hemos podido ver a través del tercer apartado, *El estado de la cuestión en España respecto a la situación de los DDHH*, del *Capítulo 4: Estado de la Cuestión en*

España, correspondiente a la primera parte de este texto doctoral, *Estado de la Cuestión*. Son múltiples los DDHH vulnerados en España cada día, por lo que en este proyecto, al tratarse de una “hoja de ruta”, pues no disponemos ni de los medios ni del tiempo necesario para desenvolver un proyecto en toda su complejidad, y al igual que en *El estado de la cuestión en España respeto a la situación de los DDHH*, hemos querido tratar solamente la violación de aquellos DDHH que son constantemente denunciados tanto por los organismos en defensa de los DDHH como por parte de la sociedad, en relación a España. De esta manera, cuestiones como la persistencia de personas desaparecidas en el Estado español (ONU, 2013 y ONU, 2017) o la desigualdad entre mujeres y hombres (CESCR, 2018), entre otras, formarán parte del proyecto museístico que expondremos a continuación.

Capítulo 1. El proyecto.

A continuación, dividiremos y expondremos en detalle cada uno de los apartados que componen el proyecto museístico, y que desde esta investigación consideramos elementos esenciales a desarrollar para que se entienda el mismo en su labor, como ya explicamos anteriormente, de plan de acción.

1. Organización y distribución del espacio del museo:

En este primer punto estructuramos el espacio, teniendo en cuenta que la organización espacial es un elemento fundamental de cada museo a la hora de llevar un determinado mensaje al público (Rosenberg, 1995), y más, como es nuestro caso, cuando hablamos de un museo en el que la Educación es la primordial razón de su existencia. Por ello, en este proyecto

estructuraremos el espacio de modo que logremos desarrollar de manera efectiva entre el museo y el público un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo de los DDHH a través de la Historia reciente de España.

Exponemos dicha organización y distribución en primer lugar dentro del proyecto con la finalidad de introducir y contextualizar a la lectora o al lector en la complejidad de este, ayudando a comprender cada uno de los elementos que forman parte de este proyecto.

Antes de adentrarnos en la presentación de la distribución espacial del museo en si, hay que explicar que la exposición detallada de la organización viene a tener la funcionalidad de boceto, cuyo principal objetivo es clarificar los elementos fundamentales que conforman la exposición permanente de este proyecto museístico. Siendo, por tanto, la división temática de las salas el aspecto esencial de este punto, pudiéndose adaptar el resto de los elementos que componen esta estructuración del espacio museístico a cualquiera que sea la realidad de espacio y recursos económicos, políticos, de personal, etc., de los que se disponga.

Una vez ya centrados en la exposición de la organización y distribución del espacio del museo, he de aclarar que estructuraremos dicho espacio por el medio de las salas de un museo y segundo las plantas de un edificio con el fin de facilitar la comprensión de dicha disposición:

-Planta 0: Los Derechos Humanos.

Esta planta 0 será dedicada a la exposición de la temática de los DDHH, tanto desde el punto de vista de la naturaleza y significado de los mismos, como desde el punto de vista histórico. Se planteará esta temática desde una perspectiva internacional, a diferencia del resto de salas que se plantean desde la perspectiva del contexto geográfico e histórico español, debido al carácter universal que rige el sentido y existencia de los propios DDHH.

La localización de esta exposición en la planta 0 se debe esencialmente a su funcionalidad introductoria. Es decir, mediante la construcción de esta sala se pretende introducir al público en el conocimiento básico de los DDHH, de modo que el conocimiento adquirido en esta sala le permita entender y comprender más fácilmente el resto de los contenidos expuestos en las otras plantas del museo, los cuales se caracterizan por ser de carácter más específico y complejo. De ahí, que su situación en el hall o entrada del museo no sea casual, sino que pretende que el público se encuentre con estos conocimientos nada más comenzar su visita.

Con el fin de acercar al público de la manera más sencilla posible conceptos tan complejos como pueden ser los DDHH, se dividirá esta planta en diferentes espacios, los cuales presentarán diferentes cuestiones relativas a los DDHH. La disposición de estos espacios se hará teniendo en cuenta la lógica de los mapas o esquemas conceptuales (GRIAL, s.f.), de modo que sintetizaremos y estructuraremos la información expuesta de tal forma que faciliten a las y los visitantes la comprensión de cada concepto expuesto y la relación lógica existente entre todos y cada uno de dichos conceptos a través de los diferentes espacios dispuestos. De este modo, la planta 0 se dividirá en los siguientes espacios:

- Un espacio dedicado a la definición del concepto de DDHH.
- Un espacio dedicado a la Historia de los DDHH: Precedentes (Ej. La Carta Magna de 1215, La Declaración de Independencia de los EE. UU. en 1776, La Declaración de Derechos del Hombre en 1789, etc.), el contexto en el que surgen (Ej. El final de la Segunda Guerra Mundial, la creación de las Naciones Unidas en 1945, la reorganización territorial y política de Europa, etc.) y el origen de los DDHH (Ej. La DUDH en 1948).
- Un espacio dedicado a la presentación de los 30 DDHH reconocidos en la DUDH de 1948. Junto a la exposición de cada uno de estos derechos se mostrarán datos, de manera breve y concisa, y fotografías relativas a la pertinente violación de ese DDHH, que tuvieron lugar tanto en el pasado reciente como en la actualidad. Véanse como posibles ejemplos: Junto al

primer artículo de DDHH, “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros” (Asamblea General de la ONU, 1948) se pueden mostrar fotografías sobre el Apartheid que tuvo lugar en Sudáfrica hasta principios de los años 90 del siglo pasado; o junto a la exposición del artículo cuatro de los DDHH, "Nadie estará sometido a esclavitud ni a servidumbre; la esclavitud y la trata de esclavos están prohibidas en todas sus formas" (Asamblea de la ONU, 1948), pueden mostrarse datos de la Organización Internacional de Trabajo acerca del hecho de que hoy en día 40 millones de personas en el mundo sufren la esclavización (France 24, 23 de agosto de 2019). Cabe aclarar, por último, que muchos de los datos o fotografías sobre violaciones de DDHH expuestas harán referencia al presente o a un pasado muy reciente y a contextos geográficos muy próximos a España, véase la Unión Europea, por ejemplo, con el fin de entender que la vulneración de estos derechos no es una cuestión del pasado, y afecta a todos los países del mundo, incluido España.

- Un último espacio de esta planta 0 será destinado a hacer reflexionar al público sobre la evolución de los DDHH en la actualidad. Haciendo hincapié en la categorización de los Derechos Humanos por Karel Vasak (1977), la actualización de los DDHH conocidos como derechos de tercera generación (ACNUR, 2017) o el surgimiento de la DUDHE (Foro Universal de Culturas, 2007), entre otros hechos, con el fin de mostrar a las y los visitantes que con el inicio del siglo XXI se han producido transformaciones sociales, económicas, políticas, climáticas, tecnológicas, etc., que requieren de la actualización de los DDHH con el fin de defender los derechos de las personas a una vida digna y en libertad en todos y cada uno de los aspectos de su existencia. Ejemplos actuales de ello son la necesidad de que el DDHH a un medio ambiente sea reconocido (Noticias ONU, 25 de octubre de 2018) o la

necesidad de actualizar nuestros derechos ante la introducción de las nuevas tecnologías en nuestro día a día (Elsayed-AIL, 2017).

Por último, en relación con esta planta 0, dejar constancia que al tratarse de un espacio con un claro sentido introductorio, la información expuesta será en su mayoría presentada de forma esquemática, con el fin de originar un proceso de enseñanza-aprendizaje simple, centrado principalmente en los rasgos esenciales que caracterizan a una temática tan compleja como son los DDHH.

-Planta 1: La violación de los DDHH en la Historia Contemporánea de España.

Esta planta será dividida en dos espacios/salas:

. Un primer espacio, en orden de aparición, irá dedicado a exponer de forma cronológica la Historia de España de los siglos XX y XXI.

Partiremos de inicios del siglo XX, y no antes, por ser considerado este como el siglo en el que se consolidan los derechos económicos y sociales. En el contexto universal, en las tres primeras décadas del siglo XX tendrán lugar diferentes hechos que antecederán y serán origen y causa de la DUDH de 1948. De este modo textos como la Constitución de México de 1917, La Declaración de Derechos del Pueblo Trabajador y Explotado de 1918, incluida en la Constitución de la Unión Soviética o la Constitución de Weimar de 1919 serán testigos de la irrupción de los derechos económicos y sociales en los textos constitucionales de muchos países. A su vez, el fin de la Primera Guerra Mundial traerá consigo la creación de la Sociedad de las Naciones, y se comenzará a hablar del derecho internacional comunitario, buscando proteger a la sociedad civil de las consecuencias de los conflictos armados (Amnistía Internacional, s.f. y Fundació Solidaritat de la Universitat de Barcelona, s.f.)

En el caso español, el inicio del siglo XX estará marcado por las luchas en búsqueda del aumento y protección de los derechos fundamentales. Sucesos como la conocida como Semana Trágica de Barcelona en 1909 o la huelga general de 1917, serán indicativos del fuerte enfrentamiento existente entre las clases sociales y las clases gobernantes. Por otro lado, la aprobación de la Constitución de 1931, tras la proclamación de la II República, será un hito en la Historia de los DDHH en España, pues en esta se reconocen por primera vez a nivel legislativo múltiples derechos a nivel individual y político, pero también a nivel económico, social y político (Varela, 2007).

Por esta razón, en este primer espacio o sala expondremos los acontecimientos más significativos de la Historia de España de inicios del siglo XX a la actualidad, prestando especial atención a la dictadura franquista, por ser el período histórico más conflictivo en lo que a la violación de DDHH se refiere. Pues precisamente este espacio tendrá la función de introducir y contextualizar en el conocimiento de la Historia española al público antes de entrar en el segundo espacio, dedicado íntegramente a la Historia de la vulneración de los DDHH durante el siglo XX hasta la actualidad.

Aclarar que, por su función de espacio introductorio, se expondrá la información de modo muy esquemático, con la intención de no abrumar con excesivos datos al público, pues podría esto obstaculizar los objetivos bajo los que se constituye esta sala. No obstante, se pondrá a disposición del público, en la propia sala, recursos audiovisuales, principalmente, para aquellas personas que quieran obtener más información histórica al respecto de los hechos expuestos en el museo.

. El segundo espacio estará dedicado a abordar la violación de DDHH en España durante los siglos XX y XXI. Este espacio estará dividido por temáticas, atendiendo a los sectores de la sociedad más vulnerados.

Con el fin de determinar cuales son los sectores más vulnerados de la sociedad y cuales son los DDHH que menos se han respetado y respetan en España recurriremos a los informes periódicos elaborados por organizaciones como la ONU o Amnistía Internacional, entre otras, sobre la situación de los DDHH en España, y a diversas fuentes históricas. Estas fuentes nos ayudarán a definir que temáticas deberemos exponer en este espacio con el fin de abordar la realidad histórica y presente de España en cuestión de DDHH.

De este modo, en este proyecto museístico se darán cabida a temáticas muy presentes en la sociedad española, en relación con los derechos de las personas, a lo largo de su historia reciente. A razón de esto, cuestiones como la igualdad de género, los derechos LGTBI, el exilio y la migración, los derechos laborales, la libertad de expresión y pensamiento, el derecho a la Educación, el derecho a la salud, los derechos ecológicos y los derechos tecnológicos, entre otras, serán expuestos en este segundo espacio/sala de la planta 1. El tratamiento de estas cuestiones desde una perspectiva histórica nos ayudará a dar cabida, de manera actualizada, a todos y cada uno de los DDHH presentes en la DUDH.

Cada una de las temáticas anteriormente mencionadas, estando abierto este proyecto al tratarse de una hoja de ruta a la introducción de nuevas cuestiones, se expondrá en este espacio de manera individualizada, siguiendo todas y cada una de ellas un mismo esquema en su constitución: en un primer apartado se citan los DDHH que fueron y son vulnerados en relación a esa temática en particular, para posteriormente, en un segundo apartado mostrar los hechos más relevantes acerca de la violación de ese o esos DDHH desde inicios del siglo hasta la actualidad. Mostrar esta línea histórica nos ayudará a mostrar al público como muchos de los DDHH que consideraban conquistados hace años, siguen siendo vulnerados hoy en día por parte de las instituciones y de la sociedad, por lo que es necesario seguir luchando en la defensa de dichos derechos.

Con el fin de que se entienda la lógica bajo la que se constituye este segundo espacio/sala de la planta 1, mostraremos un ejemplo determinado de una de las temáticas mencionadas, exactamente la temática relativa a la igualdad de género.

En un primer apartado de esta cuestión exponemos los principales DDHH que fueron y son vulnerados a lo largo de la Historia reciente de España en el ámbito de la igualdad entre mujeres y hombres:

Artículo 1.

Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

Artículo 2.

Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición. Además, no se hará distinción alguna fundada en la condición política, jurídica o internacional del país o territorio de cuya jurisdicción dependa una persona, tanto si se trata de un país independiente, como de un territorio bajo administración fiduciaria, no autónomo o sometido a cualquier otra limitación de soberanía.

Artículo 3.

Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona.

Artículo 23.

1. Toda persona tiene derecho al trabajo, a la libre elección de su trabajo, a condiciones equitativas y satisfactorias de trabajo y a la protección contra el desempleo.
2. Toda persona tiene derecho, sin discriminación alguna, a igual salario por trabajo igual.
3. Toda persona que trabaja tiene derecho a una remuneración equitativa y satisfactoria, que le asegure, así como a su familia, una existencia conforme a la dignidad humana y que será completada, en caso necesario, por cualesquiera otros medios de protección social.
4. Toda persona tiene derecho a fundar sindicatos y a sindicarse para la defensa de sus intereses. (Asamblea General de la ONU, 1948).

Mediante la mención de estos derechos presentes en la DUDH, ayudaremos a introducir y hacer comprender al público cuales son los principales derechos de las mujeres que fueron y son vulnerados por parte de las instituciones y/o la sociedad en España, los cuales se mostrarán a continuación en el segundo apartado que constituye este espacio temático de la segunda sala de la planta 1, donde se trata la violación de los DDHH en la Historia Contemporánea de España.

En este primer apartado dedicaremos, también, un espacio a definir el concepto de machismo y las principales causas de la discriminación de la mujer, las cuales tienen origen en la división sexual del trabajo, por la cual la mujer era relegada a las tareas domésticas y al cuidado de los hijos/as, trabajos no remunerados, mientras el hombre tenía acceso a la Educación, al ámbito político, al ámbito laboral remunerado, otorgándole esto una posición de poder sobre la mujer (ACNUD, s.f. y OXFAN Intermón, s.f.). Ámbitos como el educativo, el laboral, el político, el

social y el familiar o privado, presentes en este apartado, serán tratados a la hora de exponer la vulneración de los DDHH de la mujer a lo largo de la Historia reciente española, en el segundo apartado en el que se divide esta temática, con el objeto hacer reflexionar como las principales causas que originaron el sexismo y sus consecuencias siguen presentes en el pasado reciente y en la actualidad de la Historia de España.

En un segundo apartado, se abordará, en un primer momento, la discriminación y violencia sufrida por las mujeres por el hecho de ser mujeres a lo largo del siglo XX en España. Se abordará esta cuestión desde los diferentes ámbitos de la vida de la mujer que nos ayudan a entender esta discriminación, desde sus orígenes hasta hoy en día: el social, el político, el laboral, el educativo y el privado o familiar, interrelacionando todos los ámbitos entre si a través del ámbito legislativo, centrándonos en todas aquellas leyes que a lo largo del siglo XX vulneraron los DDHH de la mujer en España. Véanse como ejemplo leyes como la Ley de Reglamentaciones de 1942, instaurada durante el franquismo, por la cual se implanta la obligatoriedad de abandono del trabajo por parte de la mujer cuando contraiga matrimonio; o, la persistencia hasta 1981 de que el marido fuera el responsable de administrar los bienes gananciales, aquellos bienes obtenidos por ambos cónyuges durante el matrimonio. Mediante estos ejemplos podremos abordar diferentes ámbitos como el laboral o el familiar o privado.

En este mismo segundo apartado, nos dedicaremos a tratar la situación de vulneración de los DDHH en la actualidad, es decir, desde el inicio del siglo XXI hasta nuestros días. Al igual que lo hicimos para la Historia del siglo XX, abordaremos esta perspectiva desde los diferentes ámbitos social, político, laboral, el educativo y el familiar; no obstante, como la situación contextual de la mujer es diferente en pleno siglo XXI, a pesar de seguir padeciendo la violencia y discriminación por parte del machismo, en esta área del museo nos centraremos especialmente en los principales problemas que se le presentan a la mujer hoy en día en España.

De este modo, en esta parte de la exposición se analizarán y explicarán cuestiones como la discriminación en el ámbito laboral, a través de la brecha salarial, del techo de cristal, la limitación de las mujeres a los puestos de mayor responsabilidad, la conocida como doble jornada, donde la mujer sigue ejerciendo la responsabilidad de las labores domésticas, etc.; el establecimiento y continuidad en la sociedad de una educación basada en los roles de género, asociando a cada sexo un determinado tipo de comportamiento y vestimenta, que nos limita a todos a ser quien realmente deseamos, especialmente en el caso de las mujeres, debido a la persistencia de estereotipos de género que afectan a la mujer en todos los ámbitos de la vida: laboral, social, educación, en el hogar, medios de comunicación, etc.; o, y con especial importancia, la violencia machista ejercida contra las mujeres, ya sea a través del maltrato físico, de la violencia verbal, de los feminicidios, de las violaciones en manada, etc. Este tema debe ser prioritario en nuestro proyecto, educar para la erradicación de todo tipo de violencia ejercida contra las mujeres es sin duda unos de los principales propósitos de la EDH, y, por tanto, también lo es de un proyecto museístico que pretende enseñar a la sociedad en DDHH y Valores Cívicos. El planteamiento de estas cuestiones, entre otras, tendrá el objetivo de reflejar cual es la situación actual de la mujer tanto en la sociedad como en el ámbito institucional. El reflejo de que es una situación, desafortunadamente, aún muy presente en nuestros días en España, hace que se establezca un fuerte vínculo con la sociedad, la cual se siente parte de esta situación, promoviendo la reflexión y el debate entre el público y el museo alrededor de esta temática.

Este es, por supuesto, solo un ejemplo, a modo de plan de acción. Dependiendo de la realidad y de las características de cada temática (exilio, derechos LGTBI, derechos laborales, etc.) la exposición discurrirá de una o otra forma, sin abandonar, eso si, en la constitución de la exposición de cada temática el esquema base, del que se habla anteriormente, y que está

presente en el ejemplo desarrollado; y sin abandonar tampoco los propósitos educativos que citamos para el caso de la igualdad de género.

-Planta 2: Luchas en defensa de las libertades y los DDHH.

Al igual que para la planta 1, en esta planta se expondrán las mismas cuestiones: la igualdad de género, los derechos LGTBI, el exilio y la migración, los derechos laborales, la libertad de expresión y pensamiento, el derecho a la Educación, el derecho a la salud, los derechos ecológicos y los derechos tecnológicos, entre otras. Y se hará, también, desde la narración histórica. Pero a diferencia de la anterior planta, estas temáticas se tratarán desde la perspectiva de las principales luchas y actos llevados a cabo en defensa de los derechos y libertades, y de las conquistas en el ámbito legal, político, social, educativo y cultural, y familiar o privado que tuvieron lugar a lo largo del siglo XX y en la actualidad.

La finalidad presente en esta planta 2, es la de promover en el público a través las protestas sociales, y sus conquistas de derechos, más significativas de nuestro pasado reciente y de nuestra actualidad, la reflexión sobre la necesidad e importancia de la lucha y defensa de los Valores Democráticos y los DDHH. A razón de esto, es precisamente por lo que esta exposición debe posicionarse siempre tras la exposición de la planta 1, referente a la violación de los DDHH en la Historia contemporánea de España, con el fin de mostrar al público como a través de los movimientos sociales y los actos de resistencia fueron y son tumbadas las normativas y coyunturas que atentan contra las libertades y derechos de las y los individuos. Pretende, por tanto, este espacio, hacer comprender al público, como miembro de la sociedad, que es actriz o actor principal en la defensa y conquista de nuestros derechos.

En forma de ejemplo y con el fin de ampliar la descripción de esta planta 2, mostrar, de nuevo, el caso de la igualdad de género, a través de unas pequeñas consideraciones, a modo de plan

de acción, a tener en cuenta a la hora de hablar de la organización y desarrollo de esta área del museo.

En el caso particular de esta temática, consideramos necesario introducir al público en esta a través de la definición de feminismo, como movimiento social que reclama la igualdad entre géneros. Incidiendo, desde el museo, en la importancia de que, independientemente del género, todos debemos ser partícipes de este movimiento.

Una vez definido el feminismo al principio de este espacio, se procederá a abordar la Historia del Feminismo, de sus luchas y acciones, y de las conquistas logradas en favor de la igualdad, desde inicios del siglo XX hasta la actualidad. Se abordarán estas luchas desde diferentes ámbitos, anteriormente mencionados, como son el laboral, el político, el educativo y cultural, y el familiar o privado.

En este espacio se hará hincapié en las organizaciones feministas y la figura de mujeres que lucharon en estos diversos ámbitos por la igualdad. Véase Clara Campoamor o Victoria Kent en el ámbito político, véanse las protestas organizadas por las mujeres de clase obrera a principios de siglo XX en el ámbito laboral, véase el Movimiento Democrático de Mujeres en lucha contra el franquismo en el ámbito político, o véase el movimiento 8M y sus protestas masivas en la actualidad en la lucha por la igualdad en todos los ámbitos, etc. Junto a las acciones y reivindicaciones de estas organizaciones y de estas mujeres expondremos todas aquellas conquistas y todos aquellos espacios que el feminismo fue alcanzando en aras de la igualdad, prestando especial atención al ámbito legislativo. Véanse como ejemplos, la apertura del acceso de la mujer a la Universidad en 1910 tras la aprobación de una Real Orden del Ministerio de Instrucción Pública, la aprobación del sufragio femenino en la 1931, o la Ley Orgánica de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género del año 2004, entre otros.

Este es un solo un ejemplo, cuya función es la de ser hoja de ruta para entender la naturaleza de este proyecto museístico para esta planta 2. Dependiendo de la realidad y características de cada temática (libertad de expresión y pensamiento, derechos de los refugiados y migrantes, derechos LGTBI, etc.) se desarrollará la exposición de un modo u otro, pero siempre siguiendo el mismo esquema base que se explica al principio de este punto y que se presenta en el ejemplo anterior.

-Planta 3: Lugar de exposiciones temporales y auditorio.

Desde esta investigación se considera esencial la creación de un espacio destinado a albergar todo tipo de exposiciones temporales cuya temática esté relacionada con la temática del museo. Pues las exposiciones temporales cumplen la crucial función de “complementar, actualizar o profundizar en cuestiones relacionadas con la temática del museo” (Bueno, 2003, p.190.) Tratándose, entonces, este museo de un lugar que se asienta sobre una temática tan abierta como la educación en DDHH a través de la Historia, son múltiples las posibilidades de albergar diferentes tipos de exposiciones temporales.

Por otro lado, consideramos importante también la existencia de un auditorio que de cabida a la celebración de todo tipo de actos relacionados con la temática del museo; véase charlas, conferencias, representaciones teatrales o musicales, festivales de cine, etc., con el fin de ofertar una amplia gama cultural que consiga atraer a todo tipo de público al museo, logrando de esta manera uno de los principales objetivos de este proyecto: acercar el museo y su mensaje educativo a gente de diferentes edades y procedente de diferentes estratos sociales.

En este mismo sentido, sería ideal y aconsejable disponer de un espacio exterior donde poder desarrollar desde festivales de música o cine, conferencias, etc., hasta exposiciones temporales,

siguiendo la misma filosofía de pensamiento que con el uso del auditorio. Este espacio, acorde a nuestra idea de llevar el mensaje del museo a cuanto mayor tipo de población, vendría a comportarse como un museo abierto, en el más amplio sentido, pues al igual que en los museos al aire libre, produciría el interés de personas que normalmente no se sienten atraídas por los museos (Zeuner, 1992).

-Planta -1: Biblioteca, Centro de documentación y oficinas del museo.

En este proyecto museístico será fundamental la creación de una biblioteca. De modo que se pueda ofertar al público la más amplia posible bibliografía sobre DDHH y Valores Cívicos en la Historia reciente española; ayudando a los visitantes a complementar y/o aumentar la información obtenida a través de las diferentes salas de exposiciones del museo y/o de las actividades (charlas, festivales de cine, visitas mediadas, etc.) realizadas.

Se clasificará la bibliografía segundo rangos de edad, siendo voluntad máxima de este proyecto museístico construir un espacio dentro de la propia biblioteca dedicado a la bibliografía infantil y juvenil; pretendiendo disponer de la más amplia y actualizada, posible, oferta de libros y material audiovisual, con el fin de acercar la enseñanza de DDHH, Valores Cívicos y de Historia a los y las más jóvenes.

A su vez, este museo, como todo museo de estas características, debe contar con un centro de documentación. Este centro se dedicará a la conservación y análisis de todo tipo de documentos que aborden cuestiones relativas a los DDHH, los Valores Cívicos, y/o la Historia reciente en España; véase documentos textuales, fotográficos, audiovisuales, etc. El museo estará abierto a la donación de objetos y/o documentos por parte de particulares o instituciones.

Se pondrá a disposición del público toda esta información a través de la construcción de una sala de consulta que posea varios ordenadores y/o dispositivos tecnológicos al servicio de las

y los visitantes. Se creará también un archivo online, de modo que cualquiera pueda consultar toda la información, o casi toda, presente en la colección de documentos materiales e inmateriales del museo.

Por último, en lo relativo a esta planta, he querido mencionar en este proyecto la cuestión de las oficinas del museo, no solo para mostrar la necesidad de disponer un espacio desde donde dirigir y organizar cuestiones tan fundamentales en todo museo como pueden ser la museografía, las colecciones y/o la gestión económica, entre otras; sino que es preocupación fundamental de este proyecto contar con un espacio apropiado para el desarrollo de la labor educativa del museo, en el cual se disponga de los máximos recursos tecnológicos y materiales posibles y necesarios para llevar a cabo dicha labor, y donde se favorezca un ambiente de colaboración entre los diferentes departamentos que conformen el equipo del museo. Pues recordemos para este proyecto museístico el desempeño de una eficaz labor educativa es la principal finalidad.

Acorde a lo anterior, creemos fundamental para el buen desempeño del área educativa, que el museo disponga de un área de investigación que trabaje concienzudamente en la renovación y actualización de todas las temáticas expuestas en el museo, ya sea desde la perspectiva educativa, histórica, legislativa, etc., con el fin de evitar la obsolescencia de su mensaje, ajustándose así a las nuevas corrientes de pensamiento y de investigación, las cuales tienen como protagonistas las nuevas necesidades y preocupaciones que traen los nuevos tiempos. Véase, por ejemplo, ya antes citado, el caso de la preocupación por un medioambiente sano o la inquietud por el aumento y repercusión del uso de las tecnologías en nuestra vida diaria, entre otras cuestiones de máxima actualidad de las que el museo, como referente educativo, debe estar no solo informado, sino preparado para educar en ellas.

La organización y distribución dispuesta para este museo, especialmente en las plantas 1 y 2, atiende a la intencionalidad de este proyecto de crear un espacio que permita abordar de manera transversal diferentes cuestiones como son los DDHH, los Valores Cívicos, los movimientos sociales o la Historia reciente española, entre otras cuestiones, con el fin de crear un espacio de Educación informal que posibilite la enseñanza en DDHH y Valores Cívicos desde la apertura a diferentes perspectivas y técnicas. Lo que sin duda facilita y amplía las posibilidades de la labor educativa del museo.

Y si bien es cierto que este proyecto museístico se centra en el tratamiento de la Historia Contemporánea y actual española, también se centra en una cuestión de ámbito global como son los DDHH, permitiendo atraer el interés del público de diferentes procedencias. La planta 0 es el ejemplo más claro de esto. El tratamiento de los DDHH desde este proyecto se hace desde dos perspectivas: la violación de los DDHH, con la intención de denunciar la vulneración de estos tanto en el pasado reciente como en el presente, y la defensa de los DDHH, con el fin de concienciar al público sobre la importancia que representa en su vida la protección de los mismos.

No obstante, el propio tratamiento de la Historia reciente española posibilitará que se aborden asuntos de máxima actualidad en relación con los DDHH. Véase como ejemplo claro, el caso del exilio español durante la Guerra Civil, el cual favorece la proyección de la situación de los derechos de los refugiados procedentes de Siria, muchos de los cuales intentan alcanzar costas españolas.

Desde este proyecto, teniendo en cuenta las apreciaciones de las expertas/os en Educación en museos entrevistadas/os (Anexo II), hemos querido prestar especial atención a la hora de diseñar la organización del museo, al pasado más reciente y a la actualidad, abordando de este modo las principales problemáticas actuales de la sociedad en relación con sus derechos, con

el fin de establecer el museo como el contexto idóneo para el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo en la sociedad.

Por último, atendiendo a las palabras de Claudia Videla sobre la labor educativa del MMDH (Anexo II), y acorde a nuestro objetivo de asentar un proceso educativo significativo dentro de este proyecto, mediante la organización y composición del museo expuesta anteriormente a lo largo de este punto 1.1, remarcar que se pretende no solo educar a la sociedad en conocimientos históricos y legales sobre los DDHH, sino que es prioritario promover la reflexión continúa del público a lo largo de su estancia en el museo. Por ello, en concordancia con Claudia Videla, consideramos prioritario que a la hora de profundizar en el diseño de las exposiciones, y por su puesto las actividades, las metodologías de carácter emocional deben estar presentes a la hora de abordar un tema tan complejo como son los DDHH. Entendiendo por educación emocional “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida” (Bisquerra, s.f.).

2. Las exposiciones del museo:

Las exposiciones son un elemento fundamental de todo museo, pues son uno de los principales medios a través de los que se transmite el conocimiento al público. En el caso de este proyecto museístico las exposiciones tienen la labor fundamental de transmitir al público un conocimiento útil de la Historia y de los DDHH.

Las exposiciones en este museo, al igual que en el común de los museos, se dividirá en tres categorías: permanentes, temporales e itinerantes. Antes de entrar en la descripción de cada una de las categorías, cabe decir que dichas exposiciones deberán responder a una serie de características que concuerden con la principal misión sobre la que se asienta este proyecto

museístico, convertirse un referente educativo en la enseñanza de los DDHH y de la Historia reciente en España.

- La exposición permanente:

la exposición permanente en este proyecto ha sido desarrollada a lo largo del punto 1.1, *Organización y distribución del espacio del museo*, a través de la descripción de las plantas 0, 1 y 2, por lo que no es necesario ahondar en esta cuestión. No obstante, a pesar de la denominación de exposición permanente, este proyecto nace bajo una filosofía de trabajo que defiende la constante necesidad de actualizar en el mundo científico y cultural los criterios y conocimientos con los que se trabaja.

Debido a lo anterior, la exposición permanente en este museo nunca podrá ser un proyecto cerrado o definitivo, sino que estará abierto a la ampliación y modificación de la misma, siempre que sea consensuado tanto desde el ámbito científico, y especialmente desde el área de investigación del museo, como desde la necesidad de adaptarse a una realidad histórica y social cambiante, y más en temas de DDHH, que están en constante evolución.

- La exposición temporal:

Como anteriormente ya citábamos, desde este proyecto se toman como referencia las palabras de Bueno (2003) para definir la metodología de trabajo, en las cuales enuncia que la función principal de la exposición temporal es la de “complementar, actualizar, reflexionar o profundizar en cuestiones relacionadas con la temática del museo” (p. 190).

A razón de esto, y si bien teniendo en cuenta que al tratarse de exposiciones con un tiempo limitado de existencia se puede dar cabida a temáticas mucho más abiertas que en el caso de la exposición permanente, las exposiciones temporales que tengan lugar en el museo tendrán que cumplir al menos una condición, que la temática presentada esté relacionada con el área de los DDHH, de los Valores Cívicos y/o de los Valores Democráticos.

Este museo es entendido desde su concepción como una institución totalmente abierta a la colaboración con diferentes entidades, ya sean otros museos, instituciones educativas, ONG, organizaciones en defensa de los DDHH, colectivos sociales, etc. Por este motivo, desde el museo se ofrecerá a estas distintas entidades un espacio para que puedan comunicar al público del museo sus reivindicaciones y/o mensajes.

- Las exposiciones itinerantes:

Entendiendo por exposiciones itinerantes aquellas que “permiten descentralizar un museo, ya que a través de estas se hace llegar parte de su colección a lugares distantes y a segmentos del público que de otra manera difícilmente podrían tener contacto con esta” (Dever Restrepo y Carrizosa, 2016, p.5), consideramos esencial que desde este museo, cuya misión principal es ser un referente educativo en DDHH e Historia en España, se trabaje firmemente en el traslado de parte de su exposición a instituciones y/u organismos de diversa índole a lo largo de la geografía española, europea y universal; véanse como ejemplo de esto otros museos, centros educativos, sedes de colectivos sociales, casas consistoriales, bibliotecas, etc.

Las exposiciones itinerantes representan un aspecto esencial en la filosofía de trabajo concebida bajo este proyecto museístico, pues como un museo cuya principal finalidad es la enseñanza en DDHH y Valores Cívicos, es fundamento de este llevar su mensaje educativo a la mayoría de rincones posibles, y especialmente a aquellos lugares donde el acceso a estos conocimientos es más complicado, o casi imposible. Conscientes de que serán los recursos económicos los que marquen las posibilidades de acometer este propósito de la manera más ambiciosa posible, deberá ser prioridad de este museo invertir sus máximos esfuerzos factibles, pues no hacerlo iría en contra de uno de los principios

sobre los que se asienta: la Educación, y más particularmente la EDH, como derecho universal presente en la DUDH (Asamblea General de la ONU, 1948).

Capítulo 2. El área educativa y el desempeño de su labor en el museo:

Antes de nada, cabe aclarar que en este punto hablamos de área educativa, y no de departamento de Educación, porque, aunque nuestra labor de investigación de los museos haya partido de los departamentos de Educación, nuestro acercamiento a estos nos ha ayudado a ver y comprender que el desarrollo del trabajo educativo no es solo una cuestión del departamento de Educación, sino que se lleva a cabo a través de la colaboración entre los diferentes departamentos que conforman el museo. De este modo, este proyecto abordará el trabajo educativo desde la perspectiva general del museo.

Actualmente, como ya hemos visto en el Marco Teórico de esta tesis, la labor educativa representa el pilar básico, y su principal finalidad, sobre el que se asienta la constitución de todo museo; convirtiéndose los museos desde hace años atrás en instituciones educativas con la capacidad de hacer llegar su mensaje a un gran público (Günay, 2012).

Para este proyecto museístico la situación no es diferente, pues nace con el objetivo primordial de educar en DDHH y Valores Cívicos a través de la Historia, por lo que la Educación debe ser el fundamento esencial sobre el que se construya. De ahí, que el éxito del museo, la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos en la sociedad, dependa en gran medida del área educativa y del desempeño de su labor.

A razón de todo ello, es objeto de este punto describir, a modo de hoja de ruta, los principales elementos y características sobre los que se regirá toda actividad y/o trabajo propio o relativo al área educativa, de modo que se expongan las bases que sustentarán la labor educativa de este proyecto museístico.

1. Principales fundamentos sobre los que se construye la labor del área educativa:

El primer fundamento hace referencia a que todo el trabajo relativo al área educativa se llevará a cabo acorde a la principal misión de este museo: la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos.

A razón de esto, desde este proyecto museístico se tomarán como propios los principios definidos por la ONU (OHCHR, 2017) para el desempeño de la EDH, a la hora de diseñar y llevar a la práctica la labor educativa:

- Fomentar los valores fundamentales de los derechos humanos, como el respeto, la igualdad y la justicia, y afirmar la interdependencia, indivisibilidad y universalidad de los derechos humanos.

- Al mismo tiempo, las actividades educativas deben ser prácticas y estar centradas en los educandos, relacionando los derechos humanos con la experiencia de su vida real y permitiéndoles consolidar los principios de derechos humanos presentes en su propio contexto cultural.

- Tanto los contenidos como el modo en que se imparten deben reflejar los valores de los derechos humanos, estimular la participación y fomentar un entorno de aprendizaje sin carencias ni temores.

-Alentar el análisis de problemas crónicos e incipientes en materia de derechos humanos, en particular la pobreza, los conflictos violentos y la discriminación, teniendo presentes las rápidas transformaciones que se producen en los ámbitos político, social, económico, tecnológico y medioambiental, a fin de poder encontrar respuestas y soluciones compatibles con las normas relativas a los derechos humanos.

-Capacitar a las comunidades y a las personas para que puedan determinar sus reivindicaciones en materia de derechos humanos y hacer efectivos esos derechos (pp. 2-19)

Por otro lado, otros dos principios, no presentes en los fundamentos de la EDH, pero que guiarán la labor del área educativa de este museo son:

Uno, el tratamiento de la Historia reciente española parte desde este museo desde dos grandes perspectivas: una, la violación de DDHH por parte del gobierno y de la sociedad, y la represión ejercida por el Estado sobre los ciudadanos/as; y dos, las luchas y acciones en defensa de los DDHH y sus logros o conquistas.

No obstante, y acorde a los principios de los DDHH y Valores Cívicos, desde este proyecto se considera esencial que el tratamiento de este determinado período histórico se incorpore, con especial atención, la perspectiva de la mujer, de las niñas/os, de las y los migrantes, etc., pues en concordancia con la idea de ser un museo inclusivo, debemos incluir aquellas perspectivas que normalmente no están presentes en la historiografía.

El segundo de estos principios se refiere a la necesidad de adaptar las actividades al público infantil y juvenil. Pues somos conscientes de que algunos temas relacionados con la violación de DDHH pueden resultar desagradables, e incluso llegar a traumar, para un público de corta

edad, perdiendo así todo el valor educativo; pero, también somos sabedores que estas nuevas generaciones serán las que rijan nuestro futuro, de ahí la importancia de educarlas en el conocimiento práctico de los DDHH.

Un primer paso para esta adaptación será evitar un tratamiento específico o detallado de cualquiera cuestión que tenga como protagonista la violencia, ante públicos de corta edad.

El segundo paso hace referencia a la necesidad de conocer previamente, siempre que sea posible, las particularidades e intereses del grupo, tratando de crear un vínculo entre el propio grupo y lo que se está exponiendo o tratando, de modo que se mantenga el interés de un público al que normalmente, por cuestiones de edad en la mayoría de los casos, es más difícil conseguir atraer su atención.

2. Fuentes y recursos empleados para la creación y desarrollo de la labor educativa:

En este apartado citaremos los principales tipos de fuentes que serán usados para el diseño y desempeño de todo el trabajo relativo al área educativa. Cabe decir que, como hoja de ruta, dichas fuentes hacen referencia a los medios primordiales que emplearemos para la construcción del trabajo educativo, pero que desde este proyecto se estará siempre abierto al uso de nuevas fuentes que ayuden a la elaboración del material educativo.

Dichas fuentes serán:

1. Las fuentes históricas, sean de carácter documental, audiovisual, material, etc.; debido a la naturaleza y contenidos de este museo. Dichas fuentes harán alusión, principalmente a la Historia de España del siglo XX y XXI.
2. Todo tipo de fuente que aporte información verídica sobre DDHH, Valores Cívicos y EDH.

3. Fuentes de carácter museográfico, es decir todo tipo de fuente que revele conocimiento sobre prácticas y técnicas relativas al funcionamiento de un museo.

Todas estas fuentes serán recogidas y conservadas en un espacio dedicado a albergar los archivos del museo. El museo estará abierto, y agradecido, a la donación de fuentes de esta índole, ya sea por parte de organismos privados, como de instituciones públicas, y/o de particulares.

Cabe decir en este punto que, la creación de un área de investigación será fundamental para el diseño de la labor educativa, pues influirá directamente en las fuentes y recursos empleados para ello, al permitir al museo mediante el desempeño de su trabajo, la investigación, generar nuevos materiales de información que ayuden a ampliar, diversificar y mejorar tanto los archivos como la propia labor educativa.

2.2.1 Colaboración con diferentes organismos e instituciones para la elaboración del proyecto educativo:

Se abre un punto y aparte en este apartado 3.2, pero directamente relacionado con la cuestión que se está tratando, las fuentes y recursos empleados para la creación y desarrollo de la labor educativa. Como bien se adelanta en el título de este 3.2.1, para el diseño de la labor del área educativa, desde el museo se promoverá una política de constante cooperación con diferentes organismos e instituciones relacionadas con la temática que trata el museo.

De este modo, se pretende que a la hora de iniciar dicho proyecto sean partícipes de él la mayoría de los actores y actrices, posibles, vinculados con el tema. Véanse historiadoras/es, docentes, instituciones del ámbito educativo, asociaciones por la recuperación de la memoria, colectivos sociales, ONG y sobre todo, en la medida de lo posible, víctimas y familiares de las víctimas que puedan atestiguar los hechos históricos y la violación de DDHH que se pretenden exponer. Pues será a través de la participación de todas las actrices y actores implicados, como

se logre desenvolver un proyecto educativo basado en fuentes fidedignas que ayuden a lograr el principal objetivo del museo, la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos a través de la historia reciente de España.

Para ello, desde este museo se fomentará la vinculación con colectivos sociales, con organizaciones en defensa de los DDHH, con instituciones educativas, etc., con el propósito de colaborar estrechamente, y de manera recíproca, en la producción de materiales y actividades educativas.

En este sentido, desde el propio museo se favorecerá tanto la integración como la creación de redes de colaboración que trabajen en torno a un interés común, ya sea entre museos, entre organizaciones en defensa de los DDHH, entre instituciones educativas, etc.

2.2.2 El uso de las nuevas tecnologías:

En pleno siglo XXI, no puede concebirse la construcción de un proyecto museístico sin tener en cuenta el empleo de las nuevas tecnologías. Las nuevas tecnologías serán utilizadas por parte del área educativa para el diseño y desarrollo de todas aquellas actividades en las que se considere que ayudan al desenvolvimiento de las mismas y al cumplimiento de sus objetivos.

Desde este proyecto tomamos como referencia las palabras de Luis Farinha, director del Museo do Aljube, sobre el uso de las nuevas tecnologías: *las tecnologías son fundamentales para permitir diversificar las formas de acceso y para permitir comunicar información* (Anexo II), suponiendo, por ello, un estímulo en el desempeño del trabajo educativo.

No obstante, desde este proyecto queremos dejar constancia que el empleo de las nuevas tecnologías en el área educativa deberá llevarse a cabo de un modo inteligente y mesurado. Es decir, el uso de estos dispositivos no podrá suponer nunca un obstáculo para el buen desenvolvimiento del dialogo interpersonal entre el público y los mediadores/as; pues es sin

duda un elemento clave en el tratamiento y aprendizaje de una cuestión tan social, tan humana, como son los DDHH y los Valores Cívicos.

3. Principales actividades del área educativa:

A continuación, se mostrarán aquellas actividades que desde este proyecto se consideran fundamentales para el desarrollo de la labor educativa del museo. Estas actividades nos servirán para conocer el principal modelo de actividades que se pretende seguir desde este proyecto; lo cual, como en cada uno de los puntos de esta hoja de ruta, no significa que el proyecto no esté abierto a la modificación y/o ampliación de actividades.

Antes de entrar en la enumeración de las actividades en sí, cabe aclarar que la elección de estas no ha sido azarosa, sino que corresponde tanto a la información procedente de las entrevistas a las y los expertos en Educación de los museos analizados, como a toda la información obtenida del proceso de observación realizado durante mi estancia en cada uno de estos museos estudiados. De este modo, hemos incluido en este proyecto aquellas actividades que mejores resultados logran a la hora de educar en DDHH y Valores Cívicos a través de la Historia.

Estas actividades a las que hacemos referencia son las siguientes:

1. Visitas mediadas: establecimiento de un diálogo entre el público y el museo, a través de la figura del mediador/a, a razón de la información expuesta a lo largo de las salas del museo, produciéndose un intercambio de información muy positivo, el cual transforma en una experiencia de aprendizaje significativa la visita al museo.

El éxito de esta actividad estará marcado por la participación en dicho diálogo de todas/os, o de la mayoría, de las y los visitantes; para ello, será necesario, siempre que sea posible, la realización de un trabajo previo consistente en la adaptación de la visita a los intereses y particularidades del grupo. Se fomentará también la participación y el

dialogo a través de la realización de preguntas abiertas a las y los visitantes, buscando conocer sus reflexiones acerca del tema expuesto, lo que a su vez será generador de un mayor intercambio de información entre público y mediador/a.

2. Talleres: se celebrarán cursos de formación de breve duración dirigidos a todo tipo de público, en los que se abordará en cada uno un tema muy específico, siempre relativo a la temática del museo. Estos talleres tendrán como principal finalidad educar a las y los asistentes en el conocimiento práctico de los DDHH y los Valores Cívicos, por lo que se fomentará la constante participación de estos a largo de la duración de la actividad.
3. Conversaciones con personajes relacionados con el área de los DDHH, los Valores Cívicos y/o la Historia: acto en el cual se establece un dialogo entre el público y un personaje relacionado con el área de los DDHH, los Valores Cívicos y/o la Historia alrededor de uno o varios de esos temas. Véase como ejemplos de dichos personajes, miembros de colectivos sociales, testigos o víctimas de la violación de DDHH, representantes de organizaciones en defensa de los DDHH, historiadoras/es, expertos/as en EDH, etc. El objeto como en todo dialogo es el intercambio de información, opiniones y reflexiones entre público y personaje.
4. Cursos de formación: desde el museo se llevará a cabo la celebración de cursos de formación en materia de EDH dirigidos principalmente a profesionales del ramo educativo, véase profesores/as de primaria o secundaria, instructores/as de policía, educadores/as sociales, etc., con el objetivo de dotar a estos/as profesionales de las herramientas y técnicas necesarias para abordar de manera efectiva la enseñanza de DDHH en sus ámbitos laborales. Algo realmente básico si se pretende aumentar la concienciación y defensa de los DDHH y los Valores Cívicos en la sociedad.
5. Presentación de libros, películas, documentales, etc.: el museo ofrecerá un espacio a autoras/es, directoras/es, creadora/es, etc., para que presenten sus obras, siempre que

estas aborden cuestiones relativas a la temática del museo. En estas presentaciones se promoverá siempre un diálogo entre el público y las autoras/es, directoras/es, creadora/es, etc., con el fin de generar un intercambio de información alrededor de la obra y del mensaje que emite.

6. Celebración de eventos teatrales, musicales, cinematográficos, etc.: desde el museo se dará cabida al teatro, a la música, al cine, etc., mediante la celebración de eventos individuales o a través de la realización de festivales tanto cinematográficos, como musicales, de arte, etc. La única condición para dar cabida dichos eventos será que la temática principal de los mismos coincida con la misión de este proyecto museístico, la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos a través de la Historia reciente española.

Tras la presentación de las actividades debemos anotar dos hechos en relación a ellas y al trabajo del área educativa:

El primer hecho a mencionar es que desde el área educativa se potenciará, siempre que se considere oportuno, el trabajo con testigos, ya sea de manera presencial o audiovisual, por las enormes ventajas que tiene trabajar con testigos en un museo de esta naturaleza. Pues en un museo cuya principal misión es educar en DDHH y Valores Cívicos a través del conocimiento de la Historia, el trabajo con testigos permite evitar que se centre únicamente el mensaje educativo del museo en aspectos legales o simples fechas o acontecimientos históricos, ya que a través del se aportan experiencias personales que favorecen la creación de un vínculo emocional con el público, lo que es fundamental para establecer un proceso de aprendizaje significativo de los DDHH y los Valores Cívicos; como bien apuntan Adeline Salmon y Luis Farinha en las entrevistas realizadas (Anexo II).

En el caso particular de este proyecto el cual está pensado para ser desarrollado en España, cabe decir que, debido al paso de los años, existencia de testimonios vivos de la los años de las II República o del primer período del franquismo es escasa, por lo que para tratar estos períodos será necesario contar con fuentes audiovisuales, grabadas cuando ellas o ellos aún estaban vivos. Sin embargo, para períodos como el tardo franquismo, la transición, el cambio de siglo o la actualidad, son muchos y muchas los testigos que pueden compartir sus historias de manera vivencial en el museo, lo que sin duda favorece aún mas el establecimiento de un vínculo personal entre testigo y público.

El segundo hecho a destacar en relación al desarrollo de las actividades, es que debe ser una institución abierta a la participación y organización de actividades por parte de colectivos sociales, cuyos movimientos estén relacionados con la temática del museo. Es decir, desde este proyecto se considera esencial que el museo se comporte como un espacio de reivindicación de libertades y derechos por y para la sociedad.

4. Creación y publicación de materiales educativos:

La creación y publicación de materiales objetivos, al igual que las exposiciones itinerantes, tendrá el objetivo de llevar los conocimientos emitidos por el museo afuera de las paredes del mismo, con el fin de que aquellas personas que no puedan visitar el museo tengan la mayor facilidad posible para acceder a los conocimientos con los que se trabaja desde el museo. Para ello, y atendiendo de nuevo a la dependencia de los recursos económicos y de personal, este proyecto pretende trabajar esto mediante tres vías determinadas, siempre por supuesto abierto a nuevas vías

-Creación de materiales y/o recursos educativos para que se pueda trabajar las temáticas del museo desde otros centros educativos, ya sea para preparar la visita al museo como para repasar

lo visto en el museo, como para simplemente acercarse a temas de Historia, DDHH y Valores Cívicos. Se trabajará en este material no solo pensando en el ámbito de la Educación formal: escuelas, institutos y/o universidades, sino que se creará pensando en que se pueda trabajar desde colectivos sociales, ONG, organismos en defensa de los DDHH, etc.

-Creación de una revista científica donde se aborden cuestiones relativas a las temáticas que trata el museo: Historia, DDHH y Valores Cívicos, con el objeto de ofrecer un espacio abierto a la reflexión y el intercambio de información por parte de investigadores/as, testigos, expertos/as en Educación, miembros de colectivos sociales, etc.

-Producción de documentales audiovisuales, con la intención de crear una vía de comunicación para el mensaje del museo que responda a los nuevos modos de acceso a la información por parte de la sociedad.

Antes de rematar la exposición del proyecto, debemos puntualizar que aunque no se ha tratado de manera específica a lo largo de la presentación de este, por tratarse de una hoja de ruta, que como proyecto de un museo dedicado a la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos es prioridad de este adaptar tanto el espacio físico, como la exposición de la información, como las actividades educativas, a las personas con discapacidad. No hacerlo sería contradecir los principios bajo los que nace el susodicho proyecto.

Para poner punto final a este proyecto, cabe decir que desde su concepción se ha querido ser lo más ambicioso posible. Consideramos firmemente desde esta investigación doctoral que no se puede escatimar en recursos, de ningún tipo, cuando estamos hablando de proyectos en Educación, y más aún cuando hablamos de proyectos cuyo objetivo es la enseñanza en DDHH y Valores Cívicos; conocimientos básicos para el desarrollo de una vida digna y plena del ser humano, tanto como individuo, como miembro de la sociedad.

Por tanto, conscientes de que desde esta investigación se describe un proyecto realizable, defendemos firmemente la necesidad de llevar a la práctica la construcción de un proyecto museístico en España que promueve un conocimiento intergeneracional de los DDHH, de los Valores Cívicos, y de nuestra Historia menos conocida; otorgando, de esta manera, a la sociedad española los conocimientos necesarios para desarrollar “las competencias y aptitudes necesarias para promover, defender y aplicar los derechos humanos en la vida cotidiana” (OHCHR, 2017, p.2).

SEXTA PARTE:

CONCLUSIONES

A lo largo de la tesis han sido múltiples las reflexiones que hemos hecho alrededor del objeto de la investigación, la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos a través de museos de Historia. No obstante, son dos los pilares sobre los que se asienta el conjunto de este estudio doctoral.

El primer pilar, es el problema de investigación, el cual es el principal impulsor de esta. El problema de investigación se caracteriza por las deficiencias que padece la EDH en España, especialmente en la Educación formal, tanto a la hora de aplicar su modelo educativo, como a la hora de lograr sus objetivos educativos, la enseñanza útil de los DDHH, y como afecta a la población española. A esta situación se le suma el hecho de la inexistencia de un museo que se dedique a la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos a través del conocimiento de la Historia reciente de España, desde un punto de vista integral; es decir la inexistencia de un referente educativo en España orientado al global de la sociedad, que abarque la enseñanza en DDHH y Valores Cívicos a través de la comprensión de nuestro pasado más próximo, y a su vez más desconocido.

El segundo pilar, es el objetivo de la investigación. Como es lógico, este depende totalmente del problema de investigación, y tiene como razón principal de ser, poner solución a dicho problema. En el caso particular de esta tesis doctoral, el objetivo de la investigación es la creación de un proyecto museístico focalizado en la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos a través de la Historia reciente de España, con la intención de ser tenido en cuenta no solo por la comunidad científica, sino también por parte de la comunidades educativa, social y política. Esto se debe a la naturaleza de este estudio, en cuanto a estudio de investigación-acción, pues nace bajo el objeto de no solo aportar cambios y/o mejoras en la práctica científica, sino que también busca hacerlo en los ámbitos educativo, social y político.

Llegados a esta sexta y última parte del texto, y partiendo de la estructura sobre la que se asienta este estudio, es hora de realizar las últimas reflexiones y conclusiones que se desprenden de

este trabajo. Para ello, primero lo haremos alrededor del problema de investigación, segundo lo haremos alrededor del objetivo de la investigación, y, por último, lo haremos alrededor del principal resultado obtenido de esta tesis, el proyecto museístico.

1. El problema de investigación:

Como ya hemos dicho anteriormente, el problema de investigación en esta tesis doctoral se centra en las carencias que sufre la EDH en España, y que afectan directamente al conocimiento que tiene la sociedad española sobre DDHH.

Dichas carencias de las que hablamos tienen su principal explicación en el papel que juega y ha jugado la EDH dentro del sistema educativo español. Pues es la Educación formal el principal, y muchas veces único, medio de formación de la gran mayoría de la ciudadanía, por lo que una aplicación práctica insuficiente o deficiente de la EDH dentro del sistema educativo afecta muy notoriamente al conocimiento que la sociedad tiene en materia de DDHH.

En el caso español, el que aquí nos ocupa, la problemática alrededor de la situación de la EDH dentro de la Educación formal no es un problema cuyo origen sea actual; de ahí, el enorme calado de esta. Pues desde el inicio de la actual democracia en España, en 1978, y a lo largo de las diferentes leyes educativas que se han aprobado en España, siete exactamente, los contenidos relativos a DDHH y Valores Cívicos no han ocupado un lugar significativo dentro del currículo, pues siempre han sido categorizados como transversales, y nunca han estado sujetos a evaluación, siendo relevados estos contenidos a un segundo lugar, en favor de aquellos contenidos si evaluables (Murcia, 2016). Las únicas excepciones a esta tónica general que ha dado a lo largo de los años dentro del sistema educativo formal han sido la materia de Ética, donde los contenidos relativos a DDHH ocuparán un pequeño espacio dentro del temario

y serán abordados de manera superficial (Murcia, 2016), y la creación de la asignatura de Educación para la Ciudadanía con la aprobación de la LOE (2006), la cual focaliza su temario en la enseñanza de los DDHH.

La situación de la EDH en la actualidad tampoco es buena, pues desde la aprobación de la LOMCE en 2013, la ley vigente, los contenidos relativos a DDHH vuelven a ser relegados a un papel secundario.

De esta realidad son testigo los resultados obtenidos por mi análisis de los textos oficiales de la LOMCE, en los cuales se aprecia como dicho texto centra una mayor preocupación por los contenidos de carácter económico que por los contenidos relativos a DDHH y/o Valores Cívicos.

Un ejemplo significativo de esto es el caso de la sustitución de la única asignatura que focalizaba y ahondaba su temario en los DDHH y los Valores Cívicos, Educación para la Ciudadanía, de carácter obligatorio, por las materias Valores Sociales y Cívicos y Valores Éticos, ambas de carácter optativo. Esto significa que desde la LOMCE se consideran como opcionales todos aquellos contenidos relativos a DDHH y Valores Cívicos, perdiendo su carácter de obligatorios dentro del currículo oficial del sistema educativo básico español.

Esto mismo se aprecia en rol que la LOMCE otorga a aquellas materias cuyos contenidos están relacionados con la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos. El estudio pormenorizado de los currículos de las asignaturas relativas a las áreas de Filosofía, Ética e Historia, realizado desde esta investigación doctoral nos muestran como desde la LOMCE no se promueve la Educación en estos valores y derechos.

La distribución y organización de estas materias evidencia que en el diseño de los currículos ha priorizado el aprendizaje memorístico de los contenidos, abordados desde un punto de vista conceptual, frente a un aprendizaje que fomente la reflexión y el debate crítico sobre los

mismos. Esto afecta seriamente, como es lógico, a la enseñanza de los DDHH y Valores Cívicos en unas asignaturas, las cuales, por su naturaleza temática, debían propiciar un aprendizaje significativo de estos.

Es especialmente preocupante para esta investigación el caso particular de la enseñanza en Historia, principal instrumento empleado por esta investigación para desarrollar su objetivo, educar en DDHH y Valores Cívicos. Pues tanto el análisis del currículo de la LOMCE para el área de Historia, como el estudio de la visión de los expertos/as en Educación en Historia al respecto de dicho currículo, y, como la indagación sobre la experiencia de las profesoras y profesores de educación primaria y secundaria de Ciencias Sociales e Historia, revelan una información a esta tesis, que nos muestra una realidad común. Esta realidad se caracteriza por que la LOMCE establece una ingente cantidad de contenidos para el área de Historia, los cuales en su gran mayoría hacen referencia a términos puramente históricos, siendo escasos los contenidos relativos a DDHH y Valores Cívicos. La acumulación excesiva de contenidos dificulta muy notablemente el aprendizaje significativo de la Historia, y encamina su conocimiento exclusivamente a la memorización de conceptos históricos; lo que sin duda es contrario a todo posible desarrollo de la Educación significativa en DDHH y Valores Cívicos a través de la materia de Historia.

Esta acumulación de contenidos en el área de Historia también impide que las y los estudiantes dispongan del tiempo suficiente en las aulas para afrontar el conocimiento de nuestro pasado más reciente y de nuestro presente, situados siempre al final del temario, con la profundidad suficiente para reflexionar sobre diversos temas éticos que preocupan en nuestra sociedad. Lo que significa privar al alumnado de las necesarias herramientas para su buen inserción y desenvolvimiento en el mundo actual.

Si hacemos una observación global de todos los resultados obtenidos en esta investigación sobre el estado de la EDH y la Educación en Valores Cívicos en España, podemos apreciar como desde las diferentes leyes educativas no se ha potenciado ni creado un contexto favorable para el desarrollo de este tipo de Educación dentro del sistema educativo. Siendo conscientes de que la Educación formal es la principal responsable de educar al conjunto de la sociedad, podemos afirmar que la población española ha padecido y, aún padece, notables carencias y limitaciones del sistema educativo en el ámbito de la EDH y de la Educación en Valores Cívicos, lo que por supuesto afecta directamente a su conocimiento en DDHH y Valores Cívicos.

Por otro lado, y partiendo de la idoneidad de los museos como ente educativo, consideramos que la inexistencia de un museo de carácter institucional que se dedique a la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos a través del conocimiento de su pasado reciente desde una perspectiva general de la Historia es parte fundamental del problema de investigación de esta tesis; la falta de un conocimiento significativo de los DDHH y los Valores Cívicos debido a las carencias que muestra la EDH y la Educación en Valores Cívicos en España. Pues si bien es cierto, como ya mencionamos, y estudiamos, anteriormente, tenemos el caso en España del Museu Memorial d'Exili, como un museo de carácter público que aborda el pasado reciente de España y educa en DDHH y Valores Cívicos, pero este lo hace desde una perspectiva concreta de la Historia como es la Historia del exilio. Por ello, y tomando como modelo este museo y su labor educativa, partimos de la necesidad de la sociedad española de disponer de un referente educativo que se dedique a la enseñanza de los DDHH, de Valores Cívicos y del pasado reciente de España desde una perspectiva global.

2. El objetivo de la investigación:

El objetivo principal de esta investigación, la creación de un proyecto museístico que se dedique a la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos a través del conocimiento de la Historia española reciente, tiene su explicación en una realidad, que los resultados obtenidos de todas y cada una de nuestras investigaciones nos presentan de forma clara, el desconocimiento de la sociedad en términos de DDHH, Valores Cívicos e Historia reciente, debido a las limitaciones que padece tanto la EDH como la enseñanza en Historia dentro del sistema educativo a la hora de llevar a cabo un proceso de aprendizaje significativo. La creación de este proyecto museístico tiene como primordial finalidad acercar el conocimiento útil de los DDHH, los Valores Cívicos y nuestra Historia reciente a todas y cada una de las generaciones que sufrieron las limitaciones de la Educación formal en este ámbito de la enseñanza.

La consideración de la idoneidad de un museo que se dedique a la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos a través del conocimiento de la Historia reciente española como medio para enfrentar el desconocimiento de la sociedad española en estos campos, se sustenta en esta investigación en dos elementos: los resultados obtenidos del análisis bibliográfico de la cuestión y el trabajo de campo realizado en museos de esta naturaleza.

Uno, porque a través del estudio bibliográfico realizado en el Estado de la cuestión, podemos concluir que la Historia y el museo son dos medios ideales para la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos. Primero, porque la Historia se nos presenta como un óptimo instrumento para el desarrollo del sentido crítico de la ciudadanía en aquellos/as que la estudian. Esto tiene su explicación en que, en palabras de J. Arthur (como se citó en García Ruíz, 2007), “el conocimiento y la comprensión de la historia son centrales para una educación ciudadana puesto que el pasado es la estructura sobre la que se proyecta la ciudadanía” (p. 342). Y segundo, porque la figura del museo desde su origen, pero sobre todo a partir de la aparición

de la nueva museología, actúa como un espacio no solamente destinado a comunicar un mensaje, sino destinado también a generar un diálogo entre la sociedad y lo expuesto con el fin de que se produzca un constante intercambio de conocimientos. De este modo, se hace partícipe directo del proceso de enseñanza-aprendizaje al público del museo, propiciándose del museo, por tanto, un proceso de enseñanza-aprendizaje democrático.

La unión de estos dos instrumentos o medios de enseñanza se traduce en la figura del museo de Historia. El museo de Historia, a razón de todo lo expuesto anteriormente, y en referencia a su labor en el tratamiento de pasados violentos o desconocidos, como es el caso del proyecto realizado desde esta investigación doctoral, tiene la aptitud para “contribuir a la reconstrucción democrática de las sociedades afectadas por violaciones masivas de los derechos humanos” (Schindel, 2009, p. 68), a través de la creación de un espacio dirigido a establecer un proceso de enseñanza de DDHH y Valores Cívicos a través del conocimiento de la Historia reciente o traumática, basado en el constante diálogo entre el público y el museo.

El segundo elemento que permite afirmar la idoneidad de los museos para la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos a través del conocimiento de la Historia reciente es el trabajo de campo realizado en diferentes museos de esta determinada categoría: el MMDH, el espacio de memorias Londres 38, el Museu do Aljube, el Memorial de la Shoah y el Museu Memorial de l'Exili, y los resultados obtenidos de mi estancia de investigación en cada uno de estos museos.

A partir de las entrevistas realizadas a las y los responsables del área de Educación de estos museos (Anexo II) hemos podido obtener una serie de conclusiones que muestran total concordancia con la información obtenida del análisis bibliográfico en relación con la aptitud del museo para la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos a través del conocimiento de la Historia.

Las respuestas a estas preguntas nos muestran como la figura del museo de Historia que se dedica a la enseñanza de los DDHH y los Valores Cívicos tiene la capacidad, al tratarse de un espacio de Educación informal, de abordar esta temática de un modo transversal, es decir, desde diversas perspectivas, y emplear diversas metodologías educativas para ello, al no estar regida su enseñanza por un currículo cerrado, como sucede en la Educación formal. Esta libertad de acción en el terreno educativo le ofrece múltiples posibilidades y facilidades a la hora de llevar un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el conocimiento significativo de los DDHH y los Valores Cívicos a través de la comprensión de los hechos históricos; principal objetivo de todos y cada uno de los museos observados por esta investigación doctoral. De este modo, a través de su labor educativa, los museos proveen a la sociedad de herramientas útiles para su vida.

Al igual que se aprecia desde el análisis bibliográfico existente alrededor de esta cuestión, las y los entrevistados recalcan estos museos como espacios abiertos constantemente a la interacción con la sociedad, con la intencionalidad de que se produzca de manera continúa un intercambio de conocimientos que permita evolucionar progresivamente a cada de las partes implicadas en dicha interacción, público y museo.

Como museos centrados en el conocimiento del pasado reciente, estas instituciones actúan como espacios idóneos de proyección de la realidad y de los problemas del mundo en el que vivimos. Esto se une al hecho de que al tratarse de museos de Historia centrados en una temática de permanente preocupación social como son los DDHH y los Valores Cívicos, estos museos se convierten en lugares donde una parte o un colectivo de la sociedad dispone de un espacio, de un atril metafórico, donde exponer sus reivindicaciones y reflexiones acerca de cuestiones relativas a sus derechos.

Para el desarrollo efectivo de la labor educativa de los museos, las respuestas a las entrevistas (Anexo II) nos muestran que la clave está en la aplicación de metodologías participativas a la hora de diseñar las actividades educativas. Es decir, que las actividades creadas desde el área de Educación de los museos propicia espacios donde el público tiene la oportunidad participar notoriamente en el desenvolvimiento de las mismas. Para ello, se promueven temáticas tanto históricas como de DDHH y Valores Cívicos cercanos a la realidad del público, con el fin de crear vínculos entre el museo y las y los visitantes que favorezcan la voluntad de las y los últimos por participar en las actividades del museo.

Este conjunto de conclusiones presentadas a este respecto, nos permiten concordar de manera rotunda con las palabras expresadas por Luis Farinha (Museu do Aljube) a la hora de describir este tipo de museos como el “contexto ideal para llevar a cabo un proceso educativo en la sociedad”.

Por otro lado, pero sin abandonar el trabajo de campo realizado en los museos y la información obtenida, se encuentran los cuestionarios al público de los museos de Historia que se dedican a la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos (Anexo III).

La realización de estas encuestas nos ha permitido conocer cual es la experiencia que ha tenido el público en relación con su visita a este tipo de museos. Destacando de manera muy positiva que la gran mayoría de las y los encuestados considera haber aumentado su conocimiento en Historia, DDHH y sobre Democracia tras su estancia en el museo; siendo considerado un mayor aumento del aprendizaje en estas cuestiones por aquellos que ya habían visitado el museo anteriormente.

En concordancia con lo anterior, la gran mayoría del público considera útil para su vida el aprendizaje adquirido en el museo, justificándolo en que los conocimientos expuestos le ayudan a alcanzar un entendimiento del pasado reciente que les ayuda a comprender el presente

que viven. Razón por la cual, de nuevo la gran parte de las y los encuestados considera como muy adecuada la existencia de un museo de Historia que se dedique a la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos a través del conocimiento de un pasado violento o desconocido.

La realización de estas encuestas nos ha permitido obtener resultados muy positivos, pues las respuestas a dichas encuestas nos muestran como la gran mayoría de visitantes que asiste a un museo de esta naturaleza, valora su experiencia en el museo de manera muy positiva. Esto sin duda ha resultado un aliciente a la hora de desenvolver esta investigación, y más particularmente el proyecto museístico, objeto principal de esta tesis doctoral.

Por último, cabe reconocer las limitaciones existentes en este estudio doctoral al respecto del objetivo de investigación se encuentran precisamente en la propia realización del cuestionario al público de los museos de Historia que se dedican a la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos (Anexo III). Dichas limitaciones se presentan en el propio contenido de la encuesta, pues las preguntas se enfocan en conocer la opinión y experiencia del público en relación con su aprendizaje tras la visita al museo, cuando, sin duda, no es el método más exacto para medir el aprendizaje de las y los visitantes.

La no realización de un cuestionario cuyas preguntas se plantearán con el fin de evaluar el conocimiento alcanzado por el público tras su estancia al museo se debe a dos hechos fundamentales. El primero, son las reticencias de estos museos a la elaboración de cuestionarios que impliquen un excesivo tiempo para las y los visitantes, con el fin de evitar toda posible incomodidad al público. El segundo hecho, es que el público que realiza una visita a un museo de estas características, determinado por la complejidad y el carácter emotivo de su temática, vive una experiencia fuertemente emocional e, incluso, a veces agotadora, por la dureza de los aspectos abordados, que hace que a la salida del museo no se encuentre en las

mejores condiciones para responder adecuadamente a una encuesta que conlleve cierta dificultad.

No obstante, a pesar de estas limitaciones, consideramos que la realización de este cuestionario de forma totalmente anónima nos ha aportado una información verídica sobre la experiencia que las y los visitantes han tenido en el museo en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje que se establece en este. Esta información unida a las respuestas obtenidas por las y los responsables de los departamentos de Educación de los museos observados, nos muestra de manera clara que dicho proceso de enseñanza-aprendizaje tiene sus efectos positivos en la gran mayoría de visitantes del público. Por lo que de nuevo los resultados obtenidos a través de esta investigación doctoral nos confirman la aptitud de los museos de Historia para la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos.

3. El proyecto museístico:

La elaboración del correspondiente capítulo de la tesis viene justamente a cumplir el principal objetivo de esta, que no es otro que la creación de un proyecto museístico que se dedique a la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos a través de la Historia reciente de España. Este proyecto se basa en una hoja de ruta, en la cual se definen los principales elementos que deben ser parte de la construcción de un museo de esta naturaleza. El hecho de que dicho proyecto se presente como hoja de ruta se hace con el fin de establecer los criterios básicos y necesarios para la constitución del museo, pero también con la intención de que dicho proyecto pueda adaptarse a las diferentes realidades económicas, de personal, políticas, etc., con las que se pueda encontrar a la hora de una posible construcción.

Este proyecto museístico tiene como principal objetivo exponer y denunciar las violaciones de DDHH ocurridas en España en el pasado reciente y en nuestro presente a través del conocimiento de nuestra Historia más contemporánea, a la vez que pretende concienciar a la sociedad española en materia de DDHH y Valores Cívicos. Este hace especial focalización en nuestra Historia presente, con la intención de crear un estrecho vínculo con el público a la hora de acercarse al conocimiento de la Historia y de los DDHH y Valores Cívicos, pues se le muestra su realidad más próxima. Esto sin duda favorece un aprendizaje significativo de las cuestiones abordadas.

Desde esta investigación se aspira a poner fin a la inexistencia de un museo en España que enseñe DDHH y Valores Cívicos a través de nuestra Historia reciente, con el fin, así, de crear un referente educativo que contribuya a aumentar el conocimiento de la sociedad española en materia de DDHH y Valores Cívicos, y que dicho conocimiento se traduzca en una concienciación por parte de la sociedad española sobre estos. Esto ayudará a sensibilizar a la sociedad en la defensa y protección de nuestros derechos ante las constantes vulneraciones que se dan en España aún actualmente, y a mejorar la situación de la EDH en España, aún marcada por enormes limitaciones y carencias.

Por último, sobre este apartado cabe decir que las limitaciones que presenta el proyecto residen en el hecho de presentarse como una hoja de ruta, siendo lo idóneo elaborar un proyecto que detallará cada uno de los elementos que lo componen de forma amplia y en su totalidad.

No obstante, somos conscientes que para la construcción de un proyecto como este se debe partir del conocimiento de la realidad y las posibles variables bajo la que se construye el mismo. Especialmente cuando hablamos de un proyecto de carácter institucional, donde el proyecto debe adaptarse en la mayoría de los casos a las voluntades e intereses políticos, véanse recursos económicos, véase de que espacio se dispone, de que personal, etc. Por todo ello, consideramos

que la creación de esta determinada hoja de ruta permite fijar cuales son pilares básicos y necesarios para la creación de un proyecto de estas características en España, pero sin crear un proyecto cerrado, es decir pudiéndose adaptar este a toda posible realidad y contexto bajo el que se construya.

4. Futuras líneas de investigación:

Partiendo del hecho de que estamos a hablar de una investigación-acción centrada en proponer a las comunidades científica, social y política una solución a la falta de formación en el conocimiento significativo en DDHH, Valores Cívicos e Historia reciente por parte de la mayoría de la población española, surgen del proceso de investigación desarrollado por la tesis otras posibles líneas de estudio relacionadas con el objeto de este trabajo doctoral, las cuales hemos querido destacar en este apartado:

Una posible primera línea de investigación deriva de la cuestión de que esta investigación se ha centrado principalmente en denunciar una situación de carencia en la Educación sobre DDHH y Valores Cívicos en España, y en la definición y descripción de los instrumentos, Historia y museo, para tratar de poner solución a esta situación desde el área educativa. Para ello, se ha expuesto mediante una hoja de ruta los pilares fundamentales para la creación de un proyecto museístico que se dedique a la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos a través del conocimiento de la Historia reciente de España.

Partiendo de la hoja de ruta presentada en esta tesis en relación con el proyecto museístico, consideramos que es responsabilidad tanto de la comunidad científica como política, ampliar el proyecto por mi iniciado, de modo que se profundice en la construcción pormenorizada y detallada de un proyecto museístico que se dedique a la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos

a través de la Historia reciente española, ante las limitaciones que la Educación en estas cuestiones ha presentado desde el inicio del actual período democrático.

Una segunda posible línea de investigación se dirige a reorganizar el currículo del área de Historia para la Educación formal de modo que se introduzca de manera efectiva la EDH dentro del proceso de enseñanza de la Historia en las aulas. Esta nacería como una investigación-acción, y partiría de dos cuestiones fundamentales, las cuales son observadas desde esta tesis doctoral: las dificultades y obstáculos que presenta el diseño del currículo de Historia en la Educación formal para el desarrollo de la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos en dicha materia; y, la idoneidad de la Historia para la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos.

Esta segunda posible investigación se propone desde la perspectiva de la materia de Historia por ser el principal instrumento empleado en nuestro proyecto doctoral para la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos. No obstante, somos conscientes que esta línea de investigación puede presentarse desde la perspectiva de todas y cada una de las materias que conforman el sistema educativo, aunque especialmente desde materias como la Ética o la Filosofía, donde la Educación en DDHH y Valores Cívicos se ve más favorecida debido a que sus temarios presentan como principales contenidos cuestiones acerca de la moralidad.

Una última posible línea de investigación, relacionada directamente con la segunda línea de investigación mencionada, es la elaboración de un estudio cuantitativo y cualitativo que mida y examine como afecta a la comprensión del presente por parte de las y los estudiantes de la Educación formal, el hecho de no abordarse el pasado reciente con la profundidad y tiempo necesarios.

El interés de esta investigación se justifica en el hecho de que, debido al determinado diseño y organización de los currículos actuales de Historia, caracterizados por una excesiva presencia de contenidos, los temas relativos a la Historia más reciente son abordados de manera

superficial. Este trabajo podría aportar información muy valiosa, al lograr datos cuantitativos y cualitativos que nos muestren de manera detallada las consecuencias de esta determinada organización del currículo para el conocimiento del mundo actual. De modo que, el conocimiento aportado por esta investigación resultaría muy provechoso para el ámbito de la enseñanza de la Historia, puesto que entendemos que la comprensión del presente es y/o debe ser objetivo fundamental de la Educación en Historia.

Antes de poner punto final a este apartado, me gustaría decir que esta investigación no nace ni centra su atención en una temática que sea desconocida para la comunidad científica, sino todo lo contrario, esta tesis se focaliza en cuestiones de evidente carácter público como son los DDHH, los Valores Cívicos y la Historia reciente española. Sin embargo, a pesar de ser cuestiones conocidas por el grueso de la sociedad, este conocimiento dista mucho de ser un conocimiento profundo y completo. Hablamos, por tanto, de que a pesar de ser este un tema notorio, desde la comunidad educativa no se ha conseguido difundir un conocimiento significativo de los DDHH, los Valores Cívicos y la Historia reciente entre la gran mayoría de la población en España.

Será precisamente esta realidad la principal razón por la que surge esta investigación doctoral, y lo hace en forma de investigación-acción. Pues esta tesis nace con el objeto humilde de manifestar una necesidad real en materia de Educación en el ámbito español, y, a su vez, presentar una solución que, sin la pretensión de poner fin ella sola a dicha situación, ayude a la reparación de esta.

ANEXOS

Anexo I: Cuestionario sobre la presencia de valores cívicos y sociales y Derechos Humanos en el currículo de Historia definido por la LOMCE.

Autor: Manuel Barreiro Mariño (Doctorando en Educación)

Correo electrónico: manolobarreirojr@gmail.com

Institución: Universidad Autónoma de Madrid

Dirigido a los docentes de las materias de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Historia del Mundo Contemporáneo e Historia de España.

Buenos días/tardes. Desde el Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Madrid estamos realizando un cuestionario con el fin de recoger información sobre la presencia que los valores sociales y cívicos y los Derechos Humanos (desde este momento DDHH) tienen dentro del currículo definido por la LOMCE para las materias de Ciencias Sociales (desde este momento CCSS), Geografía e Historia, Historia del Mundo Contemporáneo e Historia de España. Necesitamos entonces de su experiencia profesional para obtener dicha información. El cuestionario es anónimo, por lo que le rogamos sinceridad a la hora de responder a cada una de las preguntas, con el fin de obtener información fiel a la realidad de este estudio. Agradecerle enormemente su colaboración con esta investigación.

Antes de comenzar el test en sí, haga el favor de responder a las siguientes preguntas de

Nombre del centro escolar en el que trabaja actualmente:

Tipo de centro (Público/Privado/Concertado):

Localidad del centro:

Género:

Edad:

Formación académica (Diplomado/Licenciado/ Graduado/ Máster/ Doctor/ Otros estudios):

¿Cuántos años lleva como docente?:

Asignatura/s que imparte:

control:

A continuación, le vamos a presentar una serie de preguntas a las que usted responderá rodeando la opción que corresponda con su respuesta; en las pocas excepciones en las que no tendrá usted que responder rodeando una opción de las que se presenta, se indicará de manera clara como debe usted contestar. Le rogamos por tanto lea detenidamente cada pregunta y si es posible no deje ninguna pregunta en blanco.

1. Señale su grado de acuerdo con la siguiente frase:

“Es responsabilidad primordial del profesor/a de CCSS/Historia, y de la propia asignatura, enseñar conocimientos más allá de los hechos históricos, tales como los DDHH y valores cívicos y sociales”

A) Totalmente en desacuerdo

B) En desacuerdo

C) De acuerdo

D) Totalmente de acuerdo

2. Señale su grado de acuerdo con la siguiente frase:

“Desde la Historia y/o las CCSS se puede formar un/a joven capaz de convertirse en ciudadano activo y superar los problemas que se le presenten en la vida cotidiana”

A) Totalmente en desacuerdo

B) En desacuerdo

C) De acuerdo

D) Totalmente de acuerdo

3. ¿Ha recibido usted algún tipo de formación para la enseñanza de valores sociales, cívicos y DDHH durante su carrera universitaria?

Si No

4. ¿Ha recibido usted algún tipo de formación para la enseñanza de valores sociales, cívicos y DDHH desde que ejerce como profesor/a?

Si No

5. ¿Cree usted que sería conveniente para usted acudir a cursos de formación o reciclaje profesional sobre como enseñar valores sociales, cívicos y DDHH?

Si No

6. ¿Considera su formación sobre valores cívicos, sociales y DDHH suficiente como para ejercer de manera adecuada dicha enseñanza en las aulas de CCSS/Historia?

Si No

7. Señale su grado de acuerdo con la siguiente frase:

“Es esencial tratar los hechos más relevantes acontecidos en la actualidad (véase la crisis económica, la presencia de refugiados en las costas europeas, las elecciones en EEUU...) en las clases para un buen desempeño de la enseñanza en Historia/CCSS”:

A) Totalmente en desacuerdo

B) En desacuerdo

C) De acuerdo

D) Totalmente de acuerdo

8. ¿Con que frecuencia trata sobre los hechos actuales (de 1989 a hoy en día aproximadamente) más relevantes en sus clases?

A) Siempre B) De manera frecuente C) Ocasionalmente D) Nunca

8.1 Solo si ha respondido la opción C) o D) en la pregunta anterior responda a la siguiente cuestión: ¿Cual es el principal motivo porque el tratamiento de la actualidad ha tenido poca o nula presencia en sus aulas? (si usted escoge la opción otro/s escriba en las líneas dispuestas para ello, el motivo o motivos porque el tratamiento de la actualidad ha tenido poca o nula presencia en sus aulas)

A) La enseñanza de los hechos del pasado es prioritaria en la materia de Historia/CCSS frente al conocimiento del presente.

B) El tiempo disponible y la metodología de evaluación del alumnado limitan el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera exclusiva, o casi, a los contenidos marcados por el currículo.

C) El alumno/a tiene fácil acceso a los hechos ocurridos en la actualidad sin necesidad de impartirse en el aula de Historia/CCSS

D) Otro/s:

9. ¿Que presencia, cree usted, que ha tenido la revisión de las últimas escuelas historiográficas a la hora de elaborar el currículo de Historia/CCSS de la LOMCE?

A) Mucha B) Bastante C) Poca D) Ninguna

10. ¿Ha empleado usted las últimas escuelas historiográficas a la hora de preparar sus clases?

A) Siempre B) De manera frecuente C) Ocasionalmente D) Nunca

10.1 Si usted ha respondido A) o B) responda a la siguiente pregunta: ¿Que escuelas historiográficas le han influido a la hora de preparar sus clases? (escriba brevemente su respuesta en las líneas dispuestas para ello justo abajo)

10.2 Solo si usted ha respondido C) o D) en la respuesta anterior, describa de manera breve el principal motivo porque dichas escuelas historiográficas han tenido poca o nula presencia en sus clases:

11. ¿Ha oído usted hablar de la enseñanza del futuro en Historia?

Si No.

11.1 Entendiendo la enseñanza del futuro como “la realización de proyecciones sobre el porvenir, que se encarga de hacer prospectivas sobre el desarrollo social y reflexionar sobre posibles soluciones a los problemas actuales”; ¿como considera usted la introducción de la enseñanza del futuro dentro de los contenidos de la materia de Historia/CCSS?

- A) Muy inadecuada
- B) Algo inadecuada
- C) Algo adecuada
- D) Muy adecuada

11.2 ¿Ha empleado la enseñanza del futuro en su materia?

Si No

12. ¿Cual considera usted que es el tratamiento que recibe la mujer por parte de los libros y materiales aportados por el Ministerio de Educación para la enseñanza de Historia/CCSS? (Rodee únicamente la opción con la que esté más de acuerdo)

- A) La mujer recibe el mismo tratamiento que el hombre.
- B) La mujer ocupa un puesto secundario con respecto al hombre, contando en muchas ocasiones con escasa presencia en la narración de determinados periodos históricos.
- C) La visibilización de la mujer por parte de los libros de Historia ha ido aumentando con respecto al pasado, pero aún debe tener una mayor presencia dentro de la Historia General.
- D) El tratamiento de la mujer por parte de los libros de Historia es acorde al papel que han ocupado a lo largo de la historia

-Solo si usted ha respondido la opción B) o C) en la pregunta anterior debe responder a las preguntas 12.1 y 12.2:

12.1 ¿Ha introducido usted modificaciones en su discurso respecto al libro de texto en lo que se refiere al tratamiento de la mujer en la historia?

Si No

En caso de responder No, ¿introduciría usted modificaciones en su discurso al respecto de este tema?

Si No

En caso de responder Si a la anterior pregunta, ¿cuales serían esas principales modificaciones? (escriba su respuesta en las líneas dispuestas para ello)

12.2 ¿Como consideraría usted la introducción de la Historia de Género en su asignatura?

- A) Muy negativa
- B) Algo negativa
- C) Algo Positiva
- D) Muy Positiva

13. Los contenidos de la materia de Historia/CCSS definidos por la LOMCE son abordados principalmente:

- A) Desde la perspectiva social, el estudio de los hechos históricos acontecidos tiene como principal protagonista a la sociedad de cada etapa histórica y sus transformaciones
- B) Desde una perspectiva general, los temas social, económico y político son tratados de manera equitativa
- C) Desde la perspectiva político-institucional, se estudia principalmente a los personajes socialmente relevantes de cada periodo histórico.
- D) Desde la perspectiva económica, la enseñanza de Historia se centra en las transformaciones que se han producido en la economía a través de los diferentes sistemas económicos que han tenido lugar en el pasado y en el presente.

14. Los contenidos definidos por la LOMCE para el currículo de Historia/CCSS son: (Rodee únicamente la opción que responda lo más fielmente posible a su opinión y experiencia profesional)

- A) Adecuados, pues comprenden la totalidad de conocimientos que el alumno/a debe adquirir al final del curso.
- B) Excesivos, la ingente cantidad de contenidos impide la correcta adquisición de las competencias y los objetivos por parte del alumnado.
- C) Complejos, pues el aprendizaje de los contenidos resulta una labor dificultosa para el alumnado
- D) Incompletos, pues se obvian hechos y conocimientos históricos de relevancia para el correcto aprendizaje de la materia.

15. Los estándares de aprendizaje definidos por la LOMCE para el currículo de Historia/CCSS destacan principalmente por: (Rodee únicamente la opción que más se acerque a su pensamiento y experiencia profesional)

- A) Contribuir a desarrollar un carácter crítico en el alumnado que le ayude al conocimiento y comprensión de los problemas del pasado.
- B) Orientar el aprendizaje hacia una actividad mecánica de repetición y memorización de conceptos históricos.
- C) Ayudar a desarrollar en el alumnado la capacidad de elaborar sus propios discursos narrativos.
- D) Impulsar en el alumnado el desarrollo de la capacidad cognitiva no solo para transferir el conocimiento, sino también para saber utilizar las competencias en diferentes contextos; es decir que se contribuye a alcanzar un verdadero aprendizaje significativo.

16. Valore de 1 a 10, siendo 1 muy mal y 10 muy bien, la labor desempeñada por las Competencias Clave en las tareas enunciadas por las frases que vienen a continuación, atendiendo únicamente al currículo de Historia/CCSS definido por la LOMCE:

- Potencian la realización de actividades en el aula tales como el debate, la participación constante del alumnado, el trabajo en grupo o la exposición de ideas:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- Impulsan el tratamiento en el aula de contenidos relativos a los Derechos Humanos y a los valores sociales y cívicos:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- Propician la interpretación y el análisis científico de diferentes fuentes históricas por parte del alumnado:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- Estimulan la relación de los hechos históricos del pasado con la realidad que vive el alumno/a:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

17. Señale ahora su grado de acuerdo con la siguiente frase:

“La organización del currículo de Historia/CCSS definido por la LOMCE favorece el logro de los objetivos de etapa y curso”

A) Totalmente en desacuerdo

B) En desacuerdo

C) De acuerdo

D) Totalmente de acuerdo

18. En concordancia con la presencia de conflictos bélicos, sociales, religiosos, políticos y económicos en los contenidos de la materia de Historia/CCSS, responda a las siguientes preguntas:

-¿Se identifican las razones que provocan dichos conflictos en el currículo de Historia/CCSS en la LOMCE?

A) Siempre B) De manera frecuente C) Ocasionalmente D) Nunca

-¿Se insta al comentario/debate entre el profesor/a y el alumnado sobre las causas y las consecuencias de la guerra desde el currículo definido por la LOMCE para la materia de Historia/CCSS?

A) Siempre B) De manera frecuente C) Ocasionalmente D) Nunca

-¿Se inculca la toma de conciencia sobre la responsabilidad colectiva en la conservación de la paz mundial desde el currículo definido por la LOMCE para la materia de Historia/CCSS?

A) Siempre B) De manera frecuente C) Ocasionalmente D) Nunca

19. Señale su grado de acuerdo con la siguiente frase:

“Es necesario favorecer la participación y dar voz a los/as estudiantes en el aula”

A) Totalmente en desacuerdo

B) En desacuerdo

C) De acuerdo

D) Totalmente de acuerdo

20. ¿Con que frecuencia se realizan en sus clases por parte del alumnado actividades tales como debates sobre hechos históricos, exposición de ideas o trabajos en grupo?

A) Siempre B) De manera frecuente C) Ocasionalmente D) Nunca

20.1 Solo si usted ha respondido la opción C) o D) en la anterior respuesta, describa brevemente en las líneas abajo dispuestas, el principal motivo porque dichas actividades tienen poca o nula presencia en sus clases:

21. Responda a las siguientes frases sobre evaluación:

-¿Son los exámenes el medio principal que emplea para evaluar a su alumnado?

Si No

-¿Considera usted los exámenes el medio más adecuado para la evaluación de la materia de Historia/CCSS?

Si No

-¿Consideraría oportuno que los debates en clase, la exposición de ideas por parte del alumnado o los trabajos en grupo, supusiesen al menos el 50% de la calificación del alumno/a al rematar el curso? Señale su grado de acuerdo.

A) Totalmente en desacuerdo

B) En desacuerdo

C) De acuerdo

D) Totalmente de acuerdo

22. ¿Impulsa el currículo de Historia/CCSS en la LOMCE el uso de fuentes o medios de aprendizaje complementarios al libro de texto en el aula (véanse artículos de prensa, vídeos/noticias de Internet, entrevistas de radio, etc)?:

A) Siempre B) De manera frecuente C) Ocasionalmente D) Nunca

23. Sin abandonar el tema de la cuestión anterior, ¿con que frecuencia emplea usted realmente el uso de fuentes complementarias al libro de texto (artículos de prensa, vídeos/noticias de internet, entrevistas de radio, etc.) ?:

A) Siempre B) De manera frecuente C) Ocasionalmente D) Nunca

24. Señale su grado de acuerdo con la siguiente frase:

“El pasado reciente debe tener mayor presencia en el currículo de Historia/CCSS y disponer de más tiempo que cualquier otro contenido histórico”

A) Totalmente en desacuerdo

B) En desacuerdo

C) De acuerdo

D) Totalmente de acuerdo

25. Atendiendo a su experiencia profesional, ¿Le han surgido a usted alguna vez dificultades para abordar con la profundidad necesaria los últimos contenidos del curso, es decir los referentes al pasado reciente?

A) Siempre B) De manera frecuente C) Ocasionalmente D) Nunca

25.1 Solo si usted ha respondido la opción A) o B) en la anterior respuesta, describa brevemente en las líneas abajo dispuestas, el principal motivo porque le ha resultado difícil abordar con la profundidad necesaria los últimos contenidos del curso:

Las preguntas 26 y 26.1 solo deben ser respondida por aquellos/as profesores/as que imparten actualmente docencia en materias que estudian la Historia de España del siglo XX

26. Responda Si o No a las siguientes preguntas acerca de los contenidos concernientes a los cuatro hechos más relevantes de la Historia de España del siglo XX: La II República, La Guerra Civil, la dictadura franquista y la transición.

-¿Se emplean las últimas escuelas historiográficas sobre estos hechos en los contenidos de la LOMCE? Si No

-¿Se propicia/incita desde el currículo de la LOMCE el uso de material alternativo al libro de texto para el estudio de estos hechos? Si No

-¿Se propicia desde la LOMCE que el alumnado realice actividades tales como la exposición de ideas, el debate o el trabajo en grupos? Si No

-¿Se propicia desde la LOMCE el estudio de la relación de causalidad que tienen estos hechos históricos con el presente? Si No

-¿Se dispone del tiempo necesario para tratar con la profundidad necesaria dichos contenidos? Si No

26.1 ¿Ha tenido usted algún inconveniente a la hora de emplear las últimas escuelas historiográficas para preparar sus clases? Si No

Si ha respondido que si, ¿cuales han sido los principales inconvenientes que se ha encontrado a la hora de emplear las últimas tendencias historiográficas? Describa brevemente dichos inconvenientes en las líneas dispuestas para ello:

27. ¿Cual considera usted que es la situación de la materia de Historia/CCSS tras la aprobación de la LOMCE?: (Rodee únicamente la opción que recoja más fielmente su punto de vista)

- A) Ha mejorado con respecto a leyes educativas anteriores (LOE, LOGSE...).
- B) Ha sido menospreciada en favor de otras asignaturas.
- C) Apenas ha variado con respecto a la ley predecesora, LOE.
- D) El cambio ha sido a peor, las modificaciones producidas no se adaptan a la realidad actual de esta materia.

Anexo II: Modelo de entrevista a los/las responsables de los departamentos de los museos de Historia que se dedican a la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos.

-1. ¿Que cualidades o características consideras que posee la figura del museo, hablando en términos generales y no de este particular, que lo hacen un buen referente educativo?

-2. En la línea de la anterior pregunta, pero especificando al caso que nos atañe ¿Cuáles son para usted los principales motivos o fundamentos que hacen apto a este museo para la enseñanza de dos temas tan complejos como son la Memoria y los DDHH/Valores Cívicos?

-3. Con relación a las definiciones de la labor educativa del museo que aparecen en la página web, ¿Cuál es el propósito educativo del museo a la hora de hablar del pasado reciente violento y como ayuda hablar de este pasado a desarrollar con éxito el propósito educativo del museo?

-3.1. En un museo en el que se pretende dar a conocer el sufrimiento vivido durante estos acontecimientos del pasado reciente y el valor de las luchas por las democracias, ¿Se abordan los DDHH desde el proyecto educativo?

-3.2. Si así fuera, podría citarme uno o dos ejemplos de actividades desempeñadas por el museo que combinen la enseñanza de este pasado reciente y la enseñanza de DDHH y en que consisten.

-4. ¿Se vincula desde el proyecto educativo el conocimiento de este pasado con el aprendizaje del presente y/o del futuro posible? Si así fuera, ¿De qué manera lo hacen?

-5. ¿Tiene presencia la perspectiva de género en el trabajo que desempeña el departamento de educación del museo? Si así fuera, podría citarme algún ejemplo de actividad que realice el museo que aborde el conocimiento de este pasado violento desde una perspectiva de género.

Sin abandonar de todo el tema anterior, me gustaría conocer más sobre las actividades realizadas por el Área de Educación y por el museo.

-6. La primera pregunta es entonces, partiendo de la base que para un museo cuyo principal objetivo es la enseñanza de la memoria del pasado reciente y de los DDHH/Valores cívicos, las actividades deben ir enfocadas en el mismo objetivo. ¿Se aprecian tras la realización de las actividades resultados positivos sobre el público del museo? ¿De que modo son apreciables dichos resultados?

-6.1 De las actividades que realizan, ¿Cuáles considera que son las que logran mejores resultados en lo que a los objetivos de la enseñanza de Memoria y DDHH/Valores Cívicos se refiere? ¿A qué cree que se debe esto?

-7. Partiendo de la base de que adaptan sus actividades a los diferentes públicos que reciben, ¿Cuáles son las principales estrategias que emplean para abordar la enseñanza de un tema tan complejo como son la memoria del pasado violento y los DDHH/Valores Cívicos

con niñas y niños de corta edad? ¿Cómo es recibida esta enseñanza por parte de estos niños y niñas?

-8. En un museo, corrígeme si me equivoco, cuya enseñanza busca un aprendizaje significativo, la participación del público en el proceso de enseñanza es esencial, es por ello que me gustaría saber ¿Cómo promueve y favorece el museo que el público participe activamente en las actividades realizadas? Podría citar algún ejemplo de esta participación por parte del público.

-9. ¿De que manera emplean las TIC/nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza de los DDHH/Valores Cívicos y del pasado reciente? ¿Qué tipo de recursos tecnológicos emplean?

-9.1. ¿Cree que ayudan a mejorar la labor educativa del museo? —si considera que así ha sido ¿De que manera han ayudado a mejorar dicha labor? — ¿Han tenido algún inconveniente con el uso de las TIC en el desarrollo de la labor educativa: véase la reticencia de alguna parte del público no acostumbrado al uso de la misma o algún problema de otra índole?

-10. Siguiendo con el tema de las actividades, me gustaría abordar ahora el proceso previo a la realización de las actividades, es decir el momento en que se diseñan las actividades. ¿Qué principales fuentes o recursos emplean para diseñar el modelo educativo del museo, y por tanto las actividades? Podría destacar cuales son las más importantes o imprescindibles para crear un buen proyecto educativo.

-11. En el desarrollo de la labor educativa, ¿Colabora el museo con ONG's, asociaciones o grupos en favor de la memoria histórica, con otros museos, etc.? Si así fuera, puede detallar en que consiste esta colaboración y con quien colabora.

-11.1. ¿Colabora con escuelas y/o universidades? ¿En qué consiste esta colaboración?

-12. Cambiando ahora al tema del patrimonio expuesto por el museo, me gustaría saber cuales son los principales criterios que utilizan para seleccionar aquellos objetos o colecciones que ayuden a la labor educativa del museo.

-13. Partiendo de que una de las principales finalidades del museo es poner en valor las memorias de la lucha por la libertad y del sufrimiento padecido durante este pasado reciente, y a causa del eterno debate científico entre Memoria e Historia, me gustaría saber cual es el papel que juega cada uno en la concepción del trabajo educativo del museo y como combinan ambos conceptos en el trabajo diario.

Para terminar y como conclusión me gustaría hacerle dos últimas preguntas:

-14. ¿Considera que el trabajo del museo en la recuperación de la memoria está influyendo en la visión que tienen las y los ciudadanos de su país sobre ese pasado violento? Si así fuera, ¿De qué modo está influyendo?

-15. A modo de resumen de lo aquí tratado, y para alguien interesado en crear un proyecto de enseñanza de DDHH a través de un museo de Historia: ¿Cuáles considera que son las claves

o cuestiones que no deben faltar en dicho proyecto para que realmente consiga su objetivo?

Anexo III: Modelo de cuestionario al público de los museos de Historia que se dedican a la enseñanza de DDHH y Valores Cívicos

Este es un cuestionario totalmente anónimo que pretende conocer los motivos de la visita al museo y el impacto que la visita al Museo de la Memoria y los Derechos Humanos causa en su público. Los datos recopilados serán utilizados para la realización de mi tesis doctoral, “La enseñanza de Derechos Humanos a través de museos de Historia en España”, en la Universidad Autónoma de Madrid (España).

Para cualquiera duda o comentario mis datos de contacto son:

Nombre: Manuel Barreiro

Correo: manolobarreirojr@gmail.com

Rodee y/o escriba la opción que considere adecuada. Le rogamos la máxima sinceridad.

1. ¿Cual es su género?: _____

2. ¿Cual es su edad?

_____ años

3. ¿Cual es el nivel máximo de estudios que ha completado?

A) Enseñanza básica

B) Enseñanza media

C) Enseñanza superior (técnica o universitaria)

D) Sin estudios

E) Soy estudiante actualmente, y estoy cursando el nivel de enseñanza:

4. ¿Es su primera vez en el museo? (ya sea visitando la exposición, asistiendo a una actividad o servicio ofrecido por el museo, etc.)

Si No

**4.1. Solo si ha respondido NO a la anterior pregunta responda a la siguiente pregunta.
¿Cuántas veces, sin incluir la visita de hoy, ha estado usted en este museo?**

_____ veces

5. ¿Cual es el principal motivo porque ha venido hoy al museo? (marque más de una opción si es necesario)

A) Participar en una visita guiada

B) Asistir a uno de los cursos y/o talleres ofrecidos por el museo

C) Visitar una o varias de las exposiciones temporales

D) Conocer la exposición permanente del museo

E) Consulta de información en el centro de documentación del museo

F) Por motivos de ocio

G) Acompañar a alguien

H) Asistir al Ciclo de Cine

I) Asistir a una Charla/Coloquio/Seminario

J) Otros motivos (por favor, especifique cual): _____

6. ¿Tenía usted conocimientos previos sobre los hechos históricos exhibidos antes de la visita de hoy al museo?

Si No

7. Valore de 0 a 10, equivaliendo 0 a nada y 10 a mucho, las siguientes frases:

-Ha aumentado su conocimiento sobre el período histórico expuesto con respecto a antes de entrar al museo hoy:

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
nada mucho

-Ha aumentado su conocimiento sobre Derechos Humanos con respecto a antes de entrar al museo hoy:

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
nada mucho

-Ha aumentado su conocimiento sobre Democracia con respecto a antes de entrar al museo hoy:

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
nada mucho

8. ¿Cree que el conocimiento adquirido hoy a través del museo le es útil para su vida?

Si No

8.1 ¿Por qué? (por favor, especifique el motivo de su anterior respuesta):

9. ¿Cómo considera usted que este museo exponga un período conflictivo como el aquí exhibido?

A) Muy inadecuado

B) Algo inadecuado

C) Ni adecuado ni inadecuado

D) Algo adecuado

E) Muy adecuado

10. ¿Tiene pensado volver a visitar el museo?

Si No

10.1 ¿Por qué? (por favor, especifique el motivo de su anterior respuesta):

BIBLIOGRAFÍA

- Abia Espinosa, E. (2012). *Los Museos de Castilla y León como recurso educativo para la enseñanza de la Historia: el Museo de Palencia* (Trabajo Final de Grado). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- ACNUDH. (2004). *ABC, La enseñanza de los Derechos Humanos. Actividades prácticas para escuelas primarias y secundarias*. Nueva York, EEUU y Ginebra, Suiza: ONU.
- ACNUDH. (2014). Plan de acción para la tercera etapa (2015-2019) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos. Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Consejo de Derechos Humanos 27º período de sesiones (A/HRC/27/28). Recuperado de: <https://www.ohchr.org/SP/Issues/Education/EducationTraining/WPHRE/ThirdPhase/Pages/ThirdPhaseIndex.aspx>
- ACNUDH. (s.f.). Lucha contra la discriminación de la mujer. Acerca de la OACDH: Naciones Unidas Derechos Humanos. Oficina del Alto Comisionado. Recuperado de: <https://www.ohchr.org/SP/AboutUs/Pages/DiscriminationAgainstWomen.aspx>
- ACNUR (2017). ¿Cuáles son los derechos humanos de tercera generación?: *UNCHR ACNUR. La Agencia de la ONU para los Refugiados*. Recuperado de https://eacnur.org/blog/derechos-humanos-tercera-generacion-tc_alt45664n_o_pstn_o_pst/
- Allier, E. (2008) Los Lieux de mémoire: una propuesta historiográfica para el análisis de la memoria. *Historia y Grafía*, 31, 165-192.
- Alonso, A. (2017). La LOMCE en el contexto de los cambios económicos e ideológicos. En torno a los modelos de gestión educativa. *Revista Tempora*, 19, 111-135.
- Alonso Manzanares, A.O. (2015). *Estudio sobre la presencia de las competencias sociales y cívicas en el currículo oficial de Ciencias Sociales para Educación Primaria* (Trabajo de Grado). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Angrosino, M. (2007). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*, Madrid, España: Ediciones Morata.
- Álvarez Álvarez, C. y San Fabián, J.L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28 (1). Recuperado de https://www.ugr.es/~pwlac/G28_14Carmen_Alvarez-JoseLuis_SanFabian.html
- Amnistía Internacional. (2012). EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN ESPAÑA: Algo más que una asignatura. Recuperado de https://www.es.amnesty.org/uploads/media/Informe_Educacion_par_la_Ciudadania.pdf
- Amnistía Internacional. (2018). Submission to the United Nations Committee on Economic, Social and Cultural Rights (63RD session). Recuperado de <https://www.ohchr.org/en/hrbodies/cescr/pages/cescrindex.aspx>

-Amnistía Internacional. (s.f.). La declaración universal de los Derechos Humanos: *El siglo XX. Historia de los Derechos Humanos*. Recuperado de <http://www.amnistiacatalunya.org/edu/es/historia/inf-s20.html>

-Amnistía Internacional. (s.f.). ¿Qué entendemos por derechos humanos?: *Los derechos humanos. Teorías y definiciones*. Recuperado de: <http://www.amnistiacatalunya.org/edu/2/dh/dh-der-defin1-cast.html>

-Amnistía Internacional. (s.f.). ¿Qué son los derechos humanos?: *Derechos Humanos: Información por temas*. Recuperado de: <https://www.es.amnesty.org/en-que-estamos/temas/derechos-humanos/>

-Anguera, C. y Santiesteban, A. (2015). La invisibilidad del futuro en la enseñanza de las ciencias sociales. Una propuesta de cambio desde la formación inicial del profesorado. En Hernández, A. M., García, C. R. y De la Montaña, J. L. (Eds.), *Una Enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro. Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 395-401). Cáceres, España: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

-Antequera Guzmán, J.D. (2011). *MEMORIA HISTÓRICA COMO RELATO EMBLEMÁTICO. Consideraciones en medio de la emergencia de políticas de memoria en Colombia* (Trabajo de Grado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

-Área de Educación y Audiencias del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos (MMDH). (2017). Gráfico Visitas (Excel). Santiago, Chile.

-Asenjo, E., Asensio, M. y Rodríguez-Moneo, M. (2009). Aprendizaje informal. *SIAM. Series Iberoamericanas de Museología*, 2, 39-53.

-Ballart, J. (2004). Un nuevo público para unos nuevos museos. *Revista PH*, 48. Recuperado de <https://www.iaph.es/revistaph/index.php/revistaph/article/view/1726>

-Banco Mundial. (2017). Datos: *Población, mujeres (% del total)*. Washington, EU: Banco Mundial. Recuperado de <https://datos.bancomundial.org/indicador/SP.Pop.totl.fe.zs>

-Barreiro Mariño, M. (2017). La memoria histórica en España y su situación en el ámbito educativo: la necesidad de crear un museo memorial en España. *Revista Historia Autónoma*, 11, 261-278.

-Barton, K. (2010). Historia e Identidad: el reto de los investigadores pedagógicos. En Ávila, R. M., Rivero, M. P. y Domínguez, P.L. (Eds.), *Metodología de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp.13-28). Zaragoza, España: Institución Fernando el Católico.

-Báscones, P. y Carreras, C. (2009). Unas breves consideraciones sobre los museos ante el reto digital. En Observatorio para la Cibersociedad y Citalab. *Crisis analógica, futuro digital: actas del IV Congreso Online para la Cibersociedad*. Cornellá, España.

-Bayona, B. (2013). Los ejes de la LOMCE. *Forum Aragón*, 7, 13-15.

-Benejam, P. (1997). Las finalidades de la Educación Social. En Benejam, P. y Pagès, J. (Eds.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria* (pp. 33-52). Barcelona, España: Universitat de Barcelona e Instituto de Ciencias de la Educación.

-Borghí, B., Matozzi, I. y Martínez Rodríguez, R. (2012). Percepciones de ciudadanía y participación entre el profesorado de Historia. En De Alba, N., García, F. y Santiesteban, A. (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Volumen 2* (pp. 241-248). Sevilla, España: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales: Díada Editora

-Borroto, R. y Aneiros, R. (2002). INVESTIGACIÓN-ACCIÓN-Resumen y versión de R. Borroto Cruz y R. Aneiros Riba de Kemmis de Kemmis S. Action Research. Escuela Nacional de Salud Pública (Ministerio de Salud Pública de Cuba). Recuperado de: <https://studylib.es/doc/483753/investigación-acción>.

-Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9 (2), 27-40.

-Bisquerra, R. (s.f.). Rafael Bisquerra: *Concepto de educación emocional*. Recuperado de <http://www.rafaelbisquerra.com/es/biografia/publicaciones/articulos/101-educacion-emocional-competencias-basicas-para-vida/215-concepto-educacion-emocional.html>

-Brydon-Miller, M., Greenwood, D. y Maguire, P. (2003). Why action research?. *Action Research*, 1 (1), pp. 9-28.

-Bueno, C. (2003). La producción de las exposiciones temporales. Los aspectos museológicos de las exposiciones temporales. *Museo* 8 (1-7), 189-195.

-Cambridge Dictionary: *Memory*. Recuperado de: <https://dictionary.cambridge.org/es/diccionario/ingles/memory>

-Campos Campayo, M. (2018). Heródoto y el nacimiento de la Historia Universal. *Anatomía de la Historia*. Recuperado de: <http://anatomiadelahistoria.com/2018/05/herodoto-y-el-nacimiento-de-la-historia-universal/>

-Cano, J. (8 de agosto de 2018). Lo que España puede aprender de Argentina en políticas de memoria. El Salto. Recuperado de <https://www.elsaltodiario.com/memoria-historica/lo-que-espana-puede-aprender-de-argentina-en-politicas-de-memoria>

-Capel, H. (1975). Definición de lo Urbano. *Estudios Geográficos*, 138-139, 265-301. Recuperado de: <http://www.ub.edu/geocrit/sv-33.htm>

-Carbonell, E. (2005). Reflexión entorno a los museos, hoy. *Museos.es: Revista de la Subdirección General de Museos Estatales*, 1, 12-21.

-Carbonell Sebarroja, J. (2009). *Una educación para mañana*. Barcelona, España: Octaedro.

- Caride, J.A y Pose, H. (2013). Los museos como pedagogía social o la necesidad de cambiar la mirada cívica y cultural. *Cuestiones pedagógicas: revista de ciencias de la educación*, 22, 141-160.
- Carr, E.H. (1961). *What is History?*. Harmondsworth, England: Penguin Books.
- Carreño, M. (2008). Los nuevos museos de educación, un movimiento internacional. *Encuentros sobre educación*, 9, 75-91.
- Carretero, M. y Borrelli, M. (2008). Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿cómo enseñar historia reciente en la escuela?. *Cultura y Educación*, 20 (2), pp. 201-215.
- Carter, J. (2013). Human rights museums and pedagogies of practice: the Museo de la Memoria y los Derechos Humanos. *Museum Management and Curatorship*, 28 (3), 324-341.
- Cepeda, M. (2008). La educación multicultural en el marco de la legislación educativa: Los retos normativos. En García Rodríguez, L. (Eds.), *Estudios en homenaje al 60 aniversario de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948-2008)* (pp. 163-170). Saltillo, México: Fundación Universitaria De Derecho, Administración y Política S.C.
- Cercadillo, L. (2012). Las controvertidas entre educación ciudadana e histórica. En De Alba, N., García, F. y Santiesteban, A. (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 203-209). Sevilla, España: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales: Díada Editora.
- Chagas, M. (2010). Los museos en el marco de la crisis. *Museos.es: Revista de la Subdirección General de Museos Estatales*, 5-6, 86-101.
- Chientaroli, N. (4 de enero de 2014). Valores Éticos, la asignatura que ensalza las Fuerzas Armadas y critica la desobediencia civil. Eldiario.es. Recuperado de: https://www.eldiario.es/sociedad/asignatura-Valores-Eticos-critica-desobediencia_0_214178975.html
- Claudino, S. (2015). Construir un curriculum con las personas, los derechos y los lugares olvidados. Retos para las Ciencias Sociales en el siglo XXI. En Hernández, A. M., García, C. R. y De la Montaña, J. L. (Eds.), *Una Enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro. Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 49-65). Cáceres, España: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Clauo, A. (1993). Análisis documental: el análisis formal. *Revista General de Información y Documentación*, 3 (2), 11-19.
- Coloma, C.R. y Tafur, R.M. (1999). El constructivismo y sus implicancias en educación. *Educación*, 8 (16), 217-244.
- Coma, L. (2011). *Actividades educativas y didáctica del patrimonio en las ciudades españolas. Análisis, estado de la cuestión y valoración para una propuesta de modelización* (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona.

- COMIE. (2017). La problemática del presente, una metodología para enseñar historia. *Congreso nacional de Investigación Educativa*. San Luis Potosí, México.
- Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación. (1990-1991). Informe Rettig. Recuperado de: <http://www.derechoshumanos.net/lesahumanidad/informes/informe-rettig.htm>
- Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura (2003-2004). Informe Valech. Recuperado de: <http://www.derechoshumanos.net/paises/America/derechos-humanos-Chile/informes-comisiones/comision-nacional-prision-politica-y-tortura.htm>
- Commissioner For Human Rights. (2013). REPORT by Nils Muižnieks. Commissioner for Human Rights of the Council of Europe. Following his visit to Spain from 3 to 7 June 2013 (18). Recuperado de <https://rm.coe.int/16806db80a>
- Committee on the Elimination of Discrimination Against Women (CEDAW). (2015). Concluding observations on the combined seventh and eighth periodic reports of Spain. Recuperado de <https://www.refworld.org/country,,CEDAW,,ESP,,5645918c4,0.html>
- Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la ONU. (2018). Observaciones finales sobre el sexto informe periódico de España.
- Consejo de Europa. (2010). Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos (7). Recuperado de: <https://rm.coe.int/1680487829>
- Consejo Europeo. (2009). Conclusions of 12 May 2009 on a Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training (ET 2020). *Official Journal of the European Union*. Lisboa, 28 de mayo de 2009, núm. C 119/2, pp. 2-10.
- Cortés Alegre, A. (2014). El nuevo currículo LOMCE y el trabajo por competencias. *Fórum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*, 12, 30-33.
- Cuenca, J.M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 19, 76-96.
- Dávila, P., y Naya, L. (2005). Infancia y Educación en el marco de los Derechos Humanos. En Naya Garmendia, L. (Eds.), *La Educación y los Derechos Humanos* (pp. 91-136). Donostia: Espacio Universitario Erein.
- Da Silva, A.B. y Veríssimo, M. (2008). *De corpo e alma: narrativas dos profissionais de educação em museus de Porto* (Disertación de estudios de maestría). Universidade de Porto, Porto.
- De Alba, N, García, F y Santiesteban, A. (2012). Educar para la participación ciudadana desde la enseñanza de las ciencias sociales. En De Alba, N., García, F. y Santiesteban, A. (Eds.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 10-16). Sevilla, España: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales: Díada Editora.

-De Asís, R. (2003). Los derechos humanos en un mundo globalizado. En Fernández Martos, J.M., González Luna B. y Miralles Sango F. (Eds.), *Lo global y lo cercano en el corazón de la Universidad* (pp.65-80). Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.

-De la Calle, M. (2015). Tendencias innovadoras en la enseñanza de ciencias sociales. Hacer visible lo invisible. En Hernández, A. M., García, C. R. y De la Montaña, J. L. (Eds.), *Una Enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro. Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 67-79). Cáceres, España: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

-De Pro Bueno, A. (2013). El anteproyecto de la LOMCE: imponer creencias, desconocer la realidad y menospreciar evidencias. *Educatio Siglo XXI*, 31, 405-414.

-Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*. Madrid, 20 de Mayo de 2015, núm. 118, pp. 10-309.

-Desvallées, A. y Mairesse, F. (2010). *Key Concepts of Museology*. Paris, Francia: Armand Colin.

- Dever Restrepo, P. y Carrizosa, A. (2016). *Manual básico de montaje museográfico*. Bogotá: Museo Nacional de Colombia

-Díaz Balerdí, I. (2002). ¿Qué fue de la nueva museología? En el caso de Quebec. *Artigrama*, 17, 493-516.

-Díaz, S., García Escudero, J. y Molina, J. A. (2002). Un modelo de enseñanza de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en la formación de profesores de Ciencias Sociales. En Estepa, J., Sánchez, M. y De la Calle, M. (Eds.), *Nuevos Horizontes en la Formación del Profesorado de Ciencias Sociales Autores* (pp. 349-360). Palencia, España: Libros activos.

-DIRAE. (s.f.). Ética. Diccionario Inverso de la Real Academia Española. Recuperado de: <https://dirae.es/palabras/ética>

-Elsayed-All, S. (2017). Cinco maneras en que las nuevas tecnologías transformarán la política, la sociedad y los derechos humanos: *Amnistía Internacional*. Recuperado de <https://www.es.amnesty.org/en-que-estamos/blog/historia/articulo/cinco-maneras-en-que-las-nuevas-tecnologias-transformaran-la-politica-la-sociedad-y-los-derechos-hu/>

-Erlj, E. (1 de febrero de 2018). Entrevista a Pierre Nora. Letraslibres.com. Recuperado de: <https://www.letraslibres.com/espana-mexico/revista/entrevista-pierre-nora-el-historiador-es-un-arbitro-las-diferentes-memorias>

-Escuer, A. (2014). *LOMCE: contextualización histórica y política de la última reforma educativa en España* (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de Zaragoza, Huesca.

-Estepa, J. (2001). El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 30, 96-106.

- Estepa, J. (2009). La educación del patrimonio y la ciudadanía europea en el contexto español. En Ávila, R.M, Borghi, B. y Mattozzi, I. (Eds.), *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la "Strategia di Lisbona" atti XX Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales: I Convegno Internazionale Italo-Spagnolo di Didattica delle Scienze Social* (pp. 353-362). Bolonia, Italia: Pàtron.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge, England: Polity Press.
- Feal Veira, P. (13 de octubre de 2019). La filosofía, también “bloqueada”. El Faro de Vigo. Recuperada de:
<https://www.farodevigo.es/cartas/2019/10/13/filosofia-bloqueada/2185659.html>
- Férrandez-González, N. y González, N. (2015). La LOMCE a la luz de la CEDAW. Un análisis de la coeducación en la última reforma educativa. *Journal of Supranational Policies of Education*, 3, 242-263.
- Fisas, V., Royo, J.P., Urgell, J., Urrutia, P., Villellas, A. y Villellas, M. (2014). *Alerta 2014! Informe sobre conflictos, derechos humanos y construcción de paz*. Bellaterra, España: Escola de Cultura de Pau.
- Fondazione Bergamo Nella Storia (s.f.). Musei, Educazione, Apprendimento. Museo delle Storie di Bergamo.
- Foro Universal de las Culturas. (2007). “Declaración de Derechos Humanos Emergentes”. Barcelona. Recuperado de:
<https://www.idhc.org/arxiu/recerca/1416309302-DUDHE.pdf>
- France 24. (24 de agosto de 2019). 40 millones de personas sufren la esclavización en 2019. France 24. Recuperado de <https://www.france24.com/es/20190823-40-millones-de-personas-todavia-sufren-la-esclavitud-en-2019>
- Fuentes Jiménez, J.R. (2010). Educación para la libertad en Stuart Mill. *Revista Miscelánea de Investigación*, 23, 139-164.
- Fuster, C. (2015). Los estándares de aprendizaje de la LOMCE: ¿Mejorarán la enseñanza y el aprendizaje de la Historia? *Didácticas específicas*, 12, 27-47.
- Fundació Solidaritat de la Universitat de Barcelona. (s.f.). Los Derechos Humanos. Paso a Paso. DDHH: Observatori Solidaritat UB. Recuperado de:
<http://www.solidaritat.ub.edu/observatori/esp/itinerarios/ddhh/dh1.htm>
- Fundación Juan Vives Suriá. (2010). *Derechos humanos: historia y conceptos básicos*. Caracas, Venezuela: Fundación Editorial El perro y la rana, Fundación Juan Vives Suriá y Defensoría del Pueblo.

-Galván, M. (2008). Educación para la ciudadanía. En García Rodríguez, L. (Ed.), *Estudios en homenaje al 60 aniversario de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948-2008)* (pp. 155-161). Saltillo, México: Fundación Universitaria De Derecho, Administración y Política S.C.

-García-Cabeza, B. (2018). Feminismo(s) patchwork: los discursos de los materiales curriculares de Valores Éticos y Educación Ético-Cívica. En Cantalapiedra Nieto, B., Aguilar Conde, P. y Requeijo Rey, P. (Eds.), *Fórmulas Docentes de Vanguardia* (pp. 91-106). Barcelona: Gedisa.

-García Luque, A. (2015) Mujeres visibles e invisibles en la enseñanza de la Historia en la Educación Primaria: cambios y pervivencias al amparo de la LOMCE. En Hernández, A. M., García, C. R. y De la Montaña, J. L. (Eds.), *Una Enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro. Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 163-173). Cáceres, España: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

-García Ruíz, C. R. (2007). Ciudadanía global y educación: un reto para la enseñanza de las ciencias sociales. En Ávila, R. M., López, J. R. y Fernández, E. (Eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y global. Simposio internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 335-344). Bilbao, España: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

-Gil, F., Jover, G. y Reyero, D. (2001). La enseñanza de los derechos humanos. 30 preguntas, 29 respuestas y 76 actividades. *Paidós, 1*, 145-149.

-Gilabert, L. M. (2011). *La Gestión de Museos: Análisis de las Políticas Museísticas en la Península Ibérica* (Tesis Doctoral). Universidad de Murcia, Murcia.

-Global Campaign for Education. (2012). Gender Discrimination in Education: The violation of rights of women and girls. Recuperado de http://www.campaignforeducation.org/docs/reports/GCE_INTERIM_Gender_Report.pdf

-Gómez, F. (s.f.). Educación en Derechos Humanos. Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo. Recuperado de <http://www.dicc.hegoa.ehu.es>

-Gómez, C.J. y Miralles, P. (2013). La enseñanza de la historia desde un enfoque social. *Clío, History and History teaching, 39*, 1-16.

-González, A. y Sanz, R. (2016). Desafíos y tensiones del sistema educativo del siglo XXI. *Crónica, Revista Científico Profesional de la Pedagogía y de la Psicopedagogía, 1*, 5-18.

-González Monfort, N. (2007). *L'ús didàctic i el valor educatiu del patrimoni cultural* (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.

-Grasa, R. (1998). Los valores democráticos en la sociedad actual. La libertad, la igualdad y la solidaridad. ¿Puede la educación ser un instrumento para el cambio social?. En Universitat de Lleida. *Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales: Actas del IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 23-26). Lleida, España.

- Grau Garrigues, M.J. (s.f.). Breve guía de consulta de la LOMCE y la LOE. *Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Recuperado de: <http://atlante.eumed.net/ley-educacion/>
- Greenwood, D. (2000). De la observación a la investigación-acción participativa: una visión crítica de las prácticas antropológicas. *Revista de Antropología Social*, 9, 27-49.
- GRIAL: Grupo de Investigación en Interacción y eLearning. (s.f.). Mapas conceptuales: *Tutoriales*. Burgos, España. Recuperado de: <http://antia.usal.es/sharedir/tutoriales/Mapasconceptuales/index.html#>
- Guillén, A. (24 de junio de 2015). Naciones Unidas evalúa los derechos humanos en España. *Eldiario.es*. Recuperado de https://www.eldiario.es/agendapublica/blog/hicimos-nuevo-ONU-verguenzas-Espana_6_402169802.html
- Günay, B. (2012). Museum Concept From Past To Present And Importance Of Museums As Centers Of Art Education. International Conference on New Horizons in education (INTE2012). *Social and Behavioral Sciences*, 55, 1250--1258.
- Hamel, J., Dufour, S. Fortin, D. (1993). *Case study methods*. California, EEUU: Sage Publications.
- Hein, G. E. (2007). Museum Education. En Macdonald, S. (Ed.), *A Companion to Museum Studies* (pp. 340-352). Oxford, United Kingdom: Wiley-Blackwell.
- Hernández, F.X. y Rojo, M.C. (2011). Museïtzació de conflictes contemporanis. El cas de la guerra civil espanyola. *Ebre*, 38, 131-157.
- Hernández Cardona, F. X. (2003). El patrimonio como recurso en la enseñanza de las ciencias sociales. En Ballesteros, E., Fernández Fernández, C., Molina Ruiz, J. A. y Moreno Benito, P. (Eds.), *El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 455-466). Cuenca, España: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Hernández Hernández, F. (1992). Evolución del concepto de museo. *Revista General de Información y Documentación*, 2 (1), 85-97.
- Hernández Sánchez, F. (17 de diciembre de 2012). La necesidad de la Historia del Presente. El País. Recuperado de: https://elpais.com/elpais/2012/12/05/opinion/1354723123_513578.html
- Hernández Sánchez, F. (28 de febrero de 2019). ¿Sacar a Franco de Cuelgamuros o llevarlo a los colegios?. *Eldiario.es* Recuperado de: https://www.eldiario.es/murcia/murcia_y_aparte/Sacar-Franco-Cuelgamuros-llevarlo-colegios_6_872522746.html
- Hervás, R.M. (2010). Museos para la inclusión. Estrategias para favorecer experiencias interactivas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24 (3), 105-124.
- Hervás, R. M. y Miralles, P. (2006). La importancia de enseñar a pensar en el aprendizaje de la historia. *Educación en el 2000*, 9, 34-40.

- Human Rights Watch. (2017). *World Report 2017*. New York, Estados Unidos: Human Rights Watch.
- Ibermuseos. (2013). VII Encuentro Iberoamericano de Museos: Marco para la memoria y el cambio social. Recuperado de: <http://www.iber museos.org>
- ICOM (2007): N° 2005/DIV.03rev4, Estatutos del ICOM, Viena, Austria, 3 de diciembre de 2007.
- Iniesta, M. (2011). Instrumentos para una política de la memoria: el memorial democrático de Cataluña (Barcelona, España). En Universidad del País Vasco. *El Lugar de la Memoria. Seminario sobre un centro de la memoria en el País Vasco*. Bilbao, España.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos. (1994). *Instituto Interamericano de Derechos Humanos. Educación en Derechos Humanos: texto autoinformativo*. San José, Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Kawulich, B. B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum Qualitative Social Research*, 6 (2).
- Lara Bonilla, J. y Acebal, L. (2014) Derechos Humanos en España: un balance crítico. Encuentros disciplinares. *Revistas electrónicas UAM*, 14. Recuperado de <https://revistas.uam.es/em/article/view/292/278>
- Ley de Amnistía (Ley 46/1977, 15 de octubre). *Boletín Oficial del Estado*, n° 248, 17 octubre.
- Ley de Memoria Histórica (Ley 52/2007, 26 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado*, n° 310, 27 diciembre.
- Ley de Memoria Histórica y Democrática de Andalucía (Ley 2/2017, 28 de Marzo). *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, n° 63, 3 abril.
- Ley Orgánica Reguladora del Estatuto de Centros Educativos (LOECE) (Ley Orgánica 5/1980, 19 de junio). *Boletín Oficial del Estado*, n° 154, 1980, 27 junio.
- Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE) (Ley orgánica 8/1985, 3 de julio). *Boletín Oficial del Estado*, n° 159, 1985, 4 de julio.
- Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (Ley Orgánica 1/1990, 4 de octubre). *Boletín Oficial del Estado*, n° 238, 1990, 4 octubre.
- Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de Centros Educativos (LOPEGCE) (Ley Orgánica 9/1995, 21 de noviembre). *Boletín Oficial del Estado*, n° 278, 1995, 22 noviembre.
- Ley Orgánica de Calidad Educativa (LOCE) (Ley Orgánica 10/2002, 23 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado*, n° 307, 2002, 24 diciembre.
- Ley Orgánica de Educación (LOE) (Ley Orgánica 2/2006, 4 de mayo). *Boletín Oficial del Estado*, n° 106, 2006, 24 mayo.

- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado*, n° 295, 2013, 10 diciembre.
- Ley de Seguridad Ciudadana (Ley 4/2015, 30 de marzo). *Boletín Oficial del Estado*, 77, 31 marzo.
- Ley del Patrimonio Histórico Español (Ley 16/1985, 25 de junio). *Boletín Oficial del Estado*, 155, 29 junio.
- Llei del Memorial Democràtic. (Ley 13/2007, 31 de octubre). *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, n° 284, 2007, 27 noviembre.
- Lleida, M. (2010). El patrimonio arquitectónico, una fuente para la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 9, 41-50.
- Llobet, C. y Pagès, J. (2006). Els museus d'història des de la perspectiva dels alumnes. *Mnemòsine: revista catalana de museologia*, 3, 65-82.
- Londres 38. (s.f.). Quienes somos: *Londres 38*. Santiago, Chile. Recuperado de: <https://www.londres38.cl/1937/w3-propertyvalue-37489.html>
- López Facal, R. (2004). El pensamiento crítico debe ser, en primer lugar, autocrítico. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 3, 95-101.
- López Facal, R. (2005). Debate sobre la Historia que se enseña en España. *Clio & asociados: la historia enseñada*, 7, 44-52.
- López Facal, R. (2014). La LOMCE y la competencia histórica. *Ayer*, 94, 273-285.
- López Facal, R. (2015). La LOMCE y la enseñanza de las ciencias sociales. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 79, 5-7.
- López Facal, R y Valls, R. (2012). La necesidad Cívica de saber Historia y Geografía. En De Alba, N., García, F. y Santiesteban, A. (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 185-192). Sevilla, España: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales: Díada Editora.
- Lovering, A. y Sierra, G. (1998). El currículum oculto de género. *Revista de educación*, 7 (1). Recuperado de <https://www.educandoenigualdad.com/2014/02/28/el-curriculum-oculto-de-genero/>
- Lunn, A. (2013). *The Impacts of the Museo de la Memoria y los Derechos Humanos in Santiago, Chile* (Trabajo Final de Máster). University College London, Londres.
- Manjón-Cabeza, A. (2012). Las posibilidades legales de la memoria histórica. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, 14-12. Recuperado de <http://criminet.ugr.es/recpc/14/recpc14-12.pdf>

-Martí Olive, J. (2002). La investigación-acción participativa. Estructura y fases. La investigación social participativa. *Construyendo ciudadanía*, 1, 73-117.

-Martín, M. (19 de febrero de 2020). España endurecerá el derecho al asilo. El País. Recuperado de:

https://elpais.com/politica/2020/02/18/actualidad/1582057149_114853.html

-Martínez, C. (12 de julio de 2018). Religión y su alternativa: así han cambiado las asignaturas al son de los gobiernos. El Confidencial. Recuperado de: https://www.elconfidencial.com/espana/2018-07-12/cambios-asignatura-religion_1591504/

-Martínez Carrazo, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & gestión*, 20, 165-193.

-Martínez Martín, I. (2015). *Reconstruir la educación básica de las niñas: educación, cooperación y desarrollo bajo una mirada de género Un estudio centrado en Mozambique* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

-Matus, A. (2017). *Memoria Oficial en el Chile Postdictatorial Políticas de Memoria, Relatos y Monumentalización, 1990-2010* (Trabajo de Grado). Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.

-Matute, A. (2000). Heurística e historia. En Velasco Gómez, A. (Ed.), *El concepto de la heurística en las ciencias sociales y las humanidades* (pp.149-163). México D.F., México: Siglo XXI/UNAM

-MECD. (s.f.). Competencias Clave. El currículo: LOMCE. Madrid, España: Ministerio de Educación y Formación Profesional. Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/lomce/el-curriculo/curriculo-primaria-esobachillerato/competencias-clave/competencias-clave.html>

-Mella, E. (2003). La Educación en la Sociedad del Conocimiento y del Riesgo. *Revista Enfoques Educativos*, 5 (1), 107-114. Recuperado de http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Mella_LaEducacionenlaSociedaddelConocimientoYelCambio.pdf

-Memorial de la Shoah. (s.f.). Memorial services: Memorial de la Shoah. Paris, Francia. Recuperado de: <http://www.memorialdelashoah.org/en/the-memorial/presentation/memorial-services.html>

-Merchán, F.J., Duarte, O. y De Alba, N. (2012). La Enseñanza de la Historia como formación para la participación ciudadana. En De Alba, N., García, F. y Santiesteban, A. (Eds), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 193-202). Sevilla, España: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales: Díada Editora.

-Ministerio de Educación de Colombia (2002). Lineamientos curriculares. Ciencias Sociales. Bogotá, Colombia: MEN (Ministerio de Educación Nacional). Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-339975.html?_noredirect=1

-Miralles, P., Molina, S., y Ortuño, J. (2011). La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Educatio Siglo XXI*, 29 (1), 149-174.

-Molinero, C. (7 de noviembre de 2004). Memoria y democracia. El País. Recuperado de: https://elpais.com/diario/2004/11/07/opinion/1099782010_850215.html

-Montes Velasco, R. (21 de enero de 2014). España, de nuevo a la cola de Europa en educación en derechos humanos. Eldiario.es. Recuperado de https://www.eldiario.es/andalucia/APDHA/Espana-Europa-educacion-derechos-humanos_6_220537962.html

-Morán, M. (2011). La cultura política en España: interrogantes, debates y aportaciones. En Flores Dávila, J. (Ed.), *A cincuenta años de la cultura cívica: pensamientos y reflexiones en honor al profesor Sidney Verba*, Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM, México, pp. 101-122.

-Moriarty, K. (2004). Crear ciudadanos activos en materia de Derechos Humanos. *Tarbiya*, (35), 7-68.

-Muñoz, E. (2014). Las relaciones pasado-presente en la enseñanza de la Historia. En Pagès, J. y Santisteban, A. (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales. Volumen 2* (pp. 229-236). Barcelona, España: Universitat Autònoma de Barcelona.

-Muñoz Ramírez, A. (2016). ¿Qué ha sido de Educación para la Ciudadanía con el Partido Popular? *Foro de Educación*, 14 (20), 105-128

-Murcia, A. (2016). *Los derechos implicados en el ámbito educativo. La competencia social y ciudadana en la legislación española* (Tesis doctoral). Universidad Carlos III de Madrid, Getafe.

-Murillo, J. (s.f.). Cuestionarios y escalas de actitudes. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid, España.

-Museo de la Memoria y los Derechos Humanos (MMDH). (s.f.). Sobre el museo: *Museo de la Memoria*. Santiago, Chile. Recuperado de: <https://ww3.museodelamemoria.cl/sobre-el-museo/>

-Museu do Aljube. (s.f.) Sobre o museu: *Museu do Aljube*. Lisboa, Portugal. Recuperado de: <https://www.museudoaljube.pt/sobre-o-museu/>

-Museu Memorial de l'exili (MUME). (s.f.) Que encontrarás: *Museu Exili*. La Jonquera, España. Recuperado de: http://www.museuexili.cat/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=73&lang=es

-Narváez Burbano, G.A. (2014). Análisis Cualitativo: Unidades de Análisis, Categorización y Codificación. [Diapositivas de SlideShare]. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/gambitguille/anlisis-cualitativo-unidades-de-anlisis-categorizacin-y-codificacin>

- Naval, C. (2000). Educación y derechos humanos. *Humana Iura: suplemento de derechos humanos*, 10, 43-59.
- Navarro, V. (28 de julio de 2011). Costes de la transición inmódelica. Diario Público. Recuperado de <https://blogs.publico.es/dominiopublico/3742/costes-de-la-transicion-inmodelica/>
- Noticias ONU. (25 de Octubre de 2018). El derecho humano a un medio ambiente sano debe ser reconocido. Noticias ONU: Mirada global. Historias Humanas. Recuperado de: <https://news.un.org/es/story/2018/10/1444342>
- Ochoa Bilbao, L. M. (2012). *Museo, memoria y derechos humanos: itinerarios para su visita*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- OHCHR. (2008). Frequently Asked Questions On Economic, Social and Cultural Rights. *Human Rights*, 33, 1-39.
- OHCHR. (2016). Human Rights. Handbook for Parliamentarians N° 26. Recuperado de: <https://www.ohchr.org/Documents/Publications/HandbookParliamentarians.pdf>
- OHCHR. (2017). *Programa mundial para la educación en derechos humanos. Tercera etapa*. Nueva York y Ginebra: ONU.
Recuperado de: https://www.ohchr.org/Documents/Publications/ThirdPhaseWPHREducation_SP.pdf
- OHCHR (s.f.). ¿Qué son los derechos humanos?: *sus derechos humanos*. Recuperado de: <https://www.ohchr.org/SP/Issues/Pages/WhatareHumanRights.aspx>
- ONU. (1945). Carta de las Naciones Unidas. San Francisco. Recuperado de: <https://www.un.org/es/carta-de-las-naciones-unidas/index.html>
- ONU. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos (217 [III] A). Paris. Recuperado de <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>
- ONU. (1965). Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (2106 A (XX)). New York. Recuperado de: <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CERD.aspx>
- ONU. (1968). Conferencia internacional de Derechos Humanos. Teherán. Recuperado de <https://forointernacional.colmex.mx/index.php/fi/article/download/377/367>
- ONU. (1979). Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (34/180). New York. Recuperado de <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cedaw.aspx>
- ONU. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño (44/25). New York. Recuperado de <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/crc.aspx>

-ONU. (1992). Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas (47/135). New York. Recuperado de <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/Minorities.aspx>

-ONU. (1993). El Plan Mundial de Acción en Educación en Derechos Humanos y Democracia, adoptado por el Congreso Internacional sobre Educación en Derechos Humanos y Democracia. Montreal.

-ONU. (1993). Declaración y Plan de Acción de Viena. Viena. Recuperado de: <https://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/vienna.pdf>

- ONU. (2006). Convención Internacional de Naciones Unidas para la Protección de toda Persona contra la Desaparición Forzada. París. Recuperado de <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/ConventionCED.aspx>

-ONU. (2011). *Evaluating Human Rights Training Activities. A Handbook for Human Rights Educators. Professional Training N° 18*. Montreal, Canadá: Equitas. Recuperado de: <https://www.ohchr.org/Documents/Publications/EvaluationHandbookPT18.pdf>

-ONU. (2012). Educación en derechos humanos en la escuela primaria y secundaria: guía de autoevaluación para gobiernos. Recuperado de: https://www.ohchr.org/Documents/Publications/SelfAssessmentGuideforGovernments_sp.pdf

-ONU. Grupo de Trabajo sobre desapariciones forzadas o involuntarias. (2013). Report of the Working Group on Enforced or Involuntary Disappearances. Recuperado de <https://www.refworld.org/docid/53eb35814.html>

-ONU. Consejo de Derechos Humanos. (2017). Exposición escrita presentada por la International Federation for Human Rights Leagues, organización no gubernamental reconocida como entidad consultiva especial.

-Orden de 16 de junio de 2014, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Zaragoza, 20 de junio de 2014, núm. 119, pp. 19288-20246.

-Orden de 26 de mayo de 2016, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial del Aragón*. Zaragoza, 2 de junio de 2016, núm. 105, pp. 12640-13458.

-Orden de 26 de mayo de 2016, por la que se aprueba el currículo del Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial del Aragón*. Zaragoza, 3 de junio de 2016, núm. 106, pp. 13462-14390.

-Osler, A. (2008). Human Rights Education: The Foundation of Education for Democratic Citizenship in our Global Age. En Arthur, J., Davies, I. y Hahn, C. (Eds.), *The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy* (pp. 455-473).

-Ospina, J.G. (2015). *La educación para la paz en situaciones de conflicto armado: construyendo un nuevo enfoque desde el caso de los territorios palestinos ocupados* (Tesis doctoral). Universidad Carlos III de Madrid, Getafe.

-OXFAM Intermón. (s.f.): Causas que explican la discriminación de la mujer: *OXFAM Intermón*. Recuperado de <https://blog.oxfamintermon.org/causas-que-explican-la-discriminacion-de-la-mujer/>

-Oxford Dictionaries. (s.f.). Historia. Léxico. Recuperado de: <https://www.lexico.com/es/definicion/historia>

-Padró, C. (2003). La museología crítica como una forma de reflexionar sobre los museos como zonas de conflicto e intercambio. En Almazán, V.D. y Lorente, J.P. (Eds.), *Museología crítica y arte contemporáneo* (pp. 51-70). Zaragoza, España: Universidad de Zaragoza y Pressas Universitarias de Zaragoza.

-Pagès, J. (1998). La formación del pensamiento social. En Benejam, P. y Pagès, J. (Eds.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp. 152- 164). Barcelona, España: ICE y Horsori.

-Pagès, J. (1998). Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales: retos para la formación de una conciencia democrática. En Universitat de Lleida. *Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales: Actas del IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 7-20). Lleida, España.

-Pagès, J. (2001). ¿Hacia dónde va la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales? Apuntes para la comprensión de un debate. *Éndoxa: Series Filosóficas*, 14, 261-288.

-Pagès, J. (2004). Tiempos de cambios... ¿cambios de tiempos?. Sugerencias para la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico a inicios del siglo XXI". *Coleção Textos de Graduação*, 3, 35-53.

-Pagès, J. (2005). Educación cívica, formación política y enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia". *Iber*, 44, 44-55.

-Pagès, J. (2008). El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia. *Íber*, 55, 43-53.

-Pagès, J. (2009a). Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. En Universidad de Antioquía. *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional* (pp. 140-154). Medellín, México.

-Pagès, J. (2009b). Los libros de texto de ciencias sociales, geografía e historia y el desarrollo de competencias ciudadanas. En Ministerio de Educación de Chile (Ed.), *Textos escolares de historia y ciencias sociales. Seminario Internacional 2008* (pp.24-56). Santiago de Chile, Chile: Ministerio de Educación.

-Pagès, J. (2009c). La competencia social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa*, 187, 7-11.

- Pagès, J. (2015). La educación política y la enseñanza de la actualidad en una sociedad democrática. *Educação em Foco*, 19 (3), 17-37.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2010). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. *Íber*, 64, 8-18.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2011). Les qüestions socialment rellevants a l'ensenyament de les ciències socials a Catalunya: passat, present i futur. En Pagès, J. y Santisteban, A. (Eds.), *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials* (pp. 77-91). Bellaterra, España: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2014). Una mirada del pasado al futuro en la didáctica de las ciencias sociales. En Pagès, J. y Santisteban, A. (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales. Volumen 1* (pp. 17-41). Barcelona, España: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Palma, A. y Hernández, R. L. (2008). Aportación de las Ciencias Sociales a la educación. En Ávila, R. M., Cruz, M. A. y Díez, M. C. (Eds.), *Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y formación del profesorado* (pp. 401-412). Baeza, España: Universidad de Jaén.
- Pérez Mendoza, S. (22 de agosto de 2017). Entrevista Antonio Campillo, presidente de la REF. eldiario.es. Recuperado de: https://www.eldiario.es/sociedad/sistema-educativo-asignatura-Filosofia_0_678582363.html
- Pérez-Rueda, A., Nogueroles, M. y Méndez-Núñez, A. (2017). Una Educación Feminista para Transformar el Mundo. *Revista Internacional de Justicia para la Educación Social*, 6 (2), 5-10. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/8837/9062>
- Pérez Porto, J. y Gardey, A. (2012). Definición de Historia. Definición.de. Recuperado de: <https://definicion.de/historia/>
- Pérez Serrano, G. (1994) *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. Madrid, España: La Muralla.
- Postigo, M. (2018). Filosofía, ética civil y educación en España: el reto de las humanidades educación. *Voces de la educación*, 3 (5)179- 187.
- Pousa, M. (2012). La participación ciudadana y el contexto internacional: una aproximación desde la enseñanza de la Historia. En De Alba, N., García, F. y Santisteban, A. (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 211-220). Sevilla, España: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales: Díada Editora.
- PROVEA. (2008). *Conceptos y Características de los Derechos Humanos*. Caracas, Venezuela: PROVEA.
- Prats, J. (2010). En defensa de la Historia como materia educativa. *Tejuelo*, 9, 8-18.

-Puig Gutiérrez, M. y Morales Lozano, J. A. (2015). La formación de ciudadanos: conceptualización y desarrollo de la competencia social y cívica. *Educación XXI*, 18(1), 259-282.

-Quinteros, J. (2010). Enseñar a enseñar Historia: del contenido al método. En Ávila, R. M., Rivero, M. P. y Domínguez, P.L. (Eds.), *Metodología de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 535-541). Zaragoza, España: Institución Fernando el Católico.

--RAE. (s.f.): Conveniente. Diccionario del español jurídico. Recuperado de: <https://dle.rae.es/conveniente?m=form>

-RAE. (s.f.): Derechos Humanos. Diccionario del español jurídico. Recuperado de: <https://dej.rae.es/lema/derechos-humanos>

-RAE. (s.f.): Educación. Diccionario de la lengua española. Recuperado de: <https://dle.rae.es/?id=EO5CDdh>

-RAE. (s.f.): Educar. Diccionario de la lengua española. Recuperado de: <https://dle.rae.es/?id=EOHRlk5>

-RAE. (s.f.): Filosofía. Diccionario de la lengua española. Recuperado de: <https://dle.rae.es/filosof%C3%ADa>

-RAE. (s.f.): Historia. Diccionario de la lengua española. Recuperado de: <https://dle.rae.es/?id=KWv1mdi>

-RAE. (s.f.): Memoria. Diccionario de la lengua española. Recuperado de: <https://dle.rae.es/?id=OrlyVd>

-RAE. (s.f.): Museo. Diccionario de la lengua española. Recuperado de: <http://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=museo>

-RAE. (s.f.): Patrimonio. Diccionario de la lengua española. Recuperado de: <https://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=patrimonio>

-Ramírez, J. (s.f.): Método Histórico: Características, Etapas, Ejemplos. Lifeder.com. Recuperado de: https://www.lifeder.com/metodo-historico/#Etapas_del_metodo_historico

- Real decreto 1105/2014, do 26 de decembro, polo que se establece o currículo básico da educación secundaria obrigatoria e do bacharelato (suplemento en lingua galega). *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 3 de enero de 2015, sec. 1, pp.1- 376.

-Reinoso, I. y Hernández, J.C. (2011). La perspectiva de género en educación. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3 (28), 45-55. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6372741>

-Ribotta, S. (2006). Educación en y para los derechos humanos: La educación en convivencia mundial. El desafío del siglo XXI. En Ribotta, S. (Ed.), *Educación en Derechos Humanos. La asignatura pendiente* (pp.153-194). Madrid, España: Dykinson.

- Rivero, A. (2004). Memoria, historia e identidad: una reflexión sobre el papel de la enseñanza de la historia en el desarrollo de la ciudadanía. En Carretero, M. y Voss, J.F, (Eds.), *Aprender y pensar la historia*, pp. 47-69.
- Rivière, G.H. (1993). *La museología: curso de museología. Textos y testimonios*. Madrid, España: Akal.
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropofísico. *Cuicuilco*, 18 (52), 39-49.
- Romero Sánchez, G., García Luque, A. y Cambil Hernández, M.E. (2016). Valores sociales en la nueva realidad curricular: loe versus LOMCE. *Opción*, 32 (8), 689 - 712
- Rodríguez Carmena, C. (2012). La Globalización y los Derechos Humanos. *Ciencia Jurídica*, 1 (2), 137-158. Recuperado de <http://www.cienciajuridica.ugto.mx/index.php/CJ/article/view/68/67>
- Rodríguez Ledesma, X. (2011). Diversidad e historia. El aprendizaje de la historia en tiempos de cambio. En López Facal, R., Velasco, L., Santiadrián, V. y Armas, X. (Eds.), *Pensar Históricamente en tiempos de globalización. Actas del I Congreso Internacional sobre Enseñanza de la Historia* (pp. 449-458). Santiago de Compostela, España: Universidade de Santiago.
- Rodríguez McKeon, L. (2011). De la historia del pensamiento único a la historia para el descentramiento. Los desafíos de una pedagogía para la alteridad. En López Facal, R., Velasco, L., Santiadrián, V. y Armas, X. (Eds.), *Pensar Históricamente en tiempos de globalización. Actas del I Congreso Internacional sobre Enseñanza de la Historia* (pp. 459-469). Santiago de Compostela, España: Universidade de Santiago.
- Rosenberg, P. (1995). Una cuestión de tiempo y espacio. *Museum Internacional*, 47 (185), 6-8.
- Rubia, F. A. (2013). La LOMCE, una ley que apuesta por las desigualdades sociales. *Fórum Aragón*, 7, 23-29.
- Ruiz Olabuénaga, J.I. (2007). *Metodología de la Investigación cualitativa. 4ª ed.* Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Sáiz, J. y Fuster, C. (2014). Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico: las PAU de Historia de España. *Revista de Investigación en la Escuela*, 84, 47-57.
- Samper, L. (1998). Las desigualdades en el currículum de Ciencias Sociales. Género, Etnia y estatus social. En Universitat de Lleida. *Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales: Actas del IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 69-74). Lleida, España.
- Sandoval Casilimas, C. A. (1996). *Investigación cualitativa*. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES.

-Sanguino, C. (2018). 40 años de educación ¿en derechos humanos?. Amnistía internacional: Blog. Recuperado de <https://www.es.amnesty.org/en-que-estamos/blog/historia/articulo/40-anos-de-educacion-en-derechos-humanos/>

-Santacana, J. (2004). Museo, VII jornadas de museología. *Museo*, 9, 1-4.

-Secretaría de Gobernación de México. (2015). Bases conceptuales para la implementación de la reforma constitucional en de derechos humanos en la administración pública federal. Recuperado de: <http://www.sct.gob.mx/normatecaNew/wp-content/uploads/2015/07/BCIRCDHAPF.pdf>

-Sevillano, F. (2003). La construcción de la memoria y el olvido en la España democrática. *Ayer*, 52, 297-320.

-Siede, I.A. (1998). El aporte de las ciencias sociales a la educación en la paz y los derechos humanos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3, 164-194.

-Sobejano, M.J. (2002). Los valores en la enseñanza de las ciencias sociales: una aproximación desde la didáctica de las ciencias sociales. *Revista Educación y Pedagogía*, 14, 119-134.

-Sorondo, F. (1988). Los derechos humanos a través de la Historia (I). *Revista Educación y Derechos Humanos*, 3, 10-16.

-Schindel, E. (2009). Inscribir el pasado en el presente: memoria y espacio urbano. *Política y Cultura*, 31, 65-87.

-Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquía.

-Stucki, A. y De Abiada, J.A. (2004). Culturas de la memoria: transición democrática en España y memoria histórica. Una reflexión historiográfica y político-cultural. Iberoamericana. América Latina, España, Portugal: Ensayos sobre letras, historia y sociedad. Notas. *Reseñas iberoamericanas*, 15, 103-122.

-Tamayo, J. J. (27 de febrero de 2015). La catequesis regresa a las escuelas. El Periódico. Recuperado de <https://www.elperiodico.com/es/opinion/20150225/la-catequesis-regresa-a-las-escuelas-3969481>

-Taylor; S.J. y Bodgan, R. (1984). *La observación participante en el campo. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.

Taylor,S.J. Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.

-Tejada, J. (2000). La educación en el marco de una sociedad global: algunos principios y nuevas exigencias. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 4 (1), 1-13. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/567/56751266002.pdf>

- Tibbitts, F. (2002). Emerging Models for Human Rights Education. *International Review of Education*, 48 (3-4), 159-171.
- Tibbitts, F. y Kirchschräger, P.G. (2010). Perspectives of Research on Human Rights Education. *Journal of Human Rights Education* 2(1), 8-29. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/290605330_PERSPECTIVES_OF_RESEARCH_ON_HUMAN_RIGHTS_EDUCATION
- Tomasevski, K. (2003). El derecho a la educación. En Tomasevski, K. (Ed.), *Contenido y vigencia del derecho a la educación* (pp.9-11). San José, Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Torres Menárguez, A. (27 de febrero de 2018). Así son las nuevas pedagogías feministas. El País. Recuperado de https://elpais.com/economia/2018/02/25/actualidad/1519556511_175919.html
- Torres Victoria, N. (2008). Breve reseña histórica de la evolución y el desarrollo del derecho a la educación. *Revista Educare*, 12 (1), 83-92. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4781005.pdf>
- Trepát, C. A. (2015). La historia en la LOMCE ESO y bachillerato-La LOMCE y los contenidos de ciencias sociales. *Íber*, 79, 49-59.
- Tünnermann, C. (1997). *Los Derechos Humanos: evolución histórica y reto educativo*. Caracas, Venezuela: UNESCO.
- Tuvilla, J. (2008). La Educación en Derechos Humanos en España. Avances en supervisión educativa. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 9.
- UNESCO. (s.f.). El Derecho a la Educación. Recuperado de <https://es.unesco.org/themes/derecho-a-educacion>
- UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141908>
- UNESCO. (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277_spa
- UNESCO. (2015a). *La educación para todos, 2000-2015: logros y desafíos*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232435>
- UNESCO. (2015b). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>
- UNESCO. (2015c). *Curriculum Development and Review for Democratic Citizenship and Human Rights Education*. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234386n>

- UNICEF Comité Español y Universitat Autònoma de Barcelona. (2017). Los factores de la exclusión educativa en España: Mecanismos, perfiles y espacios de intervención. Recuperado de <https://www.unicef.es/publicacion/los-factores-de-la-exclusion-educativa-en-espana>
- Valdés, C. (2008). La difusión, una función de los museos. *Museos.es*, 4, 64-75.
- Valls, R. (2000). La búsqueda de una identidad ampliada en la enseñanza de la Historia. *Con-ciencia Social*, 4, 178-181.
- Valls, R. y López Facal, R. (2010). ¿Un nuevo paradigma para la enseñanza de la historia? Los problemas reales y las polémicas interesadas al respecto en España y en el contexto del mundo occidental. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 10, 75-86.
- Varela, J. (2007). Los derechos fundamentales en la España del siglo XX. *UNED. Teoría y Realidad Constitucional*, 20, 473-493.
- Vasak, K. (1977). Southern Africa at grips with racism. *The UNESCO Courier*, 4-32. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000074816.nameddest=48063>
- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En Vasilachis, I. (Ed.), *Estrategias de Investigación Cualitativa* (pp. 23-64). Barcelona, España: Gedisa.
- Velasco, L. (2011). La necesidad de formación historiográfica para el profesorado de historia: nuevas tendencia historiográficas en Historia Contemporánea. *Clío*, 37, 1-13.
- Yacuzzi, E. (2005): El estudio de caso como metodología de investigación: Teoría, mecanismos causales, validación. *CEMA Working Papers: Serie Documentos de Trabajo*, 296.
- Yanes, C. (2013). Nuevos contextos de educación y representación popular y de minorías étnicas: Los museos y su función educadora. *Cabás*, 10, 29-42.
- Zamalloa, T., Echevarría, I. y Pascual, M. (2012). *Concepto de Museo y Función Social (Material del aula)*. *Texto creativo*. Bilbao, España: Universidad del País Vasco.
- Zeuner, C. (1992). Los museos al aire libre: Celebración y perspectivas. *Museum (UNESCO)*, 175 (44), 147-148.