

Ciudadanía y enseñanza de la historia. Resultados de una intervención en la formación de maestros.

María Sánchez Agustí

Universidad de Valladolid (España)
almagosa@sdcs.uva.es

Resumen:

En el siglo XXI es necesario buscar alternativas a la tradicional forma de enseñanza de la historia, basada en el aprendizaje memorístico de las historias nacionales, encaminadas a suscitar la adhesión a la patria. El trabajo en el aula escolar con fuentes históricas variadas que el alumno tiene que analizar, comparar e interpretar es un buen procedimiento para formar ciudadanos reflexivos y críticos. Y para ello es preciso que en la formación inicial de los profesores se preste especial atención al desarrollo de estas habilidades.

En este artículo se recogen los resultados de una intervención en la formación de los profesores de Primaria, en donde tienen que analizar y comparar fuentes periodísticas con información divergente. Los datos ponen de manifiesto las dificultades de los aprendices de maestro para elaborar una teoría interpretativa que aúne ambos recursos y explique la diferencia de perspectivas.

Palabras clave: didáctica de la historia, formación ciudadana, ciudadanía europea, formación del profesorado.

Abstract:

In the XXI century, alternatives to the traditional way of teaching history, based on rote learning of national histories designed to bring about attachment to the nation, should be explored. The work in classroom with various historical sources that the student has to analyze, compare and interpret, is a good method for forming reflective and critical citizens. It requires that the initial teachers training pays special attention to develop these skills.

This article presents the outcomes of an experiment in the primary school teachers training, in which the students have to analyze and compare journalistic sources with discrepant information. The data show the difficulties of teacher trainees to develop an interpretive theory that combines both resources and explain the difference in perspective.

Key Words: History didactic, Civic education, European citizenship, Teachers training.

(Fecha de recepción: marzo, 2011, y de aceptación: septiembre, 2011)

Ciudadanía y enseñanza de la Historia son dos conceptos que, desde comienzos del siglo XIX, han caminado estrechamente unidos en los sistemas educativos. A lo largo de todo ese siglo la historia (junto con la geografía) fue adquiriendo cada vez más peso en el currículo, comiendo terreno a otras materias, entonces muy importantes, como el latín o la retórica. Y es que la enseñanza del “ciudadano moderno” ponía, en esos momentos, especial énfasis en el conocimiento que éste debía tener del propio país. El buen ciudadano era aquél que, más allá de saber leer y escribir, conocía la historia, la cultura, la geografía, el arte... de su nación (SÁNCHEZ AGUSTÍ, 1998). Sin estos cimientos difícilmente podía ejercer libremente y sin manipulaciones el conjunto de derechos y deberes que articulaban su ciudadanía. La enseñanza de la historia, pues, ayudaba a cementar el arraigo y la adhesión a la patria, forjando la identidad nacional y predisponiendo a los individuos a defender los intereses patrios (VALLS, 1991).

1. El objetivo de enseñar Historia en el siglo XXI

Esta finalidad básica de la enseñanza de la Historia, dirigida a desarrollar en los alumnos el sentimiento de pertenencia a la Nación, que perduró durante el siglo XX, está actualmente bajo sospecha (ALCÁZAR, 2002). Este objetivo ha quedado eclipsado por otro más glo-

bal: la historia al servicio de la educación para una ciudadanía democrática. Ahora, no se trataría de usar, como antaño, la historia nacional para exaltar los valores patrióticos, sino de instaurar un nuevo enfoque que, alejado de chauvinismos trasnochados, enseñe a solucionar pacíficamente los problemas desde la diversidad. Y es que el fin de las “historias únicas” ha dado paso a diversas historias y a nuevos sujetos históricos (CARRETERO y KRUGER, 2004, 91)

Este objetivo de la Educación Histórica cobra una gran relevancia en el caso de los países que conforman la Unión Europea, ya que ésta ha hecho de la democracia su seña de identidad y el baluarte necesario para dar cohesión social a la pluriculturalidad de sus miembros. En su seno no hay cabida para prácticas sociales o políticas autoritarias, discriminatorias o que vulneren los principios de la dignidad humana, porque evidentemente el concepto de Ciudadanía Europea no puede entenderse hoy sin el respeto por la dignidad humana, la libertad, la democracia, la igualdad, y el estado de derecho, tal como se establece en la *Carta de los Derechos Fundamentales de la U.E*¹. Estos valores comunes son asumidos por todos los estados miembros, dando lugar a un modelo de vida caracterizado por el pluralismo, por la no-discriminación, por la tolerancia, por la justicia, por la solidaridad y por la igualdad de género.

En este sentido la Educación adquiere un protagonismo especial. Ya en 1988

¹ *Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea* aprobada en Niza el 7 de diciembre de 2002. Diario Oficial de las Comunidades Europeas 18/12/2002 C/364/1.

la UE alertó de la necesidad de trabajar la dimensión europea de la Educación “fortaleciendo en los jóvenes el sentido de identidad europea, fundamentada en la salvaguarda de los principios de la democracia, la justicia social y el respeto de los derechos humanos”². En el ámbito concreto de la enseñanza de la Historia, el propio Consejo de Europa ha definido unas directrices, donde el aprendizaje de los contenidos históricos (especialmente de la historia reciente) deben servir para la reflexión, para superar las discordias, y para vivir en paz y democracia³. No se trata de sustituir el patriotismo nacional por un europeísmo nacionalista, sino de asumir la diversidad cultural, valorando lo común y aceptando lo diferente (VALLS, 2009)

En este sentido, las historias nacionales constituyen el vehículo idóneo para ejercitarse en el debate, el contraste de opiniones y las soluciones consensuadas, ya que Educar para la Democracia no significa solo preparar a los ciudadanos para que cada cuatro años ejerzan el voto. Esta asimilación del sistema democrático a un mero sistema de elección representativa presente en el imaginario de muchas personas, lleva a situaciones tan paradójicas, absurdas y dramáticas como las que se viven actualmente en Irak y Afganistán. Y es que la Democracia no es una mercancía que se pueda exportar por la fuerza, sino una mentalidad social en la que conceptos tales como igualdad, bienestar, solidari-

dad, libertad de pensamiento o justicia social, han de impregnar sin excepciones las actividades de los individuos. Y eso no se puede imponer, ni transplantar.

Más aún, educar una ciudadanía democrática va también más allá de conocer el conjunto de derechos y deberes contenidos en la Constitución al que quedan obligados todos los ciudadanos. Implica prepararse para buscar el bien común por métodos pacíficos, participando activamente en las organizaciones democráticas de la sociedad, desde las más elementales y locales como puede ser la junta de vecinos, hasta las más sofisticadas como los organismos de representación internacional. Se trata pues, no sólo de *saber*, sino más bien de *saber hacer* y *saber ser*. Y en ello la enseñanza juega un papel fundamental.

2. El trabajo con las fuentes históricas en la educación obligatoria

Desde esta perspectiva está claro que la formación histórica en la educación obligatoria debe encaminarse a desarrollar en los alumnos una serie de habilidades vinculadas, más que con la cantidad de información sobre el pasado (siempre necesaria), con el conocimiento y manejo de las fuentes implicadas en la construcción de la Historia. Una enseñanza de esta disciplina exclusivamente basada en la transmisión de síntesis informativas sobre los tópicos fundamentales de

² Resolución del Parlamento Europeo sobre “La Dimensión Europea en la Educación” (1987) Comunidad Europea, 24 de mayo de 1988.

³ Véase el proyecto “European dimension in History teaching” (2002-2006) en <http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/>

los diferentes periodos históricos, que el alumno acepta sin someter a reflexión, no parece la mejor manera de contribuir a formar ciudadanos democráticos. Por el contrario, iniciar a los alumnos en la comprensión de que la Historia es una ciencia de carácter interpretativo (como el resto de ciencias sociales), que trata de reconstruir y explicar el pasado de la Humanidad a partir de las evidencias, sí es una buena forma de desarrollar en los alumnos el pensamiento crítico, fundamental para desenvolverse en las sociedades participativas y abiertas.

Para que la disciplina histórica adquiera valor educativo en el sentido referido, es preciso iniciar al alumnado en el manejo e interpretación del abanico de recursos (textos, imágenes, monumentos, artefactos, etc) de las que los historiadores se sirven para construir las historias de la Historia. El trabajo directo con las fuentes, su análisis e interpretación, constituye la herramienta básica para que los adolescentes comprendan que la Historia no es el pasado, sino una interpretación del mismo a la luz de las evidencias utilizadas, y que dichas interpretaciones pueden estar sesgadas por limitaciones en la selección, consciente o inconsciente, de dichas evidencias, o imbuidas del presentismo o sectarismo del propio investigador (PRATS y SANTACANA, 2001).

El alumnado debe comprender estas cosas y saber que un buen estudio histórico es aquel capaz de construir un relato explicativo basado en una pluralidad de fuentes, de carácter diverso e, incluso, de contenido divergente. Este objetivo debe ser alcanzado al final del proceso educativo obligatorio de los individuos,

para lo cual debemos diseñar desde los niveles más elementales propuestas de enseñanza de dificultad progresiva en las que se enfrente a los niños y adolescentes a diferentes fuentes de información histórica (TREPAT 1995; COOPER, 2002; LEVSTIK y BARTON, 2005).

A través de la recopilación realizada por Barton de las investigaciones llevadas a cabo en el mundo anglosajón (BARTON, 2008), sabemos que los niños pueden llegar a poseer una gran cantidad de información acerca del pasado (obtenida sobre todo a través de medios informales), sin reconocer que estas narraciones se construyen a partir de las evidencias. No obstante, cuando se les incita a explicar cómo las personas de hoy conocemos lo que sucedió hace mucho tiempo, muchos recurren al uso de artefactos materiales o sugieren que la información se ha mantenido a través de textos o de tradición oral. Ahora bien, que los niños y adolescentes sean capaces de identificar fuentes históricas no significa que reconozcan la necesidad de interpretarlas, ni que entiendan el uso diferente de las mismas de un estudio histórico a otro. La mayoría piensan que estos recursos proporcionan información directa y objetiva y, en consecuencia, es raro que por ellos mismos las perciban como parciales e incompletas y se detengan a analizar y comparar las informaciones diversas contenidas en ellas.

Sin embargo, la investigación también demuestra que los estudiantes mejoran su capacidad para comparar y evaluar críticamente las evidencias del pasado cuando se les proporcionan experiencias docentes encaminadas a tal fin. Los más pequeños han demostrado que pueden

ser capaces de utilizar objetos para hacer inferencias acerca de las formas de vida del pasado, y, cuando se inicia a los más mayores en los métodos del historiador desarrollan una comprensión más sofisticada de cómo los relatos se construyen mediante la selección intencionada e interpretación de fuentes fragmentarias e inciertas. No obstante estas prácticas no están exentas de problemas ya que una parte importante de estudiantes, al reconocer la parcialidad de las fuentes, desarrolla una gran desconfianza hacia el conocimiento histórico.

Las investigaciones realizadas en España hace años pusieron de manifiesto estas limitaciones. Los alumnos tienden a desechar las informaciones que contradicen sus propias ideas, y tienen graves dificultades para interpretar fuentes históricas contradictorias (ASENSIO, POZO, CARRETERO, 1986). Consideran la Historia como el conocimiento depositado en los libros, sin diferenciar entre los hechos del pasado y la interpretación científica de los mismos. Cuando se les enfrenta a fuentes históricas contradictorias no son capaces de integrarlas en una única explicación coherente, ante lo cual una parte de ellos reaccionan con un relativismo absoluto negador del valor científico de la Historia. Ésta sería pura invención puesto que cada uno puede interpretarla como le viene en gana (GRUPO VALLADOLID, 1994).

Estas dificultades de los escolares para manejar e interpretar las evidencias del pasado no debe disuadirnos de incluir estas prácticas en el aula, sino todo lo contrario. Como ya hemos dicho, es preciso en las lecciones de historia pro-

gramar sistemáticamente actividades que incluyan estrategias para extraer información de los vestigios del pasado, porque sólo de esta manera conseguiremos mejorar las habilidades estudiantiles en la interpretación de estos recursos históricos.

3. La formación del profesorado y el trabajo con fuentes históricas

Si de acuerdo con todo lo expuesto hasta ahora, es necesario e imprescindible fomentar en los niños y adolescentes las capacidades de reflexión y análisis crítico a través de la disciplina histórica, resulta evidente que el profesor encargado de este menester necesita, el mismo, ser competente en el manejo de las fuentes históricas y sentirse cómodo al articular propuestas didácticas con estos recursos. Y eso no siempre sucede, porque los programas de formación no han prestado la suficiente atención a esta perspectiva de la función docente. “Las facultades (en España) creen que, dado que imparten el conocimiento académico, nada más allá es preciso para enseñar, porque tampoco poseen, ni transmiten a sus graduados, el concepto profesional (y menos científico) docente” (GONZÁLEZ GALLEGU, 2009, 39).

No obstante, la reforma de los planes de estudio de las universidades españolas con motivo de su adaptación al proceso de Bolonia, ha constituido un punto de inflexión y esperanza en la formación del profesorado. La búsqueda de una formación más práctica encaminada a la adquisición de competencias⁴ ha dado un vuelco a las metodologías docentes

obligando a articular, junto a las clases teóricas en gran grupo, espacios más reducidos de encuentro profesor-alumno (laboratorios y seminarios) más propicios para el trabajo práctico con recursos de ciencias sociales.

En el caso de la Formación de Maestros de Primaria, la Escuela Universitaria de Educación de la Universidad de Valladolid, fue elegida hace cinco años como centro piloto para la experimentación de las nuevas titulaciones de Grado. Ello ha permitido dar un giro a la preparación del alumnado, enfocando la enseñanza del bloque de contenidos dedicado al tiempo histórico hacia el trabajo procedimental basado en un amplio abanico de fuentes (textuales, audiovisuales, patrimoniales, orales,...).

En esta preparación se contempla una primera fase, de fundamentación teórica, donde adquiere especial significación la comprensión de un principio básico de las ciencias sociales (y la Historia entre ellas) como es *la coincidencia en estas disciplinas entre el sujeto que estudia y el objeto a estudiar* y cómo esta circunstancia condiciona en cierto modo el conocimiento resultante, ya que éste siempre se encuentra impregnado en diferente grado y medida del componente subjetivo (SIERRA BRAVO, 1984). Esta característica, agravada por el hecho de que en el estudio e interpretación del medio social no hay soluciones únicas e irrefutables, puesto que sus métodos son heurísticos y no algorítmicos, ha llevado

a algunos autores a negar a las Ciencias Sociales el estatuto de ciencias o a definir las como “ciencias blandas”.

Esta polémica hoy en día está cerrada, (al menos a nivel científico, aunque sigue plenamente instaurada en el imaginario popular), y se admite la validez científica del conocimiento social, siempre que éste se fundamente en la utilización de unos procedimientos metodológicos rigurosos, compartidos por la comunidad científica, que pasan por tomar en consideración fuentes de información diversas y la elaboración de una teoría interpretativa capaz de integrar a todas ellas. Si un estudio histórico o social ignora estas variables será un interesante artículo de opinión, pero no un estudio científico.

Los universitarios deben entender, además, que las múltiples soluciones que admiten los problemas sociales, no equivale a que todas sean igualmente válidas. Por el contrario, es importante enfatizar en las aulas que siempre hay mejores y peores soluciones a un problema o cuestión, y ello, tanto desde criterios técnicos (exactitud, coherencia, rigor, economía, etc.) como desde criterios éticos y morales (justicia, solidaridad, respeto al medio ambiente...). La controversia y el debate entre los especialistas es, por tanto, *el estado natural* de la investigación en ciencias sociales y esta característica debe ser asumida con naturalidad, sin traumas y sin rechazos, por los futuros profesores.

⁴ Así, en la orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre que regula el título de Grado de Educación Primaria se dice que la materia *Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales* debe encaminarse al desarrollo, entre otras competencias, de la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico.

Con estos fundamentos canalizamos el uso de un amplio elenco de evidencias históricas, partiendo del análisis y extracción de la información contenida en ellas, para llegar a la confrontación de fuentes antagónicas y la elaboración de teorías interpretativas de sus divergencias. La formación generalista, y no especializada en Historia, de los futuros maestros y por tanto el limitado bagaje histórico que poseen, explica que comencemos nuestro trabajo familiarizándoles con las informaciones contradictorias con las que día a día nos bombardean los medios de comunicación. Consideramos que, identificando y analizando las diferencias sobre cuestiones del pasado reciente, les predisponemos para una mejor comprensión de visiones tan contrapuestas como las que ofrecen sobre el Cid las crónicas cristianas y las musulmanas, sobre el pirata (o Sir) Drake los textos españoles y los ingleses, o más complicado aún, las diferentes interpretaciones de los propios historiadores sobre asuntos como la desaparición de los Neandertales, la reina Juana conocida como “La Loca”⁵, la guerra civil española o el holocausto judío.

4. Un ejemplo de intervención con fuentes periodísticas

Como ejemplo de esta manera de proceder en el aula universitaria, exponemos a continuación los resultados obtenidos en la experiencia realizada en el

curso 2010-11, basada en la utilización de información periodística como fuente para el conocimiento e interpretación de sucesos pasados. Para vehicular nuestro propósito se seleccionaron las portadas del día 14 de mayo de 2009 (es decir, de dos años antes de la experiencia) de dos importantes rotativos españoles: *El País*, calificado como afín al partido socialista en el gobierno, y *El Mundo*, que puede ser definido como liberal-conservador.

La estructura de la primera plana es bastante similar en ambos. Dos noticias ocupan la mayoría de su superficie: el debate sobre el Estado de la Nación en el Parlamento español y la final de fútbol de la Copa del Rey entre el Barcelona y el Athletic de Bilbao. En este evento aconteció que el Rey de España, al entrar en el palco presidencial, fue abucheado por ambas aficiones, cuyos silbidos se prolongaron a lo largo del himno nacional. Ante estos hechos los responsables de la cadena de TV pública que retransmitía el partido, optaron por censurar la emisión, tomando una decisión impropia en un país democrático. De hecho, ante el revuelo de la opinión pública, el máximo responsable de la retransmisión fue dimitido posteriormente.

A pesar de que los dos rotativos incluyen una foto en color sobre este último acontecimiento, se pueden apreciar notables diferencias entre ambas. Mientras la de *El País* ofrece una imagen de la euforia de los futbolistas del equipo ganador, la de *El Mundo* presenta la

⁵ Véase la interesante propuesta del Grupo 13-16 para trabajar el contraste de fuentes históricas con base en la figura de Juana La Loca. GRUPO 13-16 *Taller de Historia. Proyecto curricular de Ciencias Sociales* Ediciones de la Torre. Madrid 1990.

imagen del Rey acosado por unos independentistas catalanes que le enseñan una bandera autonómica anticonstitucional. Obviamente, también difieren en los titulares de ambas noticias. *El País* expone que “Un Barça imparable gana su 25º título de Copa” sin mencionar los incidentes políticos, que sólo son tratados en el interior del periódico, en tanto que *El Mundo* opta por informar sobre este hecho afirmando que “Miles de personas abuchean al Rey y al Himno y TVE lo oculta”.

Como cabía esperar los titulares que dan cuenta del Debate sobre el Estado de la Nación también presentan ópticas diferentes. Así, *El Mundo* se decide por ofrecer una visión positiva del líder conservador al afirmar que “Rajoy empata por primera vez en un debate con Zapatero”, intentando ocultar la evidente sensación de los propios conservadores, de que, ante la mala gestión de la crisis económica del presidente Zapatero, debería haber ganado por goleada. Por el contrario *El País* se hace eco de este sentir, poniendo en cuestión el liderazgo de Rajoy al afirmar que “El PP se lamenta de la oportunidad perdida en el debate Rajoy-Zapatero”.

La diferente perspectiva a la hora de presentar las informaciones, que se completa con la selección de noticias recogidas en el sumario, convierte a ambas portadas en una documentación histórica, idónea para la capacitación en el tratamiento de la información divergente.

Los alumnos distribuidos en pequeño grupo (3 ó 4 personas) deben analizar y comparar las dos primeras planas. Posteriormente se hace un debate en común sobre las conclusiones obtenidas.

Para facilitar la tarea se suministra al alumnado una pauta o protocolo con la siguiente estructura: a) datos generales del periódico; b) análisis de la estructura de la portada; c) análisis de la noticia principal (en el caso que nos ocupa deben elegir una de las dos).

Las categorías de análisis de la noticia principal se centran en los siguientes aspectos:

Tipo de noticia: política, económica, cultural, social, deportiva, otras

Superficie que ocupa en la portada:

Tamaño del titular: letra pequeña (), letra mediana (), letra grande ()

Carácter del titular: descriptivo, tendencioso, sensacionalista.

Presenta abstract: si , no.

- carácter de la información: descriptiva, interpretativa, equilibrada, sesgada.

Presenta fotografía: si, no

- tamaño: grande, mediano, pequeña

- función: ilustra la información textual, amplía la información textual

- carácter: descriptiva, sensacionalista

Tiene pie de foto: si, no

- tamaño: breve, extenso

- función: corrobora la información visual, amplía la información visual

Contenido de la información:

- acontecimiento/s narrado/s

- lugar

- protagonistas

- ¿qué se dice, afirma o niega?

- ¿qué se oculta?

- ¿se emiten juicios de valor? ¿con qué argumentos? ¿por qué de los mismos?

- ¿gestas de acuerdo con el tratamiento de la información? ¿por qué?

En el análisis de los resultados se puede comprobar que, a pesar de ser un colectivo mayoritariamente femenino (48 chicas y 12 chicos), casi todos los

grupos, excepto cuatro, se decantan por analizar la noticia del campeonato de fútbol. Es evidente que la existencia de la gran foto de portada relacionada con ella, es el motivo principal que les lleva a elegirla, pero también denota un claro rechazo o desapego de estos jóvenes por la política. A pesar de la crisis económica y el paro, los debates políticos no parecen ser cosa suya.

En relación con la noticia de *El País*, existe unanimidad al catalogarla como estrictamente deportiva. La mayoría (12 de los 16 grupos) opina que la información presenta matices sensacionalista y poco objetivos, porque exalta la calidad del equipo ganador, el Barça, con epítetos como “imparable”, “apisonadora”, “máquina”, “ganaron sin despeñarse”... Todos consideran que la información está explícita y que la fotografía no añade nada nuevo y solo ilustra la alegría de los jugadores, realzando el carácter sensacionalista. No se percatan de que el periódico ha optado por omitir las circunstancias políticas del evento, a pesar de que sí aparecen en la otra portada. No toman conciencia, pues, de la intencionalidad del rotativo de restar importancia a sucesos tan graves como el abucheo a la máxima jerarquía del Estado y el cuestionamiento del orden constitucional. Lo importante es el partido de fútbol y lo demás son incidentes sin importancia.

Solo cuatro grupos definen la noticia de *El Mundo* como una noticia política, prefiriendo los demás encasillarla en deportiva con matices políticos o político-deportiva, a pesar de que ni el texto ni la foto de la primera plana aportan información sobre el partido. Se dividen

a partes iguales a la hora de calificar el tratamiento de la información como descriptiva (porque se limita a relatar los hechos tal y como sucedieron) o sensacionalista (porque la foto presenta a Juan Carlos I en una situación desagradable y comprometida y se enfatiza en los acontecimientos del inicio del partido, desviando la atención de lo que consideran que es lo importante: el partido de fútbol). Valoran la explicación del pie de foto, ya que la mayoría desconocía la existencia de la bandera independentista catalana.

En la comparación se centran en aspectos formales de la portada o de la propia noticia (tamaño de la foto, de los titulares, colocación de los textos...) y no en el diferente tratamiento del contenido informativo. Desde su perspectiva éste no es susceptible de comparación porque narra cosas distintas: el buen juego del Barcelona, en uno y los incidentes del inicio, en el otro. Así que el debate posterior (y recuérdese que hay una abrumadora mayoría femenina) se inicia de forma desvinculada de aspectos políticos y gira en torno a si realmente el Barça juega muy bien y es el mejor equipo español o no, reproduciendo la bipolaridad de la calle entre “madridistas” y “culés”.

En aquellos pocos casos en que toman conciencia de las diferencias del tratamiento informativo sobre el mismo acontecimiento, se limitan a constatar este hecho, sin entrar a explicar por qué. No lo vinculan al diferente ideario de cada rotativo, ni a los grupos de presión política que los amparan.

En definitiva, vemos que no han sido capaces de englobar ambas fuen-

tes informativas en una interpretación integradora de ambas, corroborando los resultados de otros estudios (BARTON 2008, 243). Además se ha podido constatar que estos jóvenes muestran escaso interés por las cuestiones políticas. Minimizan los incidentes del inicio que consideran “cosas de vascos y catalanes”, asumiendo la anormalidad con normalidad. Restan importancia a la cuestión de la censura del abucheo al himno nacional afirmando que, según recuerdan algunos, la pitada se pudo escuchar en la emisora de radio que retransmitía el partido. Lamentan la situación comprometida del Rey de España al que perciben, en general, con cierta simpatía, pero no estarían dispuestas (ni dispuestos) a realizar ninguna acción para defender su legitimidad institucional.

5. A modo de conclusión

El relativo fracaso de la propuesta no debe desanimarnos, sino todo lo contrario, a seguir trabajando en esta dirección. Manejar e interpretar fuentes de información divergentes es difícil en cualquier etapa del sistema educativo, incluida la Enseñanza Superior, pero precisamente por ello hay que insistir en este tipo de actividades, si realmente creemos, y queremos, que la Historia contribuya a la formación ciudadana en el sentido actual del término.

En relación con la intervención docente hemos podido constatar que hay que mejorar el protocolo de análisis. Se han dado apoyos para el análisis y pocos para guiar la interpretación. Hay que canalizar ésta mediante el acompaña-

miento de actividades complementarias (buscar información sobre los periódicos, líneas editoriales, grupos de poder...). Es preciso, también, reflexionar sobre el proceso evaluador de este tipo de actividades, para conferirles la importancia que realmente tienen. Además hemos percibido en parte del alumnado una cierta desorientación ante el hecho de tener que leer y evaluar información de diferentes fuentes, pues siguen pensando que es un deber del profesor señalar cuál es la correcta y verdadera.

En síntesis, es imprescindible seguir insistiendo en esta forma de proceder en el aula, si queremos formar profesores reflexivos, capaces de formar ciudadanos activos y participativos. Porque si no, estaremos ante la paradoja, puesta en evidencia en algunas investigaciones (TUTIAUX GUILLON, 2003) de que los profesores desean formar alumnos demócratas, pero sus prácticas no contribuyen a ello.

Reseñas Bibliográficas

- ALCÁZAR, J. del (coord) *Historia d' Espanta: què ensenyar*. Universitat de València. Valencia 2002.
- ASENSIO, M.; CARRETERO, M. Y POZO, J.I. “La comprensión de la Historia. Pensamiento relativista” *Cuadernos de Pedagogía* nº 133, 1986, pp 24-27.
- BARTON, K “Research on students' ideas about history” en LEVSTIK, L. y TYSON, C. *Handbook of Research in Social Studies Education* Routledge. New York 2008.

- CARRETERO, M. y KRIGER, M. “¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global” en Carretero, M. y Voss, J.F. *Aprender y pensar la Historia*. Amorrortu. Buenos Aires 2004, pp 77-98.
- COOPER, H. *Didáctica de la Historia en Educación Infantil y Primaria*. Morata. Madrid 2002.
- GONZÁLEZ GALLEGO, I. “Del CAP al Máster, sin pasar por el CCP ni por el TED” *Iber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia* nº 61, julio 2009, pp 24-47.
- GRUPO VALLADOLID *La comprensión de la Historia por los adolescentes*. ICE de la Universidad de Valladolid. Valladolid 1994.
- LEVSTIK, L y BARTON, K. *Doing History. Investigating with Children in Elementary and Middle Schools*. LEA. Mahwah (New Jersey) 2005.
- PRATS, J. y SANTACANA, J. *Enseñar Historia. Notas para una didáctica renovadora* Junta de Extremadura. Mérida 2001.
- SANCHEZ AGUSTÍ, M “La Segunda Enseñanza a caballo entre dos siglos. Una visión retrospectiva sobre la finalidad y organización del currículo de ciencias sociales, geografía e historia” *Iber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Nº 18, 1998, 25-39.
- SIERRA BRAVO, R. *Ciencias Sociales. Epistemología, lógica y metodología. Teoría y ejercicios*. Paraninfo. Madrid 1984.
- TREPAT, C. *Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico*. Graó. Barcelona 1994.
- TUTIAUX-GUILLON, N. “L’Histoire enseignée entre coutume disciplinaire et la formation de la conscience historique” en Tutiaux- Guillén, N. (ed) *Identités, mémoires, conscience historique* Université de Saint Etienne. Saint Etienne 2003, pp 27-39.
- VALLS MONTES, R. “La exaltación patriótica como finalidad fundamental de la enseñanza de la historia en la educación obligatoria: una aproximación histórica” *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales* nº 5, 1991, 33-48.
- VALLS MONTES, R. “Ciudadanía y multiculturalidad en la enseñanza de las ciencias sociales: el desajuste entre intenciones educativas y prácticas escolares” en ÁVILA, R, BORGHI, B. y MATTOZZI, I. *L’Educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti* Patron Editore, Bologna 2009, 109-117.

EL PAÍS

www.elpais.com

EL PERIÓDICO GLOBAL EN ESPAÑOL

VIERNES 22 DE JUNIO DE 2012 | 11.ª EDICIÓN | 1,20 €



El Papa, contra el embargo a Gaza

Señaliza la denuncia de la Iglesia católica por el bloqueo de la Franja de Gaza



La casa del futuro nos dejó atrás

El 2011 en la comunidad de Aragón

Gannes dibuja cómo será el cine

El director francés 'Le Havre' gana el Festival de Cannes



Un Barça imparabile gana su 25º título de Copa

El equipo catalán se consagra campeón de la Copa del Rey tras vencer al Athletic de Bilbao por 2-0 en el estadio de San Mamés.

El jugador francés del Barça, Neymar, se convierte en el jugador más joven en ganar la Copa del Rey con 19 años y 117 días.

El jugador francés del Barça, Neymar, se convierte en el jugador más joven en ganar la Copa del Rey con 19 años y 117 días.

El jugador francés del Barça, Neymar, se convierte en el jugador más joven en ganar la Copa del Rey con 19 años y 117 días.

LA UNIÓN HA DEJADO AMPLIAR EL PLAN ANUNCIO PARA VOTABLE EN EL CONGRESO

El PP se lamenta por la oportunidad perdida en el debate Rajoy-Zapatero

Dirigentes populares creen que su líder desaprovechó el cara a cara
Varias comunidades se resisten a financiar las ayudas al automóvil

El debate entre el presidente del Gobierno y el líder del PP fue el momento más esperado de la jornada política. Sin embargo, el debate no se celebró.

El debate entre el presidente del Gobierno y el líder del PP fue el momento más esperado de la jornada política. Sin embargo, el debate no se celebró.

El debate entre el presidente del Gobierno y el líder del PP fue el momento más esperado de la jornada política. Sin embargo, el debate no se celebró.

El debate entre el presidente del Gobierno y el líder del PP fue el momento más esperado de la jornada política. Sin embargo, el debate no se celebró.

Brusela a Intel multa 1.060 m

La Comisión Europea ha impuesto una multa de 1.060 millones de euros a Intel por abusar de su posición dominante en el mercado de microprocesadores.

La ley reconoce por primera vez el derecho de la mujer al aborto

El nuevo texto elimina la amenaza de prisión a las pacientes

CONSEJO DE MINISTROS

El Consejo de Ministros aprobó el nuevo texto de la Ley de Salud Pública.

Las clases del proyecto

El Ministerio de Sanidad y Consumo.



