



Rafael López Atxurra

Rafael LÓPEZ ATXURRA (2-II-1954). Doctor en Historia y Catedrático de Escuela Universitaria de la UPV/EHU en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Ha publicado y editado trabajos en los ámbitos de la historia del País Vasco, con especial atención a las cuestiones historiográficas y al sistema foral. En otras destacan: *Historia de Euskal Herria* (1980), 'Euskal Historiografía' (*Jakin*, 1989), 'La Foralidad en la Historiografía Vasca' (*Ernaroa*, 1991), *La administración fiscal de las instituciones centrales del Señorío de Vizcaya en el contexto del sistema foral 1630-1804* (1995), *La administración fiscal del Señorío de Vizcaya 1630-1804* (1999),

Su interés por la didáctica de la historia y las cuestiones educativas se plasma en la elaboración de libros de texto y materiales curriculares en el área de las ciencias sociales y la historia: *Historia agiritegia* (1987), 'Historia, Zientzia Sozialak eta Hezkuntza' (1987) y trabajos sobre la reproducción de las ideologías en los manuales y el tratamiento de las instituciones forales en los libros de texto: *Boletín del Instituto Gerónimo Uztariz*, (1990), *150 años del Convenio de Bergara y de la ley del 25-X-1839* (1990), *Historia de las instituciones educativas de Euskal Herria: la enseñanza primaria en el Antiguo Régimen. Pauta para la investigación*. (2000). En colaboración con M. Angeles de la Caba Collado ha analizado libros de texto desde el marco teórico de la ciudadanía y los derechos humanos, cuyos resultados han sido publicados en *Journal of Curriculum Studies* (2006), *Internacional Review of Education* (2005), *Revista de Educación* (2005, 2002), *Revista Española de Pedagogía* (2004, 2001), *Innovación educativa* (2003), *Iber* (2003), *Bordón. Revista de Pedagogía* (2002).

La enseñanza de la historia y el pacto de ciudadanía: interrogantes y problemas

1 Introducción

La enseñanza de la historia desde una perspectiva de educación para la ciudadanía constituye una preocupación social y educativa cada vez más relevante, a la vez que objeto de encendidos debates. El pasado como objeto de transmisión, el presente como escenario de convivencia y el futuro como construcción o creación figuran como objetivo y lema deseable para los humanos. La dificultad estriba en el modo y el sentido que vayamos a dar a su articulación. Hoy en día, la línea del tiempo nos remite al futuro como algo a inventar, justo en un momento en el que, por una parte, se abren las expectativas y, por otra, las heridas de la historia están vigentes en un tiempo presente sometido a todo tipo de incertidumbres.

La situación, en términos generales, no es novedosa. No está de más recordar el trabajo del filósofo Ernst BLOCH *El principio esperanza* escrito precisamente en un periodo de máxima convulsión, miedo y horror entre 1938 y 1947, cuando el mundo conoció además, por primera vez, la posibilidad técnica de autodestrucción. Iniciaba su libro con las siguientes interrogantes: ¿Quién somos?, ¿De dónde venimos?, ¿Adónde vamos? ¿Qué esperamos? ¿Qué nos espera?'. Estas cuestiones siguen centrando, hoy en día, la atención de los seres humanos, en general, y de los historiadores y los docentes en particular. Se puede decir que a partir de las actitudes y respuestas en torno a estos interrogantes se irán gestando nuestros comportamientos y formas de convivencia, así como nuestras preocupaciones sobre la construcción y transmisión del conocimiento.

A lo largo de este texto, en primer lugar, intentaré mostrar sucintamente qué tipo de ciudadanía ha querido fomentar la enseñanza de la historia tradicional. A continuación, centrándome en el mundo de hoy, desarrollaré de un modo más detallado algunos interrogantes y problemas que plantea la enseñanza de la historia desde la perspectiva de una educación para la ciudadanía. Para ello trataré dichos interrogantes y problemas desde la perspectiva de cuatro actores que intervienen en este proceso: el poder, los historiadores, los profesores y los alumnos.

2 Enseñanza de la historia: ¿para que tipo de ciudadanía? Antecedentes

Una primera cuestión que es preciso abordar se relaciona con la función que ha desempeñado la enseñanza de la historia en la formación de los ciudadanos.

En la sociedad tradicional el individuo vivía habitualmente en entornos próximos y con vínculos familiares y de vecindad estructurados en torno a hábitos, costumbres y ritos transmitidos oralmente. Mitos, historias familiares y efemérides religiosas vertebraban una mentalidad y daban cohesión al grupo.

El siglo XIX amplía y cambia los horizontes de las personas: del campo a la ciudad, del trabajo doméstico a la fábrica, del vínculo y servicio a la familia al servicio del Estado-nación, de la transmisión oral a la transmisión profesional mediante la institución escolar.

Frente a las experiencias vivenciales en el terruño, en la casa o la familia surgen para las personas de ese siglo nuevos escenarios abstractos como el Estado-Nación con el que se crean vínculos jurídicos y burocráticos. Esta nueva estructura de convivencia, el Estado-Nación, intentará hacer de la escuela, con mayor o menor fortuna, un instrumento clave de la cohesión nacional. Para ello, aportará a los individuos, mediante la historia, nuevos relatos significativos que sustituyan a los del entorno familiar.

Era crucial presentar, por una parte, grandes héroes (reyes, caballeros, militares,...) ² representados como modelos ideales, y, por otra, hechos vinculados a acciones heroicas de carácter bélico (Numancia), de modo que la historia mostrara e hiciera valer el orgullo de *pertenencia a un Estado-Nación*. El Estado-Nación se presenta al escolar como único espacio de referencia, engrandecido en momentos de esplendor con territorios imperiales. Este espacio se presenta como un todo homogéneo, cuyo destino está marcado en los primeros tiempos históricos. De este modo se ocultan otras realidades sociales e institucionales, así como los procesos históricos discordantes. Este énfasis en la historia del Estado-Nación hace que la misma se presente en la mayoría de los casos desligada de la Historia Universal. Los otros países aparecen en tanto que amigos o enemigos, aplicándose la visión maniquea también a personajes, grupos e ideas.

La enseñanza de la Historia ha estado al servicio de la construcción de una conciencia e identidad nacional. Sin embargo, su introducción como materia escolar es desigual según las etapas educativas y según los países. En principio es una materia más ligada a la educación secundaria, etapa de formación de ideales de la juventud. Así, en Francia, la historia es obligatoria desde las primeras décadas del siglo XIX (1818) por impulso de los constitucionalistas ³. La instrucción acerca de la formación histórica del entramado social y político del que formará parte la elite de los nuevos ciudadanos es clave

para la formación en los ideales patrióticos y republicanos ⁴. En España se introduce la enseñanza de la Historia y Geografía 'especialmente de España' en el programa de las escuelas primarias superiores ⁵ a mediados del siglo XIX ⁶.

Por el contrario, la historia se introduce más tardíamente como materia obligatoria en primaria. A partir de la década del sesenta del siglo XIX en Francia ⁷ y a comienzos del siglo XX (1901) en España ⁸. Tampoco faltaron, en el caso de Francia, intentos de incorporar la enseñanza de la historia a la educación preescolar apoyándose para ello en 'anécdotas, relatos (y) biografías extraídas de la historia nacional' ⁹. En el caso español, la enseñanza de la historia en primaria no tuvo en su origen, desde un punto de vista legal, un carácter nacionalizador, ya que a la asignatura de 'Geografía e Historia' se le suprime la expresión 'especialmente de España'. De este modo, según Altamira «esta nueva redacción parecía dar a los profesores una más amplia posibilidad para concebir la enseñanza de la Historia desde un punto de vista que no fuese el de la Historia estrictamente nacional» ¹⁰, dando cabida a otras historias y otras metodologías. Sin embargo, la práctica pedagógica de los maestros y los libros de texto de referencia se reducía a la enseñanza de la Historia nacional ¹¹.

Para un niño que sólo conoce la experiencia familiar inmediata, la nación es una abstracción. Por eso, era preciso inculcar una nueva percepción, más aprehensible, la existencia de una entidad protectora, la madre Patria. No bastaba la memorización de informaciones áridas, era necesario trabajar la parte emocional, porque «el amor a la patria no se aprende de memoria, se aprende con el corazón» (Lavissee). De ahí, el recurso a formatos de presentación de los contenidos más concretos y vivenciales como la imagen, el relato y la leyenda ¹².

Emociones y sentimientos van adheridos a los textos, a las imágenes y a los títulos de las lecciones. Los manuales también recogen el influjo de las diversas ideologías presentes en la sociedad o reflejan la evolución de las ideologías dominantes. No tiene la misma intencionalidad la lección titulada 'cooperación y solidaridad' del texto de González Linacero ¹³ que pone el énfasis en valores sociales y en la identidad común del género humano que los títulos 'Moros y cristianos', 'Cosas de moros', 'A pelear' de Agustín Serrano de Haro ¹⁴ o 'Fuera el liberalismo, la tradición en pie' de Gurpide que ponen el acento en valores como el belicismo, la xenofobia y la intolerancia.

En consecuencia, la identidad se puede construir en torno a múltiples referentes. En principio, trabajar la *identidad del género humano* y el sujeto histórico como ser social ha sido una excepción en nuestro entorno próximo. Esta perspectiva educativa se entronca con una orientación más cívica de la enseñanza de la historia, de la cual «se espera... que despierte en el alumno el sentido social, el sentido de la vida en sociedad y, dándole el conocimiento de los acontecimientos históricos más importantes, que le inicie en el

pensamiento político» (Renan)¹⁵. Para integrarse en la sociedad hay que dar instrumentos para conocerla y poder pensar socialmente. De ahí que para enfatizar el valor de la historia Halbwachs (1925) dijera que «existen muy pocas nociones generales que no sean para la sociedad la ocasión de relacionarse con tal o cual periodo de su historia. Eso es evidente, cuando se trata, para ella de conocerse, de reflexionar sobre sus instituciones y su estructura, sobre sus leyes y sus costumbres»¹⁶. Por lo tanto, el conocimiento de las nociones sociales con toda su génesis histórica no tiene una función erudita, sino que la enseñanza de la historia tiene en este caso una orientación pragmática en tanto que su fin principal, tal como lo ha visto la tradición americana de comienzos del siglo XX es «aprender a vivir feliz en comunidad»¹⁷. Se supone que «mostrando al alumno el origen de las cuestiones que se le presentarán como miembro de una sociedad, como ciudadano, la Historia le pondrá en condiciones de tomar parte en la vida política de su país»¹⁸.

En contraposición a lo expuesto, lo habitual ha sido inculcar una identidad nacional homogénea a través de la enseñanza de la historia. Sin embargo, esa identidad nacional puede adquirir diferentes colores ideológicos. Ya hemos mencionado la identidad nacional basada en ideales patrióticos republicanos que pone el énfasis en la conciencia política mediante la adquisición de nociones como ley, democracia, estado de derecho, derechos del ciudadano que se han construido históricamente. Por el contrario, la identidad nacional en el caso de España, en general, no ha tenido ese sentido de interés por la res pública, sino que ha apelado a figuras y hechos que representan la esencia de la Patria. Así, por este medio, se intenta transmitir valores morales conservadores que exaltan la tradición y que en su máximo apogeo se plasma en el nacional-catolicismo. En esta línea, Serrano de Haro dirá: «Queremos que empiecen a oír los nombres ejemplares y las gestas heroicas; que las cosas de Dios y de España entren como sal de bendición, en la levadura germinal de su conciencia»¹⁹.

La enseñanza de la Historia que hemos conocido de forma dominante durante gran parte del siglo XX en España no se inserta en los parámetros de ciudadanía laica y republicana, aunque hay que recordar que también ha habido seguidores de esta línea. Más bien predominan las concepciones cristianas de la historia, las cuales se plasman desde las primeras páginas mediante la visión creacionista²⁰, el entronque con la historia sagrada o la utilidad moral²¹.

En el seno de esta línea, el propósito de la enseñanza de la historia no es el civismo, sino la educación moral maniquea²². De este modo, en los momentos álgidos de la dictadura franquista se pretende la formación del carácter mediante el aprendizaje del miedo, del odio, del resentimiento hacia los enemigos internos y externos a la patria, lo cual se acompañaba de la transmisión de valores como la valentía, el martirio y el sacrificio. Desde esta perspectiva autoritaria, la libertad, la constitución, la democracia, los partidos, los políticos son equivalentes al caos. El miedo a la libertad se solventa por medio

de la sumisión y el culto al líder. En esta línea, los primeros párrafos de la lección 31 de A. SERRANO DE HARO no podían ser más explícitos: «Franco es el caudillo de España: el manda y nosotros obedecemos». Como se puede observar, la frase es corta, redactada a modo de consigna para que la idea básica sea interiorizada fácilmente. El objetivo de la lección no es sólo cognitivo, aprenderse la regla básica del funcionamiento de la dictadura, sino afectivo, ya que como señala la orientación pedagógica de la lección: «desde luego, el propósito de esta lección no estará logrado hasta que los chiquitines se entusiasmen con Franco»²³.

La exposición precedente nos muestra en su conjunto como la instrucción en España se ha orientado en las décadas centrales del siglo XX al fomento de ideales fascistas y de deberes patrióticos, que se centran fundamentalmente en la defensa de la patria. En etapas autoritarias o de crisis internacional, la historia bélica y maniquea que se ha transmitido en las escuelas ha tenido como destino la formación de niños con mentalidad de soldado. Esta tradición no es exclusiva de España, ya que también observamos en Francia una larga tradición a lo largo de los siglos XIX y XX en torno a la instrucción escolar de ciudadanos-soldado²⁴. Así, no han faltado pensadores y educadores que han visto en este belicismo presente en los libros de texto una de las causas de la primera contienda mundial²⁵. Por el contrario, en la década de los ochenta, se cambia en España de modelo temático y la guerra desaparece casi completamente de los libros de texto, con lo cual se «desaprovecha una oportunidad...de actuar en la educación en valores»²⁶.

En síntesis, el modelo de ciudadanía aportado por la enseñanza tradicional de la historia se ha construido en torno a la primacía de estos elementos:

- Socialización pasiva
- Aprendizaje de mantenimiento de la herencia cultural
- Fomento de la identidad nacional
- Pensamiento conservador
- Mantenimiento del orden establecido

3 Enseñanza de la historia y educación de la ciudadanía: interrogantes y problemas

La perspectiva del poder: la preocupación identitaria.

Desde esta perspectiva, la enseñanza de la historia se ha utilizado para construir un sen-

tido de grupo, un 'nosotros'²⁷ homogéneo²⁸, y para orientar «la fidelidad a un tipo de Estado»²⁹. Hoy en día sigue esa preocupación identitaria y en algunos medios se ve con preocupación la presencia o ausencia de la historia en los planes de estudio y su influjo en el devenir de los Estados-nación³⁰. El ideal y el ser nacional de las personas estaría alimentado hipotéticamente por el conocimiento histórico. Sin embargo, la realidad es más compleja, ya que, por una parte, nos muestra que la construcción de tal idea puede 'servirse de otras vías' y, por otra, nos revela que la enseñanza de la historia no garantiza la 'identidad buscada'³¹.

A pesar de todo, en nuestro entorno cultural, tradicionalmente este nosotros homogéneo se ha construido en las narraciones históricas escolares desde una perspectiva esencialista y maniquea³², ocultado la heterogeneidad social, las relaciones fluidas e interdependientes entre lo interno y lo externo y la aportación de 'los otros' en el proceso de formación de un nosotros plural y diverso³³.

Ante la evidencia de ese nosotros plural, hoy en día podemos formular ciertas preguntas, que debieran cuestionar nuestros presupuestos. En un mundo tan fluido como el presente ¿Cuál es el ideal y el ser que da cuerpo al ciudadano de un país, ya sea americano, francés, español, vasco...?³⁴ ¿Tiene acaso una respuesta única?³⁵ En principio, los marcos de referencia identitarios son múltiples (ecológicos, materiales y psíquicos, históricos, culturales, psicosociales), mientras que la lista de referentes concretos de cada uno de esos marcos se nutren de las preocupaciones de un conjunto heterogéneo de ciencias sociales y humanas (sociología, psicología social, etnología, demografía, historia, geografía, ciencia política). De todo ello resultan percepciones o aproximaciones parciales a un concepto de identidad abstracto y complejo. Asumir como realidad objetiva una identidad total nos llevaría a una identidad virtual inexistente³⁶. Más bien, la identidad es una construcción relacional no exenta de dificultades³⁷ que «se manifiesta en cada individuo como una combinación singular y además variable»³⁸.

En consecuencia, ante la variedad cada vez mayor en la composición humana de nuestras aulas ¿Qué oportunidades da el currículum y los textos escolares de historia para que todos los escolares se reconozcan? ¿Es una historia inclusiva o excluyente?³⁹ ¿Ayuda la historia escolar a construir la identidad personal y social de los alumnos más allá de la identidad nacional? ¿Cuáles son las ideas básicas que han de ser objeto de consenso?⁴⁰

Por otra parte, ¿cómo se plantea la apropiación de un nosotros configurado por un pasado vergonzante?⁴¹ ¿Es una historia ausente, una historia que se justifica o da pie para la auto-crítica? ¿Cómo debe ser asumido ese pasado vergonzante por los nuevos ciudadanos?⁴²

La perspectiva de los historiadores: las funciones del conocimiento

Desde esta perspectiva, el conocimiento histórico ha sido una forma de tomar auto-

conciencia social. En palabras de Raymond Aron «ha sido y sigue siendo un medio para que *la sociedad se conozca a sí misma, ya sea mediante la confrontación con otras sociedades, o bien por la reconstitución de sus orígenes y de su devenir*»⁴³.

Desvelar lo oculto en el pasado, iluminar la realidad presente, dar las claves de su funcionamiento evolutivo han sido parte de la tradición ilustrada que nos ha acompañado durante estos dos últimos siglos. Paradójicamente, la confianza en el poder del conocimiento científico y de los mass media ha dado lugar a una sociedad acostumbrada a pensar que la realidad es transparente y «a creerse todo lo que ve». Por el contrario, hoy en día, las *dificultades del acto de conocer* son cada vez mayores. El homo videns de la sociedad teledirigida se encuentra con una sobresaturación de imágenes, además de con procesos de subinformación, desinformación o pseudo-información que anulan los conceptos, el pensamiento abstracto y favorece «el empobrecimiento de la capacidad de entender» la realidad⁴⁴. Por otra parte, comportamientos como el zapping, el culto a lo efímero, el acceso a múltiples canales y el uso de un heterogéneo mundo de pantallas fragmenta la realidad en infinidad de microcosmos visuales y vitales, dificultando quizás una visión con sentido. También se ha observado que la complejidad creciente del mundo contemporáneo aumenta la opacidad, ya que «la explosión del pluralismo y la diversificación de los modos de vida conduce a un mundo más enigmático, heterogéneo y difícil de comprender»⁴⁵.

Pensar social e históricamente conlleva asimismo dar las claves de su funcionamiento evolutivo. Sin embargo, 'reconstituir el devenir' resulta problemático ya que una vez perdida la esperanza en las grandes filosofías de la historia (la salvación cristiana, la sociedad sin clases marxista,...)⁴⁶ el progreso paradójicamente nos ha llevado a un futuro incierto y de riesgo ante el cual se manifiestan múltiples microalternativas. Nos hallamos ante «una crisis de la representación... que nos priva de los sistemas de orientación que permitirían esquematizar la realidad y reducirla a unas dimensiones manejables»⁴⁷.

También en el quehacer cotidiano del historiador han decaído las 'grandes interpretaciones de conjunto'. Más bien se valoran las 'verdades parciales y provisionales', de modo que hay «un repliegue sobre temas que combinan historia de las representaciones y microhistoria». Según Prost «se trata de descifrar de otra manera las sociedades...»⁴⁸. La actitud del historiador es menos trascendental y más realista, ya que su indagación se orienta por «la preocupación por las verificaciones, el culto a la exactitud y a la información completa»⁴⁹.

En un mundo en el que se maquillan las evidencias y se falsean los datos no es mal programa plantear estas preocupaciones profesionales como actitudes básicas para ejercer un pensamiento crítico y una acción ciudadana. De este modo, el método histórico nos pone en relación con la *función cívica del conocimiento*.

Por último, tras un trabajo arduo, el historiador se limita a señalar que «no sabemos a dónde vamos, sino tan solo que la historia nos ha llevado hasta este punto»⁵⁰. La historia presenta no solo las experiencias y los errores del pasado, sino que también ayuda a identificar los problemas del presente. Éste es el bagaje a partir del cual los ciudadanos deben elegir y tomar decisiones en torno a nuevos pactos de ciudadanía, cuyos objetivos serán tanto *abrir el horizonte de posibilidades* a fin de evitar el colapso y crear sociedades alternativas⁵¹.

La perspectiva de los profesores: tipologías y prácticas plurales.

La perspectiva de los profesores acerca de la enseñanza de la historia desde un enfoque de educación para la ciudadanía está condicionada por un conjunto de factores que inciden en su práctica pedagógica.

En primer lugar, nos encontramos con el *tipo de socialización* político-social que han experimentado los docentes en función del periodo o periodos históricos que les ha tocado vivir (dictadura, transición o democracia)⁵². La experiencia social y la cultura política adquirida intervendrán en la formación de su personalidad, en la estructura y evolución de su pensamiento cívico y en su nivel cultural. Aquí tomarán cuerpo las concepciones que va construyendo y modificando en torno a la identidad, el valor del pasado, las expectativas de futuro, la nociones de política y democracia, las ideas sobre resolución de conflictos, la función de las instituciones, la valoración y actitudes hacia “el otro”⁵³, y un largo etc. También el grado de vinculación, adscripción o transformación ideológica, así como los hábitos sociales de inhibición o de participación social intervendrán en el cúmulo de preocupaciones, interrogantes, ideas y proposiciones acerca de la vida en sociedad.

Cabe preguntarse cuantas tipologías de profesor surgen a partir de estos contextos y de qué modo inciden en el proceso de transmisión-adquisición de conocimientos, actitudes, hábitos y valores de ciudadanía. Por ejemplo en la selección de temas, el grado de profundización y de interés que se le aplica, los objetivos que se propone, los modos de trabajo que impulsa, etc. Las imágenes que transmite acerca del pasado⁵⁴, las actitudes hacia el presente y el futuro no están al margen de su biografía. Así, Manuel Cruz nos señala que “la melancolía con la que el hombre adulto vive la frustración de sus ambiciones juveniles no constituye una buena figura para pensar la historia: ni siquiera nos permite reconstruir verazmente la experiencia de la ilusión por el futuro colectivo que en otro tiempo tuvimos”⁵⁵. Por lo tanto, es preciso tener en cuenta la incidencia docente que puede tener la vivencia del pasado, del presente y de las expectativas de futuro que posean los profesores como ciudadanos.

En segundo lugar, *la noción de historia y de la enseñanza de la historia* que poseen los docentes, así como su práctica se relaciona, asimismo, con su socialización profesio-

nal y las concepciones epistemológicas acerca del saber. Las ideas acerca de la forma de entender el conocimiento pueden variar en función de las experiencias académicas o de los modelos de conocimiento dominantes. Simplificando mucho, unas pueden estar guiadas por concepciones dogmáticas deterministas que apelan a una interpretación unilineal y consideran la historia o las ciencias sociales como un sistema cerrado de verdades universales. En este caso, la búsqueda de certidumbres objetivas reside sobre todo en la apelación a textos con autoridad que aportan esquemas interpretativos de aplicación general⁵⁶. Otras, por el contrario, plantean una concepción abierta en la que el conocimiento está sometido a un proceso de deliberación, la reconstrucción de los hechos promueve interpretaciones divergentes, las verdades son provisionales y parciales, al tiempo que se admiten las lagunas, las insuficiencias y las incertidumbres del saber⁵⁷. Una u otra concepción no sólo ofrecen distintas formas de entender y construir el mundo sino que pueden favorecer capacidades y actitudes de ciudadanía diferentes.

En tercer lugar debemos considerar las *concepciones epistemológicas* que posea *acerca de la educación*. En principio parece plausible que pueden estar fuertemente influenciadas por los dos factores que hemos descrito hasta el momento, pero tampoco se pueden olvidar las teorías educativas que tenga como referencia y, sobre todo, las experiencias y vivencias de aula que han servido de modelo a lo largo de su trayectoria vital.

Cabe preguntarse sobre qué motivaciones y actitudes impulsan su práctica pedagógica. ¿Son valores sociales y políticos? ¿Cuáles? O, por el contrario, ¿es la propia supervivencia personal en el aula lo que prima? ¿Se le da más relevancia a la instrucción o a la educación? ¿Cómo contempla la relación entre instruir y educar? ¿Cuál es su concepción acerca del trabajo: ¿es una tarea personal-magistral a nivel de aula?, ¿es una tarea de equipo escolar? ¿o es una tarea que exige una labor comunitaria? ¿Entiende el trabajo de una forma jerárquica en donde la palabra del profesor es exclusiva, lo cual le lleva a evitar la interacción o, por el contrario, favorece la interacción entre los diversos componentes humanos del aula mediante tareas de deliberación y cooperación? En suma, el hecho de que las prácticas escolares estén orientadas por unas u otras concepciones no es indiferente, ya que a partir de ellas puede desarrollarse una educación para la ciudadanía de diferente alcance.

Por otra parte, también es relevante como se percibe el currículo oficial. Como un programa rígido que ha de aplicarse sin salirse del guión; como una pauta de orientación para trabajar, lo cual le otorga autonomía y capacidad de adaptación a las circunstancias concretas de su medio; o, por último, como algo contra lo que hay que luchar.

También su actitud ante el proceso de transmisión-adquisición del conocimiento puede plasmarse de diferentes formas: orientándose hacia la exposición de información histórica o impulsando el aprendizaje de métodos de acceso y construcción del conocimiento. Pue-

de centrar, asimismo, su compromiso en la divulgación de un saber histórico elaborado desde una única perspectiva bajo la aparente posición de un observador neutral que prima la información de hechos incontestables que no dejan ningún margen de intervención al alumno. Frente a este proceso unilineal y cerrado su compromiso puede orientarse a ofrecer no sólo hechos y procesos sino también el conjunto de marcos interpretativos y las sucesivas revisiones que se han originado, aclarando el por qué de las mismas. En este caso, adquiere más relieve la posibilidad de ofrecer una visión más dinámica y abierta del saber, mediante la presentación de problemas históricos y las reflexiones divergentes que ha suscitado. Podemos concluir que, aquí, el interés va más allá de la información erudita, ya que se tiende a familiarizar al alumno en las formas del pensamiento histórico.

Desde un enfoque de educación para la ciudadanía, la enseñanza de la historia adquiere un significado diferente si el docente la plantea desde la idea teórica de que «hay que ser objetivos»⁵⁸ mediante una descripción unilineal o, por el contrario, da a los alumnos recursos cognitivos y procedimentales, es decir, pautas para acceder al saber y desvelar los problemas. No es lo mismo ofrecer un conocimiento elaborado, cerrado o generar situaciones de aprendizaje con objeto de facilitar escenarios grupales e individuales para saber pensar y valorar la realidad histórica. Tampoco es lo mismo desde el punto de vista de ciudadanía, presentar la historia pasada como descripción erudita a modo de compartimentos estancos o buscando los nexos y las diferencias entre el pasado y el presente en el modo de abordar los problemas y las expectativas de la comunidad humana. Por último, las actitudes que se pueden generar en torno al papel del sujeto en la evolución histórica pueden ser completamente diferentes si ponemos el acento en la exposición de un sentido oculto o explícito de carácter unidireccional que marca la orientación del futuro o, por el contrario, presentamos la historia pasada sometida no solo a factores estructurales sino también a la concurrencia de los diferentes actores sociales en un juego abierto a múltiples desenlaces.

De lo expuesto se deduce que, desde un enfoque de educación para la ciudadanía, la *tipología de profesores de historia*, así como su práctica pedagógica puede ser muy heterogénea⁵⁹. Junto a su rol de transmisor de un saber profesional se halla su rol de ciudadano portador de una historia presente. En el primer caso, podemos hablar de aquellos que orientan la docencia a la transmisión del conocimiento de los historiadores, mientras que, en el segundo caso, nos encontramos, por una parte, aquellos que otorgan un papel a la transmisión de las propias vivencias⁶⁰ y, por otra parte, aquellos otros que atezados por el miedo u otros sentimientos (vergüenza, culpa, rechazo,...) silencian hechos, omiten interpretaciones divergentes, u ocultan sistemáticamente etapas históricas⁶¹. En esta línea, no debemos olvidar las actitudes de resistencia a ocuparse de temas sociales espinosos y problemáticos⁶². Por último, hemos de señalar que la labor del profesor no se da de forma aislada, sino dentro del marco de una institución escolar en donde se hallará, por un lado, con otros colegas con los que compartirá o discrepará y,

por otro lado, con la comunidad de padres y otros grupos de presión. De ahí que su práctica pedagógica puede no estar exenta de conformismo, compromiso o rebeldía con 'lo establecido' y dominante en cada medio.

La perspectiva de los alumnos: ciudadanías emergentes

Estos horizontes de actuación profesional pueden incidir en la educación del alumnado, favoreciendo o dificultando un clima democrático de aula que impulse comportamientos cívicos y confianza en la creación de un futuro mejor. Sin embargo, esta tarea no puede ser comprendida en su complejidad si olvidamos las características de estos nuevos ciudadanos con los que ha de interactuar el profesor. Estos alumnos no son recipientes vacíos a rellenar, sino portadores de expectativas de futuro, de estilos de vida presentes, así como de vivencias y percepciones acerca del pasado próximo y de la historia lejana. Por lo tanto, no es posible abordar la enseñanza de la historia sin tener en consideración la particular ubicación del alumnado en el mundo de hoy.

De partida, hoy en día, en general, no estamos ante grupos-aula homogéneos. Más bien nos encontramos con que la composición humana de las aulas se ha diversificado. La diversidad de los alumnos no se refiere únicamente a la estructura de género⁶³ o a la diferente extracción social de los autóctonos, sino también a hijos de obreros extranjeros, hijos de asilados o hijos de exiliados a partir de los cuales el aula se enriquece con nuevos aportes étnicos, culturales, religiosos o experienciales⁶⁴. Este nuevo contexto plantea la necesidad de inventar el futuro aquí y ahora aprovechando el marco de convivencia escolar para dar vida a un nuevo pacto de ciudadanía. Pero también plantea nuevos retos y problemas a la enseñanza de la historia⁶⁵ ya que debe articular diferentes memorias históricas⁶⁶ y dar cauces para que el conjunto de alumnos se sienta sujeto histórico activo generador de un 'nosotros'.

Sin embargo, vista desde la perspectiva del alumno, la enseñanza de la historia ofrece pocos alicientes y produce aprendizajes bastante precarios. Ya en las primeras décadas del siglo XX los resultados no eran nada halagüeños cuando la enseñanza primaba la memorización de los hechos que han forjado la nación⁶⁷. También las investigaciones realizadas a finales del siglo pasado señalan que «muchos estudiantes no aprenden demasiados conocimientos históricos, no logran captar el significado de nuestro pasado ni obtienen aprendizajes significativos con la asistencia a las clases de historia en las escuelas» (Ravich & Finn, 1987). En suma, «los alumnos describen muchos cursos de historia como aburridos, sin vida y poco pragmáticos»⁶⁸. A comienzos del siglo XXI no parece que la situación haya cambiado, ya que las evaluaciones siguen poniendo de relieve los «escasos conocimientos cívico-políticos de los estudiantes»⁶⁹. Este escenario y la consiguiente alternativa de que hay que enseñar más historia hace que algunos investigadores se pregunten «¿es la historia cronológica tradicional la mejor educación del ciudadano?»⁷⁰. Es patente la distancia entre el carác-

ter académico, abstracto, conceptual y explicativo que los docentes transmiten y el conocimiento cotidiano, concreto y narrativo al que están vinculados los alumnos, lo cual provoca una escasa motivación y atención por parte de estos últimos, en el mejor de los casos, y problemas de indisciplina y de conducta en el peor⁷¹.

A la distancia entre tipos de conocimiento hemos de añadir la distancia y la lejanía del pasado. Por una parte, la socialización histórica del alumnado es reducida pues tiene una experiencia o historia temporal limitada⁷², mientras que, por otra parte, posee una vivencia presente intensa, sobre estimulada, saturada y vertiginosa⁷³ que no es objeto de reflexión ni de recuerdo. Asimismo, mantiene mayores vínculos con las tecnologías del futuro que ofrecen experiencias de ocio que con las historias de vida del pasado próximo de su entorno. Los acontecimientos que han tenido lugar hace quince años están fuera de su experiencia vital y de su memoria histórica. De ahí que se preguntan «qué sentido tiene estudiar una cosa... que no tiene que ver con mi vida». Esa lejanía provoca en los alumnos una falta de funcionalidad de la enseñanza de la historia y una dificultad y un reto para los profesores, los cuales observan que «es muy difícil actualmente construir la idea de una relación orgánica entre el pasado y el presente»⁷⁴.

La historia humana tiene una naturaleza colectiva que entra en contradicción con los nuevos modelos imperantes. Los historiadores y los docentes que enseñan historia parten de la siguiente noción: la historia no es el estudio del hombre, sino «de los hombres en sociedad». Hay un interés por subrayar que son «las sociedades humanas, los grupos organizados» su objeto⁷⁵. Si tomamos en consideración la particular ubicación del alumnado en el mundo de hoy observamos que la línea de desarrollo social de los niños con sus diferentes fases (egocentrismo, sociabilidad y fase de deberes sociales)⁷⁶, así como la humanización a través del logro de mayores cotas de empatía se encuentra con un obstáculo serio, nos referimos a la preeminencia de un nuevo paradigma: el individualismo «que incita al individuo a desarrollarse de espaldas a su contexto cultural e histórico de manera atomizada»⁷⁷. A ello se añade que, por una parte, se acelera el paso de la niñez a la adolescencia en torno al modelo de vida basado en el consumo, pero, por otra parte, se alarga la adolescencia y la juventud, retrasando su proceso de inserción social y económica y, por lo tanto, la asunción de derechos y responsabilidades. Sin embargo, para Lucien Febvre «quien no haya vivido en sociedad no puede comprender la historia»⁷⁸. De ahí que la cuestión de la ampliación del campo de experiencia social y vital sea una cuestión crucial no solo para el historiador, sino también para el alumno que se interna en el aprendizaje de la historia. La historia en tanto que materialización de diferentes proyectos colectivos de transformación o de resistencia en disputa es una noción compleja e incomprensible, máxime teniendo en cuenta la atomización social, la desimplicación en los asuntos públicos y la escasa conciencia cívica política existente⁷⁹. Por lo tanto, no faltan opiniones que subrayan que en la actualidad «el intento de construir esa idea de colectividad supone un esfuerzo de creatividad muy grande para el docente»⁸⁰.

La complejidad de la historia era subrayada por Lucien Febvre, quien señalaba que «la historia se interesa por hombres dotados de múltiples funciones, de diversas actividades, preocupaciones y actitudes variadas que se mezclan, chocan, se contrarían y acaban por concluir una paz de compromiso, un 'modus vivendi' al que denominamos Vida»⁸¹. Sin embargo, hoy en día, la complejidad de la vida social se simplifica al máximo mediante visiones y actitudes maniqueas que dividen el mundo entre las fuerzas del Bien y del Mal. Por otra parte, los media construyen no sólo héroes y superhéroes a emular que tienen la violencia como recurso de resolución de conflictos e incluso como quehacer cotidiano o práctica estética, sino que muestran de forma reiterativa un contexto generalizado de violencia con pocas expectativas y formas alternativas de convivencia. A esto se añade una sociedad de consumo y del espectáculo fundada en el principio del hedonismo que impulsa una economía, un modo de vida y un pensamiento limitado basado en lo que Argullol denomina «fascismo de la posesión inmediata»⁸² que tiene claras relaciones con una nueva cultura de la barbarie y de la violencia⁸³. Este contexto social y cultural de violencia, consumo y espectáculo que viven los alumnos en su medio y que también se transfiere a las aulas⁸⁴ es un obstáculo para comprender la complejidad de la vida social y 'construir historicidad'⁸⁵, pues reduce los recursos intelectuales y convivenciales necesarios para generar un pacto de ciudadanía que requiere crear vínculos positivos con otras personas y no tanto con objetos.

Las relaciones que tienen los alumnos con la historia es muy compleja y, más si cabe, en circunstancias en las que hay unos antecedentes históricos traumáticos, tales como el holocausto. Von Borries ha intentado aproximarse a la percepción que diferentes tipos de jóvenes tienen de la enseñanza de historia en una sociedad de inmigración como la alemana⁸⁶. Simplificando, se pueden observar dos grandes grupos.

Por una parte, hay una numerosa minoría donde se constata el rechazo del sentimiento de vergüenza, de la responsabilidad directa y de la implicación, lo cual les lleva a la negación de la procedencia y de la continuidad respecto de una sociedad que ha generado el nacionalsocialismo y el holocausto. Es habitual dentro de los jóvenes de esta tipología «quejarse de que se les quiere inocular un sentimiento de culpa», por lo que manifiestan una mentalidad del borrón y cuenta nueva y una oposición enojada frente a los rituales de conmemoración⁸⁷.

Por otra parte, existe un grupo numeroso de estudiantes políticamente correctos que alcanza a un 87%, entre quienes predomina la 'implicación moral'. Sin embargo, esta noción es poco precisa pues «se compone de indignación, de comprensión, de auto-compasión, de pesar, (o) de miedo». Por lo tanto, nos podemos preguntar ¿que cupo de ese porcentaje se identifica también con un sentido de «compromiso con una memoria digna que haga frente a la constante amenaza de genocidio»?⁸⁸

Hoy en día, el abismo generacional y la lejanía con el pasado hace que el peligro del olvido sea cada vez más patente, ya que estamos pasando de la «tercera generación en la sociedad de los verdugos a la cuarta» y los estudios nos indican que «la implicación se hereda hasta la tercera o cuarta generación»⁸⁹. Este problema se agudiza más si cabe en una sociedad de inmigración, lo cual debe hacer replantear la enseñanza de la historia, ya que el olvido creciente⁹⁰ no garantiza la cohesión y la integración, sino que permite que el horror sea posible en el futuro con nuevos sujetos, de modo que, según Borries, «los nuevos alemanes deben sentirse incluidos en la necesidad de adoptar como propio el elemento identitario negativo del holocausto, mal que les pese; de no ser así, no serían alemanes»⁹¹.

Asumir esta herencia no debiera ser algo circunscrito a una nación, sino que debe ser parte del bagaje de nuestra condición humana, ya que la amenaza del exterminio del otro se ha hecho real, se ha materializado en diferentes escenarios (Camboya, en los países de la antigua Yugoslavia, en Ruanda,...) y ningún Estado, ni pueblo está libre de ese peligro y de otros como la xenofobia, el racismo o la violencia sectaria.

4 Conclusión:

- Habría que reformular la retórica que legitima la enseñanza de la historia para generar nuevas prácticas educativas. El modelo basado en la identidad nacional queda muy limitado para comprender los escenarios complejos actuales. Junto a la noción de identidad plural o identidades múltiples habría que subrayar los procesos de interacción y de interdependencia en todas sus dimensiones.
- En un mundo globalizado y dinámico ya no tiene sentido mantener el modelo de educación tradicional, mas bien habría que indagar cómo replantear la función de la historia desde una perspectiva de participación cívica y ciudadana de los estudiantes.
- La invención del futuro parte de las buenas prácticas de civilización y de las innovaciones en la convivencia social, pero también requiere del recuerdo de los errores y de los costes de las prácticas incívicas y violentas, evitando actitudes de relativización, banalización y de reproche mutuo.
- Por último, si queremos, capacitar a las nuevas generaciones para convivir y dar recursos para inventar el futuro, debemos recordar que tal tarea no es exclusiva de la escuela, sino de una sociedad en red e interconectada, que parte del análisis de las carencias y los déficit que padece la sociedad, pero también hace uso de las buenas prácticas.

¹BLOCH, Ernst, *El principio esperanza*, Aguilar, Madrid, 1977, p.XI (prólogo). Fue escrito en dicho periodo durante el exilio en Estados Unidos y revisado en 1953 y 1959 en la República Democrática alemana.

²En la galería de héroes recordemos a Indibil y Mandonio, Viriato, El Cid, Guzmán el Bueno, los Reyes Católicos, ...

³PROST, Antoine, *Doce lecciones sobre la Historia*, Frónesis-Cátedra, Valencia, 2001. Sobre este tipo de impulso p. 33. Sobre el proceso de introducción pp.29-34.

⁴«los partidarios de la historia asumen esa función política». «...la historia de Francia deberá alumbrar el desarrollo general de las instituciones de las que surge la sociedad moderna: deberá inspirar respeto y compromiso hacia los principios sobre los que se fundó esta sociedad». Esta cita de Gerbod (1880) aparece en PROST, Antoine, op.cit., p. 34.

⁵Este tipo de escuela no es obligatoria está reservada a niños de más de doce años. Se regula la introducción de estas materias en el artículo 4º de la ley general de Instrucción pública de 9 de septiembre de 1857. ALTAMIRA, Rafael, 'La enseñanza de la Historia en España', Memoria presentada a la Comisión Internacional para la Enseñanza de la Historia y publicada en francés en el *Bulletín du Comité International des Sciences Historiques*. Esta referencia esta recogida en MUSEO PEDAGÓGICO NACIONAL, *La enseñanza de la Historia en las Escuelas*. Vol I, Madrid, 1934, p.37.

⁶«en el periodo 1841-1868, se forja y consolida la tradición del libro escolar de Historia». CUESTA FERNÁNDEZ, R. *Clio en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*, Akal, Madrid, 1998 p.29

⁷En 1867 se adopta como materia obligatoria. En 1880 entra en «la prueba oral de certificado de estudios». En 1882 se establece definitivamente en los horarios (dos horas semanales) y en los programas. En 1890 se adopta la obligatoriedad del manual. PROST, A., op.cit., pp.38-39.

⁸Un real decreto establece la lista de materias comunes a las escuelas elementales y superiores. El art.3º del decreto de 1901 recoge en la lista la asignatura de 'Geografía e Historia'. Memoria presentada por ALTAMIRA, op.cit, p. 38. Hay que recordar que previa a esa fecha la historia que estudiaban los niños era historia sagrada.

⁹En 1880, las inspectoras cuestionaban este modelo de enseñanza. No obstante, la historia y la geografía se mantuvieron en preescolar hasta comienzos del siglo XX. PROST, A., op.cit., p.40

¹⁰ALTAMIRA, op.cit, p. 38. Durante las tres primeras décadas del siglo XX, los libros que se dirigen a la infancia son mas patrioteros que los que se publican para otras etapas educativas. Altamira señala que «los libros escolares españoles son de una moderación admirable». Señala algún ejemplo de libro patriotero que fracasó completamente. Véanse las págs 46-47.

¹¹Ibidem, pp.39-40

¹²La cita es de Lavisse. PROST, A., op.cit., p. 39

¹³GONZÁLEZ LINACERO, Daniel, *Mi primer libro de historia*, Palencia, 1933.

¹⁴SERRANO DE HARO, A., *Yo soy español*, Editorial Escuela Española, Madrid, 1962.

¹⁵La cita de Renan proviene del libro publicado por el MUSEO PEDAGÓGICO NACIONAL, *La enseñanza de la Historia en las Escuelas*. p. 16

¹⁶HALBWACHS, Maurice, *Los marcos sociales de la memoria*, Anthropos, Barcelona, 2004, p.328

¹⁷MUSEO PEDAGÓGICO NACIONAL, op.cit, p. 16

¹⁸ Ibidem, p. 16. Este tomar parte se considera que será “una consecuencia indirecta de la práctica de esta enseñanza”, p.17

¹⁹ SERRANO DE HARO, A. op.cit, p.7

²⁰ Todavía en los años de treinta se mantiene esta visión. Una lección de Historia comienza de este modo. “Hace ya muchos miles de años que existieron Adán y Eva, esto es, que hay gente en el mundo” p.131. La lección de Historia Sagrada: “Dios creo el mundo en seis días”.PORCEL, Y RIERA, M., Curso completo de Enseñanza Primaria. Escrito con arreglo al método cíclico. Grado preparatorio, Palma de Mallorca, 1937

²¹ “¿Es de utilidad la Historia?- Sí, señor; porque forma el corazón del hombre, haciéndole amar la virtud con el ejemplo de las buenas acciones, y aborrecer el vicio con el resultado de las malas”. MARTINEZ ABELLAN, Pascual, Lecciones de Historia de España al alcance de los niños que concurren a nuestras escuelas elementales y superiores, Librería de Perlado, Páez y C^a (Sucesores de Hernando), Madrid, 1903, p.5. En portada trae una cita de Cardería: “La Historia, por su propia naturaleza, se presta admirablemente a formar el hombre religioso y moral, el hombre inteligente y el hombre físico y sociable. En los informes de entreguerras (años 30) recogidos en el libro publicado por el Museo Pedagógico Nacional se señala que en el conjunto europeo hay pocos que se preocupen de dar una enseñanza moral con la ayuda de la historia. “Una gran mayoría parece estimar, y sin duda con razón, que esta cuestión no entra en el cuadro de las preocupaciones del Profesor de Historia”, op. cit. p.15.

²² “No falta nunca, por último, el propósito de educación moral. El alma de estos niños tiene una plasticidad asombrosa para quedarse con la huella de los grandes ejemplos...Pues aprovechad el momento antes de que pase, y que la historia en vuestras manos...sea el crisol para fundir el carácter de la generación que la Patria nos da para que la formemos”. SERRANO DE HARO, A., op. cit., pp.5-6.

²³ Las frases entrecuilladas corresponden a SERRANO DE HARO, A., op. cit., pp.88 y 90

²⁴ INRP- MUSEE NATIONAL DE L'EDUCATION, P comme Patrie (en France entre 1850-1950). Exposition juillet 1988-juin 1989.

²⁵ JARES, Xesús R., Educación para la paz. Su teoría y su práctica, Editorial Popular, Madrid, 1991, p.31

²⁶ BASTIDA, Anna, Desaprender la guerra. Una visión crítica de la educación para la paz, Icaria, Barcelona, 1994. Sobre la ausencia de la guerra en los textos págs. 15-26. Sobre las razones por las que habría que enseñar la guerra, págs.41-79.

²⁷ Esta expresión de MESNARD es recogida por PAGES, J., “Educación cívica, formación política y enseñanza de la geografía y la historia”, Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, nº 44, abril, 2005, p.46.

²⁸ “homogeneizar a las sociedades en torno a elementos culturales comunes” a través de la enseñanza de la historia dirán JELIN, Elizabeth y LORENZ, Federico Guillermo, “Educación y memoria: entre el pasado, el deber y la posibilidad”, en Educación y memoria. La escuela elabora el pasado, JELIN, E.; LORENZ, F.G. (comps.) Siglo XXI, Madrid, 2004, págs.2-3.

²⁹ Miguel ARTOLA en el debate en torno a las Humanidades. ORTIZ DE ORRUÑO, José M^a (ed.) “Historia y sistema educativo”, Ayer, nº 30, año 1998, p. 122.

³⁰ “la ignorancia de la historia de América y del civismo debilitan nuestro sentido de ciudadanía. Ser un americano no es cuestión sólo de sangre o de nacimiento; estamos rodeados de ideales, y nuestros niños han de saber estos ideales” (Discurso del presidente G.Busch, 2002) cita recogida por PAGES, J., op. cit.p. 47. En el caso de Francia el presidente Mitterrand declaró en un consejo de ministros (1982) que “un pueblo que no enseña su historia es un pueblo que pierde su identidad” en PROST, op. cit., p.27. Recuérdese en España el debate en torno a la historia a finales de los años 90 del siglo pasado ORTIZ DE ORRUÑO, José M^a (ed.) op. cit..

³¹ PROST, Antoine, op.cit., p.27-28. Este autor señala países en los que la enseñanza de la historia no ha tenido peso sino en etapas educativas superiores. También aporta el caso de Argelia, a lo que podríamos añadir, en el caso de España, los grupos que se autoidentifican con sus respectivos nacionalismos periféricos.

³² “España es muy hermosa. En España hay unas sierras muy altas y unos ríos muy anchos y muchas fuentes y muchas flores. Y los campos dan trigo y aceite, vino y miel. Y el sol es muy brillante, y el cielo muy azul. Por eso todos los hombres querían vivir en España. (...) algunos de los que vinieron era muy ambiciosos y querían echar a los españoles y quedarse con los pueblos, con los campos y con las riquezas de España, pero los españoles no se lo consintieron y los arrojaron al otro lado del mar”. SERRANO DE HARO, A., op. cit., p.16-17-

³³ Una reflexión interesante sobre la presencia de los otros en la historia OLLER I FREIXA, Montserrat, PAGES I BLANCH, Joan, “La historia de los otros”, Historiar, nº 3 (Octubre, 1999), p.172-187. Véase también NAVARRO, Joseph (ed.) El islam en las aulas, Icaria, Barcelona, 1997. MORENO, Amparo, El arquetipo viril protagonista de la historia. Ejercicios de lectura no androcéntrica, La Sal. Ediciones de les dones, Barcelona, 1986.

³⁴ “La clave para que sobrevivan las libertades en el mundo actual es asumir múltiples identidades. (...) Todo británico es al mismo tiempo algo más. (...) Gran Bretaña es una cosa peculiar, teóricamente imposible y confusa en la práctica, pero magnífica: una nación de cuatro naciones. A las que se han añadido más etnias y culturas. (...) Para expresar quiénes somos hoy los británicos, debemos exhibir más banderas o no exhibir ninguna” GARTON ASH, T., “Qué hacer con la bandera del imperio. Identidad británica”, El País. Domingo, 22-I-2006, p. 11.

³⁵ Sobre los exámenes de ciudadanía en EEUU, Holanda y Alemania para inmigrantes véase El País, 18-III-2006, p. 4.

³⁶ MUCHIELLI, Alex, L'identite, Colección Que sais-je?, P.U.F, París 20036 , pp.12-18.

³⁷ Sobre los modos de vida del individuo contemporáneo Peter BERGER y Brigitte Berger señalan: “Distintos sectores de su vida cotidiana les ponen en relación con mundos de significación y de experiencia muy distintos y a menudo profundamente discrepantes. La vida moderna suele estar segmentada en un grado muy elevado, y es importante entender que esta segmentación (o pluralización...) no se manifiesta únicamente al nivel de la conducta social observable, sino que tiene también importantes manifestaciones al nivel de la conciencia” Un mundo sin hogar. Modernización y conciencia, Santander, 1979, p.64

³⁸ DEL OLMO PINTADO, Margarita y HERNANDEZ SANCHEZ, Caridad, “Identidad y educación. Una perspectiva teórica”, Iber, nº 47, (Enero-Marzo, 2006), p. 9. Desde la perspectiva de la personalidad individual Hilda TABA señala “Todo hombre es en ciertos aspectos a) como todos los hombres; b) como algunos otros hombres, c) como ningún otro hombre”, Elaboración del currículo. Teoría y práctica, Troquel, Buenos Aires, 1974, p.77.

³⁹ Preguntas extraídas tras la lectura de HERNANDEZ, Caridad y DEL OLMO, Margarita, “Identidad y enseñanza”, Iber, nº 47, (Enero-Marzo, 2006), p.19

⁴⁰ Piénsese en las diferentes acepciones de la noción de España sobre las que ha trabajado la historiografía: España eterna, nación de naciones, nación en proceso en construcción.

⁴¹ La cuestión de la apropiación de un pasado vergonzante planteado por GELERMAN es citado por JELIN, Elizabeth y LORENZ, Federico Guillermo, op. cit. p.5.. La obra coordinada por estos autores tiene como eje la relación entre educación y memoria a raíz del trauma producido por las dictaduras latinoamericanas.

⁴² En torno a como se entiende y percibe la enseñanza de la etapa nazi en la historia de Alemania véase el sugerente trabajo de VON BORRIES, Bodo, “¡Qué nos importa vuestra historia!. Enseñanza de historia en una sociedad de inmigración” Iber, 47, (Marzo, 2006), pp-64-79.

⁴³ ARON, Raymond, Lecciones sobre la historia. Curso de Collège de France, FCE, México, 1996, p.400.

⁴⁴SARTORI, Giovanni, *Homo videns. La sociedad teledirigida*, Taurus, Madrid, 20013. Sobre la subinformación y la desinformación pp. 83-91. Sobre el empobrecimiento de la capacidad de entender, pp. 49-52.

⁴⁵INNERARITY, Daniel, *La sociedad invisible*, Espasa Calpe, Madrid, 2004, p54. "Uno tiene la impresión de que todo está a la vista, pero que al mismo tiempo, los poderes que de verdad nos determinan son cada vez más invisibles, menos identificables" p. 52

⁴⁶VATTIMO, Gianni, señalaba unos años antes de la caída del muro de Berlín que "carecemos de una representación precisa y comúnmente aceptada del fin hacia el que tiende el progreso" (...)Sin embargo, también indicaba que "las grandes narraciones legitimantes, la filosofía de la historia no han pasado y desaparecido del todo, ...;se han vuelto problemáticas, pero así y todo, constituyen todavía el único contenido de nuestro pensamiento y de nuestra cultura". Véase su artículo "El fin del sentido emancipador de la historia", *El País*, 6-XII-1986, pp.12-13.

⁴⁷INNERARITY, Daniel, op.cit., p.55

⁴⁸PROST, A. op. cit., p. 282.

⁴⁹Ibidem

⁵⁰Continúa la frase de este modo: "y –si los lectores comparten el planteamiento de este libro- por qué". HOBBSAWM, Eric, *Historia del siglo XX, Crítica*, Barcelona, 1995, p. 576.

⁵¹DIAMOND, Jared, *Colapso. Por qué unas sociedades perduran y otras desaparecen*, Debate, Madrid, 2006.

⁵²Un grupo numeroso de profesores de historia en ejercicio a comienzos del siglo XXI desarrolló su madurez como estudiantes, así como los primeros años de ejercicio de la docencia entre las postrimerías del franquismo y los primeros años de la transición. La edad media actual es de 47 años y poseen 20 años de experiencia. Parte de ellos participó activamente en la transición política. Véase MERCHAN, F. Javier, *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de historia*, Octaedro-EUB, Barcelona, 2005, pp.15-16. Este libro tiene su origen en la tesis doctoral del autor defendida en 2001.

⁵³Sobre las actitudes ante el "otro" véase VALLS, Rafael, "Multiculturalidad y prácticas pedagógicas. El multiculturalismo y la enseñanza de la historia: una cuestión abierta", en *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad*, XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía, Valencia, 2004, pp. 169-181. Este autor recoge el trabajo del colectivo IOEE (1999) en el que se especifican cinco actitudes de la comunidad educativa ante los "diferentes culturalmente" que va desde el rechazo a los diferentes hasta la educación antirracista. Véase págs. 176-177.

⁵⁴TRINIDAD, Rocío se pregunta "acerca de las memorias de época que se encuentran vigentes en los maestros", p.11. Entre las cuestiones que se plantea hallamos: "¿influye la socialización de los docentes en la construcción de memorias del pasado?, ¿Son ellos transmisores de memoria?. Si lo son, ¿qué memorias transmiten?. ¿Existen elementos que condicionan la transmisión de sus memorias?. ¿Qué cambios, rupturas, continuidades se producen?" p.12. Véase su trabajo "El espacio escolar y las memorias de la guerra en Ayacucho", en JELIN, E. y LORENZ, F.G. (comps.) *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*, Siglo XXI, Madrid, 2004.

⁵⁵CRUZ, Manuel, *Las malas pasadas del pasado. Identidad, responsabilidad, historia*, Anagrama, Barcelona, 2005, p. 220.

⁵⁶Rocío TRINIDAD, por ejemplo, se refiere a los jóvenes universitarios y maestros influenciados por la doctrina senderista. op. cit., p 16. En la universidad europea y española de los años setenta también se puede hablar de la influencia del marxismo de manual. Habría que ver en el futuro el impacto de otros dogmatismos como los fundamentalismos de distinto signo, herederos del tradicional providencialismo. Véase hoy en día el influjo del creacionismo (reformulado como teoría del diseño inteligente) en la enseñanza de la historia de muchas escuelas de los Estados Unidos. Como actitud antagónica véase la concepción relativista del todo vale o la concepción nihilista del nada vale

⁵⁷WALLERSTEIN, Immanuel, *Las incertidumbres del saber*, Gedisa, Barcelona, 2005.

⁵⁸"en el sentido común del docente funciona la idea de que 'hay que ser objetivo', y que eso implica 'no bajar la línea', coexistiendo con la situación de que el docente la baja permanentemente. De esa combinación surge la percepción de que 'lo que digo es cierto', por ejemplo, porque 'sale de los libros' o porque es el tono de lo que hay que decir. Por eso, en general, el docente es absoluto, porque es parte de su práctica y porque someter a crítica su propio pensamiento es algo muy alejado de sus formas de trabajo". LORENZ, Federico, "Realidades y desafíos: experiencias educativas en Argentina, Uruguay y Brasil" en JELIN, Elizabeth y LORENZ, Federico Guillermo (comps.), op.cit. pág.172.

⁵⁹EVANS, Ronald W., "Concepciones del maestro sobre la historia", *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, nº 3 y 4, 1991, Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, págs. 61-94. (Publicado originalmente en *Theory and Research in social Education*, Vol. XVII, nº 3, pp. 210-240). Este autor establece cinco tipos de maestros: 1) Narrador de historias, 2) Historiador científico, 3) Relativista /Reformador, 4) Filósofo cósmico, 5) Ecléctico.

⁶⁰Alexandra CARVALHO nos habla del diferente tratamiento que hacen de la dictadura los profesores de Brasil. Aquí distingue los que han tenido experiencias personales con el régimen militar y los que no lo han tenido. También habla de aquellos profesores que se identifican con el régimen militar y utilizan términos acuñados por el régimen. Véase "Realidades y desafíos: experiencias educativas en Argentina, Uruguay y Brasil" en JELIN, Elizabeth y LORENZ, Federico Guillermo (comps.), op.cit. pág.166.

⁶¹Rocío TRINIDAD refiriéndose al caso del Perú señala que "a pesar del retorno de la democracia, el miedo y el silencio se mantienen entre ellos (los profesores) con diferente intensidad". Con lo cual se plantea el problema de "...cómo se relacionan las memorias de los docentes con sus percepciones y actitudes respecto al abordaje del periodo en sus clases actualmente. op. cit., p. 12

⁶²Las actitudes de resistencia de la comunidad de profesores a seguir enfoques de ciudadanía y temas problemáticos es subrayado por GOMEZ RODRIGUEZ, Ernesto, "Tendencias en la educación ciudadana en el siglo XXI", *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 44, abril,2005, p.13. Desde otra perspectiva, cabe también recordar la presión de "los padres de familia y los grupos de presión...en contra de que los niños exploraran áreas problemáticas", GROSS, R.E.; MESSICK, R; CHAPIN, J. R. Y SUTHERLAND, J., *Ciencias Sociales. Programas actualizados de Enseñanza*, Limusa, México, 1983, p. 14

⁶³Frente al modelo de escuela mixta y de coeducación todavía perviven en 10 comunidades autónomas escuelas concertadas ligadas a la Iglesia católica que defienden la educación diferenciada y segregada de chicos y chicas, aunque representan menos del 1% de los 21.785 colegios de España (públicos, concertados y privados). *El País*, 24-IV-2006, p. 34.

⁶⁴"las aulas del País Vasco acogen... a cerca de 13.700 estudiantes inmigrantes en colegios, institutos y centros de formación de adultos." El porcentaje sobre el total de alumnos es de un 4,27%, cifra menor que la de otras comunidades autónomas. Sin embargo, hay bolsas (51 colegios) en donde el porcentaje de alumnado extranjero supera el 20%. El sistema público es el que más escolariza este tipo de alumnado, cerca del 70%, matriculándose más del 50% en el modelo A. *El País*, 24-IV-06, p.24

⁶⁵"qué problemática plantea la enseñanza de la historia para los 'hijos de obreros extranjeros' y los 'hijos de asilados' o para los 'hijos de exiliados'" se pregunta VON BORRIES, Bodo, "¡Qué nos importa vuestra historia! Enseñanza de historia en una sociedad de inmigración", *IBER*, nº47, pp 64. Según BAILLY "El migrante volverá a descubrir en cada medio un pasado, una memoria colectiva. La conciencia por el descubrimiento del lugar reemplazará la conciencia de lugar, generando nuevas formas de ciudadanía que la historia y la geografía habrán de integrar paulatinamente", 1998, 228) BAILLY, A (1998): *La Educación para las Nuevas ciudadanía mediante la Historia y la Geografía: enfoque teórico. Perspectivas*, 28, 2, 223-227

⁶⁶En principio está el problema de la articulación de la memoria nacional con las diversas memorias colectivas.

⁶⁷Para el caso de Francia Antoine PROST señala que “las copias de los ejercicios realizados en los años 20, encontrados en Somme, no permiten ningún triunfalismo: apenas la mitad de los alumnos que se presentan para la obtención del certificado —y que ni siquiera llegan al 50% de su cohorte de edad— son capaces de contestar sin error a unas pocas preguntas básicas sobre 1789, la toma de la Bastilla o Valmy. Qué sólo uno de cada cuatro alumnos de primaria haya aprendido algo de historia ya es ciertamente algo, pero se puede hacer mejor...” op. cit., p. 40

⁶⁸La referencia a Ravich & Finn, 1987 y el entrecomillado proceden de EVANS, Ronald W., art. cit., p.62. Idénticas evaluaciones negativas se realizaron en la década de los cuarenta cuando se estudiaban más asignaturas de historia en Estados Unidos. Véase THORNTON, Stephen J. “Hay que enseñar más historia?”, Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales, nº 3 y 4, 1991, p. 57, 60. Publicado en *Theory and Research in Social Education*, Winter, 1990, vol. 18, nº 1, pp. 53-60. Theachers Collage, Columbia Univerity.

⁶⁹Los temas más recordados son: Constitución, sistema de gobierno: 45%; Grandes héroes: 30%; Guerras, batallas: 25%; problemas actuales: 11%; racismo y formas de injusticia: 9%. PAGES, J. “Educación cívica, formación política y enseñanza de la geografía y de la historia”, *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 44, abril, 2005, pp. 48. Entrecomillado p. 47.

⁷⁰THORNTON, Stephen J. art. cit., p. 56. Siempre estará latente el problema de la relación entre conocimiento y conciencia cívica, y el de la conciencia cívica y la práctica democrática. ¿Cómo se da la transferencia?

⁷¹MERCHAN, F.J., op. cit., pp. 38, 39, 45. Paradójicamente, frente a la prioridad que le dan los profesores al carácter explicativo de la historia para comprender el mundo presente, los alumnos piensan que “la clase de Historia se centra ante todo en el conocimiento de los principales hechos del pasado y sólo en quinto lugar atiende a la comprensión del presente”, pp. 27-28.

⁷²Téngase en cuenta que el alumnado de primaria se encuentra entre 6 y 12 años y el de secundaria entre 12 y 16 años de experiencia vital.

⁷³Este es un fenómeno reciente que tiene claras repercusiones en la vida diaria, en la salud infantil y en el clima de aula. Mientras en los setenta “aún se negaba que podían tener depresión hasta los ochenta no se habló del exceso de presión que... pueden llegar a sufrir”, hoy en día los trastornos de ansiedad en la población infantil roza el 8% y en adolescentes sube al 20%. Añádase a esta cuestión la depresión, el estrés, la hiperactividad, los comportamientos del niño tirano, etc. *Diario Vasco*, 16-IV-06, pp. 10-11.

⁷⁴“Para la Historia resulta fundamental la construcción de una noción de tiempo histórico, de historicidad, y eso actualmente es casi imposible porque, para los alumnos, algo que ha acontecido hace cinco años atrás es de la época de ‘los dinosaurios’...”. Esta cita y las del texto provienen de CARVALHO, A. op. cit., p. 167

⁷⁵PROST, A., op. cit., pp. 154-155.

⁷⁶Este esquema de desarrollo social procede de R. F. NIELSEN (1951): fase de asocialidad (0-3 años), fase de egocentrismo (3-7 años), fase de sociabilidad (7-13 años), fase de deberes sociales (a partir de los 13)

⁷⁷M.E.C. (2004), *Los valores y la formación ciudadana*, p. 95.

⁷⁸PROST, A., op.cit. p. 166

⁷⁹Periódicamente se publican encuestas sociológicas que dan cuenta de ese des-apego por lo público, pero también recogen la fuerte implicación de ciertos sectores de la juventud en ONGs y movimientos sociales. En líneas generales nos encontramos con “un profesorado políticamente mucho más inquieto que sus estudiantes”. Véanse algunos datos y reflexiones sobre la última investigación europea hecha a finales de siglo XX en MERCHAN, F.J., op. cit., pp.16-17. Entrecomillado p. 16.

⁸⁰“Cuando nos relacionamos durante varios años con adolescentes y jóvenes y tenemos que tratar de épocas en las cua-

les estaban en disputa proyectos colectivos de transformación social, estas nociones les resultan absolutamente incomprensibles. En otros momentos, cuando nos ponemos a pensar en proyectos personales que son a su vez proyectos colectivos, la pregunta que más escucho es: “Pero ¿ellos realmente creían en eso?”. Para los alumnos es muy difícil construir la idea de que es posible apostar a un proyecto político y empeñar la vida en ese proyecto; ellos no tienen identificación alguna con este tipo de acción. CARVALHO, Alexandra, op. cit., 167.

⁸¹La cita recogida por PROST, A., op. cit. p. 155. procede de *Combates por la Historia*, pp.40-41

⁸²ARGULLOL, Rafael, “El fascismo de la posesión inmediata”, *El País*, 14-II-2006, p.13.

⁸³Titulares como el siguiente aparecen periódicamente “80.000 personas protestan en Bélgica por el asesinato de un joven de 17 años. Le mataron para robarle un aparato de música”. *El País*, 24-IV-06, p. 9

⁸⁴Es creciente entre los docentes la preocupación por la violencia, el matonismo, los comportamientos incívicos y las dificultades de control del grupo-clase. Como resultado se observa cierta “preferencia... por trabajar con alumnos de contextos socioculturales propios de clases medias” y también preferencia por el Bachillerato antes que por la ESO. Véase MERCHAN, F.J., op. cit., p. 22

⁸⁵Esta dificultad para “construir historicidad” afecta tanto a los opulentos individualistas como a los no integrados o los que padecen la violencia. Extraemos este concepto de CARVALHO, quien habla de esta dificultad, pero refiriéndose a otro contexto cultural, concretamente de los niños que viven en las favelas, de quienes “no tenemos una noción de la violencia que ellos sufren. Y cuando comenzamos a conversar sobre represión sienten una proximidad muy grande, pero al mismo tiempo resulta muy difícil construir historicidad; y al discutir los derechos humanos o los límites de la acción estatal, es muy difícil construir con ellos los elementos de ciudadanía que son presentados en los textos oficiales que leemos. La cotidianeidad de los alumnos aproxima pero al mismo tiempo aparta las relaciones que pueden ser construidas entre su vida y las experiencias de otras personas que pasaron por situaciones que pueden ser parecidas”, op. cit., p. 168

⁸⁶“entre un 15% y un 20% de los niños y jóvenes escolarizados en toda Alemania no poseen pasaporte alemán y... aproximadamente la misma cantidad son hijos de inmigrantes, ya sea de parte de uno de sus progenitores o de ambos, entonces Alemania es objetivamente un “país de inmigración”, VON BORRIES, B. art. cit., p. 73

⁸⁷Esta mentalidad y este enojo alcanza a un 20% de estudiantes (1994). Tras esta mentalidad aparecen manifestaciones como la siguiente: “que nuestros abuelos hayan asesinado tantos judíos, y que los supervivientes no dejen de recordárselo a todo el mundo, es algo que no podremos perdonar jamás a los judíos”. VON BORRIES, Bodo, *Ibidem*, p. 71. La caracterización de este grupo de “enojados” véase en pp. 67-72.

⁸⁸Los datos del texto aportados por VON BORRIES se basan en la investigación de Brusten y Winkelmann, 1994, *Ibidem*, p. 72. Este autor también recoge otras cifras. Así, el 28% de los estudiantes (políticamente correctos) reconocen tener sentimientos de culpa (Brusten y Winkelmann, 1994), pero en otros estudios se reduce al 7% (Pohl, 1996, p.252), véase p. 67.

⁸⁹*Ibidem*, pp.67 y 68.

⁹⁰“El olvido, diría incluso el error histórico, son un factor esencial en la creación de una nación, de ahí que el progreso de los estudios históricos resulte a menudo un peligro para la nacionalidad”. RENAN, Ernest, *¿Qué es una nación?*, Sequitur, Madrid, 2001, p. 35.

⁹¹Sobre el horror por “lo posible” véase VON BORRIES, art. cit., pp. 70-71. Entrecomillado, p. 73