

LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: CUANDO EL FUTURO ES LA FINALIDAD DE LA ENSEÑANZA DEL PASADO¹

Joan PAGES
joan.pages@uab.es

Universitat Autònoma de Barcelona

“La historia no es sólo pasado, sino también, y principalmente, presente y futuro. La historia es proyección. Es la construcción social de la realidad humana. El más importante de los derechos humanos consiste en respetar la capacidad de los ciudadanos para producir por sí mismos la realidad futura que necesitan. No reconocer este derecho, usurpar o adulterar ese derecho, es imponer, por sobre todo, no la verdad, sino la mentira histórica. Es vaciar la verdadera reserva moral de la humanidad.”

GREZ, S./SALAZAR, G. (comp.) (1999): *Manifiesto de historiadores*. Santiago de Chile. Lom editores, p. 19

INTRODUCCION

Desde sus orígenes las finalidades de la enseñanza de la historia han consistido en formar un determinado modelo de persona en consonancia con los valores dominantes. Así durante buena parte del siglo XIX y prácticamente en todo el siglo XX, los valores vinculados al nacionalismo, y a la defensa de la patria, han primado por encima de otros valores tanto en las democracias como en aquellos otros sistemas políticos que se han ido sucediendo desde las revoluciones burguesas a la actualidad.

¹ En este trabajo presento las relaciones entre enseñanza de la historia y educación para la ciudadanía a través del análisis de las finalidades socializadoras y contrasocializadoras de la enseñanza de la historia. También presento una propuesta para avanzar y profundizar en estas relaciones desde la enseñanza de la historia centrada en las capacidades que el alumnado debería desarrollar y en algunos cambios en la concepción del saber histórico escolar.

Por tanto, explícita o implícitamente, siempre han existido relaciones entre la enseñanza de la historia y la formación cívica de la ciudadanía. Estas relaciones no siempre, sin embargo, han sido declaradas ni han sido directas. Muchas veces han consistido no tanto en educar a las personas como ciudadanos y ciudadanas libres sino como súbditos y como sujetos al imperio de la ley o a las necesidades de la patria.

¿Por qué hoy existe un discurso, una tendencia, qué no solamente las explicita sino que las reivindica?, ¿qué ha ocurrido, qué está ocurriendo, para que la enseñanza de la historia reivindique su dimensión cívica, su dimensión ciudadana? Existe una importante preocupación por la falta de interés de los jóvenes en la democracia, en la participación política y social, fruto sin duda de muchas circunstancias y de muchas causas, entre otras –y a nuestros efectos quizás la más importante– de la dejadez de la escuela y de la enseñanza de los contenidos históricos en la valoración de la democracia como el mejor de los sistemas conocidos para la organización de la vida política y de la convivencia social.

Las relaciones entre ciudadanía e historia son, pues, tan antiguas como su presencia en el currículo de la escuela obligatoria. La historia puede considerarse de alguna manera una disciplina escolar al servicio del civismo, de la formación de los ciudadanos y ciudadanas de la nación (ver, por ejemplo, el trabajo de FERRO: 1981). O, como afirma LAVILLE (2003: 226), «L'histoire, à sa naissance, était essentiellement une pédagogie du citoyen, d'un citoyen pensé comme sujet de la nation –comme auparavant on était sujet du prince–, qu'il s'agissait d'instruire de son identité et de ses devoirs».

1. LAS FINALIDADES DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Esta relación entre ciudadanía y enseñanza de la historia se explicita frecuentemente en las finalidades de los currículos y de los programas. Así lo ponen de relieve en el caso francés GARCIA y LEDUC (2003) y LAUTIER (2003), por ejemplo. Para Garcia y Leduc, la enseñanza de la historia en Francia desde el Antiguo Régimen a nuestros días ha obedecido a cuatro grandes funciones o finalidades. En primer lugar la finalidad moral –«l'histoire y est conçue comme un recueil d'*exempla*, de hauts faits méritoires comme de comportements condamnables» (274). En segundo lugar, la función integradora y de socialización –«son apprentissage est conçu comme un processus d'enracinement. Celui-ci prend plusieurs formes. La première à s'affirmer est l'intégration à la nation» (275). En tercer lugar, la finalidad cívica: «connaître le passé, prendre conscience de l'évolution de l'humanité, incite à l'action (...). Cette dernière finalité est intimement associée au fait que l'histoire est conçue comme un apprentissage de l'esprit critique et, qu'à ce titre, sa pratique serait une propédeutique à l'exercice de la citoyenneté en démocratie» (276). Y, finalmente, las finalidades intelectuales vinculadas al aprendizaje del saber y del saber hacer.

Lautier (2003), por su parte, al presentar su propuesta de epistemología de la historia escolar, habla de las finalidades sociales de la disciplina y las clasifica explícitamente en finalidades educativas, éticas y cívicas. Estas últimas finalidades tienen su mejor concreción en la temporalidad, en la continuidad y en las relaciones pasado-presente-futuro. Es decir, en la formación de la conciencia histórica de los jóvenes y, en consecuencia, en la educación para la ciudadanía. En sus investigaciones, Lautier ha puesto de relieve en numerosas ocasiones los problemas de aprendizaje histórico y político de

los jóvenes y, en particular en el caso de la historia, el escaso valor que los jóvenes le conceden como herramienta para ubicarse e interpretar el presente.

1.1. La función socializadora de la enseñanza de la historia: una historia al servicio de la nación

La función socializadora de la enseñanza de la historia se puede seguir en prácticamente todos los programas de historia de Europa y de todo el mundo, en especial en relación con su finalidad nacionalista. BOYD (2000: 15), en el análisis de las relaciones entre política, historia e identidad nacional en España, destaca que «en Europa, la preocupación por la comprensión popular del pasado apareció a mediados del siglo XIX, cuando los Estados, especialmente aquellos con instituciones democráticas oficiales, se hicieron con el propósito de inculcar valores “patrióticos” o “nacionales” a sus ciudadanos incluyendo la historia nacional entre las disciplinas básicas de sus sistemas de educación primaria y secundaria».

POZO (2000: 17-18), que como Boyd analiza el proceso histórico de creación del currículo de historia española, destaca que «el debate sobre el ser y la esencia de España se trasladó a la escuela, y ella sirvió de reflejo y caja de resonancia para los diferentes nacionalismos españoles que bullían en el seno de la sociedad finisecular. No es uno sino varios los conceptos de España que se transmite a través de la enseñanza primaria. Todos ellos encuentran sus referentes europeos y tienen paralelismos con los modelos patrióticos y cívicos desarrollados en otros países en esta misma época. También es posible encontrar interrelaciones entre los diferentes discursos políticos sobre la identidad nacional y las prácticas escolares, lo cual nos demuestra que la escuela participaba de algunos de los problemas que agitaban la conciencia colectiva y, a su manera, trataba de resolverlos.»

Las investigaciones de Boyd y de Pozo son un buen ejemplo de la persistencia de la función nacionalista de la enseñanza de la historia a pesar de no ser España un país pionero en la construcción de un estado nacional burgués. También lo es el trabajo de García y Leduc ya citado y el de Ascenzi. Esta autora italiana indaga (2004: xiii), «la peculiare curvatura ideologica e politica tradizionalmente conferita all'insegnamento della storia», o, en otras palabras, (...) [il] ruolo che tale disciplina ha giocato, nelle scuole italiane del secolo Ottocento in ordine alla questione (...) della formazione del sentimento nazionale e della promozione di una comune identità civile e politica tra la popolazioni della penisola».

Este sentimiento nacional, que llevó durante el siglo XX a millones de jóvenes de todo el mundo a la muerte en defensa de la patria, esta promoción de una «identidad civil y política común» se apoyó durante mucho tiempo en la idea de que solamente existía un único pasado, una cultura común para toda la nación y para su ciudadanía.

1.2. La historia como transmisora de una cultura común

La función socializadora de la historia sólo fue posible gracias una cuidadosa selección del saber histórico escolar. Este saber histórico escolar fue considerado –y aún sigue siéndolo por algunos– el conocimiento imprescindible que debían aprender los jóvenes para formar parte de la sociedad adulta².

² A este tipo de conocimiento se refieren los nacionalistas cuando piden y exigen que los inmigrantes aprendan la historia del país que los acoge.

Es un conocimiento histórico parcial que ha escondido y esconde a muchos de los y de las protagonistas de la historia, que evita tratar los conflictos existentes en cualquier país, que presenta a los demás –a las otras naciones, a los otros pueblos– como las responsables de los males de les han ocurrido, etc. Para las historiadoras norteamericanas APPLEBY, HUNT y JACOB (1994: 270) las relaciones entre historia y democracia son tensas porque «las naciones utilizan la historia para construir un sentido de identidad nacional, priorizan la necesidad de fábulas generadoras de solidaridad y postergan la inquisición abierta y docta que acaso lesione ilusiones». Esta es la historia en la que, según estas autoras, se centran los libros de texto: «Los críticos han examinado los libros disponibles en todos los niveles de enseñanza y los han estimado eurocéntricos, racistas, sexistas y homofóbicos. Se alega que celebran logros de varones europeos blancos por sobre las contribuciones de mujeres, homosexuales, minorías u otros grupos oprimidos y excluidos. Antes que ayudar a niños y jóvenes a ver más lejos, reforzarían los peores estereotipos raciales y sexuales» (17).

Sin embargo, sigue siendo frecuente leer apelaciones a esta concepción de la historia escolar y a la cultura común como ponen de relieve, por ejemplo, MARCONIS (2004:9) y el GRUPO DE EXPERTOS EN DIDACTICA DE LA HISTORIA Y DE LA GEOGRAFIA DEL INRP (2006). Marconis, presidente de la *Association des professeurs d'histoire et de géographie* (APHG) de Francia, empezaba una entrevista en *Les cahiers pédagogiques* con las siguientes palabras: «Dès l'origine, l'école de la République a rendu obligatoire pour tous les élèves un enseignement d'histoire et de géographie, dont l'une des missions était de former les futurs citoyens en leur donnant des références communes fondées sur la connaissance du passé de la nation et de son territoire». Y más adelante añadía: «tous les élèves, quels que soient leurs projets personnels et professionnels doivent revendiquer, comme un droit, l'acquisition des savoirs et des outils indispensables à leur insertion dans la cité, c'est-à-dire dans le monde contemporain dont les sciences sociales appréhendent, à différentes échelles, la complexité sociale, politique, territoriale et culturelle». Si bien en la segunda parte de su reflexión no alude a las «referencias comunes» tampoco parece que las rechace.

En la presentación on-line del Grupo de expertos en didáctica de la historia y de la geografía del INRP (2006) se puede leer: «L'enseignement de l'histoire et de la géographie est fortement investi de finalités culturelles, patrimoniales, sociétales et civiques. Le rôle que lui assigne la société est de favoriser la constitution d'une culture commune, de valeurs partagées et de règles permettant le fonctionnement d'une société politique républicaine, démocratique et laïque, inscrite aujourd'hui dans une dimension européenne et mondiale». La referencia a la «constitución de una cultura común» no parece muy acorde con la pertenencia a una «sociedad política republicana, democrática y laica» y sobretodo plural y heterogénea como es la sociedad francesa actual. Tampoco parece muy claro que la mejor forma de «aider le futur citoyen à construire des outils intellectuels capables de faire de lui un sujet critique, actif et responsable dans la cité» se pueda realizar a través de una historia concebida como «cultura común» por más que los miembros de este grupo insistan en que «L'enseignement de cette discipline participe donc, de plain pieds, à une *Éducation à la citoyenneté*».

Como es sabido, algunas de estas ideas entroncan con la función cívica más clásica de la enseñanza de la historia tal como ha sido concebida en Francia durante mucho tiempo. La historia ha estado al servicio de una república democrática y laica y de sus clases dirigentes. En palabras de COMELLI y JEAN (2004:35) «historiquement, c'est à

l'enseignant d'histoire-géographie qu'a été confiée la formation civique du citoyen dont une démocratie représentative a besoin: un citoyen capable de discerner le bon programme politique, l'homme politique digne de confiance, à qui remettre son bulletin de vote et déléguer le pouvoir du souverain». Es decir, un ciudadano o una ciudadana «políticamente correctos».

El debate es antiguo, tan antiguo como la propia enseñanza de la historia. Sin embargo, no parece que, a pesar de las críticas y de algunas importantes propuestas innovadoras, las cosas hayan cambiado mucho hasta la actualidad. Hoy empiezan a observarse algunos pequeños cambios tanto en las finalidades de la enseñanza de la historia como en la concepción dominante de los contenidos y en los mismos métodos de enseñanza. Algunos de estos cambios entroncan con propuestas del pasado tan interesantes, y en muchos aspectos actuales, como las de Dewey o Cousinet.

1.3. La historia como herramienta para ubicarse en el presente y construir el futuro

Las finalidades moral y socializadora de la enseñanza de la historia resisten al cambio y explican el poco impacto de las propuestas realizadas desde la renovación pedagógica y, más recientemente, desde la teoría socio-crítica. Sin embargo, cada vez existen más discursos en los que la enseñanza de la historia y la educación para la ciudadanía se dan la mano y se están ofreciendo valiosos argumentos para orientar el cambio de las prácticas. Veamos algunos.

LAVILLE (2003:228) denuncia las tentativas que se están produciendo en prácticamente todos los países del mundo –pero en particular en los USA, Inglaterra y Francia– para imponer la versión tradicional de la educación histórica, la de un relato único y acabado. Las motivaciones, señala, pueden variar, pero la finalidad es la misma: «inculquer dans le citoyen, par l'histoire, une pensée toute faite, qui se sert du passé pour dicter la compréhension du présent et orienter l'avenir». Se trata de preservar un orden social y nacional que algunas personas, que algunos poderes, creen amenazado si cambia el contenido de la historia escolar. Se trata de mantener el saber histórico escolar como un saber no contaminado por la democracia y los derechos de la ciudadanía!

Dada esta situación, Laville defiende «la fonction d'éducation civique (...)» de la enseñanza de la historia ya que «peut exercer mieux que toute autre discipline s'il s'agit vraiment de faciliter la participation sociale en démocratie» (238-239). En democracia, el ciudadano ha de ser capaz de pensar por sí mismo, de analizar, elegir, discutir, participar, comprometerse, etc... Y estas capacidades las ha de adquirir en la escuela y las ha de ejercer «dans son présent, pour aborder les problèmes historiques et sociaux qui s'offrent à lui, et ensuite dans tous les «présents» qu'il rencontrera sa vie durant, si vraiment l'école forme pour la vie». (239).

En una línea parecida encontramos los trabajos del también canadiense OSBORNE (1999) para quien la historia debe aportar a los estudiantes los conocimientos, las habilidades y los valores para a) ser un miembro productivo de la sociedad, b) ser crítico y comprometerse en la mejora de la sociedad, y c) fomentar sus competencias e intereses para su pleno desarrollo como personas y miembros de su sociedad. Para este autor «history that throws light on issues and problems that run through attempts of human beings to gain control over their lives, individually and collectively».

Por su parte, ARTHUR, DAVIES, WRENN, HAYDN y KERR (2001: 59) opinan que las finalidades y los propósitos de la historia y de la ciudadanía en Inglaterra son muy

parecidos. «Both are concerned with equipping young people with the necessary knowledge, understanding, skills, attitudes, values and experiences for life in modern society» (26). Afirman que el conocimiento y la comprensión que pueden promoverse desde las lecciones de historia son absolutamente importantes para la educación ciudadana. La enseñanza de la historia ha de permitir a los jóvenes estudiantes desarrollar un sentido de identidad, respeto, tolerancia y empatía. «History is explicitly intended to promote citizenship through 'providing opportunities for pupils to discuss the nature and diversity of societies in Britain' (DfEE/QCA 1999a: p. 8)».

Además señalan otras aportaciones de la enseñanza de la historia como la discusión y el debate entorno a problemas y acontecimientos contemporáneos o la posibilidad de estrechar la relación entre la escuela y la comunidad a partir del estudio de la historia local.

También creen que existen muchas oportunidades para que la enseñanza de la historia contribuya a formar diferentes aspectos de la ciudadanía europea y, en especial, para que Europa sea una sociedad internacional organizada democráticamente. En definitiva, para estos autores, «The past is the fabric that throws citizenship into in relief; it is the springboard from which citizens learn to think and act» (161).

Uno de estos autores, DAVIES (2000: 137), en un trabajo publicado con anterioridad afirmaba que «the profile of citizenship has been heightened and its significance for history education been more strongly emphasised». Para este autor, existen diferentes maneras para que la enseñanza de la historia apueste por la formación ciudadana de los estudiantes. La primera tiene relación con la adecuación de los contenidos y la segunda con el hecho de informar a los alumnos sobre los propósitos educativos de los mismos. Davies propone cuatro áreas en las que la enseñanza de la historia puede contribuir a la comprensión conceptual. La primera, el aprendizaje de conceptos políticos generales. La segunda, una mayor comprensión de los conceptos que «apuntalen la maquinaria democrática». La tercera, las creencias y las ideologías políticas concretas. Y, finalmente, y tal vez, en su opinión, la más importante, «pupils need to know more about what could be termed the procedural concepts of history and again political material provides a very useful influence» (144). Y, en concreto, el trabajo sobre las interpretaciones históricas le parece de enorme trascendencia para la educación de la ciudadanía.

Sin duda, cada vez es mayor el número de voces que apuestan por un cambio de enfoque de la enseñanza de la historia en la que se fomente, no sólo a través de las finalidades sino también de los contenidos, la función cívica y ciudadana de estas enseñanzas (ver, por ejemplo, PAGÈS, 2003). Y también es importante el número de publicaciones en papel o on-line editadas en este sentido.

Así, por ejemplo, el número monográfico de *IREHG* dedicado a *L'école du citoyen* (1999) está centrado fundamentalmente en la reflexión sobre las relaciones entre la historia –y también la geografía– y la educación para la ciudadanía. A la pregunta: «À quoi peut servir l'enseignement de l'histoire et/ou de la géographie dans une perspective de la construction citoyenne?» (151-161), CITRON, por ejemplo, opina que la construcción de la ciudadanía es una dinámica para el futuro. Cree que «l'enseignement de l'histoire doit permettre de comprendre comment l'idée de «droit de l'homme» a émergé dans l'humanité, quelles en furent les balbutiements et les figures (pas seulement occidentales). La lutte pour les droits de chacun et de tous est un combat nécessaire et jamais achevé: à nous par notre conviction d'en convaincre les jeunes» (157).

Por su parte, la INTERNACIONAL SOCIETY FOR HISTORY DIDACTICS, en su conferencia anual del año 2003 celebrada en Tutzing, aprobaba la siguiente declaración: «La conférence, représentant des professionnels de différents pays de quatre continents, affirme sa conviction que l'enseignement de l'histoire doit avoir pour finalité la formation d'un individu libre, capable d'un jugement indépendant, démocratique et socialement responsable, plutôt qu'un endoctrinement déclaré ou masqué. Pour contribuer à cette finalité, nous appelons les enseignants d'histoire, ainsi que tous les corps qui sont concernés, à promouvoir la compréhension de l'histoire mondiale, à l'intégrer dans l'enseignement de l'histoire dans toutes les classes et à tous les niveaux, non seulement à l'école et dans les institutions éducatives, mais aussi dans les activités extra scolaires et les mass media éducatifs. Aujourd'hui, une nouvelle conscience historique est nécessaire pour comprendre ce qui a conduit le monde à la situation actuelle, pour lier passé et présent, pour développer la compréhension de la diversité culturelle, pour créer un monde plus sûr et meilleur. La coopération internationale entre professionnels favorise cette évolution.»

En fin,... son algunos ejemplos que, en mi opinión, denotan cambios en determinadas tradiciones y resistencias y, a la vez, señalan importantes líneas de futuro para las relaciones entre la enseñanza de la historia y la educación para la ciudadanía. Algunas de estas líneas se recogen en la propuesta siguiente.

2. ALGUNAS IDEAS PARA AVANZAR EN LA RELACIÓN ENTRE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

A pesar de los pocos cambios producidos en muchos currículos oficiales, y en muchas prácticas de enseñanza, existen, como ya he señalado, propuestas suficientemente interesantes y valiosas para pensar en cambios reales. En un trabajo publicado recientemente, señalé (PAGÈS, 2005) que las principales aportaciones de la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia a la educación ciudadana podrían consistir en capacitar a los jóvenes alumnos para que

- a) Construyan una mirada lúcida sobre el mundo y un sentido crítico,
- b) Adquieran madurez política activa y participativa como ciudadanos del mundo,
- c) Relacionen el pasado, el presente y el futuro y construyan su conciencia histórica,
- d) Trabajen sobre problemas sociales y políticos, sobre temas y problemas contemporáneos. Una enseñanza centrada en los problemas sociales –del pasado, del presente y del futuro– permite el desarrollo de una conciencia crítica en los jóvenes, les ayuda a discrepar de manera inteligente y civilizada y fomenta una perspectiva educativa basada en la multiculturalidad, el género y la clase social,
- e) Aprendan a debatir, a construir sus propias opiniones, a criticar, a elegir, a analizar los hechos,
- f) Desarrollen un sentido de identidad, respeto, tolerancia y empatía,
- g) Aprendan como se elaboran los discursos, aprendan a relativizar y a verificar los argumentos de los demás, y
- h) Defiendan los principios de la justicia social y económica y rechacen la marginalización de las personas.

Para ello, sin embargo, deberían producirse algunos cambios en la concepción del currículo y de la enseñanza de la historia que tendieran a (PAGÈS, 2003).

- 1) Problematicar los contenidos históricos escolares. No se trata sólo de presentar el contenido en forma de problema tal como proponen, por ejemplo, Le Roux o Degondeville para Francia y el Canadá o como ha propuesto el colectivo Clio 92 en Italia sino de que el contenido sea en sí mismo un problema.
- 2) Potenciar más la enseñanza del siglo XX. El presente y el futuro inmediato –ámbitos de la acción de nuestros jóvenes escolares– son, como es sabido, mucho más el resultado de lo que sucedió en el siglo pasado que no de lo que sucedió en El Renacimiento o la Edad Media. Hace falta, por ejemplo, estudiar mucho más de lo que se estudia el franquismo y sus repercusiones para los pueblos y los hombres y las mujeres de España. Esto no significa que no deban estudiarse otros periodos anteriores. Significa que debemos pensar muy bien qué debemos enseñar para que los chicos y las chicas al finalizar la escolaridad obligatoria sepan qué está pasando en España, en Europa y en el mundo y puedan tener una opinión personal al respecto e intervenir como ciudadanos formados e informados ante aquellas situaciones que requieren un posicionamiento, y a veces, una acción explícita de la ciudadanía.
- 3) Fomentar más los estudios comparativos. Comparar qué ocurre en una determinada situación conflictiva o en una actividad económica o política en dos países distintos o qué ocurrió en un período concreto del pasado de un país con lo que está ocurriendo hoy en el mismo país o en otro permite, por un lado, relativizar lo propio y, además, facilita el aprendizaje de los procesos sociales y de los conceptos que los explican. Para la comprensión del cambio y de la continuidad, por ejemplo, es fundamental la comparación (PAGÈS: 2006). Los enfoques diacrónicos de tipo temático permiten una interesante interacción entre tiempos y espacios, entre pasado, presente y futuro y entre espacios y territorios, permiten educar las conciencias histórica y territorial de los jóvenes para que se conviertan en constructores de sus tiempos y de sus lugares.
- 4) Potenciar el estudio de casos y evitar enfoques excesivamente generales. Muy a menudo la enseñanza de la historia de un país se reduce a la historia de la capital de este país o de la región en la que se han establecido todos los poderes –el político, el económico, el religioso. Se tiende a tratar el pasado o el territorio de manera excesivamente homogénea buscando limitar, reducir o hacer desaparecer la diversidad territorial, social o cultural. Trabajar a partir de casos supone acercar al alumnado a conceptos tan abstractos como los derivados de la temporalidad histórica que le ayudaran a comprender los cambios y las continuidades, y a entender cómo utilizar las fuentes históricas y el patrimonio histórico y cultural para ubicarse en el pasado (SANTISTEBAN y PAGÈS: 2006).
- 5) Conceder mucho más protagonismo a los hombres y a las mujeres concretas, a quienes han ocupado y ocupan los territorios y a quienes han protagonizando los cambios y las continuidades históricas. En primer lugar a las mujeres que siguen estando marginadas en la mayor parte de los textos que se utilizan en la enseñanza de la historia. Pero también debe darse más protagonismo a la gente de la calle, a los campesinos y a las campesinas, a los obreros y a los artesanos, a los inmigrantes –a los de hoy pero también a los de ayer–, a los esclavos –también en

España hubo esclavos-, a los gitanos y gitanas, un colectivo que hace muchísimos años que cohabita entre nosotros –no con nosotros– pero cuya historia y cuya cultura es ignorada en la enseñanza de la historia. Y, por supuesto, a la historia de los y de las inmigrantes actuales (OLLER y PAGÈS: 1999).

- 6) Renunciar a la «antropomorfización» (WRZOSEK, 2000) de las realidades objeto de estudio, de nuestros países, de nuestras naciones. España, Francia, Europa,...no existen. No son objetos ni seres ni personas. Son constructos del pasado que perduran en el presente, que nos permiten ubicarnos, identificarnos, saber de donde venimos, compartir una misma cultura, convivir en un mismo territorio y participar en su construcción o en su destrucción, etc... pero son constructos que no existirían si no hubiese habido unos hombres y unas mujeres que los crearon, otros que los continuaron y nosotros que les damos vida y sentido. Su pervivencia en el futuro será, en buena parte, una consecuencia de la creación de una conciencia histórica, de una conciencia ciudadana, en las nuevas generaciones.

La historia puede aportar a esta conciencia ciudadana los conocimientos, los valores y las habilidades mentales necesarias para que nuestros jóvenes sepan que su futuro será el resultado de lo que ha existido, de lo que estamos haciendo y de lo que harán hombres y mujeres en un contexto cada vez más globalizador y en el que hará falta saber en cada momento cómo decisiones que se toman a muchos kilómetros de donde residimos pueden llegar a afectarnos con mucha mayor fuerza que decisiones que se toman al lado de casa. Y, al revés, como acciones que tomemos cerca de nuestra casa pueden tener un peso decisivo para frenar situaciones que están sucediendo a miles de kilómetros de donde vivimos. La ciudadanía en la que creemos cada vez será menos «nacional» y se verá menos limitada por las fronteras construidas en el pasado y por una determinada historia del pasado.

Si creemos, como afirman los historiadores autores de la cita que encabeza este trabajo que «el más importante de los derechos humanos consiste en respetar la capacidad de los ciudadanos para producir por sí mismos la realidad futura que necesitan», también creemos que esta realidad dependerá de la opción que haga cada persona cuando lea, interprete y utilice el pasado para participar en la construcción de su futuro personal y social. Las palabras de FONTANA (1999:24) en la presentación del libro de texto de Daniel G. Linacero y del manual de historia del Instituto de España, entroncan con la cita con la que abrí esta reflexión y con el contenido de la misma y ponen punto final a esta reflexión:

«En unos momentos en que tanto parece preocupar a nuestras autoridades que se enseñe “la verdadera historia de España” –sin percatarse de que hay tantas historias verdaderas como proyectos de sociedad– pienso que merece la pena recuperar la obra de un hombre que propuso también su visión de la “verdadera historia” –una que debía basarse en “estos tres ideales: justicia, trabajo y paz”– y compararla con la otra, la de Pemán y del Instituto de España, igualmente “verdadera” en sus planteamientos –en su búsqueda de una genealogía para el Nuevo Estado–, que la vino a reemplazar. No se trata de hacer valoraciones, sino de que cada uno escoja la visión del pasado que mejor se acomode a la clase de futuro que quiera ayudar a construir».

Porque de esto es lo que trata hoy la Educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia en un país democrático como España aunque algunos se opongan a ello.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLEBY, J./HUNT, L./JACOB, M. (1994): *La verdad sobre la historia*. Barcelona. Andres Bello.
- ARTHUR, J./DAVIES, I./WRENN, A./HAYDN, T./KERR, D. (2001): *Citizenship through Secondary History*. London. Routledge/Falmer.
- ASCENZI, A. (2004): *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale-L'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento*. Milano. Vita e pensiero.
- BOYD, C. P. (2000): *Historia Patria. Política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975*. Barcelona. Pomares-Corredor.
- CITRON, S. (1999): «L'enseignement de l'histoire et la construction citoyenne». *IREHG* n° 7, 153-157.
- COMELLI, D./JEAN, G. (2004): «Esprit critique, es-tu là?». *Cahiers Pédagogiques* n° 425, 35-37.
- DAVIES, I. (2000): «Citizenship and the teaching and learning of history». ARTHUR, J./PHILLIPS, R. (ed.): *Issues in History Teaching*. London. Routledge..
- FERRO, M. (1981): *Comment on raconte l'Histoire aux enfants à travers le monde entier*. Paris, Payot.
- FONTANA, J. (1999): «Introducción». *Enseñar historia con una guerra civil por medio. Daniel G. Linacero: Mi primer libro de Historia (1933). Instituto de España: Manual de Historia de España (1939)*. Barcelona. Crítica.
- GARCIA, P./LEDUC, J. (2003): *L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours*. Paris. Armand Colin.
- GROUPE D'EXPERTISE ET DE RESSOURCES HISTOIRE-GEOGRAPHIE ET CITOYENNETE (HiGé.C) (2006): *Enjeux contemporains de l'enseignement en histoire-géographie*. <http://ecehg.inrp.fr/ECEHG/enseigner-apprendre> [31-12-2006]
- INTERNACIONAL SOCIETY FOR HISTORY DIDACTICS (2003): *Document de travail de la Société Internationale pour la Didactique de l'Histoire*. Tutzing 15. - 18. September 2003 <http://www.int-soc-hist-didact.org/> [27 de diciembre de 2006]
- IREHG (Information, Recherche, Education Civique, Histoire, Géographie): *L'école du citoyen*. Revue Nationale du Réseau CNDP-CRDP pour l'enseignement de l'histoire et de la géographie n° 7, automne 1999.
- LAUTIER, N. (2003): «Histoire enseignée, histoire appropriée. Quelques éléments spécifiques d'une didactique de l'histoire». BAQUÈS, M.-C./BRUTER, A./TUTIAUX-GUILLON, N. (eds) (2003): *Pistes didactiques et chemins d'historiens. Textes offerts à Henri Moniot*. Paris. L'Harmattan, 357-380
- LAVILLE, C. (2003): «Histoire et éducation civique. Constat d'échec, propos de remédiation». BAQUÈS, M.-C./BRUTER, A./TUTIAUX-GUILLON, N. (eds) (2003): *Pistes didactiques et chemins d'historiens. Textes offerts à Henri Moniot*. Paris. L'Harmattan. 225-240
- MARCONIS, R. (2004): «Pour faire des citoyens conscients et responsables. Entretien avec....». Propos recueillis par Philippe Watrelot. *Cahiers Pédagogiques* n° 425, 9-10.
- OLLER, M./PAGÈS, J. (1999): «La historia de los otros». *Historiar* n° 3. Ed. L'Avenç, p. 172-187.

- OSBORNE, K. (1999): «The Teaching of History and Democratic Citizenship» in R. Case & P. Clark. (Eds.). *The Canadian Anthology of Social Studies*. Pacific Educational Press. 1999. pp. 29-41.
- PAGÈS, J. (2003): «Ciudadanía y enseñanza de la historia». *Reseñas de enseñanza de la historia*, 1, 11-42.
- PAGÈS, J. (2003): «La història de Catalunya al nou curriculum». *Materials d'Història de Catalunya* n° 5. <http://www.accat.org/seccions/historia/materials/>
- PAGÈS, J. (2005): «Educación cívica, formación política y enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* n° 44, 45-55.
- PAGÈS, J. (2006): «La comparación en la enseñanza de la historia». *Clío&Asociados.. La historia enseñada* n° 9-10, 17-35.
- POZO ANDRÉS, M. del M. (2000): *Curriculum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*. Madrid. Biblioteca Nueva.
- SANTISTEBAN, A./PAGÈS, J. (2006): «La enseñanza de la historia en educación primaria». CASAS, M./TOMÀS, C. (coord.): *Educación primaria. Orientaciones y recursos*. Madrid. Editorial Práxis. 468/129 a 468/160.
- WRZOSEK, W. (2000): «Histoire, valeurs, éducation. De la formation spontanée de la conscience historique». MONIOT, H./SERWANSKI, M. (dir.): *L'Histoire et ses fonctions*. París. L'Harmattan, 113-126.