

La Enseñanza de la Historia: Identidad Cultural y Valores Democráticos en una Sociedad Plural

Domínguez Domínguez, Consuelo
Departamento de Didáctica de las Ciencias y Filosofía
Universidad de Huelva-España

Resumen

Este trabajo es fruto tanto de una reflexión personal como de la investigación realizada sobre los contenidos históricos que presentan algunos libros de historia. Abordamos, en primer lugar, la revisión de ciertos problemas que hoy afectan a la sociedad y que encuentran un fiel reflejo en el medio educativo. Igualmente, formulamos una propuesta para enseñar historia desde un curriculum integrado.

Palabras clave: Historia, sociedad, educación, globalización, curriculum.

Abstract

This paper is the result of personal reflection as well as research on the historical content of some history books. We begin by looking at certain problems affecting contemporary society that are faithfully mirrored in the educational system. We also propose a new way of teaching history in an integrated curriculum.

Key words: history, society, education, globalization, curriculum.

Rèsumé

Ce travail est le résultat aussi bien d'une réflexion personnelle que de la recherche effectuée sur les contenus historiques de quelques livres d'histoire. Nous évoquons, en premier lieu, la révision de certains problèmes qui portent atteinte aujourd'hui à la société et qui se reflètent fidèlement dans le milieu éducatif. Nous formulons également une proposition pour enseigner l'histoire à partir d'un programme intégré.

Mots clés: Histoire, société, éducation, globalisation, programme.

1. RESPUESTA EDUCATIVA ANTE LOS DESAFÍOS DE UNA SOCIEDAD PLURAL

Hace algo más de dos décadas, el Club de Roma emitía un informe bajo el lema: *Aprender, horizonte sin límites*. En él vaticinaba que la humanidad comenzaba a adentrarse en un período de alternativas extremas provocadas por los acelerados cambios que se estaban produciendo en el planeta, derivados, muchos de ellos de la revolución tecnológica, de los desequilibrios económicos, de la degradación medioambiental, del desarraigo de grandes colectivos, de la antinomia entre la homogeneización de la cultura y la desintegración cultural de los individuos y sociedades. Era un anticipo de los graves problemas que a lo largo de los siguientes años pasarían a ser el denominar común de una situación que afecta hoy a todos los países.

Con motivo de un encuentro relativamente reciente en el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales (Estepa, Domínguez y Cuenca, 1998), nos hacíamos la siguiente reflexión: nuestro tiempo histórico no sólo no ha resuelto los fuertes desajustes económicos heredados de antaño sino que ha producido nuevas áreas de pobreza en los países latinoamericanos, centroafricanos e incluso en el propio occidente europeo. La crisis de las ideologías, la quiebra del orden político, los desajustes del mercado laboral y la emergencia de nacionalismos, aumentan las tensiones a veces étnico-religiosas, a veces de carácter histórico-culturales, a la par que propician la aparición de nuevas lacras sociales a las puertas del recién iniciado siglo XXI: estallido de conflictos armados,

violencia, drogas, marginación, intolerancia, sexismo, esclavitud en grado diverso, pobreza y enfermedades endémicas no erradicadas, son algunos de los males que aquejan a nuestro mundo contemporáneo. El origen de algunos de tales problemas hay que buscarlos en la historia de la vieja Europa y en la expansión del imperialismo surgido al norte de la frontera de Río Grande. El resultado es que, el mundo planetario que hoy nos envuelve es un mundo conformado, como dice Savater (1996), por comunidades sociales axiológicamente muy complejas que originan una gran dosis de desconcierto para sus miembros.

Las contradicciones de las nuevas relaciones mundiales se manifiestan con mayor evidencia en el plano cultural debido a que el volumen de comunicación entre las personas se ha mundializado y en cierto sentido homogeneizado. Como una especie de antídoto contra la uniformidad, cobra fuerza una renovada y explosiva aparición de las especificidades. Comunidades étnicas o nacionales, colectivos urbanos y rurales, entidades de variada índole se empeñan en defender los elementos distintivos de su identidad. La desbordante problemática que tenemos en derredor, nos induce a una toma de conciencia sobre las finalidades que debe perseguir la educación en los momentos actuales para saber de qué conocimientos se ha de dotar a los individuos y qué instrumentos son los que les permitirán descodificar los significados de los problemas sociales de cara a construir una nueva escala de valores, desde diversos espacios sociales e institucionales, incluido el ámbito escolar, y más

concretamente desde el plano de la Historia como eje vertebrador del conjunto de las materias sociales.

2. LA REFLEXIÓN EPISTEMOLÓGICA SOBRE LA HISTORIA, PUNTO DE PARTIDA PARA LAS DECISIONES CURRICULARES

La problemática abordada sobre los males que aquejan a la sociedad nos proporciona un amplio campo de reflexión para repensar la historia antes de abordar cualquier cuestión que afecte al ámbito de las decisiones y competencias curriculares respecto a programas, finalidades, contenidos y método didáctico, planteamientos que trascienden lo estrictamente didáctico o técnico para situarse en el plano de decisiones comprometidas con una educación transformadora y liberadora para los sujetos que la reciben. Ello nos lleva ineludiblemente a repasar algunas cuestiones que tienen mucho que ver con la epistemología de la historia, dado que si no hay un planteamiento epistemológico previo, difícilmente vamos a poder formular una propuesta didáctica. En ese sentido Pagés (1994) dice que uno de los campos privilegiados de la reflexión de los didactas de las Ciencias Sociales sigue siendo la epistemología de las disciplinas sociales, importancia que es subrayada por Rozada como bien recoge el siguiente texto:

...las cuestiones epistemológicas relativas a los conocimientos que se enseñan tienen un papel fundamental. Se podría decir en síntesis que toda docencia que se quiera llevar a cabo sin un dominio mínimo de la epistemología de lo que se enseña, está

condenada a reducir la formación a la mera resultante de la interacción del niño con el adulto que le cuida, porque sin la referencia epistemológica es imposible concebir un proyecto formativo que apunte a tirar del conocimiento ordinario en la dirección del conocimiento académico, y ese proyecto es imprescindible para convertir el mero entretenimiento en verdadera docencia (Rozada, J. M. 1997:163).

En parecidos términos se expresan Audigier, Cremieux y Titiaux-Guillón (1994), cuando dicen que los didactas deben conocer en profundidad los saberes científicos para analizarlos, o Develay (1995), quien afirma que el hombre se esfuerza constantemente en comprender las relaciones que median entre el conocimiento que él construye y el mundo que tiene a su alrededor, y que las cuestiones en torno a tales relaciones son cuestiones epistemológicas¹.

Una de las primeras cuestiones epistemológicas que nos debemos plantear coincide con la que Carr se formuló en 1961, en un ciclo de conferencias llevado a cabo en la Universidad de Cambridge. Al enfrentarse a la tarea de encontrar una explicación razonada de la relación entre la sociedad y el individuo a lo largo del tiempo, tropezó, como es sabido, con una cuestión preliminar: ¿qué es la Historia? Semejante conjetura le llevó a definirla como un proceso en permanente movimiento, *“un diálogo entre los acontecimientos del pasado y las metas del futuro que emergen progresivamente”*; respuesta que no oculta una posición un tanto optimista entre la historia y el progreso humano.

Fontana en *La historia después de la historia* (1992) formula una explicación razonada de lo que ha supuesto el hundimiento ideológico y la crisis de la historia y de su metodología y propone una vía alternativa para que la historia deje de ser entendida como una vía única y aprendamos a pensar el pasado en términos de encrucijadas abiertas a diversas opciones. La solución que aporta Fontana mira en dirección a renovar los “*métodos*” y enriquecer “*el bagaje teórico*” mediante el concurso de la filosofía y otros dominios de las ciencias sociales e incluye, igualmente, una mirada a lo que sucede en la calle y a nuestro alrededor. Así, la historia encontrará su espacio y en última instancia su sentido social como servicio a la Humanidad, al mismo tiempo que le afirmará en su privilegiada posición pues, como bien dice, entre las Ciencias Sociales, la historia tiene el privilegio de ser la que mayores servicios puede rendir, porque es la más próxima a la vida cotidiana y la única que abarca lo humano en su totalidad.

Pero, si hemos planteado la necesidad de dar respuesta a qué se entiende por historia y cuál es su sentido o papel asignado en el ámbito del conocimiento humano, no se nos escapa que la solución a ambas cuestiones tiene mucho que ver con las corrientes historiográficas o concepciones paradigmáticas que han marcado el análisis del devenir histórico. Si defendemos que no hay una didáctica de la historia sin un posicionamiento historiográfico que le sustente y dé sentido, también queremos subrayar que otra cosa muy distinta es creer que sólo con el conocimiento de la teoría y únicamente desde la lógica de la

disciplina se pueden solucionar los problemas que conlleva la enseñanza de la historia, ya que factores de diversa índole, como la historia que se transmite en los libros de texto y manuales al uso, el conocimiento previo de los alumnos, las dificultades inherentes a la comprensión de los propios conceptos históricos o la forma de enfrentarse a esta disciplina el profesor, son algunos de los muchos aspectos a tener en cuenta.

La complejidad que acompaña a cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje nos remite obligatoriamente y de manera preliminar a plantearnos los clásicos interrogantes sobre *qué historia enseñar, qué enseñar de la historia y el cómo y el para qué de su enseñanza*. Como bien decía Valdeón (1989), *“Enseñar historia, ¿pero qué historia?, se nos dirá. La diversidad de concepciones de la disciplina, de escuelas, de métodos, ¿no es motivo suficiente para dudar de que podamos hablar de la historia sin más?”*. Abundando en la premisa expuesta por Valdeón, Maestro (1993) afirma que existe una estrecha relación entre las formas de concebir la historia y aspectos tan importantes como la determinación de los contenidos o la tipificación y priorización de los mismos, subrayando, como lo hace Cuesta (1997), los estrechos vínculos existentes entre las disciplinas constituidas académicamente y las disciplinas en cuanto materias de enseñanza escolar. Por todo ello, creemos conveniente mantener una permanente revisión de qué tipo de contenidos se siguen primando en los manuales de historia y cuáles se silencian y, por tanto, quedan fuera de los programas escolares.

3. ALGUNOS PROBLEMAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA. REVISIÓN CRÍTICA DE LOS LIBROS Y MANUALES DE HISTORIA

Estrechamente relacionado con qué historia enseñar, hemos de plantearnos qué visión de la historia se ha venido transmitiendo en los manuales escolares y qué imágenes y contenidos pueden seguir contribuyendo hoy día a la perversión de las finalidades de la historia. Cuando volvemos la mirada atrás y revisamos los contenidos y conceptos claves sobre los que se ha construido la narración de los avatares de la Humanidad, vemos en nuestro país, al igual que en otros del entorno, que para fortalecer el sentido de la nación se ha acudido en épocas pasadas y en algunas no tan lejanas, a un discurso histórico magnificado por determinados hechos que pretenden resaltar las glorias nacionales o enfatizan las virtudes cívicas presididas, en otros tiempos y en el occidente europeo, por los valores de la moral cristiana, encaminadas, en gran medida, a legitimar el poder político.

En ese sentido, Fontana (1999), viene a decir que el objetivo final de tal adoctrinamiento no son ni la nación ni el patriotismo, sino que tales conceptos se utilizan para transmitir a los niños y jóvenes determinadas convicciones que tienen que ver con intereses sociales concretos que impregnan la visión del pasado, una visión que es reforzada por los manuales, y las representaciones del pasado (monumentos, pintura histórica, películas, etc.). Este discurso interesado de la historia nos debe hacer reflexionar sobre qué debemos desear que sepan de historia nuestros niños y jóvenes adolescentes porque, cuando nos

ponemos a discutir acerca de la historia que se debe enseñar en las escuelas, institutos y universidades, dice el mismo autor, están en juego no simplemente opciones metodológicas o dosis de conciencia nacional sino naciones y visiones sobre proyectos distintos de sociedad que queremos construir.

La relevancia de los acontecimientos históricos se ha visto a menudo mediatizada por el sesgo subjetivo de los autores de los libros de texto y la orientación ideológica de los partidos políticos que ejercen el poder. Como es fácilmente deducible, el libro de historia, además de ser un instrumento pedagógico, es también un instrumento político importante, puesto que es un vehículo privilegiado de transmisión de los componentes ideológicos y de los referentes valorativos de las sociedades. Así vemos que la visión de la historia que se ha venido transmitiendo a través de los manuales escolares, desde el siglo pasado hasta décadas recientes, muestra como rasgos más sobresalientes, un predominio de reyes, príncipes y grandes personajes como sujetos absolutos de la historia y una sistemática ausencia de las mujeres como sujetos también históricos, a la par que un protagonismo casi único de los acontecimientos de tipo bélico y político en detrimento de los aspectos científico-tecnológicos, sociales, artísticos y culturales que tanto han contribuido a afianzar el progreso y la transformación de las mentalidades y esquemas de pensamiento colectivos.

Junto a una prevalencia de un orden explicativo-cronológico-causal que presenta los acontecimientos en un sentido unidireccional y determinista (Valls, 1997), la simplicidad

de relato histórico, cuando se presenta así, induce al aprendizaje memorístico, a la creación de un conjunto de tópicos cuyas consecuencias no son neutrales para la conformación de las mentalidades, las formas de pensamiento y los juicios de valor. Al interiorizar los estereotipos de reproducción cultural, se asumen conocimientos que la educación se encarga de legitimar.

3.1. LA VISIÓN DEL DESCUBRIMIENTO Y DE AMÉRICA SEGÚN ALGUNOS TEXTOS DE HISTORIA

Recientemente (Domínguez, 1999), abordamos el análisis de la historia enseñada en algunos manuales escolares que han venido usándose durante unas cuantas décadas en las escuelas españolas y pudimos comprobar que los valores que se resaltan en los mismos, no sólo están muy alejados de los que hoy necesitamos para construir nuestra sociedad plural y democrática, asentada sobre el respeto a la diversidad y el reconocimiento de las propias especificidades, sino que alimentan y perpetúan estereotipos y comportamientos que tienen, a veces, incluso tintes racistas y xenófobos y legitiman desigualdades de muy diversa índole.

Dada la especial vinculación de España con la América Latina hicimos un repaso para comprobar cómo era tratado el tema del Descubrimiento en algunos manuales al uso en etapas anteriores al cambio político y a la restauración de la vida democrática en nuestro país. En uno de ellos, la *Historia de España* de Saturnino Calleja (s/f), comprobamos cómo al tema

del Descubrimiento se le concedía tan sólo un párrafo que, además, presentaba una incorrección en la fecha de partida de las naves y mostraba escasa referencia textual, apareciendo una ilustración que recoge el momento de la partida de Colón y las naves desde el Puerto de Palos.

En el manual *Historia de España* (1926) de la editorial F.T.D., vinculada a la enseñanza confesional, y que dedica un capítulo al Descubrimiento, se aprecia una exaltación del valor de los navegantes y de la fuerza de la fe evangelizadora pero no se describe nada del mundo indígena que encontraron los descubridores. En otro libro de lectura: **La emoción de España** (1927) cuyo autor, Manuel Siurot, es bien conocido en nuestro país, encontramos un pasaje alusivo a los Conquistadores extremeños y a Cáceres, en el que se vierten conceptos valorativos impregnados de ciertas connotaciones xenófobas referidas a la raza de los indios americanos

Yo creo que toda la lucha de la Reconquista durante los ocho siglos no es más que una gimnasia que Dios permitió para que nuestro país se preparase a la conquista y civilización de América. Ocho siglos de lucha, privaciones e inquietudes trajeron un régimen de fortaleza y austeridad jamás visto en la Historia. Dijérase que se afilaba la herramienta para roturar con ella el continente nuevo, o que toda la Reconquista es la carrera del sacrificio que España estudió secularmente para ejercerla luego en América. Porque todos los pueblos conquistadores han dado a sus colonias lengua, cultura, religión y progresos materiales y morales; pero unirse con las mujeres indias feas, cobrizas, mal olientes, no en lazos

pasajeros, sino en la unión santa del matrimonio, eso no lo ha hecho en el mundo más que España. España, mezclando su sangre con los cobrizos, ha abierto el ángulo facial de todo un Continente (Siurot, M. 1927).

Una excepción a esta visión unilateral de la historia es la que se pretendió dar durante el período político de la II República española en el marco de un ambicioso proyecto de transformación de la sociedad española generado a partir de uno de sus soportes básicos: la educación. Frente a este tipo de historia, los tímidos intentos por mostrar la realidad histórica de manera diferente en el período republicano tienen dos claros referentes: **Mi primer libro de Historia** de Daniel González Linacero y **Mi Segundo libro de Historia**, editado al año siguiente. A estos dos textos, se suma **La historia de España en la escuela** de Gervasio Manrique (1936). Mientras que los otros manuales se centran mayoritariamente o casi en exclusiva en los aspectos políticos y militares, estas obras pretenden ampliar la visión a otros aspectos comúnmente olvidados: el arte de los diferentes pueblos o períodos históricos, la cultura, el mundo del trabajo, los cambios sociales y otros aspectos de nuestra historia política, interesadamente silenciados. Linacero así lo refleja al comienzo de *Mi segundo libro...*, en donde dice que

es una Historia de cosas y de ideas. No es una Historia política, externa, nacional; por el contrario, es una historia cultural, interna, supranacional. No se detiene ante las batallas, las dinastías, los reinados, los personajes, sino ante los descubrimientos, los progresos, los inventos. (González, L. 1934).

En lo que respecta al Descubrimiento y Conquista de América, en el libro de Gervasio Manriquez, dicho periplo no se presenta como la hazaña aislada de un experto o visionario navegante, sino como una consecuencia del espíritu comerciante y marinero engendrado a finales de la Edad Media por mayorquines y catalanes, aunque incurre en el olvido de los viajes que venían realizando los portugueses y no se dice nada del conocimiento marinero de los hombres de Palos y Moguer. Pero la descripción de los viajes y conquista del territorio americano, a los que dedica el libro tres capítulos, es mucho más extensa, abundando los mapas e ilustraciones. En sus páginas se describen los otros viajes de Colón, la primera vuelta al mundo, los primeros organismos coloniales, el comercio con las Indias y varias lecturas complementarias sobre Colón, sobre la arquitectura azteca y sobre la civilización y conquista. La narración del encuentro con los habitantes de las tierras recién descubiertas es muy diferente a la que presentan los manuales al uso en la época que estamos comentando:

La sorpresa de los marinos españoles cuando llegaron al Nuevo Mundo fue de extraordinario interés. Se les acercaban seres humanos con sus cuerpos desnudos y sus caras pintadas. Como creían que habían llegado a las Indias, les llamaron indios, nombre que todavía se les da a los indígenas de aquellas tierras (Manriquez, G. 1936).

En otro pasaje se ofrecen algunos datos sobre la dimensión de la tarea colonizadora efectuada por España en tierras americanas, mucho más acorde con el objetivo de hacer

comprender al alumno la multicausalidad que preside la explicación de los hechos históricos, ayudándole igualmente a entender la diversidad de móviles que intervienen, a menudo, en los actos humanos:

El carácter aventurero de los españoles de aquella época, el espíritu de proselitismo religioso y el de su caballería, llevaron a aquellas naves considerable número de religiosos, de caballeros y aventureros, impulsados unos por el deseo de propagar la fe, y otros, por el de adquirir fama o riquezas, siendo los primeros en lanzarse a aquellas comarcas, que ensanchaban la imaginación humana. Embarcáronse en las naves de transporte obreros de todos los oficios, agricultores de todas las zonas, animales domésticos de todas las razas, semillas, plantas, cepas de vid, árboles frutales, muestras de todas las artes y comercios europeos para ensayar el clima, fecundar el suelo y tentar a los hombres de aquellas regiones para arrancarles oro, perlas, perfumes y especias de la India, a cambio de los objetos de poco valor en Europa. Era aquello cruzada de religión, de guerra, de industria, de gloria y avidez; para unos el cielo, para otros, la tierra, y para todos lo desconocido y maravilloso (Manriquez, G. 1936).

El problema de los sesgos y de los contenidos que muestra la historia enseñada no es una cosa que afecte sólo al pasado. Del análisis de la historia americana que presentan algunos libros de Ciencias Sociales utilizados hoy día en las escuelas españolas, González y Domingo (1997), ponen de relieve que se resaltan más las diferencias que las semejanzas entre los dos mundos americanos, el del norte y el del sur y que

se reservan adjetivos como, gran potencia mundial, grandes ciudades, democracia, igualdad social, etc. para identificarlos con los Estados Unidos. Respecto a los países latinoamericanos se emplean términos como pobreza, desigualdades, analfabetismo, corrupción, mestizo, golpe de estado, etc.

El lenguaje utilizado para trabajar el conocimiento histórico que los alumnos terminarán interiorizando y que pasarán a conformar sus esquemas de pensamiento respecto a uno y otro mundo americano es reforzado en los manuales por la iconografía que se utiliza para ilustrar diversos aspectos de la vida social en ambas comunidades: grandes y modernos edificios y centros, enormes puentes y viaductos, confortables viviendas, personas felices y satisfechas que ostentan gran nivel de vida, son las imágenes que se proyectan. Esta visión, que es cierta sólo para una parte de la población, oculta las fuertes desigualdades sociales, los conflictos de las minorías étnicas, la diversidad de identidades culturales, y en definitiva, las mil caras de la sociedad americana que no perciben los niños en las escuelas.

Cuando hay que ilustrar la vida y sociedad de los países de la América Latina, aparecen fundamentalmente chabolas, carreteras en mal estado, pobreza y subdesarrollo y, en cambio, se ocultan o se omiten los enormes esfuerzos que tienen que hacer estos países por incorporarse al desarrollo, luchar contra las condiciones geográficas y políticas adversas y preservar su identidad frente a la amenaza de hegemonía imperialista. Los libros de texto, como vemos, y así lo apunta también Torres

(1992), son productos culturales, dominados por intereses de los grupos socialmente dominantes en los que subyacen planteamientos ideológicos que contribuyen a la distorsión de la realidad por *supresión, adición, deformación, desvío de la atención o elusión de la complejidad* en el tratamiento de la información que se emite.

4. DEL CÓDIGO DISCIPLINAR DE LA HISTORIA AL CURRÍCULUM INTEGRADO. DOS PROPUESTAS PARA ABORDAR LOS VALORES DEMOCRÁTICOS Y LA IDENTIDAD DESDE UNA SOCIEDAD PLURAL

Comenzábamos este trabajo apelando a la descripción que el informe del Club de Roma nos hacía respecto a los problemas a los que la educación debía dar respuesta. Más recientemente el *Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación en el siglo XXI* venía a recordarnos que el gran objetivo que debe presidir la enseñanza en los próximos años descansa sobre cuatro ejes fundamentales: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos*, como único camino por el que la Humanidad se adentrará en la convivencia de los seres humanos, un camino apto para profundizar y ensayar la democracia y para intentar conciliar las tensiones entre lo mundial y lo local, entre lo individual y lo universal y entre el mantenimiento de la continuidad cultural y la apertura hacia horizontes más amplios y plurales. El profundo significado que para nosotros, los docentes, contiene esta reflexión es que hemos de tomar en consideración la forma en que se enseñan materias humanísticas como la historia, la

geografía, las lenguas o la filosofía, revisar la significatividad de algunos contenidos y buscar otras vías en las que articular el curriculum desde un marco explicativo más amplio que el disciplinar, un marco que desplace su radio de acción hacia núcleos que trascienda los márgenes de la disciplina histórica y lo haga girar en torno a problemas socialmente relevantes.

4.1. NUEVOS SIGNIFICADOS PARA ALGUNOS DE LOS VIEJOS CONCEPTOS DE HISTORIA Y DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Ya hemos apuntado la necesidad de seguir manteniendo una actitud permanente de análisis crítico sobre las herramientas de trabajo que utilizan profesores y alumnos para acercarse al conocimiento histórico, los libros de texto y los contenidos que se enseñan a través de los mismos. Lo que vamos a poner de manifiesto ahora es la necesidad de que la enseñanza aborde la pluralidad de nuevos significados que pueden ayudar al alumno a despejar algunos de los interrogantes que acompañan a la comprensión de una realidad que hemos calificado de altamente sistémica y compleja. Dice Morin (1998), que no se trata de volver a escribir la historia, sino de retroactuar desde el presente sobre el pasado para aprender lo que en ese pasado había de común, ayudados por el concurso de otras materias sociales. Si queremos que los alumnos conozcan hoy la realidad histórica de forma diferente, tendremos que tener en cuenta categorías de análisis diferentes y complementarias a la visión unilateral que ha venido prevaleciendo y perpetuándose en el discurso docente y en los manuales escolares al uso; debemos, junto a los

contenidos clásicos, tener en cuenta el conocimiento de las mentalidades, sensibilidades, ritos, costumbres, sentimientos, creencias y comportamientos colectivos.

Despertar valores como la solidaridad, la justicia, la igualdad, están en la esfera de lo que denominamos Ciencias Sociales. Conocer esta realidad significa algo más que transmitir unos conocimientos asépticos y neutrales. La historia y la geografía son disciplinas comprometidas y la obtención de esas herramientas intelectuales que son los conceptos no se dan en un ambiente esterilizado y libre de valores. Como afirma Rúa (1993), todo curriculum se justifica a partir de dos dimensiones: la ontológica, que tiene como meta la dotación de una escala axiológica para el individuo, que le va a permitir el desarrollo de la propia identidad y el encuentro interpersonal con sus semejantes; y la instrumental, que sirve para dotarle de los recursos necesarios con los que manejarse en un contexto determinado. Un curriculum como el que pretendemos es dependiente de un enfoque renovado de la historia y la geografía como campos de conocimiento que vertebran la vida y acciones de los hombres, pero es deudora de otros referentes disciplinares que, si bien definidos en un marco teórico, acaban siendo escasamente relevantes para el profesorado como organizadores del conocimiento escolar. Es el caso de la sociología, la antropología, la ética, la filosofía o los componentes del Patrimonio Cultural de la Humanidad, tan importantes para favorecer la cohesión e identidad de los pueblos.

Como ya hemos venido diciendo (Domínguez, 1999), si hoy nos movemos en un mundo a escala planetaria y hemos dilatado el espacio geográfico y político, tenemos que incorporar al curriculum una nueva manera de entender las relaciones internacionales, repasando conceptos como territorio, estado y frontera o ciudadanía, incorporar nuevos significados o descifrar los significados ocultos que se esconden tras los mismos. Conocer el pasado histórico de las nacionalidades, los conflictos por mantener la hegemonía y extender los límites de influencia, son instrumentos necesarios para una comprensión de los hechos del pasado, pero su valor estriba fundamentalmente en aportar claves para encarar la situación actual y la manera de afrontar el futuro. Uno de los significados que conviene cambiar es el de frontera, un concepto polisémico que encierra una diversidad de significados. Tradicionalmente ha representado límite, barrera, obstáculo, cierre, hostilidad, amenaza, peligro, fragmentación, diferencia, divisoria entre lo que está dentro y lo que permanece fuera, lo permitido y lo prohibido, lo que da derecho y lo que excluye. Pero el término frontera, puede tener otros significados positivos como, unión, permisión, atracción, tránsito, orilla, refugio, admisión, identidad o semejanza (Masson, 1996), que debían incorporarse al curriculum escolar.

El concepto de frontera al igual que el de ciudadano son hoy conceptos cambiantes. El concepto de ciudadanía transmitido por la historia y la geografía acorde con lo que se ha venido entendiendo como Estado-nación, ha quedado obsoleto debido a que los cambios antes enumerados han provocado

auténticas oleadas de desplazamientos demográficos. La movilización de personas de unos a otros países, de unos continentes a otros, es generalizada y provoca un mestizaje y un cruce de mentalidades y culturas que constituye la nota más característica de nuestra sociedad, la de una sociedad intercultural o multicultural.

Dice Morin (1998), refiriéndose a Europa, que la conciencia europea es la conciencia de las fragilidades culturales, energéticas, económicas, demográficas, morales, políticas y militares, asociada a la conciencia de ser depositaria de una herencia singular de valor universal y que la conjunción de todo ello es la conciencia de una comunidad de destino. España ha contribuido a lo largo de su historia a conformar esa herencia europea y al mismo tiempo, desde el siglo XV, se abrió a un espacio mucho más universal que es el que hoy integran todos los países de América Latina y con los cuales comparte una herencia cultural común, cohesionada por los lazos lingüísticos. En la nueva realidad de las nacionalidades y de una historia compartida han de superarse los viejos conceptos y valores de “*madre patria*” e “*hijos predilectos*”, como propone el Instituto de Estudios Iberoamericano y Portugal (1999), para promover el conocimiento de una historia “*inter pares*” cuyo objetivo venga marcado por la revalorización de una cultura cimentada a lo largo de estos quinientos años, fruto del intercambio entre europeos, indios y africanos, uno de cuyos exponentes más visibles está constituido por las múltiples manifestaciones del Patrimonio

Histórico y Cultural que da identidad a cada pueblo y al que vamos a dedicar el siguiente espacio.

4.2. EL VALOR DEL PATRIMONIO HISTÓRICO COMO DEFENSA DE IDENTIDAD CULTURAL

Muy recientemente, y siguiendo al mismo autor, decía Morin (*El País*, 24/10/2000) que se debe fomentar un aprendizaje que aúne la enseñanza de la democracia y de la ciudadanía terrestre y que debemos anteponer ante todo el conocimiento de la identidad humana:

...nuestra condición no se aprende en ningún sitio. Las ciencias están demasiado separadas entre sí. Un sociólogo no ve lo que ocurre en el alma individual, y un psicólogo no ve la sociedad. Por tanto hay que religar las disciplinas, al modo que nos inspiran las grandes novelas. Por otra parte tenemos que cobrar conciencia de nuestra identidad planetaria (Morin, E. 2000).

Las palabras de Morin, que ya nos hacía ver (1998) que, a partir del descubrimiento de América, todos los puntos de la Tierra han estrechado cada vez más sus conexiones y que, la humanidad, aunque manteniendo su extraordinaria diversidad cultural, se mantendría unida por una técnica de intercomunicaciones interplanetarias de la misma manera que la totalidad de un holograma, se inscribe en uno de sus puntos particulares, nos lleva a plantearnos interrogantes como: ¿Qué hacer para fomentar esa conciencia planetaria? ¿Cómo preservar

nuestra identidad frente a un mundo que tiende a homogeneizar los comportamientos y estandarizar las manifestaciones culturales? Si hemos visto como el marco disciplinar nos resulta insuficiente para abordar un tipo de conocimiento que ponga más el acento en aquello que nos es común, es decir nuestras raíces culturales, pensamos que el Patrimonio Histórico, como un contenido integrante del curriculum de ciencias sociales, puede ser un valioso aliado a la hora de fijarnos como objetivo el reforzamiento de la identidad cultural.

Frente a la narración unidireccional de los hechos históricos, se alza otra visión más integradora del discurrir de la Civilización en la que priman la relatividad de las interpretaciones, las relaciones de entendimiento o cooperación entre los pueblos, la aceptación de la pluralidad y diversidad frente a la uniformidad. En la búsqueda de explicaciones al origen de algunos de los problemas que presenta la sociedad actual (salida masiva de inmigrantes, matanzas indiscriminadas de población civil, violencia incontrolada de jóvenes), donde los elementos étnicos están presentes y el desarraigo cultural y la marginación son las únicas armas esgrimidas para enfrentarse a un futuro más que incierto, tenemos que cambiar nuestra concepción valorativa asumiendo la pluralidad de lenguas, religiones, creencias, cánones estéticos, etc. que han servido para la construcción del Patrimonio de la Humanidad, como un valor en sí, como un punto de encuentro y de respeto mutuo en el que la dignidad humana se afirma en la encrucijada entre la autonomía y la responsabilidad compartida, entre la libertad y la justicia, entre la diferencia y la igualdad.

Siendo conscientes de que la resolución del conflicto y de las desigualdades sociales en un estado de derecho y en una democracia plena dependen, no sólo de la búsqueda de las raíces comunes de los individuos sino de las responsabilidades compartidas entre sujetos individuales, entidades nacionales y supranacionales, nuestra actitud como profesionales comprometidos de la educación, debe conducirnos a ofrecer pautas con las que contribuir a la explicación de los hechos y acontecimientos que hoy gobiernan nuestras vidas.

El Patrimonio abre una vía de ayuda en la identidad colectiva y propicia un enclave de encuentro para la tolerancia. A lo largo de la historia encontramos numerosas muestras en las que el cruce de personas de muy diversa índole cultural o religiosa, por encima de las diferencias, ha inducido a enriquecer las huellas del pasado (Estepa, Domínguez, Cuenca, 1998). El camino de Santiago prestó a lo largo de los siglos una contribución abierta al entendimiento humano más allá de los márgenes fronterizos, y sirvió para irradiar un estilo artístico que hoy apreciamos en multitud de magníficos ejemplares de la arquitectura románica. El mediterráneo ha sido escenario permanente en el que se han dado cita pueblos cuya impronta cultural fue decisiva para el occidente europeo y que, con ligeras variantes nacionales, hoy reconocemos a través del legado romano desde Roma a Cartago, desde Lusitania a la Bética, desde la Galia hasta Macedonia. El atlántico sirvió de puente, a partir del siglo XV, entre las ideas del mundo occidental y la asombrosa riqueza cultural que mostraban los pueblos indígenas de la América precolombina. Debemos

encontrar en esos restos del pasado una cultura que nos hermana, unos antepasados comunes sobre los que se superponen rasgos culturales diferenciales de las regiones y nacionalidades, fruto de su propio devenir histórico.

A cambio de resaltar, como ha hecho la historia desde un posicionamiento doctrinario y sesgado, las diferencias de credo religioso entre musulmanes y cristianos que llevó a los pueblos de España a una larga reconquista, en pos de la unificación y de la imposición de fe y costumbres, debemos enfatizar los valores y la riqueza de una cultura híbrida, mitad islámica y mitad cristiana, de la que hoy nos sentimos orgullosos y que ponen de relieve la belleza de sus formas en ejemplares como La Mezquita de Córdoba, la Alhambra granadina o los Reales Alcázares sevillanos. Estos exponentes culturales, lejos de ser atributos de Andalucía o de España, constituyen un legado universal, una muestra del Patrimonio de la Humanidad y, si en principio surgieron de la reafirmación de una identidad culturalmente diferenciada, hoy brindan un punto de encuentro para estrechar los lazos entre dos mundos y dos culturas.

El Patrimonio que hoy exhiben los pueblos y ciudades de los países de Latinoamérica, de España y de Portugal, son un ejemplo de encuentro intercultural que va más allá de tratados, leyes, decretos, o guerras. Son un exponente de hibridación y de mestizaje, no sólo de estructuras arquitectónicas, sino de expresiones de poder, de tipo de sociedades, de mentalidades, que contienen un significado superior a la mera descripción de

estilos; expresan y son símbolos de un diálogo entre concepciones artísticas y estéticas diferentes, entre credos religiosos, entre soluciones técnicas complementarias que apuntan, en definitiva, a la complementariedad y unidad, pero sobre todo un diálogo permanente de lo que ha supuesto la pluralidad étnica de los pueblos.

Propiciar el encuentro de los alumnos con el Patrimonio es abrir un camino de convergencia de la escuela con el mundo exterior y con sus problemas, educar para mantener una actitud crítica y de respeto por los signos diferenciadores de otras culturas mediante el conocimiento de los bienes patrimoniales y de las creencias y costumbres de los diversos pueblos, alertar del peligro de destrucción de tales elementos culturales y valorar la paz como la condición imprescindible para un mundo mejor en el que tendamos a dirimir las tensiones. Organizar el curriculum sobre lo que es común, es lo que han entendido los países del área latinoamericana a través del Proyecto *La enseñanza de la historia en Iberoamérica* patrocinado por los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. En ese curriculum común se reserva un espacio especial a los objetivos alusivos a la enseñanza del Patrimonio:

- Valorar la diversidad lingüística y cultural en Iberoamérica como derecho de los pueblos e individuos a su identidad, manifestando actitudes de respeto por otras culturas.
- Valorar y respetar el patrimonio cultural, lingüístico, artístico y social iberoamericano, asumiendo las

responsabilidades que suponen su conservación y mejora, apreciándolo como fuente de disfrute y utilizándolo como recurso para el desarrollo individual y colectivo (Íber, 1999).

5. CONSIDERACIONES FINALES

La superación de los conflictos que enumerábamos al comienzo necesitan de la concurrencia de muchos factores y de la aplicación de programas conjuntos en un marco de relaciones internacionales como el que nos movemos. A lo largo de este trabajo hemos querido dejar constancia de algunas reflexiones tendentes a modificar la práctica educativa, que se sustentan en la necesidad de abrir el curriculum y orientarlo a dimensiones más abarcadoras de la realidad. Un curriculum que aborde algunas de las muchas consideraciones que hemos planteado es dependiente de un enfoque renovado de la historia y del conjunto de las materias sociales, por ello hemos incidido en el análisis crítico de los libros de texto, en la conveniencia de añadir diferentes significados a determinados conceptos y de incluir nuevos conocimientos, como los relativos al Patrimonio Histórico, de cara a conformar un curriculum necesario para ese vivir solidario que decía Dewey (1946), el de la democracia como un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada juntamente y equivalente a la supresión de las barreras de clase, raza y territorio nacional, que impiden que el hombre perciba la plena significación de su actividad.

NOTAS:

- ¹ “L'épistémologie correspond à une réflexions sus les principe, les méthodes et les conclusions d'une discipline, integrant des approches historique, sociologique et logique des connaissances qu'elles analysent. L'épistémologie est donc un regard distancié sus les sovoirs pour en apprécier la logique et la portée. Une des cuestiones centrales, en épistémologie, est alors celles de la définition des critères de vérité d'une discipline donnée. Le vrai en histoire, c'est quoi? Et si le vrai histoire existe, en quoi se distingue-t-il du vrai en géographie ou en économie?” (1995, 25-26).

REFERENCIAS

- AUDIGIER, F./CRÉMIEUX, C./TUTIAUX-GUILLON, N (1994). “*La place des savoirs scientifiques dans les didactiques de l'histoire et de la géographie*”. **Revue Française de Pédagogie**. Nº 106, p.p. 11-23.
- BOTKIN, J.; ELMANDJRA, M.; MALITZA, M (1979). **Aprender, horizonte sin límites. Informe al Club de Roma**. Madrid. Santillana.
- CARR, E. H (1973). **¿Qué es la Historia?** Barcelona. Seix Barral.
- CUESTA, R (1997). **Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia**. Barcelona. Pomares.
- DEVELAY, M (1995). “*L'indispensable réflexion épistémologique*”. **Cahiers Pédagogiques**. Nº 334, p.p. 25-26.
- DEWEY, J (1946). **Democracia y Educación**. Buenos Aires. Losada.
- DOMINGUEZ, C., CUENCA, J. M^a (1999). “*Espacio, territorio y frontera: reconceptualización para un curriculum integrado*”. **Un curriculum de Ciencias Sociales para el siglo XXI**. Logroño. Universidad de la Rioja.
- DOMINGUEZ, C (1999). **Los textos escolares y la enseñanza de la Historia en la II República**. Huelva. Diputación.
- ESTEPA, J., DOMÍNGUEZ, C. y CUENCA, J. M^a (1898). “*La enseñanza de valores a través del patrimonio*”. **Los valores y la Didáctica de las Ciencias Sociales**. Lleida. Universidad de Lleida y AUPDCCSS.
- F.T.D. (1926). **Manual de Historia de España (segundo grado)**. Barcelona.

- FONTANA, J (1992). **La Historia después del fin de la Historia**. Barcelona. Crítica.
- _____ (1999). “Introducción”. **Enseñar Historia con una guerra civil por medio**. Barcelona. Crítica.
- GONZÁLEZ, L. y DOMINGO, G (1997). “*América en un libro de texto de Ciencias Sociales: ¿Infravaloración o descuido?*”. ARRANZ, L (coord) **El libro de texto. Materiales didácticos**. Actas del 5º Congreso. T. II. Madrid. Universidad Complutense.
- GONZÁLEZ LINACERO, D (1933). **Mi primer libro de Historia**. Palencia. Afrosio Aguado.
- I.E. IBEROAMÉRICA Y PORTUGAL. Universidad de Valladolid (1999). “*La enseñanza de la historia de Iberoamérica: el primer proyecto de una historia común*”. **Íber**. Nº 22, p.p. 7-22.
- MAESTRO, P (1993). “*Epistemología histórica y enseñanza*”. **Ayer**, Nº 21, p.p.135-181.
- MANRIQUEZ, G (1936). **La Historia de España en la escuela**. Madrid. Aguilar.
- MASSON, M (1996). **Comment enseigner l’Europe de l’école au lycée?** Armand Colin. París.
- MORIN, E (1998). **Pensar Europa**. Barcelona. Gedisa.
- PAGÉS, J (1994). “*La didáctica de las ciencias sociales, el curriculum y la formación del profesorado*”. **Signos**. Nº 13, p.p. 38-51.
- ROZADA, J, Mª (1997). **Formarse como Profesor. Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria**. Madrid. Akal.
- SAVATER, F (1997). **El valor de educar**. Barcelona. Ariel.
- SIUROT, M (1927). **La emoción de España**. Madrid. Talleres Voluntad.
- TORRES, J (1992). **El curriculum oculto**. Madrid. Morata.
- UNESCO (1996). **La educación encierra un tesoro**. UNESCO/Santillana.
- VALDEÓN, J (1993). “*El lugar de la historia*”. **Cuadernos de Pedagogía**. Nº 213, p.p. 15-18.
- VALLS, R (1997). “*La historia enseñada y los manuales escolares de historia*”. **La formación del Profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales**. Sevilla. Díada, p.p. 37-48.